GRIP OP LEESBEGRIP

Een praktijkonderzoek naar de begeleiding van leerlingen in een groep 7 die moeite hebben met begrijpend lezen, gericht op expliciete instructie in leesstrategieën.

MEESTERSTUK
MASTER Special Educational Needs (M SEN)
Remedial Teacher

Student: Erik van Lieverloo – Studentnummer: 1408860
Juni 2012

Begeleiding: Drs. E. Deckers
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg - 's-Hertogenbosch

LOHENGRIN

Take me there
oh Lohengrin!
there's still a little time left
I've tried to get some answers here
but nothing seems to go right
so don't blink yours eyes

(Wouter Hamel, 2011, Lohengrin)

LOHENGRIN DE ZWAANRIDDER

De geschiedenis van een roeping

“Roeping…? Wat is een roeping?” vroeg Lohengrin.
“Het roepen van de mens tot zijn bestemming”, zei Parcival. “Het is: gehoor geven aan je verlangen een beter mens te worden!”

“Wat in het verleden is gebeurd, zullen wij met onze eigen ervaringen moeten verwerken”, zei Parcival met nadruk. Het beste dat wij ons zo verwerven, dienen wij door te geven tot heil van de toekomst. Dát is de weg die wij, mensen, moeten gaan. Een andere weg bestaat niet!” ….. “Het is onze taak, in de wereld het bewustzijn tot ontwikkeling te brengen. Pas dán kunnen nieuwe vermogens zich hier op aarde ontplooien. Stap voor stap, woord voor woord, en met een engelengeduld dienen wij de brug naar de hemel te slaan. De weg is lang en zwaar, maar wij *moeten* hem afleggen.”

“Is dat onze roeping?” vroeg Lohengrin. Verrast keek Parcival in de hemelsblauwe ogen van zijn zoon. “Juist”, zei hij, dát is onze roeping…”

(Jaap ter Haar, 1971, Grote Sagen van de donkere middeleeuwen)

Inhoudsopgave

SAMENVATTING 6
VOORWOORD 7
HOOFDSTUK 1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING 8
1.1 De onderzoekscontext 8
1.1.1 Huidige situatie 8
1.1.2 Verlegenheidsituatie 9
1.1.3 Gewenste situatie 9
1.2 Praktijkonderzoek 10
1.2.1 Doelen van het onderzoek 10
1.2.2 Doelen in het onderzoek 10
1.2.3 Verwachtingen van het onderzoek 11
1.3 Onderzoeksvragen 12
1.3.1 Centrale probleemstelling 12
1.3.2 Theoretische onderzoeksvragen 12
1.3.3 Praktijkgerichte Onderzoeksvragen 13
In het praktijkonderzoek op de onderzoeksschool zijn de volgende deelvragen leidend. 13
HOOFDSTUK 2 BEGRIJPEND LEZEN IN THEORIE 14
2.1 Wat is begrijpend lezen? 14
2.2 Effectief onderwijs in begrijpend lezen. 17
2.2.1 Leesstrategieën 17
2.2.2 Leerkrachtvaardigheden 18
2.2.3 Het directe instructiemodel 19
2.2.4 Transfer 21
2.3 Zorgleerlingen 21
2.3.1 Problemen met begrijpend lezen 21
2.3.2 Zorg, begeleiding en interventies. 22
HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE 24
3.1 Typering onderzoek 24
3.2 Praktijkgerichte onderzoeksvragen 25
3.2.1 Onderzoeksvraag P1 25
3.2.2 Onderzoeksvraag P2 26
3.2.3 Onderzoeksvraag P3 27
3.2.4 Onderzoeksvraag P4 27
3.2.5 Onderzoeksvraag P5 28

3.3 Onderzoeksopzet 30
3.4 Spelregels 31
3.4.1 Ethiek 31
3.4.2 Validiteit en betrouwbaarheid 32
3.4.3 Triangulatie 32
HOOFDSTUK 4 DATAPRESENTATIE 33
4.1 Onderzoeksvraag P1 33
4.2 Onderzoeksvraag P2 35
4.2.1 Toetsresultaten 35
4.2.2 Kwalitatieve analyse 36
4.2.3 Vertaling van individuele diagnostiek naar groepsbegeleidingsplan 37
4.3 Onderzoeksvraag P3 38
4.4 Onderzoeksvraag P4 39
4.5 Onderzoeksvraag P5 41
4.5.1 Groepsbegeleidingsplan 41
4.5.2 Interventietraject 45
4.5.3 Eindmeting / effectiviteit 46
HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES 58
5.1 Conclusies van het onderzoek 58
5.2 Discussie 60
5.3 Aanbevelingen 62
5.4 Bijdrage aan inclusie 63
HOOFDSTUK 6 REFLECTIE EN EVALUATIE 65
6.1 Reflectie op het onderzoek 65
6.2 Betekenis van dit meesterstuk 68
LITERATUURVERANTWOORDING 70
BIJLAGEN 72

SAMENVATTING

Dit meesterstuk getiteld “Grip op leesbegrip” is het resultaat van een praktijkonderzoek op basis van persoonlijke handelingsverlegenheid, naar begeleiding van leerlingen in groep 7 die moeite hebben met begrijpend lezen. Het resulteert in een effectief blijkend groepsbegeleidingsplan gericht op expliciete instructie in leesstrategieën. De centrale onderzoeksvraag luidt: Hoe begeleid ik effectief een kleine groep leerlingen uit mijn groep 7 die uitvallen op begrijpend lezen, gebruikmakend van mogelijkheden en materialen die Nieuwsbegrip XL biedt?

Uit literatuurstudie (van o.a. Förrer & Van De Mortel, 2010) blijkt dat begrijpend lezen een complex geheel is van factoren. De belangrijkste pijlers voor een goed leesbegrip zijn woordenschat / achtergrondkennis en vaardigheden om het metacognitieve proces te sturen ofwel het kunnen toepassen van leesstrategieën. Goed begrijpend-lees-onderwijs kenmerkt zich door:

- Verlengde instructie binnen het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel
- De leerkracht als lees-expert die via instructie en hardop denken zijn leesgedrag modelt en leerlingen bewust maakt van het metacognitieve proces
- Rolwisselend leren waarbij de verantwoordelijkheid van leerkracht verschuift naar de leerling (GRRIM-model)
- Expliciete instructie in een beperkt aantal lees-, sturings- en herstelstrategieën
- Uitgebreide aandacht voor woordenschat en achtergrondkennis
- Gebruiken van authentieke teksten die leerlingen aanspreken
- Transfer van begrijpend-leesles naar teksten bij andere vakken.

In dit onderzoek wordt een groepsbegeleidingsplan opgezet voor vijf zwakke begrijpend lezers uit groep 7 van de onderzoeksschool. Gedurende een interventietraject van twee maanden wordt remedial teaching gegeven gericht op leesstrategieën middels expliciete instructie, visualiseren, hardop denken, modeling en rolwisselend leren. Hierbij wordt onder andere gebruik gemaakt van strategielessen van NieuwsbegripXL. Toetsresultaten na afloop blijken positief waarmee de geboden begeleiding effectief is gebleken. De begeleide kinderen kunnen hardopdenkend het toepassen van leesstrategieën verwoorden. Doch de belangrijkste conclusie van het onderzoek is dat door de geboden begeleiding de leerlingen (de tools voor) een meer actieve leeshouding hebben verworven in plaats van een tekst passief te ondergaan. Lezen is denken geworden. Als leerkracht heb ik grip gekregen op het begeleiden van zwakke lezers om hen tot een beter leesbegrip te laten komen.

VOORWOORD

Voor u ligt mijn meesterstuk als product van twee jaar lang lezen, denken en doen. Begonnen met wat je een roeping zou kunnen noemen om een 'betere' leerkracht te worden in mijn vak en uit de ambitie meer recht te doen aan de kinderen met speciale onderwijsbehoeftes in mijn groep nam ik twee jaar geleden het initiatief om na tien jaar ervaring als leerkracht mijn kennis en vaardigheden uit te gaan breiden. De opleiding Master S.E.N. Remedial Teacher sprak me vanwege het inhoudelijke spectrum het meest aan. Na een brede basis aan aanbod binnen de opleiding stond het laatste jaar in teken van het meesterstuk. Ontstaan vanuit mijn handelingsverlegenheid als leerkracht in groep 7 ben ik zoek gegaan naar een bevredigende invulling van mijn hulpvraag hoe ik zwakke begrijpend lezers het beste kon begeleiden. Middels theorie- en praktijkonderzoek heb ik deze kunnen vinden waarvan akte in het voor u liggende werk.

Het zijn twee intensieve jaren geweest om naast de hoge werkdruk als fulltime leerkracht, en een oude / nieuwe woning, steeds de continu aanwezige prestatiedruk van een studie op mijn schouders te voelen rusten. Resulterend in een hoofd dat nooit leeg was, tijd die nooit vrij was en goed wat nooit perfect was. Veel dank, respect en excuses wil ik laten uitgaan naar mijn maatje die ontzettend veel geduld en relativeringsvermogen heeft gehad en veel op zich heeft genomen om mij te ontlasten. "Gerben, sorry dat je me zo vaak hebt moeten 'missen.'" Verder dank aan docenten Thea Deckers en Frans van den Heuvel voor de kennisoverdracht en studiebegeleiding. Dank aan mijn kinderen die een 'drukke' meester hadden dit jaar, in het bijzonder aan de kinderen die me 'geholpen' hebben bij het praktijkgedeelte van mijn onderzoek. Veel dank aan de collega's in de studiegroep en op het warme nest dat mijn school is, voor hun medewerking, hun betrokkenheid en de kritische waarderingen die ik van hen mocht ontvangen in het hele studieproces.

Hoewel twee jaren heel snel gaan leek het eind soms eindeloos ver. Maar "The border can't be far from here" zingt Wouter Hamel op Lohengrin. Lohengrin? De plaat met dat onbekende woord als titel, die ik de afgelopen twee jaar grijs heb gedraaid, is een metafoor is geworden voor deze twee jaren. Ik ben op zoek gegaan naar Lohengrin én ik ben op zoek gegaan als Lohengrin. De Zwaanridder uit de middeleeuwse Europese mythe ging op zoek naar zijn roeping, was er voor wie hem het hardst nodig had en keerde terug nadat zijn taak volbracht en de wetenschap vergeven was.

Erik van Lieverloo, juni 2012

HOOFDSTUK 1 AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Dit Master SEN[1] meesterstuk handelt over een praktijkonderzoek naar de begeleiding van leerlingen uit groep 7 die speciale zorg nodig hebben op gebied van begrijpend lezen. In dit hoofdstuk wordt de onderzoekscontext beschreven van waaruit de onderzoeksdoelen en de onderzoeksvragen zijn opgesteld.

1.1 De onderzoekscontext

1.1.1 Huidige situatie

Al enkele jaren werk ik als leerkracht van groep 7 op een Daltonbasisschool. Begrijpend lezen is een essentieel onderdeel in het lesprogramma en een sleutel tot verdere cognitieve ontwikkeling. Te denken aan het lezen van teksten bij zaakvakken of bijvoorbeeld nieuwsartikelen. Ook wordt er in de overgang van basis- naar voortgezet onderwijs veel belang gehecht aan toetsresultaten voor begrijpend lezen. Wekelijks geef ik een les zoals de methode Goed Gelezen! (Brouwer, T., Terpstra, R. & Wossink, H., 2005) me voorschrijft. Daarnaast geef ik regelmatig een les vanuit de digitale methode NieuwsbegripXL (CED Groep, 2011). Hoewel aan het begin van de les het 'abstracte' lesdoel wordt benoemd, merk ik dat leerlingen aan het eind van de les bij de vraag wat ze hebben geleerd vaak niet verder komen dan tekstinhoudelijke randzaken of de betekenis van enkele moeilijke woorden. Ik vind het lastig dit leerproces van begrijpend lezen opbrengstgericht te sturen en te begeleiden. Het voelt als los zand; je probeert structuur te scheppen en vorm te geven, maar tot een stevig bouwwerk komen lukt niet. Hoewel de resultaten op toetsen voor begrijpend lezen gemiddeld gezien voldoende zijn, heb ik niet het gevoel dat ik daar een rol in heb gespeeld. Hier bekruipt me een onbehaaglijk gevoel van incompetentie. Dit wordt versterkt door handelingsverlegenheid in het adequaat begeleiden van zwakke lezers: leerlingen die beneden gemiddeld scoren op basis van de Toets LOVS Begrijpend Lezen (Cito, 2011). De leerkracht dient binnen de eigen groep remediërende zorg uit te voeren als onderdeel van het groepsplan. De meeste remediërende zorg gaat in de dagelijkse onderwijspraktijk uit naar problemen met rekenen, spelling of technisch lezen waarbij expliciete (deel)vaardigheden kunnen worden aangeleerd, ingeoefend en geremedieerd.

