

Betrokken lezers in groep 3 en 4.

een ontwikkelingsgerichte verdiepingsaanpak voor begrijpend lezen.

Student:

Petra Jaspers-Vlamings

Studentnummer:

2381494

Opleiding:

Master SEN (deeltijd), Fontys OSO Tilburg

Afstudeerrichting:

Leren

Studiebegeleider:

Tineke van Alphen (onderzoeksvoorstel)

Marcel van de Wiel

Inhoud

1. Aanleiding, probleemstelling en doelstelling.....	4
1.1 Aanleiding.....	4
1.2 Probleemstelling.....	5
1.3 Doelstelling.....	5
2. Theoretisch Kader.....	6
2.1 Wat is begrijpend lezen?.....	6
2.2 Op welke vakinhoud moet BL onderwijs zich richten?.....	6
Kennis en woordenschat.....	7
Strategieën.....	7
Technisch lezen.....	7
Leesmotivatie en leesplezier.....	8
2.3 Begrijpend lezen en ontwikkelingsgericht onderwijs.....	8
2.3.1 Wat is ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO)?.....	8
2.3.2 OGO en begrijpend lezen: een ontwikkelingsgerichte didactiek.....	8
2.3.3 De OGO didactiek en begrijpend lezen: wat zegt wetenschappelijk onderzoek?.....	10
2.3.4 OGO, begrijpend lezen en differentiatie.....	10
2.4 Betrokkenheid en begrijpend lezen.....	11
2.5 Persoonlijke werktheorie en onderzoeksvraag.....	12
3 Onderzoeksmethodologie.....	15
3.1 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie.....	15
3.2 Procedure en instrumenten.....	15
3.3 Kwaliteit van het onderzoek.....	15
3.3.1 Validiteit.....	15
3.3.2 Betrouwbaarheid en triangulatie.....	15
3.3.3 Ethiek.....	15
3.4 Het vooronderzoek.....	16
3.4.1 Zelfobservatielijst, OGO kwaliteitskaart, kijkwijzer, semi-gestructureerd interview verbeterpunten.....	16
3.4.2 De ontwerpfase en ontwikkelingsfase van de verdiepingsaanpak.....	17
3.5 Het onderzoek: evaluatie van de verdiepingsaanpak.....	18
3.6 Deelnemers.....	20
4 Data-analyse en Resultaten.....	21
4.1 Het vooronderzoek.....	21
4.1.1 Zelfobservatielijst, OGO kwaliteitskaart, kijkwijzer, semigestructureerd interview verbeterpunten.....	21
4.1.2 Bevindingen na de ontwerp- en ontwikkelingsfase van de verdiepingsaanpak.....	23
4.3 Het onderzoek: evaluatie van de verdiepingsaanpak.....	24
5. Conclusie en discussie.....	29
5.1 Antwoord op de deelvragen en de onderzoeksvraag.....	29
5.2 Mijn werktheorie.....	32
5.3 Aanbevelingen.....	34
5.4 Eindconclusie.....	34
Referenties.....	36
Bijlage 1 Prestatie Indicatoren.....	41
Bijlage 2 Teamvisie van de Hasselbloem op taal en BL.....	43
Bijlage 3: de vier stappen methodiek.....	44

Bijlage 4 Leerkracht vragenlijst betrokkenheid.....	45
Bijlage 5 OGO kwaliteitskaart: leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden.....	46
Bijlage 6 Semi-gestructureerd interview verbeterpunten.....	48
Bijlage 7 Verdiepingsaanpak voor begrijpend lezen.....	50
Bijlage 8 Reflectieformulier.....	56
Bijlage 9: de Leuvense betrokkenheidsschaal voor Leerlingen: signalen, schaalwaarden en observatieformulier.....	58
Bijlage 10 Individuele gesprekjes.....	62
Bijlage 11 Codeboom.....	64
Bijlage 12 Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers - overzicht.....	66
Bijlage 13: Schrijfp opdrachten.....	71

1. Aanleiding, probleemstelling en doelstelling

1.1 Aanleiding

Leren lezen is de meest elementaire vaardigheid die kinderen in de basisschool opdoen. Lezen is nodig voor de schoolloopbaan, het zelfvertrouwen en het latere maatschappelijk functioneren van leerlingen (Vernooy, 2009). Op basisschool de Hasselbloem (fictieve naam), waar ik stage loop in het kader van de Master SEN, zijn recentelijk veranderingen in het Begrijpend Leesonderwijs doorgevoerd. Sinds 2014 is de Hasselbloem gestart met Nieuwsbegrip voor Begrijpend Lezen. De inhoud van de Nieuwsbegrip teksten is betekenisvol voor leerlingen. Het sluit aan bij de actualiteiten en de achterliggende gedachte is dat dit leerlingen motiveert. Aan de actuele teksten zijn oefeningen voor het leesbegrip, begrijpend luisteroefeningen en schrijfoefeningen gekoppeld. Ook verbreden kinderen via Nieuwsbegrip, woordenschat en kennis van de wereld.

Nieuwsbegrip nodigt zo uit tot het creëren van betekenisvolle en rijke taalleersituaties en sluit hiermee goed aan bij de teamvisie van de Hasselbloem op taalonderwijs: taal is een breed ontwikkelingsgebied (zie bijlage 2). De onderwijsvisie van basisschool de Hasselbloem kenmerkt zich door ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO). Voor het taalonderwijs betekent dit dat leerlingen vanuit toegankelijke en betekenisvolle taalleersituaties leren spreken, schrijven en lezen. Taalvaardigheden worden niet geïsoleerd maar geïntegreerd geoefend.

In eerste instantie is Nieuwsbegrip opgestart in de bovenbouw van de Hasselbloem. Om te komen tot een doorgaande lijn in het onderwijsprogramma voor Begrijpend lezen (BL), is nu ook groep 4 gestart met Nieuwsbegrip. Zowel vanuit het programmatisch onderwijs als vanuit de OGO literatuur wordt namelijk gepleit voor een doorgaande lijn voor BL met als startpunt de onderbouw omdat leerlingen op die manier geleidelijk vertrouwd raken met de leesstrategieën (Förster & Van de Mortel, 2014; Pompert, 2004). Verder krijgen leerlingen na groep 4 te maken met teksten, die gerelateerd zijn aan de zaakvakken en juist in die overgangsfase komen leesproblemen aan het licht (Silfhout Evers-Vermeul, & Sanders, 2014; Best, Floyd, & McNamara, 2008). Dit is een tweede argument om vroegtijdig te starten met het leren lezen van verschillende tekstgenres, waaronder informatieve teksten (zie ook Silfhout, 2014).

1.2 Probleemstelling

Op dit moment zijn er op basisschool de Hasselbloem vragen met betrekking tot het BL onderwijs in groep 4. In groep 4 ligt de nadruk nog sterk op het leren beheersen van het technisch lezen. De individuele verschillen in het technisch leesniveau tussen leerlingen zijn groot. Leerkrachten

ervaren dat met name de Nieuwsbegrip teksten nog erg moeilijk zijn voor veel leerlingen en dat dit de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen bij de Nieuwsbegrip lessen niet ten goede komt.

De observaties van de leerkrachten sluiten aan bij kanttekeningen die onderzoekers maken bij het begrijpend lezen in groep 4. Stoeldraijer en Vernooij (2007) stellen dat in groep 4 veel leerlingen frustrerende ervaringen opdoen met begrijpend lezen, omdat hun technische leesvaardigheid onvoldoende is ontwikkeld. Wanneer leerlingen onvoldoende vlot en technisch kunnen lezen, komen zij niet toe aan het begrip van een tekst. Verder noemt Vernooij (2009) dat een mogelijke verklaring van tegenvallende leesresultaten in groep 3/4 (eind groep 3 15% zwakke lezers, eind groep 4 30% zwakke lezers) ligt in de inrichting van het onderwijs in groep 3/4, waarbij er onvoldoende aandacht is voor verschillen in leesontwikkeling. Vernooij (2009) noemt dit zorgwekkend omdat internationaal onderzoek uitwijst dat kinderen die niet goed starten met lezen zelden een betere lezer worden. Het leesrapport 'Preventing Reading Difficulties in Young Children' (National Reading Panel, 1998) stelt vanuit de gemaakte meta-analyse dat het vroegtijdig helpen van kinderen met leesproblemen betere lezers tot gevolg heeft dan het laat - na het 9e jaar - helpen van die kinderen.

1.3 Doelstelling

Lang werd gedacht dat de rol van de leerkracht bij het leren begrijpend lezen beperkt was en dat kinderen deze vaardigheid vooral onder de knie kregen door simpelweg veel te lezen en veel opzoekvragen te beantwoorden bij leesteksten (Dubois, 2005). Inmiddels is het inzicht doorgedrongen dat effectief leerkrachtgedrag een cruciale rol speelt in BL onderwijs, ook in de onderbouw (De With, 2013). In een recent literatuuronderzoek van De With (2013) wordt dit leerkrachtgedrag uitgebreid beschreven, waaronder differentiatie in de klas en een aanpak voor zwakke lezers (zie ook Förre, en Van de Mortel, 2014).

Bovenstaande literatuur is besproken met de intern begeleider waarna een focus is bepaald. Het doel van dit onderzoek is om te bestuderen op welke manier er meer aandacht besteed kan worden aan verschillen tussen leerlingen in leesontwikkeling bijvoorbeeld door differentiatie binnen de klas en/of door te werken met RT groepjes buiten de klas. In het praktijkonderzoek dat ik hier beschrijf focus ik mij op de mogelijkheden om met groepjes leerlingen buiten de klas te werken. In BP2, heb ik gekeken naar differentiatie binnen de klas. Na deze opleiding wil ik starten als RT-er en zoeken naar mogelijkheden en kansen voor zwakke lezers vormt een persoonlijke drijfveer voor het onderwerp van dit onderzoek.

De tweede focus van dit onderzoek is de betrokkenheid van de leerlingen. De leerkrachten gaven aan dat de leerlingen weinig betrokken zijn in de les Nieuwsbegrip. In dit onderzoek wil ik aansluiten bij deze observatie en bestuderen of de betrokkenheid van de zwakke lezers¹ verandert na begeleiding buiten de klas. Door te focussen op leerling betrokkenheid sluit ik ook aan bij een uitgangspunt van OGO, namelijk creëren van leerling betrokkenheid door te werken vanuit

¹ Met zwak wordt in dit onderzoek verwezen naar die leerlingen die moeite hebben met de teksten van Nieuwsbegrip. Bij deze leerlingen speelt woordenschat, technisch lezen en algemeen tekstbegrip een rol. Zie 3.3

betekenisvolle contexten. Ten derde sluit de focus op leerling betrokkenheid ook aan bij mijn persoonlijke opvattingen over leren. Ik beschouw leerling betrokkenheid als een groot goed, een voorwaarde voor ontwikkeling (zie ook Laevers et al., 1994; Stevens, 1997; 2007). In mijn werk als RT-er merk ik dat leerlingen opnieuw betrokken raken wanneer de stof aansluit bij hun interesses, ervaringen en leerniveau. Ook in de literatuur wordt beschreven dat aansluiten bij de beleavings- en interessewereld van leerlingen de betrokkenheid van leerlingen vergroot (De With, 2013, Volman, 2012a; 2012b, Gutrie & Oznungor, 2002, Christenson et al., 2008).

In het theoretisch kader hieronder beschrijf ik literatuuronderzoek naar de aanpak van zwakke lezers. Hierbij focus ik mij op de OGO literatuur, aangezien deze past bij de OGO visie van de school. Daarnaast beschrijf ik onderzoek naar de relatie tussen leerling betrokkenheid en BL waarna ik kom tot de onderzoeksvragen.

2. Theoretisch Kader

Ik start dit hoofdstuk met literatuuronderzoek naar de vakinhoud waarop BL zich moet richten.

2.1 Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen is het vermogen om teksten te begrijpen (Förrer & Van de Mortel, 2014). Het is een doelgericht denkproces waarbij de lezer, de tekst en het leesdoel een rol spelen. De lezer is actief betrokken bij de tekst en stuurt het leesproces.

2.2 Op welke vakinhoud moet BL onderwijs zich richten?

Er worden twee pijlers beschreven waarop het BL onderwijs zich moet richten (Förrer & Van de Mortel, 2014). Sommige wetenschappers benadrukken het sturen van het leesproces en het toepassen van leesstrategieën (Pressley 1998, Duke & Person, 2002, Pressley, 2002), anderen beklemtonen de ontwikkeling van kennis en woordenschat (Fisher & Frey, 2009; Hirsh 2006A, 2006B, Shanahan, 2010, Willingham, 2006).

Kennis en woordenschat

Er blijkt een duidelijke relatie tussen woordenschat (Snow, 2000), kennis (Fisher & Frey, 2009) en BL. Woordenschatonderwijs leidt ook tot beter BL (Clarke, Snowling, Truelove, & Hulme, 2010). Hoe meer een lezer van het onderwerp weet, hoe meer woorden bekend zijn, hoe beter het tekstbegrip.

Strategieën

Willingham (2006) beschrijft 25 jaar onderzoek naar de effectiviteit van leesstrategieën. De algemene conclusie is dat er voldoende evidentie is dat strategieën leiden tot beter leesbegrip. Welke strategieën onderwezen moeten worden op basis van gebleken effectiviteit varieert tussen studies (Duke, Pearson, Strachan, & Billman, 2011; Duke & Pearson, 2002; National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Een veel gebruikt Nederlands model is dat van Förrer & Van de Mortel (2014), gebaseerd op bevindingen van Fisher et al. (2009). De lezer gebruikt sturingsstrategieën (metacognitie) om het leesproces te sturen en leesstrategieën voor actieve betrokkenheid bij de tekst. Herstelstrategieën (monitoring) worden ingezet als de leerling een passage niet goed begrijpt.

Het aanleren van strategieën mag niet het hoofddoel zijn van de les. De tekst staat centraal en er worden vaardigheden aangeleerd om de tekst te begrijpen (Förrer & Van de Mortel (2014); De With, 2013). Wanneer strategieën los van de tekstinhoud en het leesdoel worden geoefend, gaat dat ten koste van de motivatie (Hirsch, 2006b). Förrer & Van de Mortel (2014) pleiten voor een concentrische opbouw: dezelfde strategieën komen in alle leerjaren terug. De effectiviteit van strategieën is niet beperkt tot een bepaalde leeftijdsgroep (Duke & Pearson, 2002). Wanneer strategieën structureel terugkomen, worden ze ingeslepen en geautomatiseerd (Fisher, Frey & Lapp, 2009).

Technisch lezen

Uit onderzoek blijkt een sterke relatie tussen vloeiend lezen en begrijpend lezen (Jenkins, Fuchs, Van den Broek, Espin, & Deno, 2003). Als een tekst leesteknisch te moeilijk is dan is het werkgeheugen grotendeels nodig voor het decoderen en kan de leerling zich onvoldoende richten op de inhoud (Vernooy, 2009).

Leesmotivatie en leesplezier

Kinderen verliezen hun leesmotivatie als zij ernstige problemen ondervinden tijdens het leren lezen (Vernooy, 2007). Daarom is het noodzakelijk dat de school vroegtijdig en adequaat reageert waarbij er voldoende aandacht is voor woordenschatontwikkeling en voortgezet technisch lezen (Vernooy, 2007). Boers en Stoeldraaijer (2010) tonen aan dat het lezen van actuele teksten het leesplezier en de motivatie verhoogt.

2.3 Begrijpend lezen en ontwikkelingsgericht onderwijs

2.3.1 Wat is ontwikkelingsgericht onderwijs (OGO)?

Ontwikkelingsgericht onderwijs is gebaseerd op de leer- en ontwikkelingspsychologie van Vygotsky (1896-1934). OGO stelt dat kinderen van 3 tot 8 jaar activiteiten met een spelkarakter nodig

hebben voor hun ontwikkeling: daarbinnen bouwen kinderen geleidelijk de motivatie op voor het bewuste leren (Jansen-Vos, 2008).

2.3.2 OGO en begrijpend lezen: een ontwikkelingsgerichte didactiek

OGO stelt dat lezen altijd begrijpend lezen moet zijn. Lezen is een sociaal-culturele activiteit. Concreet betekent dit dat kinderen in groep 3 en 4 echt leren lezen en schrijven met begrip, in communicatie en over relevante inhoud (Janssen-Vos, 2008; Van Oers, 2005). Hierbij zijn gesprekken (communicatie) over teksten heel belangrijk (De Haan, 2009).

Knijpstra, Pompert, & Schiferli (1997) signaleren echter in de groepen 3 en 4 een aantal knelpunten waardoor kinderen minder optimaal deelnemen aan het lees- en schrijfonderwijs: keuze voor 1 type benadering die niet voor alle kinderen past, een klassikale werkwijze die de zwakke lezers vanaf groep 3 niet ten goede komt, discontinuïteit in het aanbod van groep 2 naar groep 3 en gebrek aan functionaliteit en samenhang.

Vanuit deze knelpunten zijn een aantal OGO principes ontwikkeld voor leesactiviteiten.

1. De schoolse leeractiviteit is een weerspiegeling van de werkelijkheid.
2. Er is sprake van doorleefde, begrepen en voor kinderen relevante inhoud.
3. Er wordt gezorgd voor inhoudelijke samenhang tussen spreken, luisteren, schrijven en lezen.
4. Het taalbegrip en kennis van de wereld staan voorop. Taaltechnische aspecten worden daaraan dienstbaar gemaakt.
5. Lees- en schrijfactiviteiten bevorderen de interactie en communicatie in de groep en vice versa.

Daarnaast is door Knijpstra et al. (1997) een ontwikkelingsgerichte didactiek geformuleerd, die bestaat uit 4 stappen. In deze didactiek staat de samenwerking van leerling en leerkracht in de zone van de naaste ontwikkeling centraal (Knijpstra et al., 1997). De leerkracht is de spil.

Stap 1: Er ontstaat een gezamenlijke grond voor wat er gaat gebeuren doordat de betrokkenheid groeit, er een relevante inhoud naar boven komt waaraan kinderen verder betekenis geven in gesproken en geschreven taal.

Stap 2: Gespreks- lees- en schrijfactiviteiten worden geïntegreerd.

Stap 3: De leerkracht brengt vanuit de leerlijnen uitbreiding van kennis, vaardigheden en taaltechnische aspecten.

Stap 4: De leerkracht heeft inzicht in de ontwikkeling die de leerlingen maken en stemt daarop het vervolgaanbod af.

Vanuit deze stappen en principes hebben Knijpstra et al. (1997) een gerichte werkwijze ontwikkeld (zie bijlage 3) om het lezen van teksten systematisch aan te pakken en de begrijpend leeshouding verder te ondersteunen.

Bij deze manier van lezen gaat het om twee dingen (Knijpstra et al., 1997). Door een *gestructureerde en gedeelde* ervaring leren leerlingen hoe je een tekst aanpakt. In de eerste fase gaat het vooral om het naar voren halen van de voorkennis en het formuleren van verwachtingen. *Vanuit hier ontstaat betrokkenheid waardoor kinderen een inhoudelijk gerichte leeshouding kunnen vasthouden.* Het stellen van vragen vergroot de betrokkenheid en verbetert het tekstbegrip (Fisher, Frey, Lapp, 2009). Tijdens het lezen en samen bespreken komen strategieën aan bod (voor, tijdens en na het lezen, Pompert, 2004). In de laatste fase wordt het leesdoel geëvalueerd en besproken wat het lezen van de tekst heeft opgeleverd.

De leerkracht leert leerlingen via directe instructie om de strategieën eigen te maken. Vanaf het begin is het leesdoel bekend. Na de geleide discussie aanpak volgt de zelfstandige verwerking, welke bestaat uit functionele betekenisvolle activiteiten.

Van Rijk en De Haan (2013) beschrijven vervolgens een aantal basisregels voor ontwikkelingsgericht betekenisvol leesonderwijs:

1. teksten die aansluiten bij voorkennis, ervaringen en een persoonlijke doelen
2. keuzemogelijkheden: kinderen kiezen een onderwerp, bedenken daarbij hun eigen vragen en bepalen mede wat er gedaan wordt en met welk doel.
3. de OGO leerkracht zorgt voor succeservaringen waarbij de leerling nauwgezet gevolgd wordt
4. veel samenwerking en interactie: betekenisvolle kennisconstructie vindt plaats als de leerling nadenkt over de tekst en er met anderen over praat, met klasgenoten en met de leerkracht
5. lezen is geïntegreerd in andere activiteiten.