[1] Master SEN: Opleiding tot Master Special Educational Needs - Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Dat ligt bij het onderwijs in begrijpend lezen beduidend complexer vanwege het metacognitieve aspect ervan. In het bieden van doelgerichte zorg aan zwakke begrijpend lezers schiet ik als leerkracht tekort en mis ik een planmatige aanpak.

1.1.2 Verlegenheidsituatie

Sinds september 2011 is schoolbreed gestart met het werken met groepsplannen waarbij je per vakgebied op drie niveaus je aanbod definieert: basisaanbod, plusgroep en zorggroep. Ook voor het vakgebied begrijpend lezen. Deze werkwijze dwingt me voor de groep van zorgleerlingen een doel te stellen en hen te voorzien in een passend aanbod met een geschikte didactische aanpak. Hier wordt mijn handelingsverlegenheid zichtbaar. Ik weet niet goed hoe ik deze zwakke begrijpend lezers adequaat kan begeleiden. Wel zou ik daarbij graag gebruik maken van de eigentijdse methode NieuwsbegripXL omdat de school daarop een abonnement heeft. Hoewel niet bedoeld als een remediërend programma zou ik wel willen onderzoeken of en hoe ik met de materialen en mogelijkheden die deze methode biedt, kan aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen.

1.1.3 Gewenste situatie

De voor mij gewenste situatie is dat ik leerlingen in mijn zorggroep van begrijpend lezen effectief kan begeleiden met een passend aanbod en geschikte didactische interventies. De begeleiding resulteert in een toegenomen tekstbegrip, af te lezen uit hogere toetsscores.

1.2 Praktijkonderzoek

1.2.1 Doelen van het onderzoek

Voor mijn werkveld:
Mijn doel is leerlingen met begrijpend leesproblemen met doelgerichte instructie op een hoger niveau te krijgen. Ik weet welke deelvaardigheden een rol spelen in het begrijpend leesproces en welke interventies ik kan toepassen. Ik weet hoe ik de materialen en mogelijkheden van NieuwsbegripXL als hulpmiddel kan aanpassen en inzetten in een traject van Remedial Teaching.

Voor mijzelf als professional:
Ik beschik over de achtergrondkennis en beheers de didactische vaardigheden om een kind met problemen op gebied van begrijpend lezen de juiste hulp te bieden waardoor het leesbegrip van dit kind zal toenemen.

Voor mij binnen onze school:
Ik heb ervaring en kennis in huis om collega's te adviseren hoe ze (eventueel gebruikmakend van NieuwsbegripXL) remediërende hulp kunnen bieden aan zwakke begrijpend lezers.

1.2.2 Doelen in het onderzoek

Mijn rol is die van de leerkracht die binnen de eigen groep verantwoordelijk is voor remediërend zorg van zwakke begrijpendlezers. Gedurende mijn studieperiode heb ik wel één dag per week de mogelijkheid om buiten de groep te werken. Op dat moment fungeer ik dus als de remedial teacher die buiten de groep werkt.

Startpunt van het onderzoek is mijn handelingsverlegenheid in het begeleiden van leerlingen met begrijpend-lees-problemen. Ik oriënteer me op het doen van praktijkonderzoek met literatuur van Harinck (2010) en Kallenberg (2011). Ik werk mijn centrale probleemstelling uit in deelonderzoeksvragen. Na theoretische verdieping met betrekking tot begrijpend lezen en diagnostisch onderzoek stel ik een begeleidingsplan op voor een groepje zorgleerlingen en voer dit gedurende twee maanden uit. Ik reflecteer daarbij op mijn eigen handelen en wil weten of mijn handelen effectief is door na de begeleidingsperiode het rendement in kaart te brengen.

1.2.3 Verwachtingen van het onderzoek

Ik verwacht bij leerlingen waar ik problemen met begrijpend lezen signaleer, te kunnen diagnosticeren waar het probleem zit.

Ik verwacht dat ik een passend traject van begeleiding kan bieden waardoor elke leerling de juiste tools leert gebruiken bij het actief aanpakken van een tekst waardoor zijn tekstbegrip toeneemt.

Ik verwacht dat ik een effectieve aanpak kan documenteren zodat deze aanpak ook door derden is uit te voeren na een gelijke diagnosestelling.

1.3 Onderzoeksvragen

1.3.1 Centrale probleemstelling

Hoe begeleid ik effectief een kleine groep leerlingen uit mijn groep 7 die uitvallen op begrijpend lezen, gebruikmakend van mogelijkheden en materialen die Nieuwsbegrip XL biedt?

Om een antwoord te vinden heb ik deelvragen geformuleerd onderscheid maken in theorievragen en praktijkvragen.

1.3.2 Theoretische onderzoeksvragen

Door literatuurstudie wordt onderzocht welke inzichten bekend zijn met betrekking tot begrijpend-leesonderwijs en wat bekend is uit eerder onderzoek. De volgende deelvragen zijn daarbij leidend.

T1: *Wat is begrijpend lezen en welke aspecten spelen een rol in het begrijpend-lees-proces.*

T2*:* *Wat is effectief begrijpend-leesonderwijs gebleken uit eerder (meta)onderzoek?*

T3*:* *Welke problemen doen zich voor bij zwakke begrijpend-lezers en welke didactische interventies kan ik als leerkracht en remedial teacher inzetten om zwakke lezers te begeleiden.*

1.3.3 Praktijkgerichte Onderzoeksvragen

In het praktijkonderzoek op de onderzoeksschool zijn de volgende deelvragen leidend.

P1: *Welke leerlingen in de onderzoeksgroep hebben problemen met begrijpend lezen en komen in aanmerking voor remediërende zorg binnen het groepsplan?*

P2: *Wat zijn de onderwijsbehoeften van deze zorgleerlingen en hoe kunnen deze worden vertaald naar een groepsbegeleidingsplan?*

P3: *Welke hulp bieden collega-leerkrachten in de bovenbouw van de onderzoeksschool naast het basisaanbod in de groep aan zwakke begrijpend lezers?*

P4: *Welke mogelijkheden biedt Nieuwsbegrip(XL) om in te zetten als hulpmiddel bij het remediëren van problemen met begrijpend lezen?*

P5: *Wat is na uitvoering van het groepsbegeleidingsplan gedurende twee maanden bij de begeleide leerlingen het resultaat wat betreft toetsresultaten en taakaanpak?*

Toetsresultaten:

- Wat is het leerrendement op individueel niveau en op groepsniveau (het gemiddelde van de begeleidingsgroep) in vergelijking met de beginmeting?

Taakaanpak:

- Zijn de begeleide leerlingen zich bewust geworden van het inzetten van leesstrategieën en kunnen zij deze zelfstandig verwoorden en toepassen.

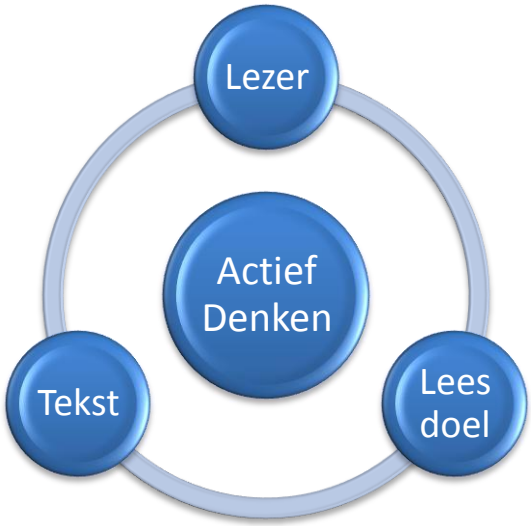
- Maken de begeleide leerlingen een transfer van geleerde vaardigheden bij begrijpend leeslessen naar tekstbehandeling bij andere (zaak)vakken door leesstrategieën hardop denkend toe te passen.

HOOFDSTUK 2 BEGRIJPEND LEZEN IN THEORIE

Het onderwijs in begrijpend lezen is in ontwikkeling en staat volop in de belangstelling. In dit hoofdstuk volgt een uiteenzetting van theorie over begrijpend lezen die ik voor mijn onderzoek relevant acht. Het is de didactische kapstok waaraan ik mijn begeleidingplan ophang en tevens het reflectievlak voor mijn handelen gedurende onderzoekstraject en interventieperiode.

2.1 Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen is het vermogen geschreven teksten te begrijpen. Het is een doelgericht denkproces waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het leesdoel van de lezer. Deze definitie van Förrer & Van De Mortel (2010), in figuur 2.1 gevisualiseerd, is mijn startpunt om dit proces onder de loep te nemen.



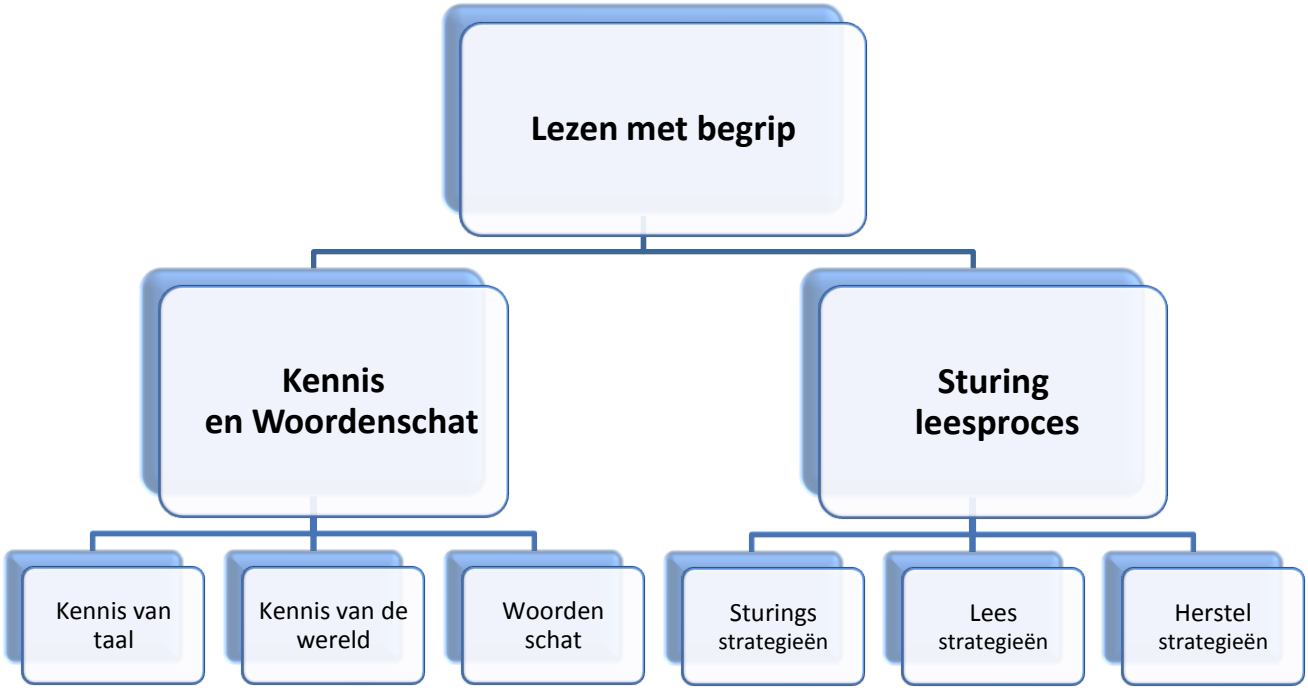
Figuur 2.1 De elementen die een rol spelen bij begrijpend lezen als actief denkproces

Bouwers & Van Goor (1997) benadrukken dat het begrijpend-leesproces een actief mentaal proces is dat zich moeilijk in deelprocessen laat ontleden, daar deze zich vrijwel automatisch in het hoofd van een (goede) lezer afspelen. Begrijpend lezen is daarmee een metacognitief proces: de lezer denkt na, stuurt en controleert zijn gedachten om zo betekenis aan de tekst te geven.