2. 3. 3 De OGO didactiek en begrijpend lezen: wat zegt wetenschappelijk onderzoek?

Van Rijk en Boogaard (2012) vroegen leerlingen (gr. 5-8) op OGO- en op reguliere scholen naar hun leesmotivatie. De leerlingen van de OGO-scholen scoorden hoger op leesplezier. Alleen op zelfvertrouwen hadden de OGO-scholen een lagere score vanwege de ‘echte’, soms lastige teksten.

Suhre (2002) heeft de leesontwikkeling op drie OGO-scholen vergeleken met drie scholen met

programmatisch onderwijs. Wat betreft BL, boekten de leerlingen vanaf groep 4 meer vooruitgang. Een opvallend verschil was dat de OGO scholen meer woordvelden gebruikten. Suhre (2002) geeft een aantal aanbevelingen. Een van die aanbevelingen is om de ontwikkelingsgerichte didactiek voor zwakke lezers verder uit te werken.

2.3.4 OGO, begrijpend lezen en differentiatie

In navolging op het onderzoeksrapport van Suhre (2002) ontwikkelde Peters (2005, 2007) een verdiepingsaanpak die zich richt op zwakke lezers (zie bijlage 7). Traditionele RT programma's bestaan volgens Peters (2005, 2007) vaak uit betekenisloze trainingen van losse deelvaardigheden. Hierdoor ligt de nadruk op de vaardigheden die het kind nog niet heeft, waardoor het kind continu geconfronteerd wordt met zijn tekortkomingen. Het is juist belangrijk aan te sluiten bij wat kinderen al kunnen en in een gezamenlijke activiteit nieuwe handelingen aan te bieden die het kind zelf als zinvol ervaart. De verdiepingsaanpak gaat uit van de OGO lees- en schrijfdidactiek van Knijpstra et al. (1997) die ik hierboven heb beschreven en zoomt in op de strategie 'verklanken' ('hakken en plakken'). Een leerkracht, of Remedial Teacher, werkt twee of drie keer per week gedurende 20 minuten met een groepje van twee à drie zwakke lezers. De verdiepingsactiviteit sluit aan bij het thema wat in de klas behandeld wordt en gaat uit van een bestaande tekst. Onderzoek laat zien dat deze methode leidt tot een verbetering van het technisch lezen (Peters, 2005), de leesmotivatie en betrokkenheid van de leerlingen (Aarts, 2010).

De With (2013) noemt dat veel instructie klassikaal wordt gegeven, maar omdat leerlingen op verschillende punten moeilijkheden kunnen ondervinden met leesvaardigheid wordt aanbevolen leesinstructie in kleine groepjes of individueel te geven (Duke et al., 2011). Voor zwakke lezers is het hierbij van belang dat de leerkracht weet op welke vaardigheden een leerling uitvalt om zich hier vervolgens op te richten (Förre & Van de Mortel 2014; Bouwers en van Goor, 2004; Van den Broek, 2009; Van den Broek & Espin, 2010; Hacquebord et al., 2004) waarbij het in groep 3 en 4 dan vooral belangrijk is om te richten op de voorwaarden voor BL waaronder technisch lezen en woordenschat (Bouwers en van Goor, 2004).

2.4 Betrokkenheid en begrijpend lezen

In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen gedragsmatige betrokkenheid (een leerling volgt met aandacht een les), emotionele betrokkenheid (met plezier werken aan opdrachten) en cognitieve betrokkenheid (bereidheid om mentale inspanningen te leveren) (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). Betrokkenheid is het resultaat van interactie tussen een individu en haar of zijn omgeving. Dit betekent dat je het kunt beïnvloeden. Christenson et al. (2008) beschrijven een reeks studies die laten zien dat de drie bovengenoemde vormen van betrokkenheid leiden tot betere leerresultaten. Met betrekking tot leren in het algemeen, stellen Laevers et al. (1994) dat betrokkenheid een indicatie is voor ontwikkeling. De kwaliteit van het leerproces wordt weerspiegeld in de mate van betrokkenheid (zie ook Stevens (1997; 2007)).

In het literatuuronderzoek stipt De With (2013) de rol van betrokkenheid bij begrijpend lezen aan. De With (2013) noemt dat door goede differentiatie en door positieve feedback te geven op het leerproces van de leerling, leerkrachten de leerling het gevoel competent te zijn (zie ook Appleton et al., 2008; Christenson et al., 2008; Van Herpen, 2009). Competentiegevoelens bij leerlingen blijken een belangrijke basisbehoefte voor betrokkenheid (Deci & Ryan, 2000). De With (2013) beschrijft dat wanneer leraren zich ook richten op het leer- en leesproces, de leerlingen betrokkenheid ervaren, wat de leerling helpt bij het zich veilig voelen (Lapp, Fischer & Grant, 2008). Ook is het voor leerlingen belangrijk eigen keuzes te maken, bijvoorbeeld tekstkeuze of opdracht. Wanneer leraren tegemoet komen aan deze drie zogenoemde psychologische basisbehoeften: competentie, betrokkenheid/ relatie en autonomie (zelfregulatie en zelf kiezen) verbetert dit de betrokkenheid en motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Guthrie & Oznungor (2002) tonen aan dat aansluiting zoeken bij de voorkennis van leerlingen leidt tot betere betrokkenheid en tekstbegrip. Volman (2012a; 2012b) beschrijft, op basis van motivatietheorieën, dat aansluiten bij eigen ervaringen en onderwerpen die kinderen interessant vinden leidt tot meer betrokkenheid (zie ook Christenson et al., 2008 en De With, 2013 en Van Herpen, 2009). Volman noemt hierbij het onderzoek van Van Rijk & Boogaard (2012) naar OGO en BL als voorbeeld.

Samenvattend worden in de literatuur dus de volgende factoren beschreven die betrokkenheid van de leerlingen kan verhogen: differentiatie, de leerling zelf keuzes laten maken, aansluiten bij de voorkennis en eigen ervaringen.

2.5 Persoonlijke werktheorie en onderzoeksvraag

In bovenstaand theoretisch kader heb ik literatuuronderzoek beschreven naar de vakinhoud waarop BL onderwijs zich moet richten: kennis en woordenschat, strategieën, technisch lezen en leesplezier en motivatie. Ook heb ik bestudeerd op welke wijze OGO deze vakinhoud aanbiedt aan de leerlingen en welke aanbevelingen er worden gedaan voor zwakke lezers waarop ik mij focus in dit onderzoek.

In OGO wordt gewerkt vanuit de 4 stappenmethodiek van Knijpstra et al. (1997). De gedachte achter deze methodiek is dat leerlingen vanuit betrokkenheid een gerichte BL houding kunnen vasthouden tijdens het lezen van teksten. Het creëren van betrokkenheid gebeurt door het aanspreken van de voorkennis en door aan te sluiten bij de interesses en ervaringen van leerlingen. In 2002 beschrijft Suhre et al. een aanbeveling om de OGO didactiek voor zwakke lezers verder uit te werken. Hierop heeft Peters (2006) een verdiepingsaanpak voor zwakke lezers ontwikkeld voor verhalende teksten. Een leerkracht, of Remedial Teacher, werkt twee of drie keer per week gedurende 20 minuten met een groepje van twee à drie zwakke lezers. Deze aanpak heeft positieve effecten op de betrokkenheid van leerlingen (Aarts, 2010) en het technisch lezen van leerlingen in groep 3 en 4 (Peters, 2005; Aarts, 2010). De verdiepingsaanpak sluit goed aan bij de visie van basisschool de Hasselbloem met betrekking tot taal en BL (zie bijlage 2), alle OGO principes voor

leesactiviteiten (Knijpstra et al., 1997) en de 5 basisregels van betekenisvol ontwikkelingsgericht leesonderwijs (Van Rijk & De Haan, 2013). Of de verdiepingsaanpak ook leidt tot verbetering van het BL is onbekend. Ook is de verdiepingsaanpak nog niet onderzocht voor gebruik bij informatieve teksten.

Terugkomend op het doel van dit onderzoek, op zoek gaan naar mogelijkheden voor de zwakke lezers, wil ik in dit praktijkonderzoek de verdiepingsaanpak nader bestuderen. Sterk aan de verdiepingsaanpak vind ik dat de aanpak expliciet insteeft op het creëren van betrokkenheid door aan te sluiten bij voorkennis, interesse en eigen ervaringen. Ik ben namelijk van mening dat betrokkenheid een belangrijke voorwaarde is om iets te leren (zie ook Laevers et al., 1994; Stevens 1997; 2007) en dat hier mogelijkheden liggen voor de zwakke lezers. In mijn werk als RT-er en tijdens mijn stage op basisschool de Hasselbloem (een OGO school) merk ik dat leerlingen opnieuw betrokken raken wanneer de stof aansluit bij hun interesses, ervaringen en leerniveau. Guthrie & Oznungor (2002) tonen aan dat aansluiting zoeken bij de voorkennis van leerlingen leidt tot betere betrokkenheid en ook beter tekstbegrip.

Een tweede punt dat ik sterk vind aan de verdiepingsaanpak is dat het aansluit bij de competenties van leerlingen. Remediërende leesprogramma's bestaan vaak uit betekenisloze trainingen van losse deeltaakvaardigheden. Een negatief gevolg kan zijn dat de aandacht alleen gericht is op de vaardigheden die het kind nog niet heeft, waardoor het kind steeds geconfronteerd wordt met zijn tekortkomingen (zie ook Peters, 2006). Het is juist belangrijk aan te sluiten bij wat kinderen al kunnen en oefeningen aan te bieden die het kind zelf als zinvol ervaart: bv. het zelf uitkiezen van de moeilijke woorden en het schrijven van eigen teksten.

Wat ik verder sterk vind aan de aanpak is dat er veel aandacht is voor het decoderen van de tekst (technisch lezen) en woordenschat, belangrijke voorwaarden voor BL (Bouwers en van Goor, 2004). In de dyslexiebehandelingen die ik geef, ervaar ik dat wanneer een tekst leesteknisch te moeilijk is voor leerlingen zij onvoldoende toekomen aan begrip. Door aandacht te besteden aan de moeilijke woorden, de tekst te oefenen, ontstaat er ruimte om op de inhoud van de tekst in te gaan. Dit leidt dan tot een succeservaring bij de leerlingen. Leerlingen raken dan opnieuw betrokken, stellen vragen over de tekst en vertellen iets over hun eigen ervaringen.

Op basis van het bovenstaande kom ik tot de volgende onderzoeksvraag, met vier deelvragen:

Onderzoeksvraag:

Welke veranderingen zijn er in leerling betrokkenheid en leesresultaten in groep 4 nadat de Nieuwsbegrip teksten 8 weken in kleine groep geoefend zijn met de verdiepingsaanpak?

Deelvragen

- 1. Laten zwakke lezers uit klas A en B een verbetering zien in leerling betrokkenheid tijdens de klassikale lessen Nieuwsbegrip wanneer ze de tekst hebben geoefend met de verdiepingsaanpak?*

2. *Laten zwakke lezers die deelnemen aan de verdiepingsaanpak een verbetering van de woordenschat zien?*
3. *Gaat het tekstbegrip en de beheersing van de leesstrategieën van zwakke lezers vooruit na deelname aan de verdiepingsaanpak?*
4. *Wat vinden leerkrachten en leerlingen van de verdiepingsaanpak?*

3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie

Met het interpretatieve onderzoeksparadigma van dit onderzoek wil ik de subjectieve ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met betrekking tot betrokkenheid en BL verhelderen en begrijpen en iets veranderen aan de huidige situatie.

Dit onderzoek is een ontwerpgericht onderzoek, waarin een aanpassing op de verdiepingsaanpak voor zwakke lezers op systematische wijze wordt ontwikkeld en geëvalueerd.

3.2 Procedure en instrumenten

3.3 Kwaliteit van het onderzoek

3.3.1 Validiteit

De validiteit verwijst naar de mate waarin de onderzoeksmethode meet wat de onderzoeker wil meten (De Lange, Schuman, & Montessori, 2010). De gekozen onderzoeksmethodes zijn gebaseerd op de theorie waarbij de vragenlijst naar betrokkenheid is aangepast zodat deze beter aansluit bij de onderzoeksvraag. Verder heeft de onderzoeker feedback gehad m.b.t. de onderzoeksmethode van een expert op het gebied van begrijpend lezen en de critical friend groep. In de discussie van dit onderzoek wordt de generaliseerbaarheid van dit onderzoek besproken.

3.3.2 Betrouwbaarheid en triangulatie

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van herhaalde observaties waardoor er meerdere meetpunten zijn. De volgorde van observaties tijdens de lesmomenten is gerandomiseerd over de leerlingen. Triangulatie verhoogt de betrouwbaarheid van dit onderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsmas, 2013). Vanuit verschillende benaderingen (meerdere vragenlijsten, een observatie instrument en meerdere beoordelaars) worden de data verzameld en 20% van de film fragmenten wordt bekeken door de intern begeleider om na te gaan of deze tot dezelfde bevindingen komt als de onderzoeker. Ook is bij het theoretisch onderzoek en onderbouwing van de onderzoeksmethode, gebruik gemaakt van verschillende bronnen.

3.3.3 Ethiek

De onderzoeker volgt de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek van het HBO (Hoger Beroeps Onderwijs) (Andriessen et al., 2010). De onderzoeker houdt een logboek met alle stappen bij. Onderzoekgegevens worden alleen gebruikt voor het doel van dit onderzoek, waarbij

vertrouwelijkheid en anonimiteit worden gewaarborgd. De vragenlijsten en toetsen worden niet anoniem afgenomen, maar alle gegevens worden wel anoniem in dit verslag beschreven. Vier lessen Nieuwsbegrip worden opgenomen op video waarover de kinderen, ouders en leerkrachten vooraf ingelicht zijn. De video's worden enkel bekeken door teamleden van de Hasselbloem en de onderzoeker. Na het verwerken van de resultaten wordt het beeldmateriaal vernietigd. De onderzoeksactiviteiten zijn in overleg met de intern begeleider, zo georganiseerd, dat ordeverstoring geminimaliseerd wordt.

De leerkrachten zijn geïnformeerd over het onderzoek. Tijdens en na het onderzoek worden de bevindingen voorgelegd in twee presentaties. Ook vindt er in meerdere fases van het onderzoek terugkoppeling plaats met critical friends en de intern begeleider. De onderzoeker staat open voor kritische opvattingen en opmerkingen en verwerkt feedback in de ontwerp- en ontwikkelingsfase en evaluatie fase van het onderzoek.

3.4 Het vooronderzoek

3.4.1 Zelfobservatielijst, OGO kwaliteitskaart, kijkwijzer, semi-gestructureerd interview verbeterpunten

Om draagvlak te creëren voor dit onderzoek wordt gestart met een vooronderzoek. Welke effectieve elementen van BL worden toegepast op basisschool de Hasselbloem? Hiertoe wordt het leerkrachtgedrag gemeten met de zelfobservatielijst, kijkwijzer en de OGO kwaliteitskaart. Ik vind het belangrijk om het gesprek met de leerkrachten te starten vanuit datgene dat goed gaat. Het leerkrachtgedrag wordt gemeten met een zelfobservatielijst en een kijkwijzer (Ballering et al., 2013), ontwikkeld door het CPS naar aanleiding van het rapport van De With (2013). De onderzoeker filmt een les Nieuwsbegrip in klas A. en B. en vult de Kijkwijzer in waarbij het leerkrachtgedrag van de twee leerkrachten gecodeerd wordt (aanwezig/niet aanwezig). De oorspronkelijke kijkwijzer kent een 4-punt schaal waarbij het gedrag van de leerkracht wordt beoordeeld. De schaal is aangepast naar een frequentieschaal omdat ik het beoordelen van het gedrag van de leerkracht niet passend vind als startpunt voor een gelijkwaardige samenwerking.

Er is ook een kwaliteitskaart BL ontwikkeld vanuit OGO (Andel, 2009) waarin vergelijkbaar leerkrachtgedrag wordt genoemd. In dit vooronderzoek wordt gebruik gemaakt van een aangepaste versie van de kwaliteitskaart (zie bijlage 5). Er is een 4-puntschaal toegevoegd om de bevindingen te kunnen vergelijken met de bevindingen uit de zelfobservatielijst. De vragen over de inrichting van de leeromgeving worden niet meegenomen en vraag 19 is opgesplitst in drie afzonderlijke deelvragen (vraag 19a t/m 19c, zie bijlage 5). De vragenlijst wordt ingevuld door de leerkracht, onderzoeker en intern begeleider in het vooronderzoek.

De bevindingen en het literatuuronderzoek beschreven in hoofdstuk 2 zijn vervolgens gepresenteerd aan de leerkrachten en de intern begeleider. Na afloop van deze presentatie is een semi-

gestructureerd interview afgenomen op basis waarvan succesfactoren zijn afgeleid (zie bijlage 6, Kallenberg, 2007). Wat mij aanspreekt aan dit interview is dat er elementen van oplossingsgericht werken in te herkennen zijn. Het bevraagt succesfactoren en is toekomstgericht.

3.4.2 De ontwerpfase en ontwikkelingsfase van de verdiepingsaanpak

De onderzoeker bespreekt voor de start van het onderzoek het ontwerp van de verdiepingsaanpak (zie bijlage 7) met de intern begeleider en legt deze voor aan een expert op het gebied van begrijpend lezen. In bijlage 7 is de verdiepingsaanpak (Peters, 2006) uitgewerkt en zijn de aanpassingen van de onderzoeker beschreven. De aanpak is door de onderzoeker toegespitst op het leesbegrip van informatieve teksten en instructie van leesstrategieën. Ook zijn functionele, geïntegreerde (schrijven, lezen en spreken) en betekenisvolle oefeningen opgenomen.

Het gaat om kleine aanpassingen die gemaakt zijn op basis van de in hoofdstuk 2 beschreven literatuur zodat de aanpak voldoet aan de beschreven relevante vakinhoud voor BL en het effectieve leerkrachtgedrag zoals beschreven in De With (2013).

Aanpassingen zijn als volgt:

- Daar waar in de aanpak wordt gesproken over een verhaal wordt nu verwezen naar een informatieve tekst
- Bespreking van het lesdoel en het leesdoel zijn toegevoegd (Förrer & Van de Mortel, 2014; De With, 2013)
- Instructie van leesstrategieën op basis van het effectieve instructiemodel GRRIM is toegevoegd (Förrer & Van de Mortel, 2014; Duke et al., 2011, De With, 2013) waarin het hardop denkend voordoen van de leerkracht een belangrijke rol speelt. Leesstrategieën werden al genoemd in de verdiepingsaanpak maar de wijze waarop deze worden aangeboden is niet uitgewerkt.
- Het afschrijven van het verhaal is vervangen door een keuzemogelijkheid uit functionele en geïntegreerde (schrijven, lezen en spreken) oefeningen naar aanleiding van het thema van de tekst.

Vervolgens past de onderzoeker de verdiepingsaanpak toe gedurende 8 weken bij 10 geselecteerde leerlingen uit klas A en B (zie deelvraag 1 hieronder voor de selectiecriteria). Via reflectieformulieren reflecteert de onderzoeker gedurende deze periode op het eigen handelen (zie bijlage 8). Na 2 weken vindt een tussenevaluatie plaats met de critical friends en intern begeleider waarna, op basis van verkregen feedback, aanpassingen gemaakt worden aan de verdiepingsaanpak. Na 8 weken vindt de eindevaluatie plaats.

3.5 Het onderzoek: evaluatie van de verdiepingsaanpak

Deelvraag 1: Laten zwakke lezers uit klas A en B een verbetering zien in leerling betrokkenheid tijdens de klassikale lessen Nieuwsbegrip wanneer ze de tekst hebben geoefend met de verdiepingsaanpak?

Tijdens een voormeting wordt in klas A en B de vragenlijst betrokkenheid ingevuld door de leerkrachten. Op basis van deze lijst worden 4 leerlingen in Klas A en B geselecteerd die geobserveerd worden met de LBS-L door de onderzoeker en intern begeleider. Na 8 weken (looptijd van de verdiepingsaanpak) is er een nameting en vullen de leerkrachten opnieuw de vragenlijst betrokkenheid in. Ook wordt de LBS-L voor de op de voormeting geselecteerde leerlingen afgenomen door de onderzoeker.