Het belangrijkste doel van het onderwijs in begrijpend lezen is dat leerlingen kennis, vaardigheden en strategieën ontwikkelen, zodat ze goede zelfstandige lezers worden (Förrer & Van De Mortel, 2010). Lezen met begrip steunt op twee pijlers:

- De lezer beschikt over **kennis** en **woordenschat**
- De lezer kan zijn eigen **leesproces sturen**

Beide pijlers behoeven aandacht in het onderwijs (zie figuur 2.2). Onder kennis wordt zowel kennis van taal als kennis van de wereld verstaan. De ontwikkeling van lezen met begrip gaat verder dan alleen de begrijpend-lees-lessen omdat immers alle momenten dat de ontwikkeling van kennis en woordenschat van leerlingen aan de orde is hiertoe bijdragen.



Figuur 2.2 De pijlers van lezen met begrip op basis van Förrer & Van De Mortel (2010)

Volgens Marzano (2004, geciteerd in Förrer & Van De Mortel (2010)) is de sociaal-economische achtergrond van leerlingen van grote invloed op het verwerven van algemene kennis en woordenschat. Kennis is verder het resultaat van het vermogen van de leerling om informatie te verwerken en op te slaan, en de opbouw van 'schoolse' kennis.

Kennis en woordenschat helpen de lezer de tekst te begrijpen, waardoor woordenschatontwikkeling en opbouw van kennisstructuren verder toenemen. Er is sprake van een zichzelf versterkende cognitieve cyclus.

Het begrijpend-lees-onderwijs moet kinderen ook leren hun lezen te sturen door het inzetten van leesstrategieën. Dit zelfregulerend leren is de metacognitieve pijler. In de volgende paragraaf worden leesstrategieën nader toegelicht. Het huidig leesonderwijs is sterk gericht op instructie van begrijpend leesstrategieën Maar daarnaast zal de volgens de nieuwste inzichten van onder andere Fisher & Frey (2009, geciteerd in Förrer & Van De Mortel (2010)) de focus in het begrijpend-lees-onderwijs moeten liggen op het verwerven van achtergrondkennis en woordenschat. Een niet in figuur 2.2 opgenomen component die Bouwers & Van Goor (1997) wel benoemen is de affectieve competentie. De individuele (emotionele) beleving van de leer- of leestaak kan van grote positieve dan wel negatieve invloed zijn in verband met de leesmotivatie.

Bovenstaande informatie impliceert voor dit onderzoek dat ik als remedial teacher gedurende een korte interventieperiode slechts geringe invloed kan uitoefenen op de pijler woordenschat en kennisopbouw. Zonder het belang van kennis en woordenschat uit het oog te verliezen bij het handelen met teksten, zal ik me in het onderzoek daarom richten op de tweede pijler, het metacognitieve aspect ofwel het werken met leesstrategieën.

2.2 Effectief onderwijs in begrijpend lezen.

Vanaf groep 5 verschuift het accent van leren lezen naar lezen om te leren. Kees Vernooy (2007) werpt de volgende werkformule op om van kinderen goede lezers te maken.

Begrijpend lezen = [(woordenschat x vlot lezen) x begrijpend leesstrategieën]

2.2.1 Leesstrategieën

In het begrijpend-lees-onderwijs leren leerlingen hun leesproces te sturen door het gebruiken van leesstrategieën. Reading strategies (strategieën) zijn bewuste en doelgerichte activiteiten om de tekst te decoderen en er betekenis aan te geven. Reading skills (leesvaardigheden) zijn de geautomatiseerde routines die de lezer onbewust uitvoert om de tekst snel en efficiënt te decoderen (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Een leesstrategie is een hulpmiddel om iets in een tekst beter te begrijpen en dus geen leesdoel.

Filipiak (2005) pleit voor een beperkt aantal leesstrategieën en noemt de vier V's: voorkennis, voorspellen, visualiseren en vragen stellen. Förrer & Van De Mortel (2010) maken het onderscheid in drie soorten strategieën zoals uitgewerkt in figuur 2.3: sturingsstrategieën helpen de lezer het leesproces te sturen, leesstrategieën helpen de lezer actief te blijven lezen en herstelstrategieën gebruikt de lezer als hij de tekst niet meer begrijpt. Sturings- en herstelstrategieën komen in elke les aan de orde. Leesstrategieën worden afzonderlijk aangeleerd. Het doel is wel dat leerlingen zo snel mogelijk strategieën flexibel kunnen gebruiken als gereedschap om teksten te begrijpen. Lezen met begrip is immers het doel.

Figuur 2.3 Drie soorten strategieën (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)

2.2.2 Leerkrachtvaardigheden

De rol van de leerkracht is cruciaal bij het begrijpend-leren-lezen. Modeling (het hardop denkend en verwoordend voordoen) is daarbij dé manier. Wel moet vervolgens de cognitieve verantwoordelijkheid geleidelijk opschuiven van leerkracht naar leerling. Dit is weergegeven in figuur 2.4: het Gradual Release of Responsibility Instruction Model, afgekort GRRIM (Pearson & Callagher (1983), geciteerd in Förrer & Van De Mortel (2010)).

Figuur 2.4 Gradually Released Responsibility Instruction Model (GRRIM) (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)

Volgens Ahlers & Van De Mortel (2009) is daarvoor van belang dat de leerkracht eerst de strategie expliciet en duidelijk uitlegt, via modeling de strategie hardop voordoet, vervolgens de strategie samen met de kinderen toepast en daarna de kinderen begeleidt bij de zelfstandige toepassing.

Als de leerling in dit proces het hardop denken van de leerkracht overneemt is er sprake van 'reciprocal teaching' . De leerkracht kan dan gaan monitoren en bijsturen. Om grip te krijgen op dit rolwisselend leren kan de leerkracht de verschillende leesstrategieën visualiseren met bijvoorbeeld poppen (Stricklin, 2011).

Met name reflecteren op het gebruik van leesstrategieën ná het lezen draagt bij aan de metacognitieve bewustwording van het gebruik van strategieën.

2.2.3 Het directe instructiemodel

Door te differentiëren komt de leerkracht tegemoet aan de verschillen tussen leerlingen. Risicolezers krijgen extra expliciete instructie. Onderzoek heeft volgens Ahlers & Van De Mortel (2009) uitgewezen dat (vooral bij zwakke leerlingen) het directe-instructie-model superieur is. Het betreft het zogenaamde Interactieve-Gedifferentieerde-Directe-Instructie-Model. Förrer en Van De Mortel (2010) hebben het model in detail uitgewerkt: figuur 2.5. In elke les begrijpend lezen worden dezelfde lesfasen doorlopen. Met name voor zwakke lezers zijn routines belangrijk. Verder blijft het belangrijk tijdens de lessen begrijpend lezen niet alleen aandacht te besteden aan strategieën maar ook aan kennisontwikkeling, woordenschatontwikkeling, praten en schrijven. Begrijpend lezen moet plaatsvinden in betekenisvolle leessituaties met authentieke teksten.

De gezamenlijke start van de les; *de leerkracht biedt overzicht*

- De leerkracht maakt het les- en leesdoel duidelijk, biedt overzicht en spreekt verwachtingen uit wat betreft de doelen.
- De achtergrondkennis wordt versterkt.
- De leerkracht verheldert lastige begrippen.
- De leerkracht beschrijft de strategieën in expliciete bewoordingen en legt uit wanneer ze moeten worden toegepast.
- De leerkracht vertelt met welke instructieactiviteit de strategieën visueel gemaakt worden.

Of:

- De leerkracht vertelt met welke instructieactiviteit de tekst visueel gemaakt wordt.
- De leerkracht actualiseert de voorkennis.
- De leerkracht inventariseert voorspellingen en verwachtingen van de leerlingen.

De gezamenlijke instructiefase; *de leerkracht doet het voor*

- De leerkracht modelt het lesdoel door het hardop denkend voor te doen terwijl zij de tekst hardop voorleest.
  De leerkracht verklaart voortdurend het denken over hetgeen zij leest.
- De leerkracht stuurt en controleert de lessituatie. Leerlingen reageren af en toe op uitnodiging van de leerkracht.
- De leerkracht visualiseert met behulp van een instructieactiviteit.
- De leerkracht completeert de instructieactiviteit.
- De leerkracht vat samen en relateert aan het lesdoel.

De begeleide oefening (eerste fase); *wij doen het samen. De leerkracht controleert en stuurt bij waar nodig*

- De leerkracht vraagt leerlingen het hardop denkend lezen over te nemen.
- De leerkracht monitort het hardop denkend lezen van de leerlingen.
- De leerkracht stelt vragen.
- De leerkracht vraagt de leerlingen op elkaars antwoorden te reageren.
- De leerkracht monitort vooral de inbreng van de instructiegevoelige leerlingen.

De begeleide inoefening (tweede fase); *jullie doen het samen. De leerkracht ondersteunt waar nodig*

- De leerkracht loopt rond terwijl de leerlingen in duo's of groepjes inoefenen.
- De leerkracht ondersteunt en corrigeert waar nodig.
- De leerkracht monitort vooral de instructiegevoelige leerlingen.
- De leerkracht vat plenair samen en geeft inhoudelijke feedback.

Zelfstandig oefenen en verwerken; *jullie doen het samen*

Voor de instructieonafhankelijke leerlingen.

Feedback

De leerkracht geeft inhoudelijke feedback op de verwerking.

Verlengde instructie/begeleide inoefening; *jullie werken met mij samen*

Voor instructieafhankelijke leerlingen.

- De leerkracht verdiept achtergrondkennis.
- De leerkracht herhaalt begrippen/woorden.
- De leerkracht doet hardop denkend voor.
- De leerkracht visualiseert.
- De leerkracht ondersteunt het inoefenen.
- De leerkracht introduceert de verwerking.

Zelfstandig oefenen en verwerken

De leerkracht kiest een verwerkingsvorm waarbij leerlingen de transfer maken naar een hoger abstractieniveau.

De gezamenlijke afronding; *samen bespreken we de inhoudelijke leerresultaten*

- De leerkracht checkt steekproefsgewijs de resultaten van het lezen.
- De leerlingen gaan rond bij anderen, rapporteren, presenteren, bevragen of bespreken.
- De leerkracht herhaalt het doel en koppelt de activiteiten terug naar het doel.

Figuur 2.1 Lesmodel van convergente differentiatie (Förrer & Van De Mortel, 2010)

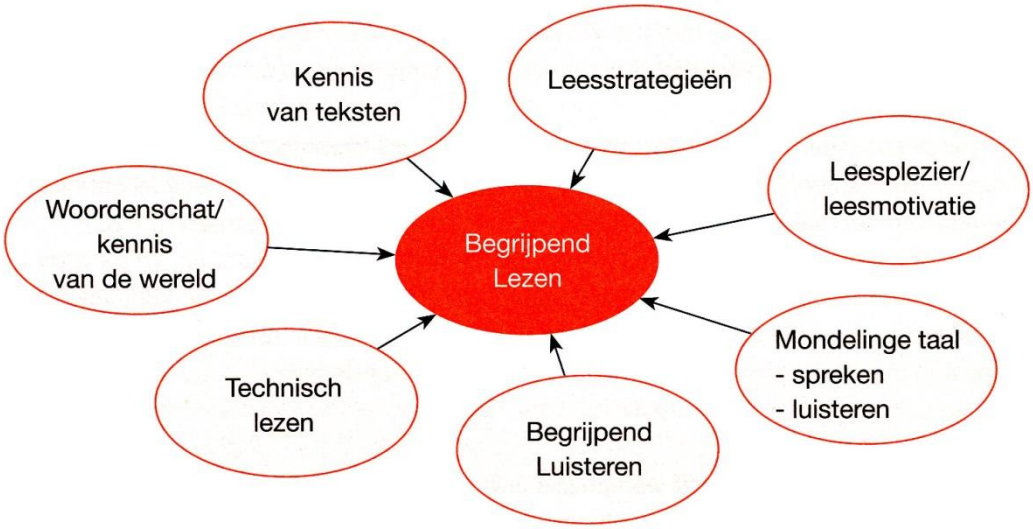
2.2.4 Transfer

Om een strategie te ontwikkelen tot een routinematige leesvaardigheid is het ook belangrijk dat leerlingen de strategieën in andere lessen toepassen. Bijvoorbeeld door bij zaakvakken aandacht te besteden aan het sturen van het leesproces en het gebruik van strategieën. Het is aan de leerkracht om dergelijke kansen te grijpen.