Leerkracht vragenlijst betrokkenheid.

De leerkracht vragenlijst betrokkenheid (bijlage 4) is gebaseerd op de vragenlijst betrokkenheid en welbevinden van het leerlingvolgsysteem ZIEN! (Driestar Educatief, 2015). In de huidige vragenlijst zijn alleen de eerste 4 stellingen uit de originele vragenlijst opgenomen en achter deze stellingen zijn de volgende woorden toegevoegd: “tijdens de lessen Nieuwsbegrip.”

Leuvense betrokkenheidsschaal.

De leerlingen worden voor de voor- en nameting twee keer, 30 minuten geobserveerd (zie voor de kijkwijzer, bijlage 9). Per observatie worden voor iedere leerling twee fragmenten van ongeveer 8 minuten bekeken (verdeeld in intervallen van 2 minuten) en op een schaal van niveau van betrokkenheid “geen activiteit” 1 – 5 “volgehouden intense activiteit” wordt een score bijgehouden. Per observatie kan een leerling maximaal 20 punten scoren.

Deelvraag 2: Laten zwakke lezers die deelnemen aan de verdiepingsaanpak een verbetering van de woordenschat zien?

Bij de voormeting en de nameting wordt de woordenschattoets Nieuwsbegrip afgenomen. Deze toets meet in hoeverre leerlingen de betekenissen van in Nieuwsbegrip aangeleerde woorden beheersen. De toets bestaat uit 21 woorden uit de laatste 3 behandelde Nieuwsbegrip teksten. Bij de voormeting waren dit de teksten (Nieuwe planeet ontdekt, Tulpen, Moestuinen), bij de nameting de teksten (Dierenpark Emmen verhuist, Hooikoorts en Ramadan). De reden dat er gekozen is voor de woordenschat toets nieuwsbegrip is dat de tijdsduur kort is. Leerkrachten gaven bij start van het onderzoek aan dat zij de belasting groot vinden aan het eind van het jaar en vroegen om hier rekening mee te houden (zie bijlage 6 semi-gestructureerd interview bij aanvang van dit onderzoek). Een inhoudelijke reden om te kiezen voor deze toetsen, en niet de CITO toetsen algemene woordenschat, is dat het die woordenschat meet waar we in de instructie mee bezig zijn.

Deelvraag 3: Gaat het tekstbegrip en de beheersing van de leesstrategieën van zwakke lezers vooruit na deelname aan de verdiepingsaanpak?

Bij de voormeting en de nameting worden de Sneltoets informatie teksten (SIT; versie AA blok 1, voormeting tekst 1, nameting tekst 2) afgenomen, ontwikkeld door Nieuwsbegrip. Bij deze toets gaat het om het algemeen tekstbegrip. Deze toetsen zijn overkoepelend; wèl methodegebonden (qua soorten teksten en CLIB-niveau), maar er wordt naar tekstbegrip gekeken (en niet specifiek naar strategieën en dergelijke). Deze toetsen bevatten informatieve teksten. De naam sneltoetsen verwijst naar de manier van toetsen: leerlingen krijgen een tekst waarin na de eerste zin elk zevende woord is vervangen door het juiste woord en twee foute alternatieven. Ze moeten steeds het woord kiezen dat op die plaats past en krijgen hiervoor twee minuten. De reden dat er gekozen is voor deze toets is wederom de korte tijdsduur van de toets.

Daarnaast wordt de strategietoets van Nieuwsbegrip afgenomen (Versie AA strategietoets 1; voormeting: vraag 1,3, 4, 5, 7, 8 en 15; nameting: vraag 9, 10, 11, 13, 14, 16 (versie AA, strategietoets 2), voorbeeldvraag 1 uit strategietoets 1, voorbeeldvraag 2 uit strategietoets 2). Het toepassen van leesstrategieën wordt als belangrijk onderdeel gezien in het leerproces van BL (zie voor een review De With, 2003). Deze strategietoets meet in hoeverre leerlingen de strategieën voor begrijpend lezen beheersen. Op basis van de strategietoets is het mogelijk een profielanalyse te maken van de verschillende leesstrategieën. De toets bestaat de volgende strategieën: voorspellen, vragen stellen, samenvatten, relaties en verwijzwoorden en het ophelderen van onduidelijkheden.

Deelvraag 4: Wat vinden leerkrachten en leerlingen van de verdiepingsaanpak?

Omdat er een zomervakantie zit tussen afronding van het onderzoek en presentatie van de resultaten aan de leerkrachten stuur ik direct na afloop van de 8 weken verdiepingsaanpak per mail aan de leerkrachten de vraag wat zij van de verdiepingsaanpak vonden. De vraag luidt: ik heb de teksten vooraf met de leerlingen geoefend met de verdiepingsaanpak. Wat heb je hiervan in jouw les gemerkt? De leerlingen worden kort geïnterviewd met een semi-gestructureerd interview (zie bijlage 10 voor de vragenlijst die is afgenomen) waarbij zij op basis van 5 stroken van verschillende lengtes aangeven hoe leuk ze het vinden (kortste strook = minst leuk; langste strook = super leuk). Tot slot worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd aan de leerkrachten en intern begeleider.

3.6 Deelnemers

In een ontwerpgericht onderzoek wordt in alle fasen samengewerkt met degenen die deel uitmaken van de te onderzoeken situatie (Ponte, 2012). Aan dit onderzoek nemen de leerlingen van groep 4 (klas A en B), de 2 leerkrachten, de intern begeleider, critical friends en de studiebegeleider deel. Van de leerlingen uit klas A en B wordt informatie verzameld over de betrokkenheid, BL en woordenschat. 10 leerlingen uit klas A en B nemen deel aan de verdiepingsaanpak. Deze kinderen zijn geselecteerd door de leerkrachten op basis van twee criteria: 1) de betrokkenheid tijdens de

lessen Nieuwsbegrip is laag ten opzichte van anderen kinderen in de klas 2) moeite met BL en/of moeite met de voorwaarden voor BL: zwakke technische leesvaardigheid en/of woordenschat. Zie tabel 1 voor het profiel van de leerlingen.

Leerling	Cito woordenschat	AVI leesniveau	Cito begrijpend lezen
1	E	E4	D
2	B	E3	B
3	D	E4	C
4	A	E3	C
5	D	E4	C
6	D	E4	B
7	A	M3	A
8	D	M4	A
9	E	M3	D
10	E	E3	C

Tabel 1. Leerlinggegevens woordenschat, AVI leesniveau en Cito begrijpend lezen

Het leerkrachtgedrag van de leerkrachten van klas A en B wordt gemeten. De leerkrachten van klas A en B selecteren mede de leerlingen die deelnemen aan de verdiepingsaanpak in klas A en B.

De onderzoeker en de intern begeleider hebben samen de focus van dit onderzoek gekozen. De intern begeleider is samen met de critical friend groep betrokken bij het ontwerp, de ontwikkeling en evaluatie van de interventie en neemt deel aan de presentatie van het voormeting.

Naast de rol van onderzoeker voert de onderzoeker ook de verdiepingsaanpak uit in dit onderzoek met leerlingen uit klas A en B.

4 Data-analyse en Resultaten

4.1 Het vooronderzoek

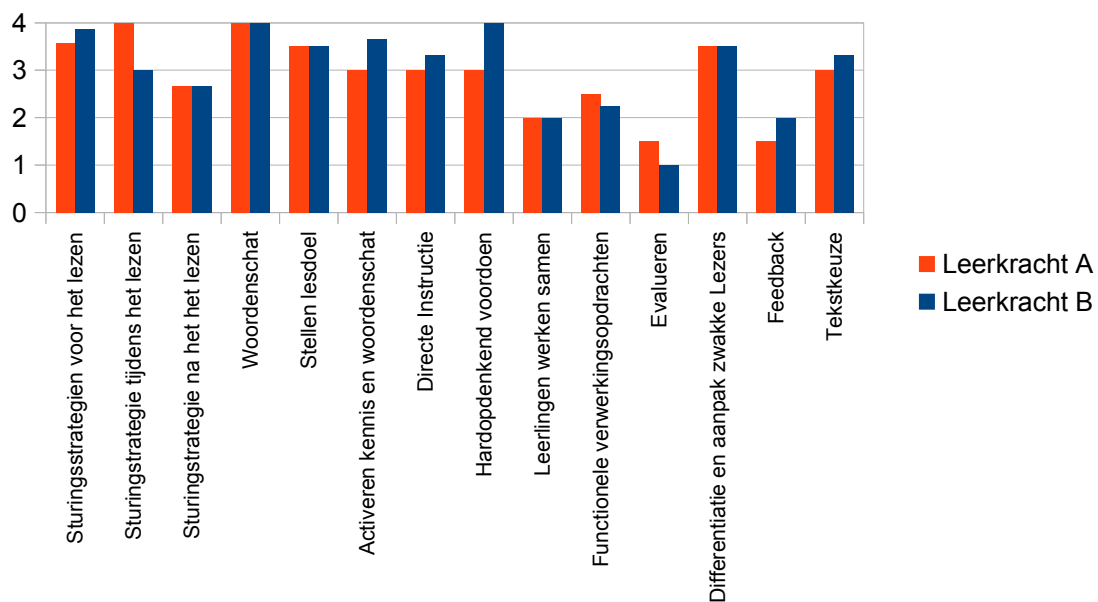
4.1.1 Zelfobservatielijst, OGO kwaliteitskaart, kijkwijzer, semigestructureerd interview verbeterpunten

In de figuren hieronder zijn de scores van de kijkwijzer, zelfobservatielijst en OGO kwaliteitskaart weergegeven. De antwoorden op de vragenlijsten en kijkwijzer zijn gecodeerd volgens de codeboom beschreven in bijlage 11. Via deze codeboom kunnen 7 van de 9 effectieve leerkrachtvaardigheden, beschreven in De With (2013) worden afgeleid. Daarnaast beslaat een deel van de codeboom vakinhoud, waarop de leerkrachtvaardigheden betrekking hebben: sturingsstrategieën en woordenschat.

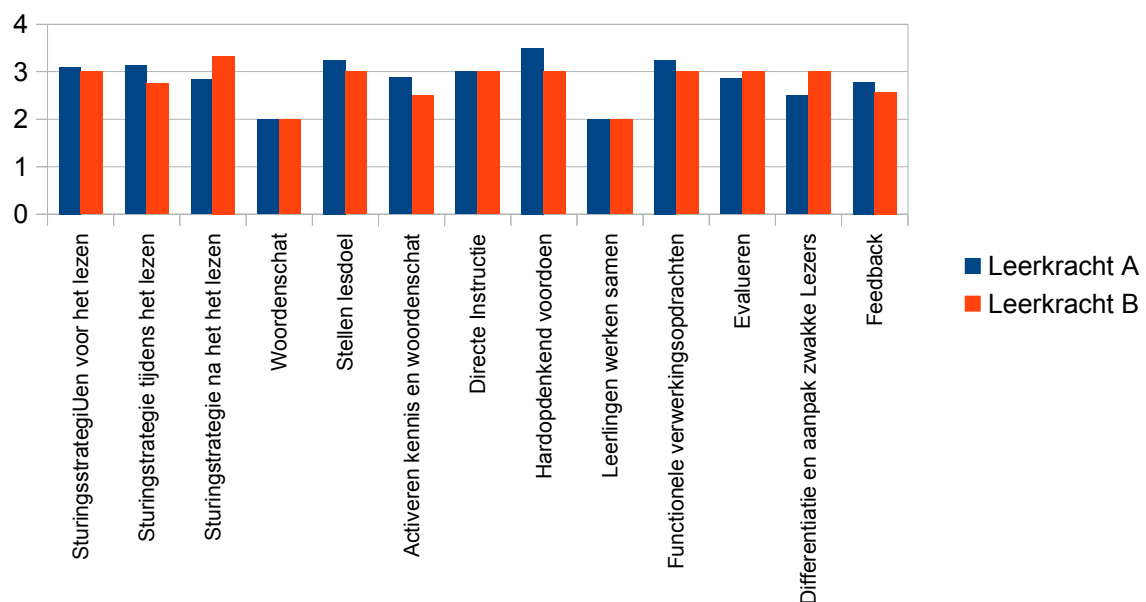
Uit figuur 1 t/m 3 blijkt dat beide leerkrachten de volgende vaardigheden frequent toepassen: het activeren van de voorkennis en de woordenschat, directe instructie, hardop denkend voordoen en

functionele verwerkingsopdrachten. Ook passen de leerkrachten sturingsstrategieën voor en tijdens het lezen toe.

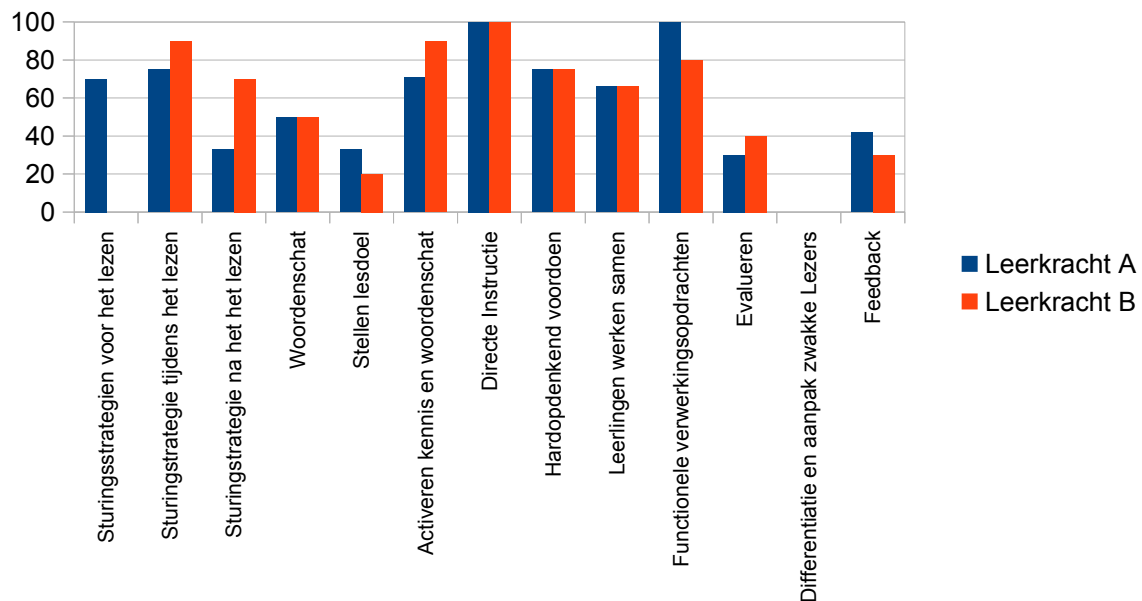
De volgende 5 vaardigheden komen, in twee van de drie instrumenten, als minder frequent naar voren: woordenschat, leerlingen werken samen, differentiatie en aanpak zwakke lezers, evalueren en feedback. Opvallend is dat leerkrachten in de OGO kwaliteitskaart aangeven dat zij frequent aandacht besteden aan woordenschat en zwakke lezers extra ondersteuning geven terwijl dit in de andere instrumenten juist als minder frequent naar voren komt.



Figuur 1. OGO kwaliteitskaart (Andel, 2009), 0 = nooit, 4 = vaak.



Figuur 2. Zelfobservatielijst ingevuld door de leerkracht (1 = nooit, 2 = soms, 3 = regelmatig, 4 = altijd).



Figuur 3. Kijkwijzer (Ballering et al., 2013) ingevuld na observatie van de les van de leerkracht (schaal 0 tot 100, waarbij 0 betekent 'niet aanwezig', en 100 betekent 100% aanwezig in de les, en 50 betekent '50% van de situaties beschreven in De With (2013) aanwezig in de les').

Bovenstaande resultaten zijn besproken met de leerkrachten en intern begeleider tijdens een presentatie waarna een semigestructureerd interview (zie bijlage 6) is afgenomen. De leerkrachten geven in dit interview aan dat zij denken dat succesfactoren liggen op het gebied van aandacht voor kennis, woordenschat, technisch lezen en de inhoud van de tekst. Ze noemen dat de 'zwakkere leerlingen' de Nieuwsbegrip teksten lastig vinden omdat ze minder kennis en woordenschat hebben en tevens moeite hebben met lezen. Teksten sluiten niet aan bij wat zij meemaken in hun directe leefomgeving. Ze kunnen er zich niks bij voorstellen. We bespreken de mogelijkheden van de OGO verdiepingsaanpak voor zwakke lezers. De intern begeleider en een van de leerkrachten is benieuwd naar de verdiepingsaanpak en wil deze graag uitproberen met kleine groepjes leerlingen. Aandacht voor technisch lezen en pre-teaching van de teksten worden hierbij als succesfactoren genoemd.

4.1.2 Bevindingen na de ontwerp- en ontwikkelingsfase van de verdiepingsaanpak

De aanpassingen aan de verdiepingsaanpak (zie bijlage 12) zijn beoordeeld door de intern begeleider en een expert op begrijpend lezen. De intern begeleider benoemde dat het alle elementen bevat, dat het mogelijk veel is wat er binnen 1 sessie uitgevoerd moet worden, maar dat de praktijk dit uit zal wijzen. De expert had geen aanvullingen.

Na twee weken (ontwikkelingsfase) is er overleg geweest met de intern begeleider en critical friends. Bij het uitproberen van de aanpak heb ik inderdaad ervaren dat er teveel verschillende dingen in 1 sessie moeten gebeuren. Het werkt verwarrend om bezig te zijn met het verklanken van woorden en tegelijk met leesstrategieën. Ook merkte ik dat het belangrijk is om meer aandacht te besteden aan woordenschat. De helft van de leerlingen heeft een zwakke woordenschat en hierdoor is het moeilijker om de tekst te begrijpen. Voldoende aandacht voor woordenschat werd ook als één van de succesfactoren genoemd door de leerkrachten in het semigestructureerd interview.

Daarom zijn in overleg met de intern begeleider de volgende aanpassingen gemaakt (zie bijlage 12):

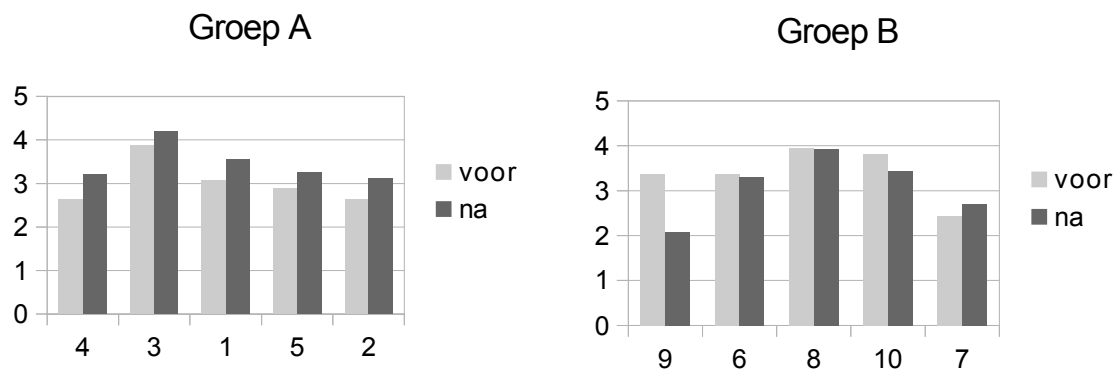
- De instructie van de leesstrategieën, welke is toegevoegd in de ontwerpfase, is verplaatst naar de laatste fase van de verdiepingsaanpak en geïntegreerd met betekenisvolle schrijfoopdrachten die aansluiten bij de strategieën (zie bijlage 13). Zie De With (2013) voor het belang van een goede aansluiting tussen de instructie van leesstrategieën en de verwerkingsopdrachten. Zo is er voldoende tijd voor de voorfase (activeren voorkennis, technisch lezen en woordenschat). Vanwege de tijd (er was voor deze schrijfoopdracht 1 les i.p.v. 2) is de eerste opdracht een korte opdracht, het maken van een woordveld.
- De betekenis van woorden wordt geoefend aan de hand van de 4-takt van Verhallen (Nulft & Verhallen, 2009). Het leren van een woord gaat nooit in één keer. Er moeten verschillende stappen genomen worden. De 4-takt van Verhallen onderscheidt vier didactische stappen: voorbereiden, semantiseren, consolideren, controleren. Ook wordt er gewerkt met een woordmuur, tip van een critical friend (zie ook de kwaliteitskaart woordenschat consolideren).

4.3 Het onderzoek: evaluatie van de verdiepingsaanpak

Deelvraag 1: Laten zwakke lezers uit klas A en B een verbetering zien in leerling betrokkenheid tijdens de klassikale lessen Nieuwsbegrip wanneer ze de tekst hebben geoefend met de verdiepingsaanpak?

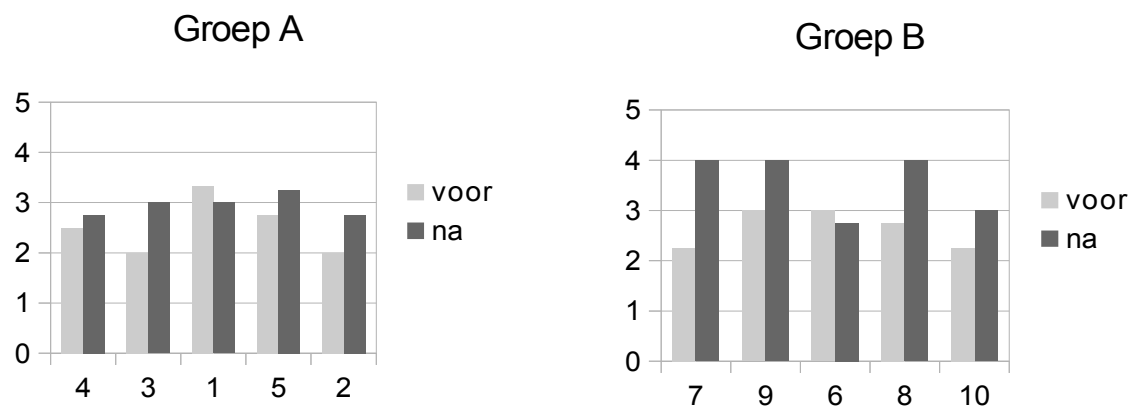
Om te bestuderen of de betrokkenheid van de zwakke lezers tijdens de klassikale lessen in klas A en B is verbeterd tijdens de lessen Nieuwsbegrip, worden scores op de LBS-L en leerkrachtvragenlijst vergeleken op de voor- en nameting (zie figuur 4 en 5). In figuur 4 is te zien dat de betrokkenheid van 6 van de 10 leerlingen is toegenomen. Bij de twee leerlingen is de betrokkenheid achteruit gegaan en bij twee leerlingen blijft de betrokkenheid gelijk. Uit de leerkracht vragenlijst betrokkenheid blijkt dat de betrokkenheid van 8 van de 10 leerlingen is verbeterd. De betrokkenheid van twee leerlingen gaat achteruit.

Figuur 4. LBS-L: Betrokkenheid van de leerlingen uit klas A en B tijdens de klassikale lessen



Nieuwsbegrip (“geen activiteit” 1 – 5 “volgehouden intense activiteit”). Licht grijs = voormeting. Donker grijs = nameting.

Figuur 5. Leerkracht vragenlijst betrokkenheid: Betrokkenheid van de leerlingen uit klas A en B

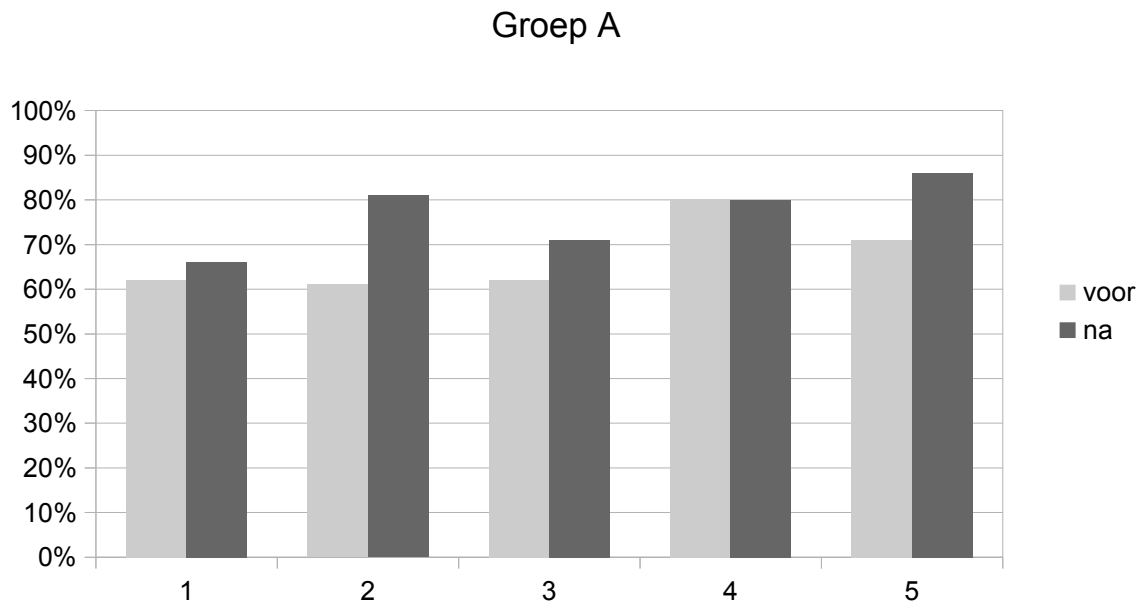


tijdens de klassikale lessen Nieuwsbegrip (“helemaal niet betrokken” 1 – 4 “helemaal wel betrokken”). Licht grijs = voormeting. Donker grijs = nameting.

Deelvraag 2: Laten zwakke lezers die deelnemen aan de verdiepingsaanpak een verbetering van de woordenschat zien?

Woordenschat is getoetst met de woordenschat toets van Nieuwsbegrip. Voor iedere leerling is het percentage 'correct' berekend en vergeleken voor de voor- en nameting (zie figuur 6). Bij 4 van de 5 leerlingen is de woordenschat vooruitgegaan na deelname aan de verdiepingsaanpak.

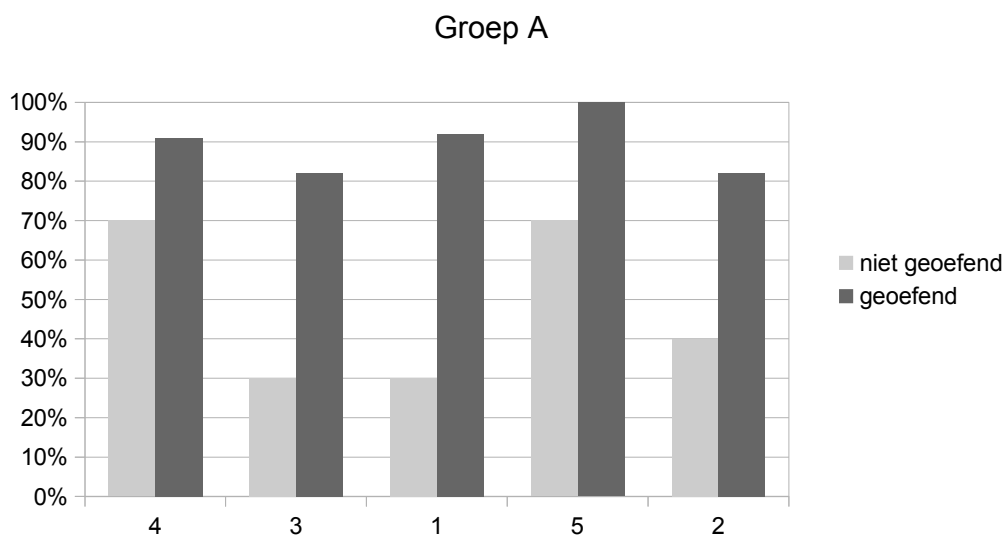
Figuur 6. Percentage correct (op de woordenschattoets Nieuwsbegrip op de voor- (lichtgrijze balk)



en nameting (donkergrijze balk).

Om te bekijken of de leerlingen vooruit zijn gegaan op die woorden die geoefend zijn tijdens de verdiepingsaanpak zijn de scores op de woorden die geoefend zijn tijdens de verdiepingsaanpak vergeleken met de scores op de woorden die niet expliciet geoefend zijn. Zie voor de resultaten figuur 7. Leerlingen scoren beter op de woorden die geoefend zijn met de verdiepingsaanpak dan op de woorden die niet geoefend zijn. Er is dus een duidelijk oefeneffect zichtbaar.

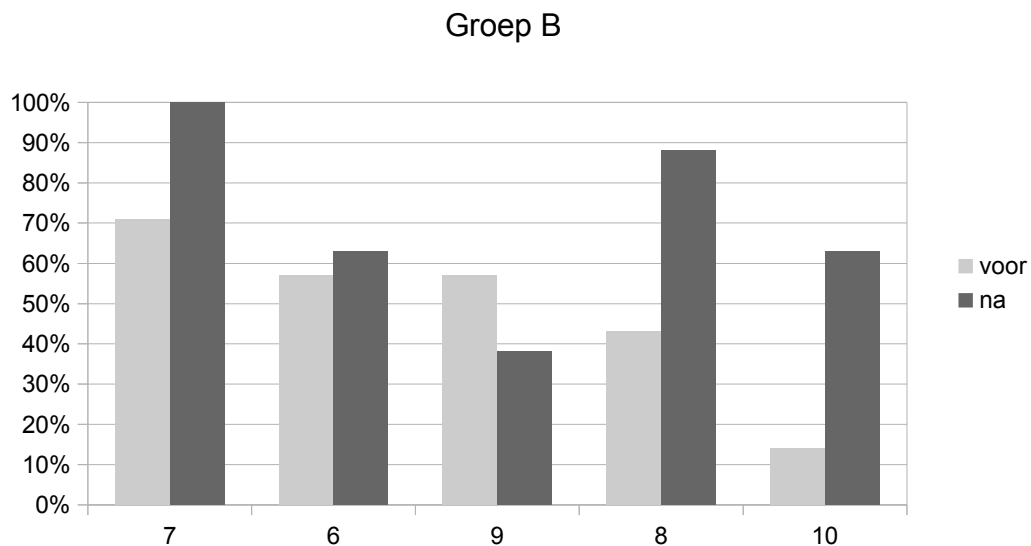
Figuur 7 Percentage correct op de woordenschat Nieuwsbegrip, lichtgrijze balk: de woorden die



niet geoefend zijn met de verdiepingsaanpak; donkergrijze balk: de woorden die geoefend zijn.

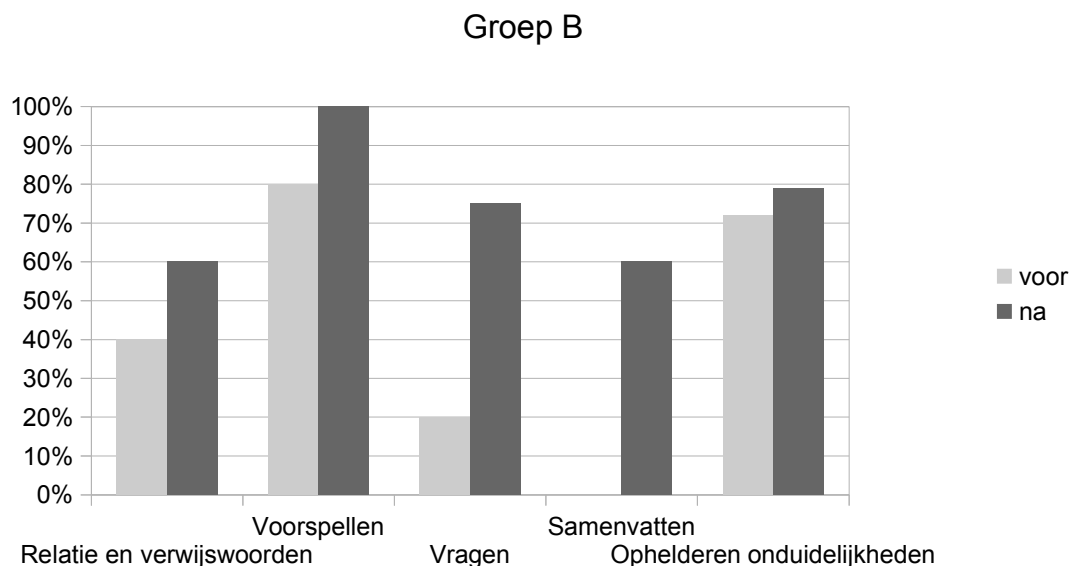
Deelvraag 3: Gaat het tekstbegrip en de beheersing van de leesstrategieën van zwakke lezers vooruit na deelname aan de verdiepingsaanpak? De beheersing van leesstrategieën is getoetst met de strategietoets van Nieuwsbegrip. Het percentage correct is berekend voor iedere leerling en wordt in figuur 9 vergeleken voor de voor- en nameting. Leesstrategieën gaan vooruit bij 4 van de 5 leerlingen.

Figuur 8. Percentage correct op de strategietoets Nieuwsbegrip op de voor- (lichtgrijze balk) en



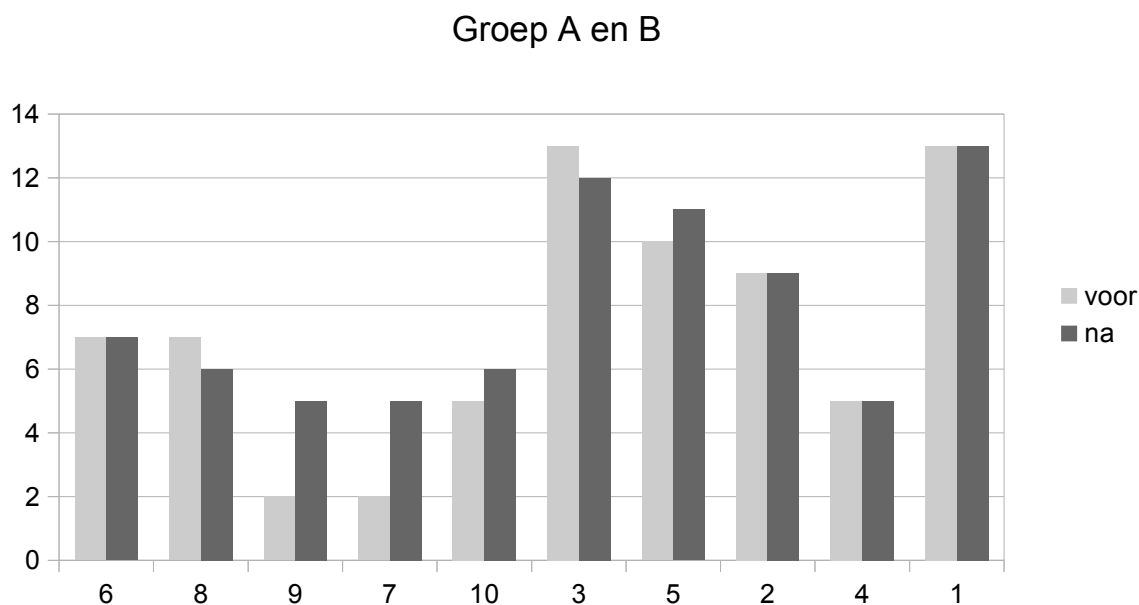
nameting (donkergrijze balk).

Om nader te bestuderen op welke strategieën de leerlingen vooruitgang hebben geboekt, is het percentage correct per strategie berekend. Dit wordt vergeleken in figuur 10 op de voor- en nameting. Alle leesstrategieën gaan vooruit. Samenvatten en vragen stellen laten de grootste vooruitgang zien. Vergelijking van de reflectievragen uit de toets laat zien dat meer leerlingen teruglezen in de tekst.



Figuur 9. Strategie toets Nieuwsbegrip: Percentage correct per strategie op de voor- (lichtgrijze balk) en nameting (donkergrijze balk).

Tot slot is het algemeen tekstbegrip gemeten met de SIT. De score (aantal goed) op de SIT wordt vergeleken op de voor- en nameting in figuur 11. Slechts bij 4 van 10 leerlingen gaat het algemene tekstbegrip vooruit.



Figuur 10 Sneltoets informatieve teksten. Aantal goed per leerling op de voor- (blauwe balk) en nameting (rode balk).

Deelvraag 4: Wat vinden leerkrachten en leerlingen van de verdiepingsaanpak?

Reactie van de leerkrachten nadat de leerlingen 8 weken hebben deelgenomen aan de verdiepingsaanpak:

Deze leerlingen waren door de pre-teaching gemotiveerder om mee te doen, omdat ze al wat van het onderwerp wisten, de moeilijke woorden al uitgelegd hadden gekregen, dus op veel vragen al antwoord konden geven. Dit alles versterkte hun zelfvertrouwen en bevorderde hun motivatie en concentratie om de vervolgoopdrachten te maken.

De factor 'herkenning' en meer zelfvertrouwen zodat de leerling meer durft in te brengen of te vragen. Opvallend was ook dat de moeilijke woorden moeilijk bleven. Ze wisten wel dat ze de woorden hadden besproken maar waren de betekenis vaak toch weer totaal vergeten. De betrokkenheid lijkt wat meer te zijn. Wanneer we daadwerkelijk aan de slag gaan haken ze toch af op het lezen en begrijpen van de tekst en de opdrachten.

Reacties van de leerlingen:

Zie tabel 2 voor de scores die de leerlingen toekenden aan de verschillende onderdelen van de verdiepingsaanpak. Leerlingen vonden het prettig dat de tekst werd voorbesproken. Ze geven aan dat ze er zo al iets van wisten en er daardoor makkelijker over durfden te vertellen in de klas. Ook vonden ze het leuk om de woorden te markeren. Ze gaven aan dat ze zo makkelijk zien welke woorden moeilijk zijn om te lezen en leren dat je die woorden ook kan spellen (spellend lezen). Een leerling noemt ook dat ze het leuk vond dat ze de woorden zelf mocht kiezen. Leerlingen noemen dat je kunt vragen wat de woorden betekenen. Over de woordenschattoefeningen (consolidatie 4-takt) zeiden de leerlingen dat ze de oefeningen leuk vinden en het fijn vinden dat ze leren wat de woorden betekenen. Het schrijven van het krantenbericht vonden de leerlingen erg leuk en ook het voordragen in de klas. Het schrijven en hardop verklanken van losse woorden waarden de leerlingen het minst.

5. Conclusie en discussie

5. 1 Antwoord op de deelvragen en de onderzoeksvraag.

In dit hoofdstuk beantwoord ik eerst de deelvragen, waarna ik de onderzoeksvraag zal beantwoorden.

Laten zwakke lezers uit klas A en B een verbetering zien in leerling betrokkenheid tijdens de klassikale lessen Nieuwsbegrip wanneer ze de tekst hebben geoefend met de verdiepingsaanpak?

De betrokkenheid van de meerderheid (vragenlijst: 8 v.d. 10; observatie: 6 v.d. 10) van de leerlingen gaat vooruit tijdens de lessen Nieuwsbegrip, nadat de teksten voorbesproken zijn met de

verdiepingsaanpak. De bevindingen uit dit onderzoek zijn in overeenstemming met de bevindingen van Aarts (2010) die aantoonde dat de verdiepingsaanpak leidt tot een verbeterde betrokkenheid voor het lezen van verhalende teksten. Verschillen tussen de observaties en de vragenlijst kunnen mogelijk verklaard worden door het feit dat de observatie een momentopname is, terwijl de vragenlijst terugblijkt op een langere periode na de start van de verdiepingsaanpak. Mogelijk waren de leerlingen tijdens de andere lessen meer betrokken. De twee leerlingen waarbij wordt geconstateerd dat de betrokkenheid achteruit gaat, zijn twee leerlingen waarbij het leren stagneert op meerdere gebieden. De ene leerling doubleert en de andere leerling gaat naar een andere school. De leerkracht ziet bij deze leerlingen echter wel een stijging in de betrokkenheid.

Laten zwakke lezers die deelnemen aan de verdiepingsaanpak een verbetering van de woordenschat zien?