2.3 Zorgleerlingen

2.3.1 Problemen met begrijpend lezen

Ahlers en Van De Mortel (2009) vatten het complexe proces van begrijpend lezen samen in de volgende illustratie.



Figuur 2.6 Factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen (Ahlers & Van De Mortel, 2009)

Het probleem van een zwakke lezer kan dus voortkomen uit één of meer van bovenstaande zeven factoren. Hoewel de toetsscores van methodegebonden toetsen en Cito LVS[2] vaak de eerste signalering zijn en de leerling op deze basis als zorgleerling wordt aangemerkt, is een goede diagnostiek voor verder effectief handelen van belang.

[2] Cito. (2011). *LOVS Begrijpend lezen groep 3-8.*

2.3.2 Zorg, begeleiding en interventies.

Herkenbaar bij veel zwakke lezers is volgens Bouwers & Van Goor (1997) een passieve leeshouding: ze 'ondergaan' een tekst in plaats van actief aan het werk te gaan met de tekst. Zwakke leerlingen zouden in onvoldoende mate flexibel gebruik maken van leesstrategieën. Zij hebben veel behoefte aan goede en uitgebreide instructie om leesstrategieën te verwerven. Bouwers & Van Goor (1997) bieden een plan voor remedial teaching (figuur 2.7). Het is vooral de bedoeling de actieve leeshouding te versterken middels een aantal leesstrategische elementen.

Behandelingsplan van problemen met begrijpend lezen in groep 7/8
(Bouwers & Van Goor, 1997)

Strategische elementen:

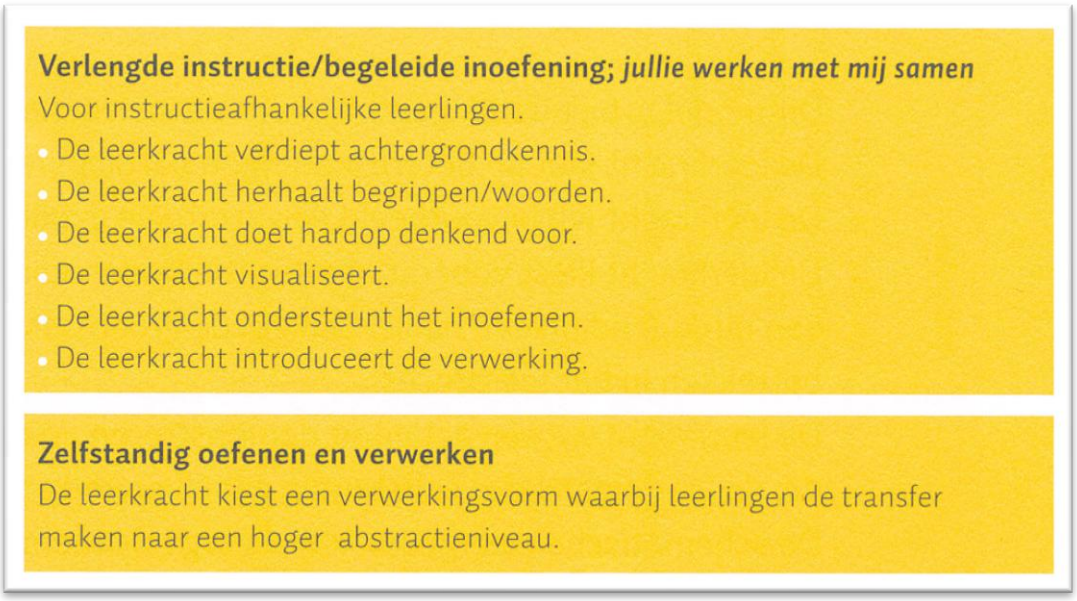
- Activeren van voorkennis
- Verklaren van een aantal woorden
- Het met eigen woorden weergeven van de tekst
- Het bepalen van de hoofdgedachte
- Het leggen van verwijsrelaties

Wijze van aanbieden:

- Lezen van de titel en voorspellen inhoud
- Hardop (voor)lezen
- Onbekende woorden in overleg verklaren:
  - door betekenis te ontlenen aan een deel van het woord zelf
  - door naar de context te kijken
  - door op te zoeken in een woordenboek
- Herhaald voorlezen
- In eigen woorden navertellen
- Samenvatten van (een deel van) de tekst
- Aanvullende oefening in het leggen van verwijsrelaties.

Figuur 2.7 Behandelingsplan van problemen met begrijpend lezen (Bouwers & Van Goor, 1997)

Vernooy (2006, geciteerd in Ahlers & Van De Mortel, 2009) geeft aan dat kinderen met leesproblemen succesvoller zijn wanneer ze goede instructie krijgen in de leesvaardigheden die alle leerlingen moeten verwerven. Dit kan door: meer instructietijd, een nauwkeurig opgebouwde instructie, meer coaching en oefening, meer expliciete directe instructie en zorgvuldig volgen van de leesontwikkeling. De leerkracht past voor de risicoleerlingen dus niet de doelen aan maar geeft deze leerlingen extra instructie én meer leertijd. Daarvoor is differentiëren noodzakelijk. Risicoleerlingen krijgen pre-teaching en verlengde instructie/begeleide oefening ná de groepsinstructie zoals verwerkt in het model van figuur 2.5. Door met name aandacht te besteden aan leesstrategieën (zie § 2.2.1) krijgen zwakke lezers handvatten (tools) om teksten beter te begrijpen.



Figuur 2.8 Detail uit figuur 2.5: Lesmodel van convergente differentiatie (Förrer & Van De Mortel, 2010)

Met name zwakke lezers hebben moeite met metacognitieve vaardigheiden: ze plannen hun leesgedrag te weinig, controleren zichzelf onvoldoende tijdens het lezen en vragen zich te weinig af of ze begrijpen wat ze lezen. (Ahlers & Van De Mortel, 2009).

Voor zwakke lezers is het belangrijk dat zij hun eigen vorderingen zien. Daarom toetst de leerkracht regelmatig en evalueert de les met de leerlingen. Ook door aandacht te besteden aan metacognitie en door modeling krijgen kinderen een beeld van hun eigen leesvaardigheid.

HOOFDSTUK 3 ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

In dit hoofdstuk geef ik de typering van het onderzoek aan en hoe de praktische deelvragen te beantwoorden. De procedure van het onderzoekstraject wordt uiteengezet en tevens wordt aangegeven hoe daarbij rekening wordt gehouden met de aspecten die bij een praktijkonderzoek een rol spelen als ethiek, validiteit, betrouwbaarheid en triangulatie.

3.1 Typering onderzoek

Middels het onderzoek wil ik iets veranderen aan mijn eigen handelingsverlegenheid: het begeleiden van zwakke begrijpend-lezers. Ik stel een vanuit literatuuronderzoek onderbouwd verbeterplan op voor de praktijk, voer dat uit en evalueer tenslotte of mijn handelen effectief is gebleken. Dit praktijkonderzoek typeert zich als zowel een actieonderzoek als een meervoudige gevalsstudie. De definitie en uitwerking van Kallenberg (2011) van een actieonderzoek is van toepassing op het onderzoek dat ik wil uitvoeren: “Bij deze vorm van onderzoek werkt men volgens een duidelijke methode gericht aan de verbetering van het eigen handelen voor de klas.” Kallenberg schrijft: “Het bijzondere van actieonderzoek is dat je zelf het onderwerp van onderzoek bent, terwijl je tegelijkertijd degene bent die het onderzoek uitvoert.”

Omdat ik me in mijn onderzoek niet op een hele groep richt maar op een kleine groep zorgleerlingen kan ik ook spreken van een meervoudige gevalsstudie zoals Harinck (2010) beschrijft. Ik richt me als remedial teacher op de cognitieve en metacognitieve vaardigheden van enkele leerlingen en wil onderzoeken of het behandeltraject effect is gebleken. Het behandelingsproces wordt daarbij als geheel belicht en gedocumenteerd.

3.2 Praktijkgerichte onderzoeksvragen

Na in hoofdstuk 2 een antwoord te hebben gegeven op theoretische onderzoeksvragen volgt in deze paragraaf hoe door onderzoek antwoorden worden gevonden op de praktijkgerichte deelvragen. Deze antwoorden worden verwerkt in hoofdstuk 4.

3.2.1 Onderzoeksvraag P1

Welke leerlingen in de onderzoeksgroep hebben problemen met begrijpend lezen en komen in aanmerking voor remediërende zorg binnen het groepsplan?

Door een beginmeting wordt het begrijpend-lees-niveau van de hele groep 7 in beeld gebracht. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van toetsgegevens bestaande uit één methodeonafhankelijke (Cotan genormeerd) en twee methodegebonden toetsen.

- Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012)
- Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 2 (februari) Niveau B (versie 2)
- Goed Gelezen! Groep 7 Gemiddelde score toets 1 t/m 3

Leerlingen komen in aanmerking voor remediërende zorg binnen het groepsplan als

- er een D of E score wordt behaald op de Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012)
- als er een C score wordt behaald op de Cito-toets Begrijpend Lezen én minimaal één van de twee methodegebonden scores lager dan het cijfer 6 is.
- als er ongeacht de score op de Cito-toets Begrijpend Lezen voor allebei de methodegebonden toetsen een score lager dan het cijfer 6 wordt behaald.

Deze onderzoeksvraag levert kwantitatieve gegevens op die in tabel worden weergegeven.

Voor de leerlingen die in aanmerking komen voor remediërende zorg binnen het groepsplan, wordt als aanvullende beginmeting de Aarnoutse Begrijpend Leestest (2001) afgenomen waarmee een Didactische Leeftijds Equivalent (DLE) score wordt verkregen.

3.2.2 Onderzoeksvraag P2

Wat zijn de onderwijsbehoeften van deze zorgleerlingen en hoe kunnen deze worden vertaald naar een groepsbegeleidingsplan?

Voor de geselecteerde leerlingen wordt in kaart gebracht waar de problemen en onderwijsbehoeften kunnen liggen met betrekking tot begrijpend lezen. Omdat meerdere factoren ten grondslag kunnen liggen aan problemen met begrijpend lezen, worden vanuit diagnostisch oogpunt de volgende diagnostische (toets)gegevens verzameld:

Technische leesvaardigheid:

- Cito-toets Technisch Lezen M7 (Leestempo + DMT) (2012)

Woordenschat

- Cito-toets Woordenschat M7 (2012)

Leesmotivatie

- Leesmotivatie en leesinteresselijst (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)

Gebruik van leesstrategiën

- Nieuwsbegrip Begintoets Niveau B (analyse leesstrategieën)

Tevens wordt door middel van een Blokles Nieuwsbegrip in de kleine groep participerend geobserveerd hoe per leerling de leestaakaanpak en het gebruik van leesstrategieën is. Deze toetsen zullen naast kwantitatieve scores (zoals de Cito-scores) ook kwalitatieve gegevens opleveren over leesvaardigheden en leesstrategieën. De laatste vormen het uitgangspunt voor het begeleidingsplan. Aangezien de remediërende zorg gedurende het interventietraject (zoals in § 2.1 verantwoord) zich richt op het metacognitieve aspect ofwel het werken met leesstrategieën wordt per leerling op basis van verzamelde gegevens de conclusie getrokken of opname in het groepsbegeleidingsplan voor begrijpend lezen zinvol is of dat andere zorg nodig is, die buiten het terrein van dit onderzoek valt.