Naast de betrokkenheid gaan ook de leesresultaten van de leerlingen vooruit, bijvoorbeeld voor woordenschat. In het vooronderzoek zijn extra woordenschatoefeningen toegevoegd omdat voor een groot deel van deze leerlingen er veel onbekende woorden in de teksten stonden (bv. jungle, attractie). De meerderheid van de leerlingen in beide groepen is NT2-leerling of heeft ouders voor wie Nederlands niet de eerste taal is. Hierdoor was extra aandacht voor woordenschat noodzakelijk en dit heeft effect gehad, want uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen na de verdiepingsaanpak een groter percentage van de woorden uit de Nieuwsbegrip teksten kenden dan op de voormeting. Verdere analyse van de resultaten toonde een duidelijk oefeneffect. Leerlingen gingen met name vooruit op die woorden die zij expliciet geoefend hadden (gemarkeerd, verklankt, geschreven en met betekenis geoefend via 4-takt) tijdens de verdiepingsaanpak. Het markeren van de woorden en de woordenschatoefeningen werd ook hoog beoordeeld door de leerlingen. Leerlingen geven aan dat ze zo makkelijk zien welke woorden moeilijk zijn om te lezen en leren dat je die woorden ook kan spellen (decodeerstrategie: spellend lezen). Ook noemen leerlingen dat je na het markeren kunt vragen wat de woorden betekenen. Het onderdeel woordenschatoefeningen werd als hoogste beoordeeld door de leerlingen. De leerlingen zeiden over de woordenschat oefeningen (consolidatie 4-takt) dat ze de oefeningen leuk vonden en het fijn vinden dat ze leren wat de woorden betekenen.

Gaat het tekstbegrip en de beheersing van de leesstrategieën van zwakke lezers vooruit na deelname aan de verdiepingsaanpak?

Het merendeel van de leerlingen liet een goede vooruitgang zien op het gebied van leesstrategieën waarbij leerlingen met name vooruitgingen op de strategieën vragen stellen en samenvatten. Op de strategie samenvatten, geoefend met de schrijfofdracht krantenbericht, gaan de leerlingen het meeste vooruit. Deze schrijfofdracht kreeg een hoge score van de leerlingen. Ten aanzien van de strategieën noemen leerlingen dat ze nu beter weten wat ze moeten doen als ze de tekst niet begrijpen: stukje teruglezen of een stukje verder lezen. Ook noemt een leerling dat ze nu kijkt naar de plaatjes, de titel en de kopjes.

Het algemeen tekstbegrip van leerlingen, zoals gemeten met de SIT, ging nauwelijks vooruit na deelname aan de verdiepingsaanpak. Mogelijk is de begeleidingsperiode ook te kort om een verandering in algemeen tekstbegrip te kunnen meten. De vooruitgang is vooral zichtbaar voor die onderdelen waarop leerlingen instructie hebben gekregen. De SIT is een methode onafhankelijke toets en Förrer & Van de Mortel (2013) noemen dit ook als nadeel van methode afhankelijke toetsen, namelijk dat ze niet altijd die vaardigheden meten die je in de groepsinstructie oefent. Slechts 4 leerlingen lieten een vooruitgang zien. Opvallend is dat 3 van deze leerlingen een laag AVI niveau (M3/E3) hadden bij start van het onderzoek. Mogelijk zou de groei ook verklaard kunnen worden door een groei in technische leesvaardigheid want leessnelheid speelt ook een rol in de SIT.

Wat vinden leerkrachten en leerlingen van de verdiepingsaanpak?

Leerkrachten zijn positief over de verdiepingsaanpak en noemen dat het de leerlingen zelfvertrouwen geeft en bevorderlijk is voor de motivatie waardoor ze langer aan de opdrachten kunnen werken. Leerkracht A noemt dat de leerlingen meer betrokken lijken maar toch afhaken op het lezen en begrijpen van de teksten. In de les van deze leerkracht was dit echter niet zichtbaar en haken de leerlingen minder af ten opzichte van de voormeting (zie resultaten LBS-L, groep A). Echter het niveau van de betrokkenheid in groep A is voor 3 van de 4 leerlingen matig, ondanks de vooruitgang ten opzichte van de voormeting (toen lage betrokkenheid) en dit is mogelijk waar de leerkracht aan refereert. Echter, voor twee leerlingen in haar groep is de betrokkenheid nu hoog.

Onder de bovenstaande deelvragen is al besproken dat leerlingen de volgende onderdelen hoog beoordelen: het markeren van de moeilijke woorden, de woordenschatoefeningen en het schrijven van het krantenbericht worden als hoog beoordeeld. Ook het feit dat de teksten worden voorbesproken voordat ze in de klas gelezen worden, beoordelen de leerlingen hoog. Leerlingen noemen onder andere dat ze het prettig vinden dat ze weten wat er gaat gebeuren, dat ze meer over de tekst weten en je dan makkelijker iets uit kan leggen in de klassikale les en dat ze al een geoefend hebben met de moeilijke woorden die dan minder moeilijk te lezen zijn. Dus zowel de leerkrachten als de leerlingen merken dat leerlingen baat hebben bij het oefenen van de teksten van Nieuwsbegrip voordat deze in de les besproken worden.

De onderzoeksvraag

In dit onderzoek ging ik op zoek naar mogelijkheden voor zwakke lezers en wilde ik bestuderen welke veranderingen er zijn in leerling betrokkenheid en leesresultaten nadat de Nieuwsbegrip teksten 8 weken geoefend zijn met de verdiepingsaanpak. Leerlingen zijn meer betrokken tijdens de klassikale lessen na deelname aan de aanpak. Ook de leesresultaten, op het gebied van woordenschat en leesstrategieën, zijn verbeterd na 8 weken werken met de verdiepingsaanpak. Het algemeen leesbegrip gaat niet vooruit. Leerlingen noemen als positief het feit dat de tekst al is voorbesproken in de les, het markeren van de moeilijke woorden, de

woordenschattoefeningen en de schrijfoopdrachten. De leerkrachten noemen dat ze meer zelfvertrouwen hebben en een betere motivatie.

5.2 Mijn werktheorie

Voorafgaand aan dit onderzoek, benoemde ik in mijn werktheorie dat betrokkenheid een belangrijke voorwaarde is om iets te leren (zie ook Laevers et al., 1994; Stevens 1997; 2007) en dat denk dat hier mogelijkheden liggen voor de zwakke lezers. Gaan de resultaten van de leerlingen in dit onderzoek nu vooruit door een betere betrokkenheid bij de klassikale les of als direct gevolg van de verdiepingsaanpak of beiden? Dit is niet vast te stellen in dit onderzoek. In ieder geval is er een duidelijk oefeneffect voor de woorden die geoefend zijn met de verdiepingsaanpak en dit duidt op een direct gevolg. Maar het zou ook kunnen dat de leerlingen meer oppikken uit de klassikale les nu ze meer betrokken zijn. Christenson et al. (2008) laat namelijk zien dat betrokkenheid leidt tot betere leerresultaten en dit sluit ook aan bij Laevers et al. (1994) die stelt dat betrokkenheid een indicatie is voor ontwikkeling en de kwaliteit van het leerproces.

In dit onderzoek wordt dus gevonden dat de betrokkenheid van een groot deel van de leerlingen verhoogde nadat de teksten waren geoefend met de verdiepingsaanpak. Terugkijkend vraag ik mij af of er vanuit het onderzoek aanwijzingen zijn voor elementen die bijdragen aan die betrokkenheid? Als sterk punt aan de verdiepingsaanpak noem ik, in mijn werktheorie, het aansluiten bij de competenties van leerlingen, de aandacht voor het decoderen van de tekst (technisch lezen) en woordenschat (Bouwers en van Goor, 2004) en het creëren van betrokkenheid door aan te sluiten bij voorkennis, interesse en eigen ervaringen. In dit onderzoek vind ik enkele aanwijzingen dat deze elementen bijdragen aan een betere betrokkenheid en dit beschrijf ik hieronder.

Leerlingen vonden het fijn dat de tekst werd voorbesproken met de verdiepingsaanpak zodat ze er al wat van wisten in de klas en er ook iets over durfden te vertellen. Leerkrachten benoemen dat doordat de leerlingen er iets van wisten, er meer zelfvertrouwen was en een betere concentratie en motivatie en dit zijn kenmerken van een goede betrokkenheid (zie Laevers, 1994). Ook in de literatuur wordt genoemd dat competentiegevoelens bij leerlingen een belangrijke basisbehoefte blijken te zijn voor het zich betrokken voelen bij een taak (Deci & Ryan, 2000; De With, 2013). Een andere basisbehoefte die bijdraagt aan een goede betrokkenheid is autonomie (Deci & Ryan, 2000). In dit onderzoek waarderen leerlingen het markeren van de woorden die zij zelf mochten kiezen en het schrijven en voordragen van eigen teksten (schrijfoopdracht krantenbericht). Leerlingen werkten actief aan deze onderdelen en mogelijk komt dit doordat de opdrachten gekenmerkt werden door een hoge keuzevrijheid.

Ook beschreef ik in mijn werktheorie dat ik verwacht dat er door het oefenen van het decoderen van de tekst (technisch lezen) en woordenschat (belangrijke voorwaarden voor BL, zie Bouwers en van Goor, 2004), er ruimte ontstaat om meer betrokken te zijn bij de inhoud van de tekst. In de

dyslexiebehandelingen die ik geef, ervaar ik dat wanneer een tekst leestechisch te moeilijk is voor leerlingen zij onvoldoende toekomen aan begrip. Door aandacht te besteden aan de moeilijke woorden, de tekst te oefenen, ontstaat er ruimte om op de inhoud van de tekst in te gaan. Dit leidt dan tot een succeservaring bij de leerlingen. Leerlingen raken dan opnieuw betrokken, stellen vragen over de tekst en vertellen iets over hun eigen ervaringen. In dit onderzoek waarden leerlingen de woordenschat oefeningen het meest en leerlingen waren ook zeer betrokken bij deze oefeningen tijdens de verdiepingsaanpak. Ze noemen dat ze leren wat moeilijke woorden betekenen en de leerlingen gaan ook vooruit op de woordenschattoetsen. Ook krijgt het markeren van de woorden een hoge score, waarbij leerlingen noemen dat ze leren hoe ze moeilijke woorden kunnen lezen. Stoeldraijer en Vernooij (2007) schrijven dat veel leerlingen frustrerende ervaringen opdoen met begrijpend lezen omdat het technische leesvaardigheid nog niet voldoende ontwikkeld is. Förrer en Van de Mortel (2014) daarentegen stellen dat wanneer leraren zich willen richten op begrijpend lezen, zij teksten aan moeten bieden die de leerlingen technisch goed beheersen. Ik kan me vinden in het standpunt van Förrer en Van de Mortel (2014). Door te oefenen met het decoderen met de woorden uit de tekst met de verdiepingsaanpak werden de teksten leestechisch eenvoudiger, de leerlingen noemden dit ook als positief (bv. ik weet nu beter hoe ik de woorden kan lezen).

De verdiepingsaanpak besteedt veel aandacht aan het creëren van betrokkenheid door het activeren van de voorkennis en het bespreken van eigen ervaringen in de fase voor het lezen van de tekst. Verschillende leerlingen verwezen in de les naar eigen ervaringen waarover zij verteld hadden tijdens de lessen van de verdiepingsaanpak en ook verwezen zij naar voorkennis die zij hadden opgedaan in de verdiepingsaanpak. In de literatuur wordt genoemd dat aansluiting bij de voorkennis van leerlingen leidt tot betere betrokkenheid en tekstbegrip (Guthrie & Ozunogor, 2002). Ook beschrijft Volman (2012) op basis van motivatietheorieën, dat aansluiten bij eigen ervaringen leidt tot meer betrokkenheid (zie ook Christenson et al., 2008 en De With, 2013 en Van Herpen, 2009).

5.3 Aanbevelingen.

Op basis van mijn bevindingen wil ik aanbevelen om pre-teaching, met aandacht voor woordenschat en het maken van betekenisvolle opdrachten, te continueren op basisschool de Hasselbloem. Bovenstaande bevindingen en aanbevelingen heb ik besproken in een presentatie met de intern begeleiders die voorstelden om in gesprek te gaan met de leerkrachten in een tweede presentatie om de aanbevelingen te implementeren. Vooruitlopend hierop gaven de intern begeleiders aan dat de teksten via tutor-lezen gelezen kunnen worden, voorafgaand aan de les, want er zijn momenteel te weinig uren voor pre-teaching door een leerkracht. Door het oefenen van de teksten met een tutor worden de teksten technisch makkelijker en dit lijkt me een goede optie. Ik wil er in deze presentatie echter ook voor pleiten, ondersteund met bevindingen van de leerlingen uit de praktijk, dat het belangrijk is om bij zwakke lezers voldoende aandacht te besteden aan het decoderen van moeilijke woorden (bijvoorbeeld via markeren) en woordenschat en daarnaast in de les ook te oefenen met opdrachten die betekenisvol zijn voor zwakke lezers en aansluiten bij de

eigen ervaringen. Uiteraard kan ik deze nieuwe inzichten ook direct toepassen in mijn werk met leerlingen in de RT.

5.4 Eindconclusie

In dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar mogelijkheden voor zwakke lezers en wilde ik bestuderen welke veranderingen er zijn in leerling betrokkenheid en leesresultaten nadat de Nieuwsbegrip teksten 8 weken geoefend zijn met de verdiepingsaanpak. Leerlingen zijn meer betrokken tijdens de klassikale lessen na deelname aan de aanpak. Ook de leesresultaten, op het gebied van woordenschat en leesstrategiën, zijn verbeterd na 8 weken werken met de verdiepingsaanpak. Het algemeen leesbegrip gaat niet vooruit. Leerlingen noemen als positief het feit dat de tekst als is voorbesproken in de les, het markeren van de moeilijke woorden, de woordenschatoefeningen en de schrijfopdrachten. De leerkrachten noemen dat de leerlingen meer zelfvertrouwen hebben en een betere motivatie. Hoewel dit niet de vraag was van dit onderzoek zijn er in dit onderzoek aanwijzingen gevonden voor elementen die bijdragen aan een betere betrokkenheid van leerlingen, elementen die aansluiten bij de basisbehoeften competentie en autonomie.

Referenties

- Aarts, L. (2010). *Kansen voor risicolezers bij een andere aanpak van het leesonderwijs. Masterthesis, Fontys OSO*. Geraadpleegd op 12 februari, 2016 van <https://hbo-kennisbank.nl/en/record/oai:repository.samenmaken.nl:smpid:27214>
- Andel, A. (2009). *Kwaliteitskaart leesactiviteiten OGO*. Alkmaar: De Activiteit.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: HBO-raad.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, vol. 45 (5), 369-386.
- Ballering, C., Bouwman, A., Boer, G. de., Fiori, L., Förrer, M., Loman, E., Mortel, K. van de., Oosterman, J., & With, T., de. (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO, drie praktische instrumenten*. Amersfoort: CPS, in opdracht van het ministerie van OCW.
- Boers, M., & Stoeldraijer, J. (2010). Begrijpend lezen anders, beter en leuker! *Redax Magazine*, januari, 4-7.
- Bouwers, H., & Goor, H. van (2010). *Problemen met begrijpend lezen*. Baarn: Intro.
- Broek, P.W. van den (2009). *Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing*. Oratie uitgesproken aan de Universiteit Leiden, november 2009. Leiden: Universiteit van Leiden.
- Broek, P. W. van den, & Espin, C. A. (2010). Improving reading comprehension: Connecting cognitive science and education. *Cognitive Critique*, 2, 1-25.
- Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children., Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best Practices in Fostering Student Engagement. *Best practices in school psychology*, 5, 1099-1120.
- Clarke, P.J., Snowling, M.J., Truelove, E., & Hulme, C. (2010). Ameliorating children's reading comprehension difficulties: a randomized controlled trial. *Psychological Science*, 21(8), 1106-1116.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and The Self Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Driestar Educatief, 2015. *ZIEN!* Geraadpleegd op 12 februari 2016, van

http://www.zienvooronderwijs.nl/documenten_po

Dubois-van Walsem, I. (2005). Begrijpend lezen. *Onderwijs Buiten Nederland (OBN)*, 1, 4-7.

Duke, N. K., & Pearson P. D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.), *What Research has to Say About Reading Instruction* (pp 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

Duke, N., Pearson, P. D., Strachan, S., & Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (eds.), *What research says about reading instruction (4th edition)*. Newark, DE: International Reading Association.

Fisher, F. & Frey, N. (2009). Background knowledge. *The missing piece of the comprehension puzzle*. Portsmouth: Heinemann.

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

Fisher, D., & Frey, N. (2012). *Text Complexity, Raising Rigor in Reading*. Newark: International Reading Association.

Guthrie, J. T., & Ozingor, S. (2002). Instructional contexts for reading engagement. In C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension Instruction: Research Based Best Practices* (pp 275-288). New York: Guilford.

Haan, D. de (2009). Lezen is praten van papier: betekenis verlening als motor van leren lezen. *Zone*, 8 (4), 11-13.

Hacquebord, H. I., Linthost, T. R., Stellingwerf, B. P., & Zeeuw, M. de (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoefte van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: ETOC.

Hirsch, E.D. (2006a). Building knowledge. The Case for Bringing Content into the Language Arts Block and for a Knowledge-Rich Curriculum Core for all Children. *American Educator*, Spring, 8-29.

Hirsch, E.D. (2006b). *The knowledge deficit*. Boston/New York. Houghton Mifflin Company.

Herpen, M. van (2009). *Betrokkenheid*. Helmond: Onderwijs Maak je Samen.

Jansen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Van Gorcum, Assen.

Jenkins, J.R., Fuchs, L.S., Van den Broek, P., Espin, C.A., & Deno, S.L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 222-236.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepma, W. (2007). *Ontwikkeling door Onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: Thieme/Meulenhoff.

Knijpstra, H., Pompert, B., & Schiferli, T. (1997). *Met jou kan ik lezen en schrijven. Een ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4*. Assen: Van Gorcum.

Lapp, D., Fisher, D. & Grant, M. (2008). "You can read this text: I'll show you how": Interactive Comprehension Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(5), 372-383.

Laevers, F., Peeters, A., & Vanwijnsberghen, P. (1994). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L. Handleiding bij de videomontage*. Leuven: Centrum voor Ervarings Gericht Onderwijs.

Lange, R. de, Schuman, H., Montessori, N. (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Maklu

Mortel, K. van de, & Förrer, M. (2013). *Grip op Leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort: CPS.

Nulft, D. & M. Verhallen (2009). *Met Woorden in de Weer*. Praktijkboek voor het basisonderwijs. Bussum. Coutinho.

Förre, M., & Van de Mortel, K. (2014). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Utrecht: CPS Uitgeverij.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Geraadpleegd op 12 februari, 2016, via www.nationalreadingpanel.org/Publications/publications.htm.

Oers, B. van (2005). *Dwarsdenken. Essays over ontwikkelingsgericht onderwijs*. Assen: Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.

Ponte, P. (2012). *Onderwijs en onderzoek van eigen makelij. Onderzoek met en door leraren*. Den Haag, Boom Lemma Uitgevers.

Pompert, Bea (2004). *Thema's en taal, voor de bovenbouw*. Van Gorcum: Assen.

Peters, I (2005). Een verdiepingsaanpak voor kinderen met leesproblemen. *Zone*, 4 (1), 29.

Peters, I. (2007). Echt [Didactief](#) blijven lezen en schrijven helpt zwakke lezers écht! *Zone*, 6 (4), 14-17.

PPON (2007). *Leesvaardigheid in het speciaal basisonderwijs*. Arnhem: Cito.

Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.

Van Rijk, Y., & Boogaard, M. (2012). Uit onderzoek blijkt: Leesmotivatie hoger op ontwikkelingsgerichte scholen. *Zone*, 11(3), 24-25.

Van Rijk, Y., & De Haan, D. (2013). Lezen voor het echie: 5 ingrediënten voor betekenisvol leesonderwijs. *Didactief*, 43 (1), 12-13.

Shanahan, T. (2010). Ten things every classroom teacher should know about reading comprehension. Presentatie voor de International Reading Association, Chicago. Geraadpleegd op 12 februari, 2016, van <http://www.shanahanonliteracy.com/2008/10/ten-things-every-teacher-should-know.html>.

Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2014). Leuke teksten zijn nog geen begrijpelijke teksten : Een oogbewegingsonderzoek naar de effectiviteit van verhalende leerteksten. *Tijdschrift taal voor opleiders en onderwijsadviseurs*, 5 (8), 12-21.

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding. Towards a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica/Arlington/Pittsburgh: RAND Reading Study Group.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stevens, L.M. (2007). *Zin in leren*. Apeldoorn: Garant

Stoeldraijer, J., & Vernooy, K. (2007). Geen begrijpend lezen in groep 4? *Basisschoolmanagement*. 21 (2), 10-16.

Suhre, C. (2002) *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs: Functioneel lezen en schrijven in de groepen 3 en 4*. Groningen: GION Rijksuniversiteit Groningen.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PO Raad Projectbureau Kwaliteit.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Lectorale intreerede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector 'Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs.'* Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs, Hengelo.

Volman, M. (2012a). *Kennis van betekenis: betrokkenheid als kwaliteit van leerprocessen en leerresultaten*. Faculty FMG: Research Institute Child Development and Education (CDE).

Volman, M. (2012b). Betrokkenheid als leeropbrengst. *Mensenkinderen*, 28, 6-8.

Willingham, D. T. (2006). How knowledge helps. *American Educator*, Spring, 30-37.

With, T. de (2013). Begrijpend lezen van PO naar VO, literatuurstudie, Amersfoort: CPS
Onderwijsontwikkeling en advies, in opdracht van het ministerie van OCW.

Bijlage 1 Prestatie Indicatoren

1B Kan via het doorlopen van een professionele cyclus, vanuit een kritisch-reflectieve houding en onderzoekend vermogen, komen tot onderbouwde keuzes met betrekking tot de eigen communicatie, waarbij afgestemd wordt op belemmerende en bevorderende factoren bij alle betrokkenen. De onderbouwing is gebaseerd op relevante literatuur (nationaal en internationaal), een systematische analyse van de beroepspraktijk en een systematische reflectie op eigen ervaringen.

In dit ontwerpgerichte onderzoek doorloop ik via probleemanalyse en theoretische oriëntatie (hoofdstuk 1 en 2), het vooronderzoek, de ontwerp-, ontwikkel- en evaluatiefase (hoofdstuk 3 en 4) een professionele cyclus. Ik wissel de bevindingen uit met de betrokkenen en reflecteer hierop (zie paragraaf 5.3). Hierin is de leercyclus van Kolb (1984) herkenbaar. In alle fases van het onderzoek heb ik met mijn collega's en critical friends kritisch gereflecteerd (zie bijvoorbeeld paragraaf 3.6 en 4.1.2). In het theoretisch kader (hoofdstuk 2) bespreek ik de literatuur vanuit verschillende invalshoeken, waaronder OGO en kom ik tot een eigen werktheorie. Bij start van het onderzoek is met de leerkrachten uitgewisseld over mogelijke succesfactoren (semi-gestructureerd interview in het vooronderzoek, zie bijlage 5 en paragraaf 4.1) waar ik op reflecteer in de conclusie (zie 5.2) vanuit ervaring in de praktijk. In paragraaf 3.4.1 motiveer ik waarom ik het belangrijk vind het onderzoek te starten met een presentatie aan de leerkrachten en een gesprek over succesfactoren. De school wil op basis van de bevindingen uit dit onderzoek pre-teaching gaan implementeren (zie 5.3) en er volgt een presentatie en gesprek met als doel het formuleren van concrete acties. Ook met de leerlingen heb ik uitgewisseld over mogelijke succesfactoren en hierbij heb ik een methode gebruikt die afgestemd is op de communicatie van jonge leerlingen (zie deelvraag 4 in paragraaf 3.5 voor het gebruik van stroken i.p.v. een frequentieschaal in cijfers). In het semi-gestructureerde interview kwamen ook belemmerende factoren naar voren. Leerkrachten gaven aan dat het programma erg druk is aan het einde van het schooljaar en vroegen om hier rekening mee te houden. Ik heb er daarom voor gekozen de belasting terug te brengen, door toetsen af te nemen met een korte tijdsduur (zie paragraaf 3.5). Zowel in het theoretisch kader (hoofdstuk 2, nationale en internationale literatuur), als bij de beschrijving van de onderzoeksmethode (3.4 en 3.5) en de verdiepingsaanpak beschrijf ik welke keuzes ik gemaakt heb op basis van de literatuur (bijvoorbeeld keuze voor de onderzoeksvragen in 2.5, keuze van de aanpassingen in de verdiepingsaanpak 3.5), maar ook op basis van analyse van de beroepspraktijk (aanpassingen aan de verdiepingsaanpak na het vooronderzoek 4.1.2 of aanpassingen aan de vragenlijst op basis van eerdere ervaring in BP2 dat gelijkwaardigheid belangrijk is in samenwerkingen (3.4.1). Op basis van de resultaten kom ik tot een praktijkanalyse waarop ik reflecteer in de discussie (zie hoofdstuk 4).

7A Heeft vanuit persoonlijke professionaliteit een onderbouwde visie op 'educational needs' en toont aan hoe hij deze in de praktijk vormgeeft.

Bij de doelstelling (1.3) van het onderzoek beschrijf ik, vanuit persoonlijke professionaliteit, welk belang ik hecht aan een goede leerling betrokkenheid. In mijn persoonlijke werktheorie (2.5) onderbouw ik deze visie verder en in het onderzoek laat ik zien hoe ik deze visie vormgeef vanuit de praktijk door te werken met de verdiepingsaanpak, die uitgaat van het creëren van betrokkenheid. Zo vind ik het aansluiten bij de competenties van leerlingen heel belangrijk en ik laat zien dat ik mijn acties hierop baseer, niet alleen door te werken met de verdiepingsaanpak, maar ook door kritisch te kijken of ik met mijn aanpak nog wel aansluit bij de competenties en het leerniveau van de leerlingen en deze waar nodig aan te passen aan de behoefte van de leerlingen (paragraaf 4.1.2). In de conclusie bouw ik deze werktheorie (5.2) verder uit vanuit mijn bevindingen uit de praktijk. In paragraaf 5.3 doe ik aanbevelingen voor het onderwijs aan zwakke lezers.

7B Kan vanuit een kritisch-reflectieve houding en onderzoekend vermogen, komen tot onderbouwde keuzes met betrekking tot een visie op 'educational needs' en het vormgeven daarvan in de praktijk. De onderbouwing is gebaseerd op relevante literatuur (nationaal en internationaal), een systematische analyse van de beroepspraktijk en een systematische reflectie op eigen ervaringen.

Ik laat zien hoe ik verschillende invalshoeken, waaronder OGO, maar ook de literatuur uit het programmatisch onderwijs en mijn eigen werktheorie kom tot een probleemanalyse, en doelstelling (zie 1.1. t/m 1.3). In het theoretisch kader laat ik zien hoe ik vanuit de literatuur en mijn eigen werktheorie kom tot keuzes ten aanzien van de onderzoeksvragen en de keuze voor de verdiepingsaanpak. Door in de fase van het ontwerpgerichte onderzoek te reflecteren en hierover met anderen uit te wisselen stem ik de aanpak af op de onderwijsbehoefte van de leerlingen (zie 4.1 en ook bijlage 8 voor het reflectieformulier). De aanbevelingen die ik geef in de conclusie (hoofdstuk 5.3) zijn gebaseerd op systematische analyse van de beroepspraktijk (hoofdstuk 4 en 5.1) en een systematische reflectie op mijn ervaringen, die van de leerlingen en de leerkrachten (zie paragraaf 5.2)

3B Kan via het doorlopen van een professionele cyclus, vanuit een kritisch-reflectieve houding en onderzoekend vermogen, komen tot onderbouwde keuzes met betrekking tot planmatig handelen bij de ontwikkeling van een krachtige leeromgeving, aansluitend bij leerprocessen en mogelijkheden. De onderbouwing is gebaseerd op relevante literatuur (nationaal en internationaal), een systematische analyse van de beroepspraktijk en een systematische reflectie op eigen ervaringen.

In dit beroepsproduct doorloop ik via probleemanalyse en theoretische oriëntatie (hoofdstuk 1 en 2), het vooronderzoek, de ontwerp-, ontwikkel- en evaluatiefase (hoofdstuk 3 en 4) een professionele cyclus. Ik wissel de bevindingen uit met de betrokkenen en reflecteer hier gezamenlijk op (zie paragraaf 5.3). Hierin is de leercyclus van Kolb (1984) herkenbaar. Vanuit het theoretisch kader kom ik tot een onderbouwde keuze (zie 2.5) voor de verdiepingsaanpak. Ik bespreek waarom ik vind dat deze aanpak kan zorgen voor een krachtige leeromgeving en hoe de aanpak aansluit bij de mogelijkheden van de leerlingen. Ik onderzoek dit nader aan de hand van onderzoeksvragen die ik planmatig beantwoord via het doorlopen van een ontwerpgericht onderzoek, waarin ik de beroepspraktijk systematisch analyseer (hoofdstuk 4 en 5.1). In de conclusie reflecteer op succesfactoren (5.2). In deze reflectie verdiep ik mijn werktheorie ten aanzien van succesfactoren die bijdragen aan een krachtige leeromgeving, een leeromgeving met een betere betrokkenheid.

Bijlage 2 Teamvisie van de Hasselbloem op taal en BL

De teamvisie op taalonderwijs is dat taal en ook BL een breed ontwikkelingsgebied is. Dit betekent dat op diverse manieren, en niet alleen tijdens de taallessen aandacht besteed wordt aan luisteren, spreken, verhalen schrijven, lezen, creatief taalgebruik en spelling. Er wordt gewerkt vanuit thema's van waaruit voor alle kinderen een toegankelijke en betekenisvolle taalleersituatie wordt gecreëerd.

Vanuit deze ontwikkelingsgerichte visie heeft de Hasselbloem een aantal kwaliteitseisen geformuleerd voor het taalonderwijs:

Kwaliteitseisen taal onderwijs en BL	Inhoud
Integreren en niet isoleren	– adequate verbindingen tussen mondelinge taalvaardigheid, lezen en schrijven en begripsvorming – door gebruik van relevante inhoud wordt met de leerlingen gesproken, geschreven en gelezen – 1 inhoud in het hart van de verschillende taalactiviteiten maakt het mogelijk dat genoemde taalcomponenten elkaar kunnen versterken en verdiepen
Leerlingen leren taal door actieve onderhandelingsprocessen met de leerkracht en hun medeleerlingen	– voorkomen moet worden dat leerlingen veel aandacht moeten geven aan individueel en stil werk – interactie en handelend bezig zijn, leiden tot zelf actief taal te produceren en te construeren – functionele minilessen worden verbonden aan leervragen van kinderen
Aandacht voor metacognitieve vaardigheden	– het is van belang dat kinderen van jongs af aan leren stil te staan bij de functies en de structuur van de taal. Zoals de aandacht voor BL strategieën. De leerkracht zorgt voor de investering op dit soort strategieën en de leerling leert deze strategieën steeds wendbaarder inzetten. Aan de hand van de leerkracht beweegt de leerling zich steeds meer autonoom bij activiteiten. Leerlingen leren reflecteren op eigen taalproductie en taalontwikkeling samen met de leerkracht met behulp van portfolio.
Taal voor allen realiseren	– leerkrachten hebben zorg voor allen. Omgaan met deze verschillen vraagt om een onderwijsaanpak waarin de leerkracht een balans vindt tussen gezamenlijke momenten, kleine groepsinstructies en individuele hulp. Vooral de groepsinteracties over gelezen en geschreven teksten zijn van groot belang

Bijlage 3: de vier stappen methodiek

(Knijpstra et al., 1997)

Fase	Rol van de leerkracht
Tekstselectie	Een goede tekst: – Sluit aan bij een gemeenschappelijk thema – Is niet te makkelijk en niet te moeilijk – Is altijd relevant om te lezen
Fase 1: Tekstvoorbereiding	– Activatie van voorkennis – Voorspellen n.a.v. titel, kopjes en illustraties – Aanvullen van het woordveld met begrippen waarover kinderen nog geen kennis hebben – Formuleren van vragen die kinderen hebben over de tekst. Deze worden op het bord gezet.
Betrokkenheid > inhoudelijk gerichte leeshouding	
Fase 2: Tekst lezen	Leerkracht of 1 kind leest de tekst voor, de andere kinderen lezen mee Per alinea wordt de tekst besproken. De leerkracht: – stelt vragen over de tekst – roept woordbetekenissen op en legt deze uit – verbindt de tekst met eigen ervaringen van kinderen en vragen – laat kinderen bepaalde gebeurtenissen uitbeelden of naspelen – vat samen – laat relaties zien – doet voor om welke redeneringen het gaat
Fase 3: Na afloop van het lezen	De leerkracht richt de kinderen op: – Zijn de vragen beantwoord? – Wat is de bedoeling van de schrijver? Er wordt stilgestaan bij de vraag: -Wat doen we hier nu mee? bv. schriftelijke verslaglegging: beantwoorden van de vragen, onthoudschema (getekend/geschreven), T-model invullen verder lezen: bv. een andere tekst over hetzelfde of een gelieerd onderwerp

Bijlage 4 Leerkracht vragenlijst betrokkenheid

Deze vragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst “betrokkenheid en welbevinden” van het leerlingvolgsysteem Zien! (Driestar Educatief, 2012)

Naam leerling:

Naam leerkracht:

Klas:

Datum:

Geef per stelling een beoordeling van 1 (= dit klopt niet) tot 5 (= dit klopt helemaal wel). Het gaat om

1. Heeft plezier in wat het doet tijdens de lessen nieuwsbegrip	dit klopt niet	1	2	3	4	5	dit klopt helemaal wel
2. Gaat een tijd lang geconcentreerd op in de activiteit tijdens de lessen nieuwsbegrip	dit klopt niet	1	2	3	4	5	dit klopt helemaal wel
3. Toont belangstelling voor de activiteiten tijdens de lessen nieuwsbegrip	dit klopt niet	1	2	3	4	5	dit klopt helemaal wel
4. Toont doorzettingsvermogen tijdens de lessen nieuwsbegrip	dit klopt niet	1	2	3	4	5	dit klopt helemaal wel

Bijlage 5 OGO kwaliteitskaart: leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden

Deze vragenlijst is gebaseerd op de OGO kwaliteitskaart: leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden (Andel, 2009).

A. Ontwerpen van betekenisvolle leesactiviteiten Nooit Vaak

1. Kinderen hebben 'iets' met de teksten die ze lezen	1	2	3	4
2. Teksten gaan ergens over: thema, actualiteit, ervaringen kinderen	1	2	3	4
3. Leesactiviteiten zijn verbonden aan het eigen auteurschap van de leerlingen	1	2	3	4

B. Begeleiden van leesactiviteiten: 4 stappenmethodiek

1. Oriëntatie en gemeenschappelijke basis leggen Nooit Vaak

4. Waarover gaan we lezen	1	2	3	4
5. Verbindingen met eigen teksten en verhalen	1	2	3	4
6. Wat weten we al, welke vragen hebben wij	1	2	3	4

2. Inzoomen op de tekst Nooit Vaak

7. Illustraties bekijken en bespreken	1	2	3	4
8. Titel, kopjes lezen en bespreken	1	2	3	4
9. Onmisbare woorden semantiseren	1	2	3	4
10. Voorspellen	1	2	3	4

3. Tekst lezen Nooit Vaak

11. Leesdoel helder bepalen	1	2	3	4
12. Noodzakelijke instructies verzorgen	1	2	3	4

4. Reflectie, evaluatie, presentatie en waardering Nooit Vaak

13. Bij informatieve teksten: woordvelden uitbreiden, vragen beantwoorden, verslag, schema, eigen tekst, dramatiseren, presenteren	1	2	3	4
14. Bij verhalende teksten: logboek, gesprek, presenteren, recensies, boekenkring	1	2	3	4
15. Keuze maken voor portfolio	1	2	3	4
16. Keuze maken voor vervolgactiviteiten	1	2	3	4

C. Variëren van instructiestijlen Nooit Vaak

17. Instructie kunnen bepalen bij bedoelingen en functioneel inzetten	1	2	3	4
18. Wat: aanboren van kennis, op verhaal komen door vertellen, gesprekken	1	2	3	4
19a Nieuwe strategieën aanbieden door hardop denkend voordoen	1	2	3	4
19b Nieuwe strategieën aanbieden: uitleg verzorgen	1	2	3	4
19c Nieuwe strategieën aanbieden: directe instructie	1	2	3	4
20. Bekende strategieën herhalen en laten toepassen door coachen: meedoen, opmerken en vragen stellen	1	2	3	4
21. Zelfstandig lezen en schrijven, in gesprek terug vragen, samen reflecteren en evalueren	1	2	3	4

D. Organiseren van de leesactiviteiten

Nooit

Vaak

22. Bewust groeperen van de leerlingen	1	2	3	4
23. Afwisselend in grote groep, kleine groep en individueel	1	2	3	4
24. Zwakke lezers meer tijd en ondersteuning geven	1	2	3	4
25. Coöperatieve leesvormen hanteren	1	2	3	4
26. Planning per dag in logboek vanuit het weekmenu (1,5 uur minimaal voor alle groepen)	1	2	3	4

E. Systematisch observeren en registreren van de leesvorderingen

Nooit

Vaak

27. Groepen 1-4 via HOREB model	1	2	3	4
---------------------------------	---	---	---	---

Bijlage 6 Semi-gestructureerd interview verbeterpunten

Dit semigestructureerde interview is gebaseerd op de vragenlijst waarderend onderzoek van Kaldenberg et al., (2013), dromen, ontwerpen en bestemmen.

Naar aanleiding van de presentatie wil ik jullie een aantal vragen stellen.

1. Als je de gewenste situatie zou moeten beschrijven voor de lessen Nieuwsbegrip waar zouden dan succesfactoren kunnen liggen?

B.: Ik denk aan kennis, woordenschat technisch lezen en concentreren op de inhoud van de tekst. De reden dat mijn 'zwakkere leerlingen' de nieuwsbegrip teksten lastig vinden is omdat ze weinig kennis hebben, woordenschat en moeite hebben met lezen. Ze missen kennis van de wereld. Teksten sluiten niet aan bij wat zij meemaken. Ze kunnen er zich niks bij voorstellen.

Onderzoeker legt de verdiepingsaanpak aan zou kunnen aansluiten bij de door de leerkracht genoemde knelpunten. Deze aanpak besteedt uitgebreid aandacht aan woordenschat en er wordt een betekenisvolle context gecreëerd die tot de verbeelding spreekt en betrokkenheid creëert. Onderzoeker noemt hierbij een voorbeeld dat B. in de les gebruikte: Een vaas met tulpen op tafel. Ook zijn de verwerkingsopdrachten zo opgezet dat ze betekenisvol zijn voor leerlingen: bijvoorbeeld het schrijven van een brief, het maken van een folder voor een tentoonstelling.

2. Welke succesfactoren zou je willen toevoegen om de lessen Nieuwsbegrip in de toekomst tot een succes te maken?

C. en A.: dan toch differentiatie en een aanpak voor zwakke lezers.

IB-er zegt: hoort ook bij leerkrachtgedrag, omgaan met verschillen en je zou ook kunnen bekijken hoe je dit zou kunnen aanpakken in de klas.

M: ja, maar dat gaat nooit zo uitgebreid als met de verdiepingsaanpak.

3. Waarom denk je dat juist deze succesfactoren belangrijk zijn?

M: zegt, nou ik denk dat het probleem bij mijn zwakke en minder betrokken lezers echt zit in hwt zwakke technisch lezen en dat de nieuwsbegrip teksten echt te moeilijk voor ze zijn. Ze kunnen ze niet lezen en daardoor niet goed meekomen in de les. Ik zou wel graag willen dat E en S ook deelnemen aan de verdiepingsaanpak, ik ben benieuwd of hen dit iets kan brengen.

4. Wat zou je willen bereiken met het toevoegen van deze succesfactoren?

IB-er: dan zou je kunnen kijken of de leerlingen meer betrokken zijn als ze de tekst al eens gelezen hebben in de groepjes. Als een soort pre-teaching.

5. Welke stappen zou je kunnen zetten om dit te realiseren?

C. ik ben benieuwd of B. en S. van de verdiepingsaanpak kunnen profiteren, ik zou dat graag uitproberen.

B. Neem je om de aanpak te evalueren de cito BL af? Vraag is of je daar vooruitgang op ziet, ik vraag het me af, want bij de cito doen leerlingen toch echt iets anders.