3.2.3 Onderzoeksvraag P3

Welke hulp bieden collega-leerkrachten in de bovenbouw van de onderzoeksschool naast het basisaanbod in de groep aan zwakke begrijpend lezers?

Bij de groepsleerkrachten van negen collegiale bovenbouwgroepen (groepen 6,7 en 8) worden reeds bestaande begeleidingsplannen opgevraagd. De beschreven hulp aan de zwakke begrijpend-lezers wordt, daar het om kwalitatieve gegevens gaat, in kaart gebracht middels het geordend schoenendoosmodel (Harinck, 2010). Ik geef een reflectie door de beschreven hulp te koppelen aan de theoretische onderbouwing in hoofdstuk 2 en beschouw welke interventies ik in mijn eigen groepsbegeleidingsplan kan overnemen .

3.2.4 Onderzoeksvraag P4

Welke mogelijkheden biedt Nieuwsbegrip(XL) om in te zetten als hulpmiddel bij het remediëren van problemen met begrijpend lezen?

Door de algemene handleiding en verantwoording van NieuwsbegripXL (CED groep, 2012) kritisch door te nemen en het aanbod en de mogelijkheden van het digitale deel van NieuwsbegripXL zelfondervindend te onderzoeken, doe ik ervaring op en specialiseer ik me binnen de school als NieuwsbegripXL–expert waardoor ik schoolbreed de implementatie ervan kan begeleiden. Deze onderzoeksvraag resulteert in een opsomming op welke wijze NieuwsbegripXL een bijdrage kan leveren in de begeleiding van zwakke begrijpend-lezers en welke elementen worden verwerkt in het groepsbegeleidingsplan.

3.2.5 Onderzoeksvraag P5

Wat is na uitvoering van het groepsbegeleidingsplan gedurende twee maanden bij de begeleide leerlingen het resultaat wat betreft toetsresultaten en taakaanpak?

Groepsbegeleidingsplan

Op basis van de antwoorden op de theoretische- en de eerste vier praktijkgerichte onderzoeksvragen, volgt in feite het hart van het hele onderzoek: het groepsbegeleidingsplan dat wordt opgesteld en uitgevoerd.

Interventietraject

De geselecteerde zwakke begrijpend-lezers ontvangen gedurende acht weken remediërende zorg van mij als leerkracht binnen de groep en eenmaal in de week van mij als remedial teacher buiten de groep. De voortgang van het proces wordt bijgehouden in een logboek waarin per sessie verslag wordt gedaan. Ook reflecteer ik op mijn eigen handelen als remedial teacher. Video-opnamen zijn daarbij een hulpmiddel.

Eindmeting / effectiviteit

Na afloop van het interventietraject wordt uitgesplitst in deelvragen met een eindmeting in kaart gebracht of de geboden begeleiding effectief is gebleken.

Toetsresultaten:

- Wat is het leerrendement op individueel niveau en op groepsniveau (het gemiddelde van de begeleidingsgroep) in vergelijking met de beginmeting?

Taakaanpak:

- Zijn de begeleide leerlingen zich bewust geworden van het inzetten van leesstrategieën en kunnen zij deze zelfstandig verwoorden en toepassen.

- Maken de begeleide leerlingen een transfer van geleerde vaardigheden bij begrijpend leeslessen naar tekstbehandeling bij andere (zaak)vakken door leesstrategieën hardop denkend toe te passen.

Op basis van de volgende toetsen wordt in beeld gebracht hoe de ontwikkeling op gebied van begrijpend lezen is.

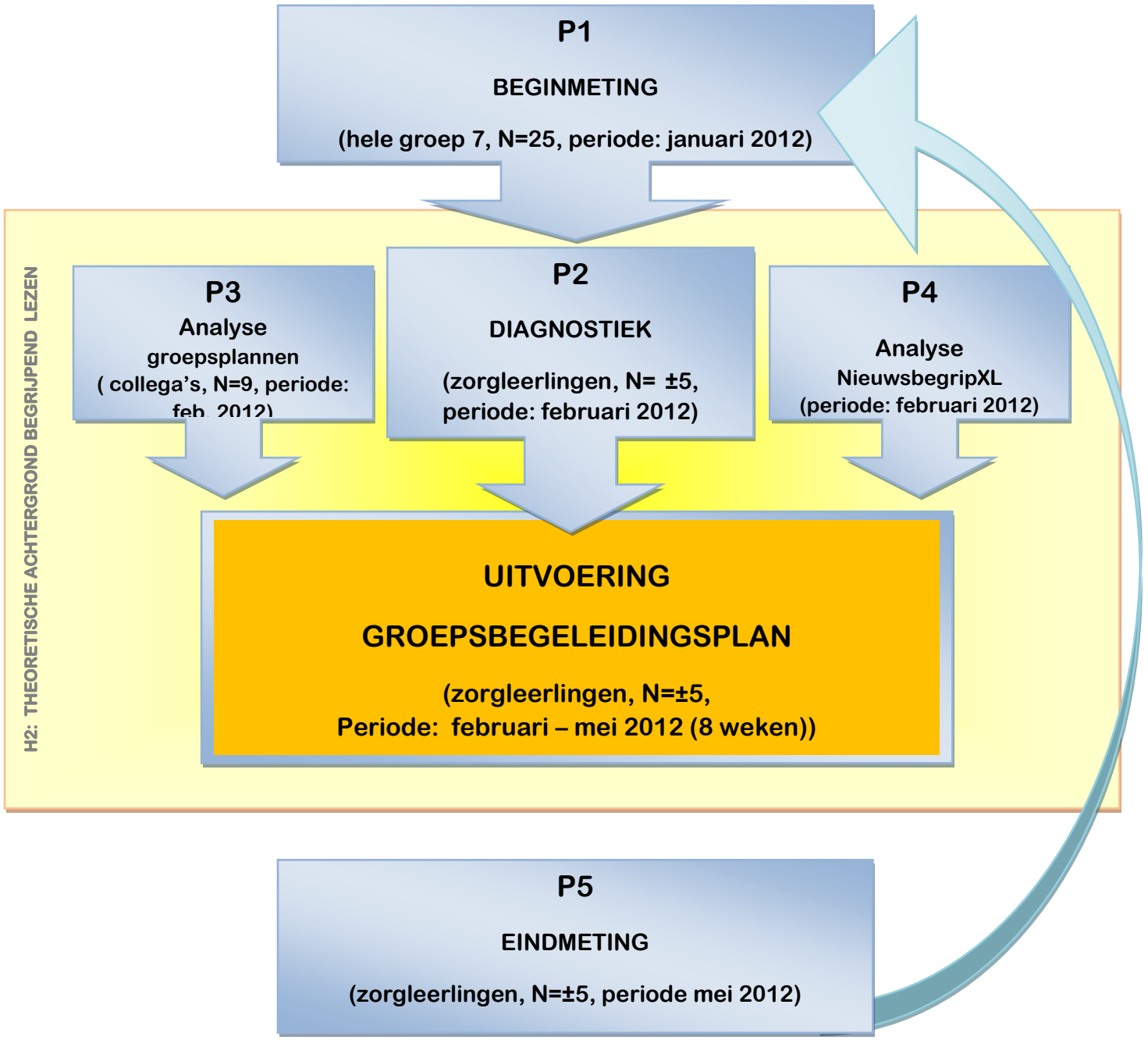
- Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012) (herhaald aangeboden)
- Aarnoutse Begrijpend Leestest (1992) (herhaald aangeboden)
- Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 3 (mei) Niveau B (versie 2)
- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B (analyse leesstrategieën)

Kwalitatieve gegevens over taakaanpak en het gebruiken van leesstrategieën wordt verkregen door toetsanalyse en observaties van de individuele leerlingen met de volgende toets en observatiemomenten:

- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B (analyse leesstrategieën)
- Tekst Nieuwsbegrip (individueel)
- Tekst zaakvakkenmethode (individueel)

3.3 Onderzoeksopzet

In het volgende stroomdiagram een schematische weergave van mijn onderzoekstraject en het tijdspad.



3.4 Spelregels

3.4.1 Ethiek

Dit praktijkonderzoek heeft een tweeledig doel: enerzijds de verbetering van mijn persoonlijke handelingsverlegenheid, anderzijds de verbetering van de resultaten en leestaakaanpak van enkele zwakke begrijpend lezers. Ik ben hierin zowel onderzoeker, leerkracht als remedial teacher. Daardoor is er sprake van participerende observaties. Ik dien vanuit een metapositie te reflecteren op mijn eigen handelen en op de interpretaties van mijn observaties, bevindingen en resultaten. Er is gedurende het interventieproject vooral sprake van kwalitatieve analyse en reflectie. Omdat mijn hulpvraag voortkomt uit mijn eigen handelingsverlegenheid ben ik er niet mee gebaat om gegevens en interpretaties anders weer te geven dan de werkelijkheid. Hoewel noodzakelijke selectie en beperking een rol spelen bij de totstandkoming van het meesterstuk zullen gegevens niet worden achterwege gelaten of veranderd om zaken anders voor te stellen dan ze zijn. Transparantie is noodzakelijk voor de betrouwbaarheid. Door de rol van critical friends wordt deze transparantie bevorderd. Studiegenoten en Intern Begeleider fungeren als critical friends op basis van respect, loyaliteit en inzet om middels opbouwende kritiek mijn onderzoek naar een hoger plan te tillen en mij als onderzoeker ‘scherp’ te houden. Met bronvermeldingen wordt inzichtelijk gemaakt van welke theoretische kennis gebruik gemaakt is.

In het interventietraject wordt een kleine groep leerlingen (N=5) begeleid. Deze leerlingen hebben conform het groepsplan recht op zorg op gebied van begrijpend lezen. Door deze zorg het onderwerp van dit onderzoek te laten zijn, worden deze leerlingen dus betrokken in het onderzoek. Dit vraagt om zorgvuldigheid en openheid richting hen en hun ouders. Zowel leerlingen als ouders wordt toestemming gevraagd of de begeleiding mag worden verwerkt in het onderzoek. Daarbij wordt tevens toestemming gevraagd voor het maken van video-opnames waarmee ik kan reflecteren op mijn eigen handelen. Indien er geen toestemming wordt verleend door leerling of ouders neemt de leerling conform het groepsplan toch deel aan het interventietraject (immers recht op zorg) maar zullen de gegevens niet worden opgenomen in het onderzoek. Gegevens van leerlingen worden geanonimiseerd verwerkt, gezien het feit dat ook externen na afronding en eventuele publicatie van het meesterstuk hierin inzage zouden kunnen krijgen.

3.4.2 Validiteit en betrouwbaarheid

Het onderzoek gericht op het verbeteren van mijn eigen handelen krijgt vorm zoals door Kallenberg beschreven (2011). Het onderzoek richt zich op mijn persoon en een kleine groep leerlingen. Het onderzoek heeft daarmee een interne validiteit en is niet direct generaliseerbaar. Wel kunnen plan van aanpak en ervaringen dienen als voorbeeld en werkwijze voor collega-leerkrachten en remedial teachers die met dezelfde handelingsverlegenheid worstelen (indien de conclusies van het onderzoekstraject een positief resultaat bevestigen). De eerder genoemde transparantie krijgt vorm in de onderzoeksverslaglegging middels sessieplannen en logboek.

De gegevens in het onderzoek worden gevonden met verschillende genormeerde methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen die Cotan genormeerd zijn en zijn derhalve herhaald inzetbaar en zouden onder gelijke omstandigheden dezelfde kwantitatieve gegevens opleveren. Om een goede vergelijking te kunnen maken worden bij begin- en eindmeting dezelfde toetsen (of in een andere versie) afgenomen. Door binnen de diagnostiek ook deelaspecten die een rol kunnen spelen mee te nemen zorg ik voor volledigheid in het onderzoek en kan ik verantwoorde keuzes maken in welke leerlingen ik opneem in het groepsplan en op welke wijze ik het interventietraject ga vormgeven. Het werken met NieuwsbegripXL als bron en hulpmiddel binnen het onderzoek kan ik verantwoorden door deze methode tegen het licht te houden van de theoretische onderbouwing.