IB-er: daar ben ik het niet mee eens. Het is de bedoeling dat ze de vaardigheden die ze leren, kunnen toepassen bij het maken van de cito.

Onderzoeker: het zou kunnen dat er geen vooruitgang is in cito score groep 3 en 4, maar mogelijk zie wel in de bovenbouw, zoals beschreven in de OGO onderzoeken. Verklaring: meer leesplezier in 3 en 4 leidt tot meer leeskilometers en dit komt BL ten goede. Ik neem cito wel mee, maar inderdaad de cito BL meet andere vaardigheden dan bijvoorbeeld de methodetoets van

Nieuwsbegrip zelf. Ik wil de Nieuwsbegrip toets graag meenemen in het onderzoek om de voortgang op BL te evalueren omdat deze toets goed aansluit bij de inhoud van de lessen, beter dan de BL toets van cito.

Ib-er wordt weggeroepen en vraagt of we aan het einde van de lessen de tijden voor de groepjes voor de verdiepingsaanpak afspreken.

B. zegt: het moet wel haalbaar zijn. Ik wil wel zeggen dat er veel groepjes zijn met leerlingen die steeds uit de klas gaan. Ik zit even naar de tijden te kijken die je voorstelt. Het loopt aan het einde van het jaar en ik kan me ook voorstellen om extra tijd te steken in voorbereiden cito-vraagstelling. Ik doe niet iedere week Nieuwsbegrip en kijk met BL steeds naar wat op dat moment relevant is, wat ze moeten leren. Deze leerlingen zijn al veel de klas uit en het kan ook teveel worden.

Daarna gaat de discussie verder over effectief leerkrachtgedrag en differentiatie in de klas waarop ik verder voortborduurt in mijn beroepsproduct, zie ook de conclusie van dit onderzoek.

Dan initieert A. om data te plannen voor de groepjes.

Ik ben nu aan het einde gekomen van deze bijeenkomst en wil jullie hartelijk bedanken voor dit gesprek. Jullie hebben verteld waar jullie denken dat successen kunnen liggen. Daar gaan we nu mee aan de slag.

C. besluit: natuurlijk is het fijn een onderzoek, wij leren er weer van en onze leerlingen kunnen ervan profiteren. Dat is mooi. De keerzijde is de belasting.

Bijlage 7 Verdiepingsaanpak voor begrijpend lezen

Deze verdiepings aanpak is een aanpassing op de verdiepingsaanpak van (Peters, 2006)

In rood: tekstgedeelte die zijn verwijderd uit de originele aanpak van Peters (2006)

In groen: toevoegingen aan de aanpak.

Overzicht

* breng de lees-schrijfontwikkeling van twee zwakke lezers goed in beeld; maak hierbij gebruik van de observatiepunten voor zwakke lezers

* werk tijdens een thema twee tot drie keer per week met de twee zwakke lezers gedurende ongeveer 20 minuten als de andere kinderen zelfstandig aan het werk zijn (ze mogen je niet storen!)

* fase 1: gezamenlijk lezen van een tekst

- zorg voor een goede tekst
- maak er een boekje van: laat het verhaal halverwege stoppen op een spannend moment...
- leg de kinderen de bedoeling uit van het samen werken
- zorg voor een goede verzorging van de voorfase
- besteed aandacht aan de voorfase bij elke nieuwe bladzijde
- nieuwe woorden scannen bij elke nieuwe bladzijde: bespreken en verklanken (op letters)
- lezen van de bladzijde
- nabespreken van de bladzijde

* fase 2: oefenen met nieuwe woorden

- (een aantal van) de onderstreepte woorden worden verklankt en opgeschreven
- het oefenen kan gezamenlijk of zelfstandig gebeuren
- besteed aandacht aan het feit dat de schrijfwijze kan verschillen van de spreekwijze

* fase 3: schrijven van een eigen tekst

- het gelezen verhaal was niet af en mag door de kinderen worden afgeschreven...
- help de kinderen op een verhaal komen
- begeleid en ondersteun het schrijven waar nodig
- reviseer de teksten (met z'n drieën)
- de definitieve versie komt in het boekje

- de kinderen maken er passende tekeningen bij
- de kinderen presenteren hun boek in de boekenkring

* aandachtspunten:

- strategie ‘verklanken’ staat centraal: regelmatig verklanken van woorden draagt bij aan opbouw van een beter woordbeeld kinderen gaan woorden direct herkennen komen tot automatiseren. Ze moeten het beeld van het woord gaan herkennen, daarom verklanken op letters
- leerkracht heeft voorbeeldrol: je wijst ze op regels, je doet het verklanken voor, ondersteunt ze en de kinderen gaan dat steeds meer overnemen. Jij trekt je dan steeds meer terug en de kinderen doen meer en meer zelf, totdat ze jouw hulp niet meer nodig hebben en zelf de verantwoordelijkheid nemen voor de taak
- geef positieve feedback, ook op halfgoede antwoorden
- stimuleer zelfcorrectie
- elke keer als je met de kinderen gaat werken besteed je aan het begin aandacht aan de gezamenlijke oriëntatie
- houd een logboek bij, volg de lees-schrijfontwikkeling van de kinderen
- werk handelingsgericht: bekijk op elk moment wat een kind nodig heeft

Les 1

Uitwerking

Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers – fase 1

* zorg voor een goede tekst die:

- past binnen het thema
- net iets boven het niveau van de kinderen is
- er aantrekkelijk uitziet: mooie lay-out, illustraties

De kinderen krijgen niet het hele verhaal, het stopt ergens halverwege op een spannend moment... (in de derde fase mogen ze het zelf afschrijven)

Maak een mooi boekje voor elk kind, met voorkant, achterkant en een aantal lege bladzijden achterin (daar komen straks de tekst en tekeningen van de kinderen).

* leg de kinderen de bedoeling van het samen werken uit. Bespreek hierbij het lesdoel (nieuwe strategie/ strategie toepassen) en het leesdoel (thema van de tekst benoemen), beiden op het bord zetten en een kort overzicht geven van de lesfasen.

* zorg voor een goede verzorging van de voorfase:

- bespreek de voorkant: titel, schrijver, tussenkopjes en illustraties
- lees de achterkant samenvatting bovenaan de tekst voor
- verbinden aan thema, eigen ervaringen
- activeren van voorkennis: wat weten we er al van?
- voorspellen: waar gaat deze boek tekst over
- vraag stellen over de tekst: wat zouden we willen weten? De leerkracht schrijft het doel op het bord

* voorfase bij elke nieuwe bladzijde:

- tekening illustraties bespreken
- verbinden aan thema, eigen ervaringen, vorige bladzijden
- voorspellen: wat zal er gebeuren op deze bladzijde?
- vraag stellen aan de tekst: wat zouden we willen weten?

* nieuwe woorden scannen bij elke nieuwe bladzijde:

- snel met vinger langs de regels
- woorden onderstrepen die nieuw zijn of niet in één keer gelezen kunnen worden
- als de bladzijde gescand is: om de beurt een onderstreept woord van de kinderen

bespreken op betekenis, wat er moeilijk aan is, regel geven of laten geven en woorden laten verklanken (op letters)

* lezen van de bladzijde:

- de leerkracht leest ongeveer de eerste helft van de tekst voor.

Instructie:

- De leerkracht besteedt tijdens het lezen aandacht aan de achtergrondkennis en de woordenschat. Zo krijgen de leerlingen zicht op de verhaallijn.

- Vervolgens demonstreert de leerkracht een of meer leesstrategieën (inclusief herstelstrategieën!) hardop tijdens het lezen (4-6x).

Begeleide oefening (wij doen het samen):

- de leerlingen lezen nu om de beurt een alinea / paar regels

- gespelde of moeilijke woorden ook laten onderstrepen, bespreken en verklanken

- Leerlingen passen een of meer leesstrategieën toe, de leerkracht ondersteunt en geeft gerichte feedback. De leerkracht stuurt de herstelstrategieën.

* nabespreken van de bladzijde:

wat is er gebeurd?

- hebben we een antwoord op onze vragen gekregen?

is alles duidelijk?

Les 2

Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers – fase 2

* in de eerste fase hebben de kinderen nieuwe woorden onderstreept en verklankt. Na het lezen van de tekst gaan ze met deze woorden oefenen

* herhaal indien nodig de bedoeling van het oefenen

* in de tweede fase wordt het verklanken gekoppeld aan het schrijven. Schrijven dwingt kinderen tot visuele analyse en laat het woordbeeld zien dat ze in hun hoofd hebben

* bepaal zelf het aantal woorden dat je de kinderen wil laten oefenen zodat het oefenen niet te lang duurt. Welke woorden vind jij belangrijk dat de kinderen gaan oefenen?

* de onderstreepte woorden worden geoefend: de kinderen lezen en verklanken het woord, zeggen het hele woord nog een keer en schrijven het op. Twee variaties zijn mogelijk:

- de kinderen kijken naar het woord in de tekst tijdens het verklanken en gebruiken de tekst tijdens het schrijven van het woord

- de kinderen lezen het woord in de tekst, dekken het af met hun hand en verklanken en schrijven het woord uit hun hoofd

6. schenk ook tijdens het oefenen aandacht aan het feit dat de schrijfwijze van woorden kan verschillen van de spreekwijze: regel geven of laten geven

* afhankelijk van de kinderen kan de uitvoering en controle van het oefenen met de woorden verschillen:

Begeleide oefening (jullie doen het samen):

- gezamenlijk: de kinderen verklanken om de beurt een onderstreept woord, schrijven het op en na elk woord wordt samen gecontroleerd of het goed geschreven is.
- begeleid: de kinderen verklanken hun eigen onderstreepte woorden hardop voor de leerkracht, ze schrijven het woord op (en dus niet dat van het andere kind), en de leerkracht controleert met de individuele kinderen of het goed geschreven is. De kinderen werken in hun eigen tempo
- de leerkracht geeft de leerlingen een leesvraag of opdracht. De leerlingen lezen samen in duo's en wisselen hun ervaringen en oplossingen uit. De leerkracht geeft feedback en demonstreert indien nodig (ook op herstelstrategieën).

Zelfstandig oefenen en verwerken (je doet het alleen):

- zelfstandig: de kinderen verklanken hun eigen onderstreepte woorden hardop en schrijven deze op, ze werken in eigen tempo. Als ze een bladzijde gedaan hebben controleren ze zelfstandig in de tekst of ze de woorden goed geschreven hebben. De leerkracht kijkt mee en/of is beschikbaar voor eventuele ondersteuning
- de verantwoordelijkheid ligt nu bij de leerlingen zelf. de leerlingen verwerken de tekst in duo's door de leesstrategie toe te passen. dit kan goed met een tekstdeel dat eerder gemodeld is door de leerkracht.

Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers – fase 3

* het verhaal dat de kinderen in de eerste fase hebben gelezen was niet af en mag door henzelf worden afgeschreven...

Gezamenlijke afronding (deel 1)

* Laat kinderen een keuze maken uit onderstaande schrijfoopdrachten over het thema van de tekst:

1. ☐ informatiefolder voor een tentoonstelling.
2. ☐ brief
3. ☐ een verhaal
4. ☐ quiz
5. ☐ verslagje voor de schoolkrant
6. ☐

* bedenk van te voren hoeveel je de kinderen wilt laten schrijven, afhankelijk van hun mogelijkheden. Dit kan variëren van een paar zinnen op één bladzijde tot een aantal bladzijden met wat meer tekst

* bedenk van te voren of je gezamenlijk met de kinderen één **verhaal opdracht** maakt, of dat elk kind zijn eigen **verhaal opdracht** maakt

* bedenk van te voren welk schrijfmateriaal je de kinderen wilt laten gebruiken bij de kladversie en bij de netversie: magneetletters, schrijven met potlood of pen, computer, ...

* laat de kinderen vertellen wat ze gelezen hebben, probeer door vragen te stellen **het verhaal de uitvoer van de opdracht** helder te krijgen. Als dit lastig is voor de kinderen kunnen ze per **bladzijde alinea** en aan de hand van de illustraties het verhaal navertellen

* **help de kinderen op verhaal te komen door middel van vragen stellen: hoe zouden zij het verhaal willen laten aflopen, wat gebeurt er, met wie, hoe?** Het kan nuttig zijn om samen met de kinderen een schrijfplannetje te maken: noteer een aantal steekwoorden **per bladzijde**.

* voor sommige kinderen is het gemakkelijker om eerst een tekening te maken, daarover te vertellen en dan te gaan schrijven

* begeleid en ondersteun het schrijven waar nodig. Dit kan variëren van het woord voor woord helpen, tot het laten nalezen van een geschreven zin om het kind zelf een fout te laten ontdekken

* als de kinderen gezamenlijk een **opdracht** maken, dan reviseer je met z'n drieën de tekst. Als de kinderen zelfstandig een tekst maken, dan reviseer je met de kinderen individueel en laat je ze elkaar hun **verhaal tekst** voorlezen

4. de definitieve versie komt in het boekje van de kinderen

5. de kinderen maken een passende tekening of tekeningen bij de opdracht **tijdens xxxxxx (dit in overleg met de leerkracht)**.

≡ **Vraag het denkproces na en koppel dit terug aan het lesdoel en het leesdoel, waarbij de leerkracht aandacht besteedt aan datgene dat de leerlingen hebben uitgewerkt.**

Gezamenlijke afronding (deel 2).

≡ de kinderen presenteren hun **boek tekst** aan de andere kinderen in de klas **tijdens xxxx (dit in overleg met de leerkracht)**. Van tevoren hebben ze het voorlezen van hun verhaal een aantal keren geoefend. Ze kunnen van tevoren ook vragen bedenken die ze aan de andere kinderen willen stellen over hun verhaal.

* **je kunt zelf de tekst uit het boekje voorlezen en de kinderen daarna hun eigen tekst laten lezen. Of je laat de kinderen samen navertellen wat er eerst in het boekje gebeurde en vervolgens hun eigen tekst voorlezen**

* **Na 10 weken mogen de kinderen hun eigen boekje mee naar huis nemen en komt er een exemplaar in de klassenbibliotheek.**

Bijlage 8 Reflectieformulier

Gebaseerd op Kallenberg et al., 2007

Datum:

Activiteit: Fase 3 verdiepingsaanpak

Wat was ik van plan om uit te proberen?	Wat is er volgens mij gebeurd? Wat deed ik precies, wat deden de leerlingen, context...	Wat roept dit bij mij op? Tevreden, waarom? Wat wil ik anders doen? Waarom? Twijfels
Lesoverzicht		
Modellen ophelderen onduidelijkheden	Ik model de strategie en demonstreer de toepassing in de oefening. Ik verwijs naar het stappenplan. Daarna heb ik dit nogmaals gedaan, maar nu samen met de leerlingen. Een leerling koos een woord en ik vroeg naar de betekenis. Wie weet hoe we erachter kunnen komen wat dit woord betekent. Daarna heeft een leerling een zin bedacht. Leerlingen kiezen een woord uit een lijstje (regelnummers vermeld zodat er koppeling is met de tekst) en gaan daarna zelfstandig aan de slag.	Tevreden. Ik heb van tevoren de woorden gekleurd en wist welke woorden ik wilde modellen. Tevreden. Voor de groep wordt duidelijk wat de bedoeling is. Enkele leerlingen vinden de opdracht moeilijk. Ik heb de 'jullie fase' in verband met tijd overgeslagen. Ik denk achteraf dat dit geen goede beslissing was en dat de opdracht voor sommige leerlingen te moeilijk was. Overleg werkbegeleider over volgende opdracht in fase 3.
Presenteren elfjes	Leerlingen hebben de elfje aan elkaar voorgedragen. En in een aantal rondes een winnaar gekozen.	Heel tevreden. Leerlingen vonden de 'wedstrijd' leuk en het overleggen over het leukste gedichtje ging prima. De tweede les van fase 3 gaat niet door. Er is dus geen ruimte meer om de teksten te reviseren en te voorzien van een tekening.

Bijlage 9: de Leuvense betrokkenheidsschaal voor Leerlingen: signalen, schaalwaarden en observatieformulier

LBSL - De betrokkenheidssignalen

○ Concentratie _____

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: is de blik intens gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (het bord, het handboek, de leerkracht, het materiaal) of dwaalt deze af?

○ Energie _____

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Net als bij concentratie verradt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

○ Complexiteit en creativiteit _____

In betrokken activiteit zijn kinderen op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is. Het kind neemt als het ware z'n leerproces in eigen handen: ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen, geeft opmerkingen.

Het signalenpaar complexiteit en creativiteit veronderstelt dat we steeds nagaan wat de activiteit op mentaal vlak aan de leerling vraagt. Vaak zullen deze signalen aanleiding geven tot een correctie (naar onder toe) van de eerste, intuïtieve, scoring.

LBSL - De betrokkenheidssignalen

○ Concentratie _____

De aandacht van de leerling is op één beperkte cirkel gericht: die van zijn activiteit. Slechts intense prikkels uit de omgeving kunnen hem of haar bereiken en ev. afleiden. Een belangrijk richtpunt voor de observator (bij heel wat activiteiten) zijn de oogbewegingen van het kind: is de blik intens gericht op de prikkels die voor de activiteit essentieel zijn (het bord, het handboek, de leerkracht, het materiaal) of dwaalt deze af?

○ Energie _____

Bij bewegingsactiviteiten komt er veel fysische energie aan te pas en zou men zelfs de graad van transpiratie als een signaal kunnen beschouwen. In andere activiteiten kan een fysische component opvallen: luid spreken (roepen), er een vlot tempo op nahouden bij het uitvoeren van handelingen. Het mag daarbij evenwel niet gaan om een ontlading van opgekropte energie (bijv. omdat men zich te lang heeft moeten stil houden). Energie op het mentale vlak kan blijken uit de ijver waarmee gewerkt wordt of abstracter, uit de (denk)inspanning die van de gezichten valt af te lezen. Net als bij concentratie verradt de blik al veel; denk maar aan een starende en dromerige blik of een levendige oogopslag en ingespannen blik. Ook dit kan met fysische signalen als rode kleur en transpiratie gepaard gaan.

○ Complexiteit en creativiteit _____

In betrokken activiteit zijn kinderen op hun best. Er is een goede afstemming tussen wat de activiteit van hen vraagt en hun competenties. Ze spreken hun cognitieve en andere mogelijkheden ten volle aan. Ze bevinden zich op de grens van hun kunnen en kennen. Hun gedrag is dan ook meer dan een routinematig handelen. Complexiteit omvat dan ook meestal creativiteit: het kind doet iets persoonlijks met het aanbod, voegt er eigen elementen aan toe, brengt iets voort dat nieuw voor hem/haar is, laat iets blijken dat niet zonder meer voorspelbaar is, iets dat echt van hem/haar is. Het kind neemt als het ware z'n leerproces in eigen handen: ontdekt, legt verbanden, zoekt nieuwe toepassingssituaties/voorbeelden, stelt vragen, geeft opmerkingen.

Het signalenpaar complexiteit en creativiteit veronderstelt dat we steeds nagaan wat de activiteit op mentaal vlak aan de leerling vraagt. Vaak zullen deze signalen aanleiding geven tot een correctie (naar onder toe) van de eerste, intuïtieve, scoring.

De schaalwaarden

De LBS-L bestaat uit twee delen. Het gedrag van de leerlingen wordt geobserveerd tijdens een activiteit die de leerkracht heeft uitgekozen, aan de hand van een lijst met gedragssignalen (). Er worden schaalwaarden toegekend (laag, midden, hoog). In het tweede deel worden vijf schaalwaarden of niveaus van betrokkenheid onderscheiden.

Schaalwaarde 1: geen activiteit

Deze score wordt toegekend wanneer leerlingen op ‘non-actief’ staan. De leerling heeft dan volledig afgehaakt. Er is geen spoor van enige mentale activiteit met betrekking tot de ‘taak’. De leerling is volledig afwezig, zit te dromen, staart naar buiten, prult. Onder deze schaalwaarde valt ook het schijnbaar actief bezig zijn. Er worden na de opdracht van de leerkracht uitgebreide voorbereidingen getroffen zoals de stoel goed zetten, pennen uitzoeken, schrift klaar leggen etc.