3.4.3 Triangulatie

Triangulatie is zichtbaar doordat ik in mijn literatuuronderzoek verschillende bronnen heb gebruikt om een goed actueel beeld te krijgen van de didactiek van begrijpend lezen, interventies en evidence-based-aanpakken. In mijn praktijkonderzoek krijgt triangulatie vorm doordat ik verschillende toetsen gebruik om de begrijpend-leesvaardigheid en deelaspecten daarvan in kaart te brengen. Kwalitatieve gegevens verzamel ik door (proces)observaties, analyse van zelfstandige verwerkingsopdrachten en via mondelinge en schriftelijke weergave. Ik maak gebruik van verschillende bronnen voor teksten. Middels meta-onderzoek evalueer ik mijn handelen (met behulp van SkillSheet C22 (Kallenberg, 2011)), spiegelend aan de theorie en voorzien van de visie van critical friends.

HOOFDSTUK 4 DATAPRESENTATIE

In dit hoofdstuk volgen de kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksgegevens in antwoord op de praktijkgerichte onderzoeksvragen. Centrale probleemstelling is:

Hoe begeleid ik effectief een kleine groep leerlingen uit mijn groep 7 die uitvallen op begrijpend lezen, gebruikmakend van mogelijkheden en materialen die Nieuwsbegrip XL biedt?

4.1 Onderzoeksvraag P1

Welke leerlingen in mijn groep hebben problemen met begrijpend lezen en komen in aanmerking voor remediërende zorg binnen het groepsplan?

Voor de beginmeting zijn in tabel 1 de resultaten weergegeven van de volgende klassikaal afgenomen toetsen:

- Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012) (Zie ook figuur 1)
- Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 2 (februari) Niveau B (versie 2)
- Goed Gelezen! Groep 7 Gemiddelde score toets 1 t/m 3

Leerlingen komen in aanmerking voor remediërende zorg binnen het groepsplan als

- er een D of E score wordt behaald op de Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012)
- als er een C score wordt behaald op de Cito-toets Begrijpend Lezen én minimaal één van de twee methodegebonden scores lager dan het cijfer 6 is.
- als er ongeacht de score op de Cito-toets Begrijpend Lezen voor allebei de methodegebonden toetsen een score lager dan het cijfer 6 wordt behaald.

Volgens de genoemde criteria komen er op basis van deze toetsgegevens vijf leerlingen (N=5) in aanmerking voor remediërende zorg voor begrijpend lezen. Deze leerlingen zijn in de tabel geel gearceerd en hebben in het vervolg de geanonimiseerde namen gekregen: C., N., S., F., en D.

	Cito		NB	GG	
	BL		TLB2	gem 1-3	
	M7		Norm=60%		
	januari 2012		februari 2012	januari 2012	
	niveau	vaard. score	cijfer	cijfer	Naam:
1	B	51	7	7,3	
2	A	56	9	7,3	
3	D	33	5,5	6,0	C
4	B	45	6,5	6,5	
5	D	32	6,5	5,7	N
6	B	47	8	7,7	
7	A+	73	9	8,0	
8	C	44	8	7,3	
9	A	58	9	7,0	
10	C	38	5	6,7	S
11	E	24	7,5	5,7	F
12	A	56	8	7,3	
13	B	46	9	5,7	
14	C	42	8	7,3	
15	B	46	5,5	6,3	
16	B	50	7,5	8,0	
17	B	48	8,5	6,0	
18	B	46	9,5	9,0	
19	D	30	3,5	5,7	D
20	B	47	8	7,3	
21	C	41	8,5	6,0	
22	B	47	6,5	7,0	
23	B	49	6,5	6,3	
24	B	48	4,5	7,0	
25	A	55	8	8,0	
Gemiddelde van de hele groep (N=25) :	B	46,2	7,3	6,9	
Gemiddelde van de onderzoeksgroep (N=5):	E	31,5	5,6	6,0	
Gemiddelde van de hele groep zonder de onderzoeksgroep (N=20):	B	49,8	7,7	7,2	

Tabel 4.1: Toetsgegevens beginmeting (N=25)

4.2 Onderzoeksvraag P2

Wat zijn de onderwijsbehoeften van deze zorgleerlingen en hoe vertaal ik die naar een groepsbegeleidingsplan?

4.2.1 Toetsresultaten

In tabel 2 zijn voor de geselecteerde leerlingen (N=5) omwille van diagnostische analyse de reeds bekende gegevens uit de beginmeting (grijs) aangevuld met kwantitatieve gegevens van andere toetsen die in het kader van begrijpend lezen een diagnostisch karakter hebben (zwart).

Leerling / **Toets (afname: januari/februari)**	**C.**	**D.**	**F.**	**N.**	**S.**
Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012)	D Vs=33	D Vs=30	E Vs=24	D Vs=32	C Vs=38
Goed Gelezen! Groep 7 Gemiddelde score toets 1t/m3	6,0	5,7	5,7	5,7	6,7
Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 2 (februari) Niveau B (versie 2) (normering: 60%)	5,5	3,5	7,5	6,5	5
Begrijpend Leestest Groep 7 (Aarnoutse, 2001) (Score: aantal goede antwoorden van de 36) DLE / Deciel en C-score (norm april)	Score:15 DLE<36 Deciel=1 C=2	Score:19 DLE<36 Deciel=2 C=3	Score:21 DLE<36 Deciel=3 C=4	Score:21 DLE<36 Deciel=3 C=4	Score:24 DLE=41 Deciel=4 C=4
Cito-toets Technisch Lezen M7 (2012) • Leestempo • DMT	 D B	 B A	 C D	 A+ B	 C D
Cito-toets Woordenschat M7 (2012)	A	B	D	D	E
Nieuwsbegrip: Begintoets Niveau B (norm: 60%) (Inzet leesstrategieën)	5,5	8,5	7	7,5	5,5

Tabel 4.2: Toetsgegevens beginmeting zorgleerlingen (N=5)

4.2.2 Kwalitatieve analyse

De kwalitatieve gegevens betreffende de vijf individuele leerlingen worden uitgebreider weergegeven in bijlage 4.1. Hier wordt volstaan met de essenties.

- C. heeft een sterk passieve leeshouding, is niet gericht op de inhoud van de tekst en mist gebrek aan sturing/controle. Voorwaardelijke factoren als woordenschat en technische leesvaardigheid zijn in orde. Het leestempoprobleem is van motivationele aard. C. is waarschijnlijk gebaat bij begeleiding in sturing van zijn leesproces en expliciete instructie in het gebruik van leesstrategieën.

- D. is een leerling met ADD waarvoor medicatie. Op basis van de afgenomen diagnostische toetsen zijn de voorwaarden voor goed leesbegrip in feite aanwezig. Doch zijn gebrek aan concentratie, passiviteit in tekstaanpak en desinteresse ten opzichte van informatieve of 'schoolse' teksten waarschijnlijk debet aan de lage scores op leesbegrip. D. heeft behoefte aan leesbegeleiding met aansprekende teksten, veel interactie en visualisering om zo haar leesmotivatie en tekstaanpak actiever te maken.

- F. heeft moeite met het niveau van de teksten die aangeboden worden in groep 7 door zwakkere leesvaardigheid, woordenschatproblemen, beperking in cognitieve capaciteiten en gebrek aan overzicht. F. leest vrij graag en is erg gemotiveerd. Begeleiding kan een bijdrage leveren aan leesbegrip middels de interactie over inhoud en moeilijke woorden in de tekst, hulp bij het (leren) structureren van een tekst, uitbreiding van wereldkennis en het leren inzetten van herstelstrategieën bij tekstonbegrip.

- N.'s onvoldoende leesbegrip kan worden uitgelegd door een te grote leessnelheid die zorgt voor onzorgvuldigheid in lezen, in combinatie met woordenschatproblemen, dan wel verkeerde betekenisverlening of interpretaties van woorden/teksten. Monitoring en externe sturing bij begripscontrole zijn nodig om N. rustiger en dieper in te laten gaan op teksten en bij te sturen waar en waarom ze de fout ingaat. Aangevuld met het leren inzetten van sturings- en herstelstrategieën.

- S. is nog in ontwikkeling wat betreft technisch lezen. Sterker van invloed echter is de geringe woordenschat en wereldkennis waardoor S. veel moeite heeft met het begrijpen van (informatieve) teksten. Ook is S. weinig geïnteresseerd/gemotiveerd voor lezen in het algemeen en lezen van schoolse teksten in het bijzonder. S. heeft begeleiding nodig waarbij veel aandacht is voor uitleg van moeilijke woorden en tekstinhoud, middels visualisering en onderlinge interactie.

4.2.3 Vertaling van individuele diagnostiek naar groepsbegeleidingsplan

Zoals al in hoofdstuk 2 is benoemd vraagt remediëring op begrijpend lezen veelal om een individuele handelingsgerichte diagnostiek vanwege de vele factoren die aan deze problemen ten grondslag kunnen liggen. De praktijk binnen de klas leent zich echter niet voor individuele diagnostiek en behandeling, waardoor zorgleerlingen geclusterd worden en er keuzes moeten worden gemaakt met een gemeenschappelijk belang. Op basis van de verzamelde individuele kwantitatieve en kwalitatieve gegevens van de vijf leerlingen volgt een vertaling naar gemeenschappelijke onderwijsbehoeften.

Binnen de groep zorgbehoevende leerlingen (N=5):

- is de technische leesvaardigheid geen belemmering bij het begrijpend lezen
- zijn grote verschillen in (lees)motivatie
- zijn grote verschillen in woordenschat: doch woordenschatkennis zorgt bij vier van de vijf leerlingen voor tekstbegripproblemen
- is overeenkomstig het gebrek aan een planmatige aanpak van teksten en te vluchtig dan wel onvoldoende kritisch antwoorden op tekstvragen
- is overeenkomstig het te snel trekken van eigen conclusies/interpretaties of niet kunnen herkennen van hoofdzaken
- spelen kindfactoren als concentratie een rol in het zich kunnen focussen op teksten.

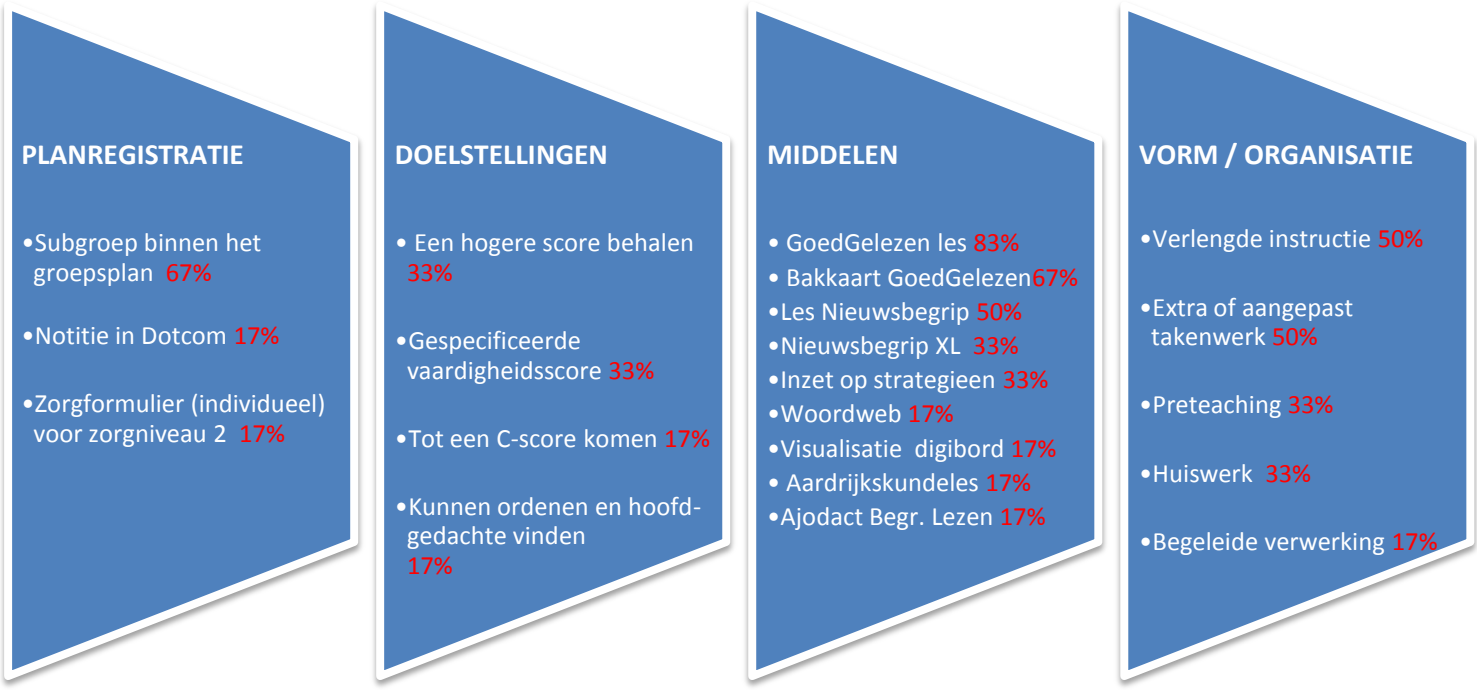
Deze groep zorgleerlingen (N=5) heeft ondanks individuele verschillen in diagnostiek, een gemeenschappelijke behoefte aan:

- een planmatige aanpak middels expliciete instructie in leesstrategieën bij teksten voor begrijpend lezen en teksten bij zaakvakken
- bewustwording van het metacognitieve proces van begrijpen lezen middels hardop denken en rolwisselend leren.
- veel aandacht voor woordenschat en kennis als sleutel tot tekstbegrip
- versterking van de leesmotivatie en concentratie middels aantrekkelijke interactie (met visuele prikkels) en aansprekende teksten.

4.3 Onderzoeksvraag P3

Welke hulp bieden collega-leerkrachten in de bovenbouw van de onderzoeksschool naast het basisaanbod in de groep aan zwakke begrijpend lezers?

Van de negen bovenbouwgroepen (groepen 6,7 en 8) is van acht groepen een reactie ontvangen. In twee groepen wordt niet met een 'zorg'plan gewerkt. De verkregen informatie van de overige zes groepen is geordend volgens het zogenaamde schoenendoosmodel (Harink, 2010) en als volgt weergegeven:



Figuur 4.1: Zorgaanbod begrijpend lezen in de bovenbouw (N=8) van de onderzoeksschool

In de bovenbouwgroepen van de onderzoeksschool is geen eenduidigheid in zorg voor leerlingen met moeite met begrijpend lezen. Plan en aanpak zijn afhankelijk van vaardigheid en kennis van middelen van de leerkracht. Doelstellingen worden geformuleerd in de vorm van Cito-scores: er worden vrijwel geen inhoudelijke doelstellingen geformuleerd waardoor een taakspecifieke aanpak ontbreekt. Uit de beschreven theorie in hoofdstuk 2 is alleen "verlengde instructie" in de helft van de zorgplannen terug te vinden. Vaak wordt ook volstaan met meer (of aangepaste) oefenstof om zelfstandig te verwerken. Gezien het belang van instructie en modelend handelen lijkt mij het enkel aanbieden van extra werk niet effectief en weinig motiverend.

4.4 Onderzoeksvraag P4

Welke mogelijkheden biedt Nieuwsbegrip(XL) om in te zetten als hulpmiddel bij het remediëren van problemen met begrijpend lezen?

Deze onderzoeksvraag kan in het kort worden beantwoord met de volgende opsomming.

Nieuwsbegrip Basis:	**Nieuwsbegrip XL:**
• Wekelijks een actuele tekst • Aandacht voor woordenschat • Eén leesstrategie per week (zes in totaal) • Groot archief oude nieuwsbegripteksten • Stappenplan / woordhulpkaart • Strategiepicto's • Vier leesniveaus voor de basisschool • Strategietoetsen en bloklessen	• Consolideringsoefening woordenschat • Achttal strategielessen op basis van modeling en rolwisselend leren ter remediëring • Andere tekstsoorten, zelfde thema als de basistekst • Leesbegriptoetsen

Tabel 4.2: Mogelijkheden Nieuwsbegrip(XL)

Omdat Nieuwsbegrip(XL) (CED-groep, 2012) een webbased methode is, kan de methode steeds inspelen op de meest actuele evidence-based inzichten en didactische technieken alsmede de actualiteit van 'de echte wereld' voor de inhoud van de teksten. Door de basisles van Nieuwsbegrip in combinatie met de XL-leesles wekelijks aan te bieden wordt volgens de makers voldaan aan de kerndoelen voor begrijpend lezen. SLO-analyse (2010) bevestigd dit. De onderzoeksschool heeft al enkele jaren een abonnement op Nieuwsbegrip Basis en dit jaar voor het eerst een abonnement op NieuwsbegripXL. Nieuwsbegrip wordt op de onderzoeksschool reeds veel gebruikt doch onregelmatig en leerkrachtafhankelijk.

Nieuwsbegrip Basis biedt voor de basisschool wekelijks op vier leesniveaus een actuele tekst en verwerkingsopdrachten waarbij wekelijks één leesstrategie centraal staat. Nieuwsbegrip hanteert de volgende strategieën: voorspellen, vragen stellen, onduidelijkheden ophelderen, relaties/ verwijswoorden, samenvatten. De strategie visualiseren komt wekelijks aan bod en krijgt mede vorm door een videoclip gemaakt door NOS-Jeugdjournaal. Het metacognitieve proces voor, tijdens en na het lezen wordt ondersteund met een stappenplan en woordhulpkaart, de leesstrategieën met picto's. Verder biedt Nieuwsbegrip bloklessen waarin om de vijf weken alle strategieën geïntegreerd aan bod komen en twee toetsen om inzicht te krijgen in de beheersing van leesstrategieën. Nieuwsbegrip maakt in de lessen gebruik van de didactische principes: woordenschat en kennis van de wereld als belangrijke leesvoorwaarden, modeling door hardop denken, rolwisselend leren en samenwerken. Door in te spelen op de actualiteit wordt de motivatie en betrokkenheid van de leerlingen geprikkeld. In het archief zijn alle oude teksten en opdrachten terug te vinden.

NieuwsbegripXL biedt met een andere tekstsoort een tweede les over het weekonderwerp én een consolideringsoefening voor de woordenschat in de basisstekst. Verder wordt een schrijfopdracht, een stelling en enkele spelletjes aangeboden. Het docentendeel biedt tevens als uitbreiding leesbegriptoetsen, woordenschattoetsen en een achttal strategielessen die een leesstrategie expliciet aanbieden en inoefenen volgens een vaste opbouw. Deze strategielessen kunnen naar behoefte of verspreid door het jaar heen worden ingezet.

Nieuwsbegrip(XL) sluit mijns inziens goed aan bij de huidige inzichten over goed begrijpend leesonderwijs. Een goed basisaanbod in de hele groep is het uitgangspunt. Sterk punt vind ik de consolideringsoefening omdat juist woordenschatkennis vaak voor betekenisproblemen zorgt. De strategielessen op het docentendeel van Nieuwsbegrip XL lenen zich uitstekend om in te zetten als materiaal ter remediëring; uitgaande van een expliciete instructie per strategie waarbij de modelende rol van de leerkracht essentieel is. De opbouw van de strategieles volgt het GRRIM model. Het uitgebreide nieuwsbegriparchief biedt mogelijkheden om voor de leerlingen aansprekende teksten te zoeken om de teksten uit de strategieles te vervangen of uit te breiden. De leerkracht kan vanwege het word-format van de teksten eenvoudig teksten aanpassen naar behoefte. Door de strategielessen voor de zorgleerlingen in te zetten als uitbreiding van de leertijd kan worden aangesloten bij de strategie van de week in het basissaanbod. Dit voorkomt dubbel-leren waarbij in het remediërende traject iets 'anders' wordt geoefend.

4.5 Onderzoeksvraag P5

Wat is na uitvoering van het groepsbegeleidingsplan gedurende twee maanden bij de begeleide leerlingen het resultaat wat betreft toetsresultaten en taakaanpak?

Alvorens antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag worden eerst in § 4.5.1 het groepsbegeleidingsplan en in § 4.5.2 het interventietraject toegelicht. In § 4.5.3 volgen de resultaten van de eindmeting en wordt de effectiviteit bepaald als antwoord op de bovenstaande onderzoeksvraag.

4.5.1 Groepsbegeleidingsplan

Op basis van theorie (hoofdstuk 2) en praktijkonderzoek (§ 4.1 t/m 4.4) heeft het groepsbegeleidingsplan vorm en invulling gekregen als onderdeel binnen het algehele groepsplan (Tabel 4.3). Wekelijks staat -Nieuwsbegrip volgend- één leesstrategie centraal.

GROEPSPLAN BASISSCHOOL				
Vakgebied:	**BEGRIJPEND LEZEN**			
Groep:	7	Periode: Februari t/m Mei 2012		
Leerkracht(en): Erik van Lieverloo				

Namen.	**Doelen:** **Wat wil ik in deze periode bereiken.**	**Aanpak:** **Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in.**	**Organisatie / Planning** **Aangeven onderwijstijd**	**Evaluatie:** **Waarmee / hoe ga ik evalueren.**
BASISAANBOD Hele groep.	**Beginsituatie:** De groep scoort in februari gemiddeld niveau B op TBL M7. **Scores M7:** Gemiddelde vs.= 46,2 / B **Doelen:** Geen officieel meetmoment meer voor B8. Doel voor E7 (op basis deel entreetoets juni): 148,5 / B	**NIEUWSBEGRIP** Niveau B Tekst Opdrachten Computer (XL) **Methode Goed Gelezen!** **Bakkaarten Goed Gelezen!** op eigen niveau (n.a.v. vorige bloktoets)	<u>Maandag: NB lesdeel 1</u> **((voor)kennis +woordenschat)** 30 minuten : klassikaal • voorspellen • voorkennis (mindmap) • voorbewerken moeilijke woorden • voorlezen • vragen stellen • zelfstandig lezen • moeilijke woorden bespreken <u>Woensdag: NB lesdeel 2</u> **leesstrategieën + verwerkingsopdrachten** 30 minuten: IGDI – model (Förrer & Van De Mortel, 2010) <u>Vrijdag: NB lesdeel 3</u> Nieuwsbegrip XL (Consolidatieoefening Woordenschat en XL-les) <u>Dinsdag: 1x/w boekles</u> 30 minuten: volgens methode handleiding. Door juf Suzanne. <u>Wekelijks: 1x/w bakles</u> 20 minuten: zelfstandig of in duo, schriftelijk of op computer tijdens takenwerktijd.	Nieuwsbegrip: Bloklessen + eindtoetsen Goed Gelezen: Bloktoetsen Cito Entreetoets 7: Begrijpend Lezen (juni)

Namen.	Doelen: Wat wil ik in deze periode bereiken.	Aanpak: Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in.	Organisatie / Planning Aangeven onderwijstijd	Evaluatie: Waarmee / hoe ga ik evalueren.
ZORGGROEP C. D. F. N. S.	**Beginsituatie:** Individuele scores op Cito Begrijpend Lezen **M7:** C. 33/D D. 30/D F. 24/E N. 32/D S. 38/C Gemiddelde vs.= 31.4/D Er is sprake van onvoldoende vaardigheid op gebied van begrijpend lezen. Speciale onderwijszorg voor deze leerlingen is nodig. **Doelen E7:** de betreffende leerlingen kennen leessstrategieën, sturingsstrategieën en herstelstrategieën, en kunnen deze toepassen bij het lezen van teksten. Trend-Verwachting Cito E7: Gemiddelde vs. = 34 / D Ambitie Cito E7: Gemiddelde vs. = 37 / C	**Nieuwsbegrip(XL)** Niveau B Aanpak: Expliciete instructie in leesstrategieën: Voorspellen Vragen stellen Ophelderen Verbanden en verwijswoorden Samenvatten Middelen Strategielessen XL ondersteund door: - Strategiepicto's - visualisatie-items - strategiekaart -strategieboekje - werkblad leesstrategieën Werkmap Lezen…Denken…Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011) Aansprekende teksten uit het Nieuwsbegrip archief en uit (informatieve) kinderliteratuur Teksten uit de zaakvakmethodes: Blauwe Planeet Bij de tijd Leefwereld	**Basisaanbod Nieuwsbegrip** **+** **RT / Interventietraject Dinsdag 13.30 – 14.30:** Deze leerlingen volgen de Goed Gelezen les in de klas NIET. Daarvoor in de plaats: RT in kleine groep (N=5) buiten de klas (door EvL). Didactiek: - Modeling door hardop denken - Rolwisselend leren - Aandacht voor woordenschat **Donderdag:** Transfer les leesstrategieën met een tekst horend of aansluitend bij de zaakvakken die deze week aan bod is gekomen.	Kwantitatief: -Herhaling Cito toets Begrijpend Lezen M7 -Begrijpend Lezen Aarnoutse E7 Nieuwsbegrip: -Eindtoets -Leesbegrip-toets Kwalitatief: Nieuwsbegrip Eindtoets (analyse strategieën) Diagnostische observatie taakaanpak: - NB tekst - zaakvaktekst