Schaalwaarde 2: vaak onderbroken activiteit

Er zijn momenten van (taakgerichte) activiteit te constateren: leerlingen luisteren naar een verhaal, werken aan een werkblad, steken af en toe hun vinger op. Maar dit neemt slechts de helft van de tijd in beslag. Er zijn talrijke of lange onderbrekingen met ongericht wegstaren, dromen, prullen. Een variant van deze schaalwaarde bestaat uit een vrijwel ononderbroken activiteit die van die aard is dat ze weinig of geen beroep doet op cognitieve vaardigheden (bv. overschrijven van het bord). De lage complexiteit (één van de signalen) maakt dan ook dat het kind de handelingen met een zekere “afwezigheid” kan uitvoeren.

Schaalwaarde 3: min of meer aangehouden activiteit

Leerlingen zijn gedurende de observatie nagenoeg aangehouden bezig met een bepaalde activiteit: ze zijn bezig met een taak, luisteren en participeren mee aan de les door een inbreng te doen. Echte betrokkenheidssignalen ontbreken evenwel. Leerlingen lijken onverschillig bezig, zonder veel inzet van energie (automatische piloot). In tegenstelling met de schijnactiviteiten, zien we wel een zekere voortgang in wat ze doen. Het is dus geen herhalen van uiterst simpele handelingen. De ‘taak’ wordt in grote mate volbracht en de leerlingen zijn zich bewust van de handelingen die ze doen. Een andere situatie die onder schaalwaarde 3 valt, is wanneer het lijkt dat een leerling er niet helemaal bij is, maar er direct een correct antwoord volgt wanneer de leerkracht een vraag stelt. De leerling heeft het klasgebeuren oppervlakkig gevolgd, zodanig dat hij de meest belangrijke dingen heeft opgenomen. Dit komt vooral voor wanneer de activiteit onder de mogelijkheden van de leerling ligt.

Schaalwaarde 4: activiteit met intense momenten

Uit nagenoeg de helft van de observatietijd is betrokkenheid af te leiden. De activiteit krijgt voor het kind écht betekenis. Dit is af te leiden uit de volgende betrokkenheidssignalen: concentratie, niet ‘afgedwongen’ persistentie, geringe afleidbaarheid en nauwkeurigheid. Interessepunten en exploratiebehoefte zijn de drijfveren. Een variant bestaat in een aangehouden en met concentratie gepaard gaande activiteit (niveau 5), maar waarvan de complexiteit niet voldoet: de handelingen hebben betrekking op een gekozen doel (iets maken) maar zijn eerder routinematig.

Schaalwaarde 5: volgehouden intense activiteit

Schaalwaarde 5 reserveren we voor activiteiten die met grote betrokkenheid gepaard gaan. De blik is nagenoeg ononderbroken gericht op de handelingen en met materiaal. Bij luistermomenten ziet men echter soms het tegengestelde. Een sterk naar binnen gerichte blik verradt dan de inwendige mentale activiteit. Omgevingsprikkels bereiken hem/haar niet.

Observatie formulier LBS-L

Naam leerling:

Datum:

Klas:

Schaalwaarde Betrokkenheid: 1 (= geen activiteit) 2 3 4 5 (= volgehouden intense activiteit).

Schaalwaarde Gedragssignalen: laag, midden, hoog.

Schaal	Tijdsinterval in minuten			
	2	4	6	8
Betrokkenheid (score 1-5)				
Energie (L-M-H)				
Complexiteit (L-M-H)				
Nauwkeurigheid (L-M-H)				
Mimiek en houding (L-M-H)				
Concentratie (L-M-H)				
Mimiek en houding (L-M-H)				
Persistentie (L-M-H)				
Reactietijd (L-M-H)				
Voldoening (L-M-H)				

Bijlage 10 Individuele gesprekjes

1. Hoe fijn vond je het dat je de tekst al een keer geoefend had voordat het in de klas kwam?

Waarom?

2. Wat vond je van het kleuren van de moeilijke woorden?

Waarom?

3. Wat vond je van het hardop oefenen van de moeilijke woorden?

Waarom?

4. Wat vond je van het schrijven van de woorden?

Waarom?

5. Wat vond je van de woordspelletjes?

Waarom?

5. Wat vond je van het maken van een woordweb?

Waarom?

6. Wat vond je van het maken van het elfje?

Waarom?

7. Wat vond je van het maken van het krantenbericht?

Waarom?

8. Welke tekst vond je het leukst?

Waarom?

9. Wat vind je dat nu beter gaat dan eerst met nieuwsbegrip?

Bijlage 11 Codeboom

Codeboom Zelfobservatielijst (Ballering et al., 2012)	
Vakinhoud:	Vraag nummer:
Sturings Strategieën	Voor het lezen: 1, 5, 6, 7, 10 Tijdens het lezen: 13, 14, 15, 21 Na het lezen: 26, 27, 28
2. Woordenschat	11
Leerkrachtgedrag:	Vraag nummer:
3. Stellen lesdoel	2, 3, 12, 21
4. Actualiseren kennis en woordenschat	1, 7, 10, 11
5. Instructie	14
6. Hardopdenkend voordoen	13, 19
7. Leerlingen werken samen	6, 28
8. Functionele verwerkingsopdrachten	16, 22
9. Evalueren	4, 18, 20, 21, 25, 27, 28
10. Differentiatie + aanpak zwakke lezers	24
11. Feedback	4, 8, 9, 18, 20, 25, 28

2

Codeboom OGO kwaliteitskaart: leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden (Andel, 2009)	
Vakinhoud:	Vraag nummer:
7. Sturings Strategieën	Voor het lezen: 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Tijdens het lezen: 11 Na het lezen: 13, 14, 21
2. Woordenschat	9
Leerkrachtgedrag:	Vraag nummer:
3. Stellen lesdoel	4,11

4. Actualiseren kennis en woordenschat	5, 6, 18
5. Instructie	12 19b 19c 20
6. Hardopdenkend voordoen	19a
7. Leerlingen werken samen	25
8. Functionele verwerkingsopdrachten	13,16
9. Evalueren	26,27
10. Differentiatie + aanpak zwakke lezers	22, 23, 24
11. Feedback	21, 27
12. Tekstkeuze	1, 2, 3

Bijlage 12 Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers - overzicht

* breng de lees-schrijfontwikkeling van twee zwakke lezers goed in beeld; maak hierbij gebruik van de observatiepunten voor zwakke lezers

* werk tijdens een thema twee tot drie keer per week met de twee zwakke lezers gedurende ongeveer 20 minuten als de andere kinderen zelfstandig aan het werk zijn (ze mogen je niet storen!)

* fase 1: gezamenlijk lezen van een tekst

- zorg voor een goede tekst
- maak er een boekje van: **laat het verhaal halverwege stoppen op een spannend moment...**
- leg de kinderen de bedoeling uit van het samen werken
- zorg voor een goede verzorging van de voorfase
- **besteed aandacht aan de voorfase bij elke nieuwe bladzijde**
- nieuwe woorden scannen bij elke nieuwe bladzijde: bespreken en verklanken (op letters)
- lezen van de bladzijde
- nabespreken van de bladzijde

* fase 2: oefenen met nieuwe woorden

8. - (een aantal van) de onderstreepte woorden worden verklankt en opgeschreven
9. - het oefenen kan gezamenlijk of zelfstandig gebeuren
10. - besteed aandacht aan het feit dat de schrijfwijze kan verschillen van de spreekwijze

* fase 3: schrijven van een eigen tekst

7. - **het gelezen verhaal was niet af en mag door de kinderen worden afgeschreven...**
8. - **kinderen schrijven een eigen tekst aan de hand van een schrijfo opdracht**
9. - **de schrijfo opdracht sluit aan bij de nieuwsbegrip tekst die wordt geoefend.**
10. - help de kinderen op verhaal komen
11. - begeleid en ondersteun het schrijven waar nodig
12. - reviseer de teksten **(met z'n drieën)**
13. - de definitieve versie komt in het boekje
14. - de kinderen maken er passende tekeningen bij
15. - de kinderen presenteren hun boek in de boekenkring

* aandachtspunten

6. - strategie 'verklanken' staat centraal: regelmatig verklanken van woorden draagt bij aan opbouw van een beter woordbeeld ü kinderen gaan woorden direct herkennen ü komen tot automatiseren. Ze moeten het beeld van het woord gaan herkennen, daarom verklanken op letters
7. de leerkracht laat woorden uit de tekst terugkomen in het eigen taalgebruik
8. - leerkracht heeft voorbeeldrol: je wijst ze op regels, je doet het verklanken voor, ondersteunt ze en de kinderen gaan dat steeds meer overnemen. Jij trekt je dan steeds meer terug en de

kinderen doen meer en meer zelf, totdat ze jouw hulp niet meer nodig hebben en zelf de verantwoordelijkheid nemen voor de taak

9. - geef positieve feedback, ook op halfgoede antwoorden

10. - stimuleer zelfcorrectie

11. - elke keer als je met de kinderen gaat werken besteed je aan het begin aandacht aan de

gezamenlijke oriëntatie

12. - houd een logboek bij, volg de lees-schrijfontwikkeling van de kinderen

13. - werk handelingsgericht: bekijk op elk moment wat een kind nodig heeft

Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers - fase 1 (les 1)

* zorg voor een goede tekst die:

≡ - past binnen het thema

≡ - net iets boven het niveau van de kinderen is

≡ - er aantrekkelijk uitziet: mooie lay-out, illustraties

De kinderen krijgen niet het hele verhaal, het stopt ergens halverwege op een spannend moment... (in de derde fase mogen ze het zelf afschrijven)

* Maak een mooi boekje voor elk kind, met voorkant, achterkant en een aantal lege bladzijden achterin (daar komen straks de tekst en tekeningen van de kinderen)

* Leg de kinderen de bedoeling van het samen werken uit (ook het lesdoel en het leesdoel)

* Zorg voor een goede verzorging van de voorfase:

≡ - bespreek de: titel, kopjes, illustratie

≡ - voorspellen: waar gaat de tekst over (verwijs naar het stappenplan)

≡ - lees de achterkant samenvatting hardopdenkend voor, (verbinden aan thema en eigen ervaringen).

≡ - activeer de voorkennis (verwijs naar het stappenplan): wat weten we er al van?

≡ - vraag stellen aan de tekst: wat zouden we willen weten?

* Nieuwe woorden scannen bij elke nieuwe bladzijde: - snel met vinger langs de regels - woorden onderstrepen die nieuw zijn of niet in één keer gelezen kunnen worden

≡ -als de bladzijde gescand is: om de beurt een onderstreept woord van de kinderen bespreken op betekenis (aan de hand van stap 1 en 2 van de 4 takt van Verhallen (Nulft & Verhallen, 2009) demonstreer ook het toepassen van herstelstrategieën), wat er moeilijk aan is, regel geven of laten geven en woorden laten verklanken (op letters)

* lezen van de bladzijde helft van de tekst:

≡ om de beurt een alinea / paar regels

≡ gespelde of moeilijke woorden ook laten onderstrepen, bespreken en verklanken

* nabespreken van de bladzijde:

≡ - wat is er gebeurd weten we nu?

- ≡ - hebben we een antwoord op onze vragen gekregen?
- ≡ - is alles duidelijk?

Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers - fase 2 (les 2)

* de leerkracht maakt voorafgaand aan de les een woordmuur. Hierin staan woorden die meer dan de helft van de kinderen gearceerd hebben in lesfase 1, aangevuld met woorden uit de handleiding van nieuwsbegrip.

* in de eerste fase hebben de kinderen nieuwe woorden onderstreept en verklankt. Na het lezen van de tekst gaan ze met deze woorden oefenen

* herhaal indien nodig de bedoeling van het oefenen (lesdoel en leesdoel)

* in de tweede fase wordt het verklanken gekoppeld aan het schrijven. Schrijven dwingt kinderen tot visuele analyse en laat het woordbeeld zien dat ze in hun hoofd hebben

* bepaal zelf het aantal woorden dat je de kinderen wil laten oefenen zodat het oefenen niet te lang duurt. Welke woorden vind jij belangrijk dat de kinderen gaan oefenen?

* de onderstreepte woorden worden geoefend: de kinderen lezen en verklanken het woord, zeggen het hele woord nog een keer en schrijven het op. Twee variaties zijn mogelijk:

- ≡ - de kinderen kijken naar het woord in de tekst tijdens het verklanken en gebruiken de tekst tijdens het schrijven van het woord
- ≡ - de kinderen lezen het woord in de tekst, dekken het af met hun hand en verklanken en schrijven het woord uit hun hoofd
- ≡ - schenk ook tijdens het oefenen aandacht aan het feit dat de schrijfwijze van woorden kan verschillen van de spreekwijze: regel geven of laten geven

* afhankelijk van de kinderen kan de uitvoering en controle van het oefenen met de woorden verschillen:

- ≡ - gezamenlijk: de kinderen verklanken om de beurt een onderstreept woord, schrijven het op en na elk woord wordt samen gecontroleerd of het goed geschreven is
- ≡ - begeleid: de kinderen verklanken hun eigen onderstreepte woorden hardop voor de leerkracht, ze schrijven het woord op (en dus niet dat van het andere kind), en de leerkracht controleert met de individuele kinderen of het goed geschreven is. De kinderen werken in hun eigen tempo
- ≡ - zelfstandig: de kinderen verklanken hun eigen onderstreepte woorden hardop en schrijven deze op, ze werken in eigen tempo. Als ze een bladzijde gedaan hebben controleren ze zelfstandig in de tekst of ze de woorden goed geschreven hebben. De leerkracht kijkt mee en/of is beschikbaar voor eventuele ondersteuning

* Na het schrijven van de woorden oefenen de leerlingen met de betekenis van de woorden (consolideren) van de woordmuur (3 tot 5 woorden die besproken zijn in lesfase 1) via woordspelletjes (uit Nulft, Verhallen & Stoeldraijer, 2009).

* Afsluiting en reflectie op het lesdoel en leesdoel

Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers - fase 3 (les 3 en 4)

* het verhaal dat de kinderen in de eerste fase hebben gelezen was niet af en mag door henzelf worden afgeschreven...

* de woordmuur staat tijdens de hele les open zodat kinderen woorden kunnen opzoeken

* kies een schrijfo opdracht die aansluit bij de strategie die centraal staat in de nieuwsbegriptekst (zie bijlage 12 voor schrijfo opdrachten uitgevoerd in dit onderzoek).

* bedenk van te voren hoeveel je de kinderen wilt laten schrijven, afhankelijk van hun mogelijkheden. Dit kan variëren van een paar zinnen op één bladzijde tot een aantal bladzijden met wat meer tekst

* bedenk van te voren of je gezamenlijk met de kinderen één verhaal maakt, of dat elk kind zijn eigen verhaal maakt

* bedenk van te voren welk schrijfmateriaal je de kinderen wilt laten gebruiken bij de kladversie en bij de netversie: magneetletters, schrijven met potlood of pen, computer, ...

* laat de kinderen vertellen wat ze gelezen hebben, probeer door vragen te stellen het verhaal helder te krijgen. Als dit lastig is voor de kinderen kunnen ze per bladzijde en aan de hand van de illustraties het verhaal navertellen

* help de kinderen op verhaal te komen door middel van vragen stellen: hoe zouden zij het verhaal willen laten aflopen, wat gebeurt er, met wie, hoe? Het kan nuttig zijn om samen met de kinderen een schrijfplannetje te maken: noteer een aantal steekwoorden per bladzijde

* voor sommige kinderen is het makkelijker om eerst een tekening te maken, daarover te vertellen en dan te gaan schrijven

* Lesfasen schrijfo opdracht:

≡ bespreek het lesdoel en het leesdoel

≡ de leerkracht doet het voor: de leerkracht modelt de strategie en demonstreert de toepassing in de opdracht

≡ de leerkracht en de leerlingen doen het samen: de leerlingen passen de strategie toe en de leerkracht controleert het denkproces en stuurt bij waar nodig

≡ de leerlingen doen het samen en de leerkracht ondersteunt waar nodig: leerlingen passen de strategie toe en de leerkracht ondersteunt indien nodig

≡ de leerlingen werken zelfstandig of in duo's: de leerkracht controleert en stuurt het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen.

* begeleid en ondersteun het zelfstandig schrijven waar nodig. Dit kan variëren van het woord voor woord helpen, tot het laten nalezen van een geschreven zin om het kind zelf een fout te laten ontdekken

* als de kinderen gezamenlijk een verhaal maken, dan reviseer je met z'n drieën de tekst. Als de kinderen zelfstandig een tekst maken, dan reviseer je met de kinderen individueel en laat je ze elkaar hun verhaal voorlezen

≡ de definitieve versie komt in het boekje van de kinderen

≡ de kinderen maken een passende tekening of tekeningen bij de tekst die ze hebben geschreven

≡ reflecteer op het lesdoel en het leesdoel

* de kinderen presenteren hun boek aan de andere kinderen in de klas tijdens de boekenkring. Van tevoren hebben ze het voorlezen van hun verhaal een aantal keren geoefend. Ze kunnen van tevoren ook vragen bedenken die ze aan de andere kinderen willen stellen over hun verhaal

* je kunt zelf de tekst uit het boekje voorlezen en de kinderen daarna hun eigen tekst laten lezen. Of je laat de kinderen samen navertellen wat er eerst in het boekje gebeurde en vervolgens hun eigen tekst voorlezen

* de kinderen mogen hun eigen boekje mee naar huis nemen en er komt een exemplaar in de klassenbibliotheek

Bijlage 13: Schrijfopdrachten

Bijlage 12: Schrijfopdrachten

Opdracht week 1 & 2 samenvatten

Maak een woordweb over de verhuizing van de dierentuin

Stap 1: Model het samenvatten aan de hand van twee w-vragen (wie, wat) en schrijf de antwoorden in het woordweb.

Stap 2: De leerlingen gaan nu verder met samenvatten door de waar vraag te beantwoorden. De leerkracht ondersteunt en geeft gerichte feedback.

Stap 3: De leerlingen beantwoorden nu in duo's de waarom vraag. De leerkracht ondersteunt indien nodig.

Stap 4: De leerlingen werken nu zelfstandig de wanneer en hoe vraag uit. De leerkracht controleert en stuurt het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen.

Opdracht week 3 & 4 ophelderen van onduidelijkheden

Schrijf een elfje (gedicht van elf woorden) over een woord dat je geleerd hebt.

Stap 1: Model het achterhalen van de betekenis van de twee moeilijke woorden allergisch (regel 6 betekenis: als je lichaam ergens niet tegen kan) en ergens last van hebben (regel 9 betekenis: ergens niet tegen kunnen).

Model nu het gebruik van het woord in het elfje. Ik neem het woord allergisch. De titel van mijn elfje begint met het woord. Dan vertel ik in de eerste regel iets over het woord. Bijvoorbeeld: voor stuifmeel, want als je hooikoorts hebt dan ben je allergisch voor stuifmeel.

Stap 2: Kies nu een woord dat veel kinderen gearceerd hebben. Vraag naar de betekenis en controleer hierbij het denkproces: hoe zijn de leerlingen tot de betekenis gekomen? Verwijs naar het stappenplan en geef gerichte feedback.

Model nu het gebruik van het woord in het elfje. Ik neem het woord allergisch. De titel van mijn elfje begint met het woord. Dan vertel ik in de eerste regel iets over het woord. Bijvoorbeeld: voor stuifmeel, want als je hooikoorts hebt dan ben je allergisch voor stuifmeel.

Stap 3: De leerlingen maken nu in duo's het elfje af. De leerkracht ondersteunt indien nodig.

Stap 4: De leerlingen kiezen een woord van de woordmuur of een woord dat ze in de tekst gearceerd hebben en schrijven hier zelfstandig een elfje over. De leerkracht controleert en stuurt het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen.

Opdracht week 5 & 6 samenvatten

Stap 1: Model het samenvatten en markeer daarbij de woorden in de eerste alinea.

Stap 2: Tweede alinea samendoen

Stap 3: Derde alinea zelfstandig (in groepjes van twee)

Stap 4: De leerlingen schrijven een krantenbericht over de Ramadan. Ze gebruiken de gemarkeerde woorden uit de tekst. De leerlingen vertellen eerst laten vertellen wat ze gaan opschrijven. De leerkracht controleert en stuurt het denkproces van leerlingen die dat nog niet zelfstandig kunnen.