Tabel 4.3 Groepsplan Begrijpend Lezen

De volgende illustratie geeft een overzicht van de door mij (door)ontwikkelde materialen op basis van de strategiepicto's vanuit Nieuwsbegrip. Het idee van Stricklin (2011) om leesstrategieën te visualiseren (met poppen) is uitgewerkt middels 'Joost' het figuurtje op de strategiepicto's en concrete voorwerpen. Als metafoor voor het hardop denken en rolwisselend leren heb ik de zogenaamde 'breinbril' bedacht. De drager van de breinbril geeft door hardop te denken "een kijkje in zijn brein". In eerste instantie draagt de leerkracht de breinbril (in de modelfase). Bij het rolwisselend leren nemen leerlingen deze rol en daarmee ook de breinbril over, zodat letterlijk zichtbaar is wie de rol van hardop-denker heeft. Naast deze voorwerpen heb ik een denkstappenkaart en opzoekboekje met de leesstrategieën gemaakt aangevuld met een werkblad. Zie bijlage 4.2 t/m 4.4.

Figuur 4.2 Materialen ten behoeve van het interventietraject

De volgende leesstrategieën komen aan bod, gevisualiseerd met de volgende items:

- Voorspellen: "kristallen bol en voorspellershoed"
- Vragenstellen: "journalistenmicrofoon en vragenkaartjes"
- Ophelderen van onduidelijkheden: vergrootglas
- Verbanden: "plakband om stukjes tekst aan elkaar te plakken"
- Verwijswoorden: "Verkeersbord: pas op hier is een verwijzing"
- Samenvatten: "Heel klein koffertje – ik heb de tekst gelezen en neem mee…"

4.5.2 Interventietraject

Het interventietraject is in sessieplannen uitgeschreven in het interventielogboek. Zie hiervoor bijlage 4.5. De interventie volgt steeds de volgende aanpak:

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie van de week
Leerlingen kunnen de leesstrategie van de week hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Didactische werkwijze: *GRRIM model met participerende observatie*

Lesdoel benoemen:	*strategie*
	plaatsen in het stappenplan: voor, tijdens én na het lezen
	plaatsen binnen de strategieën: lees-/herstel-/sturingsstrategie
Introductie strategie+hulpmiddelen:	
	Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)
	Strategiepicto + item (strategie visualiseren)
Strategieles Nieuwsbegrip XL:	
	Modelfase (Zo werkt het) door leerkracht
	Beg. Infoefening (Zo doe je het) door leerlingen in de groep
	Zelfstandig verwerken (Nu oefenen) in duo en individueel
Vooruitblik en evaluatie:	*Reflectie op lesdoel en lesinhoud.*
	Vooruitblik op de Nieuwsbegriples van deze week en de transferles in de klas gekoppeld aan de strategie van de week

Tabel 4.4 Standaard sessieplanuitwerking

De laatste twee weken van het traject komen alle aangeboden strategieën samen aan bod.

4.5.3 Eindmeting / effectiviteit

Na opstellen van het groepsbegeleidingsplan en het interventietraject waarin dit plan is uitgevoerd kan antwoord worden gegeven op onderzoeksvraag P5:

*Wat is na uitvoering van het groepsbegeleidingsplan gedurende twee maanden bij de begeleide leerlingen het resultaat wat betreft **toetsresultaten** en **taakaanpak**?*

Toetsresultaten:

- Wat is het leerrendement op individueel niveau en op groepsniveau (het gemiddelde van de begeleidingsgroep) in vergelijking met de beginmeting?

Op basis van de volgende toetsen wordt in beeld gebracht hoe de kwantitatieve voortgang op gebied van begrijpend lezen is.

- Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012) (herhaald aangeboden)
- Aarnoutse Begrijpend Leestest (1992) (herhaald aangeboden)
- Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 3 (mei) Niveau B (versie 2)
- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B (analyse leesstrategieën)

- Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012) (herhaald aangeboden)

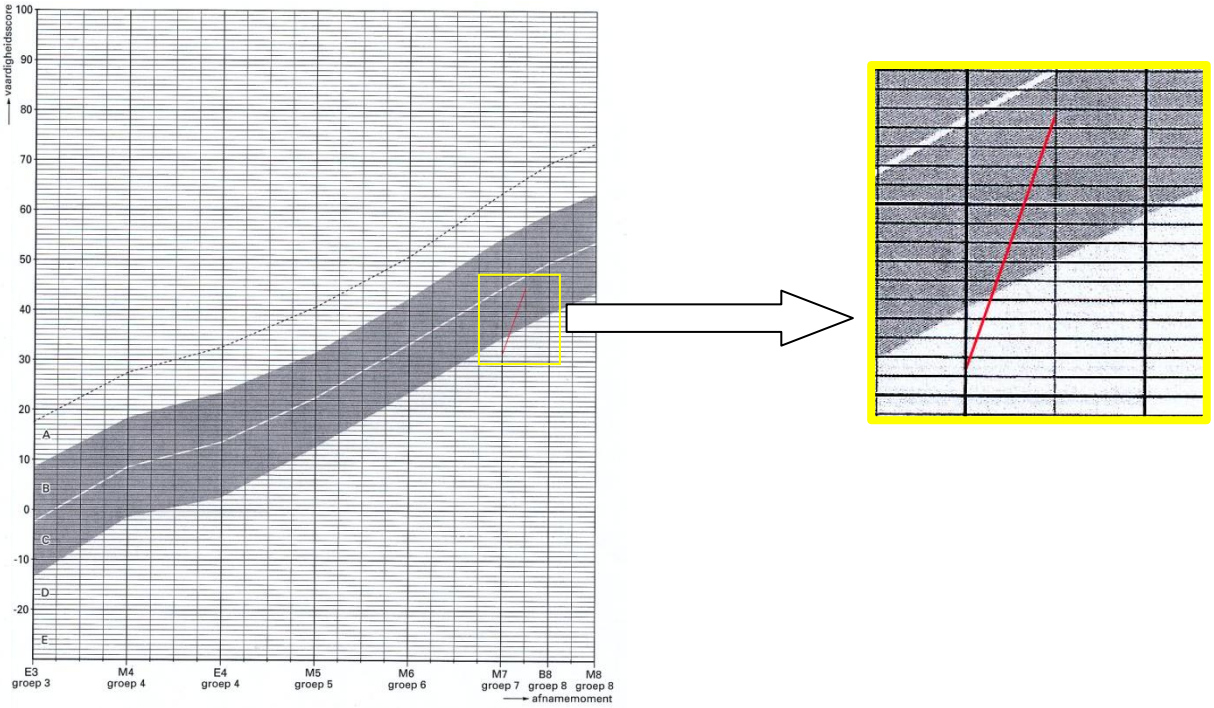
De resultaten op individueel niveau zijn weergegeven in tabel 4.5 in het groepsoverzicht uit het digitale Leerlingvolgsysteem van Cito LOVS. Hoewel de M7 toets herhaald is afgenomen geeft het volgsysteem tevens een niveaucorrectie waarbij afname in april al meetelt als E7. Voor gedetailleerde grafische weergave van de individuele scores, zie bijlage 4.6. De individuele groei in vaardigheidsscore ligt voor C., N., F. en S. tussen 7 en 9 punten en voor D. op ruim 30 punten, alwaar volgens de normaalcurve (zie figuur 4.3) een groei van 2,5 punten verwacht kon worden tussen januari en april.

Het resultaat op groepsniveau is af te lezen in tabel 4.5 als groepsgemiddelde score en is tevens grafisch weergegeven in de vorm van het leerling-rapport uit het Leerlingvolgsysteem van Cito (figuur 4.2). Volgens de normaalcurve zou bij een doorgaande ontwikkeling tussen januari en april een vaardigheidsscoregroei van 2,5 punten mogen worden verwacht. De gerealiseerde gemiddelde vaardigheidsscore is volgens Cito LOVS toegenomen van 31,5 naar 44,6. Dat is een groei van 13,1 punten.

Groepsoverzicht - afnamemoment

Afnamemoment:	**Medio 2011-2012**		Afnamemoment:	**Eind 2011-2012**	
Groep:	**7 - 7CEvL**		Groep:	**7 - 7CEvL**	
	Begrijpend lezen 2012			**Begrijpend lezen 2012**	
	Score	Niveau		Score	Niveau
C	33	D	C	40	C → C
N	32	D	N	41	C → C
S	38	C	S	46	B → C
F	24	E	F	32	D → D
D	30	D	D	63	A+ → A
Aantal leerlingen	5		Aantal leerlingen	5	
Gemiddeld	31,5	E	Gemiddeld	44,6	C

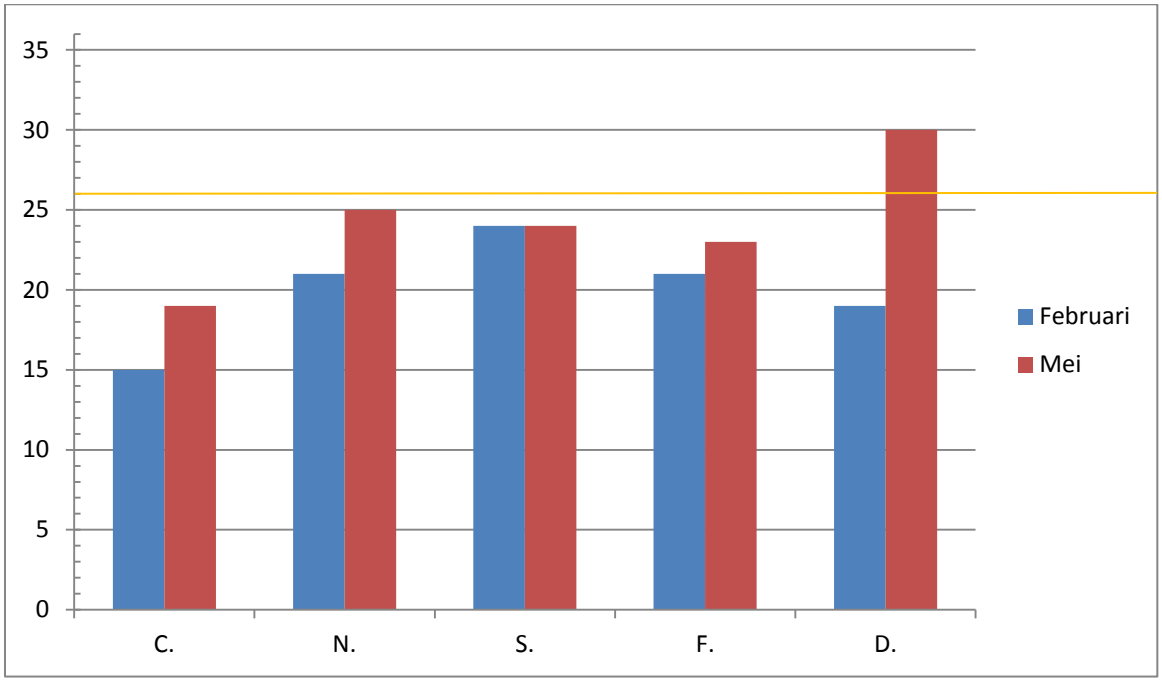
Tabel 4.5 Cito Begrijpend Lezen, iIndividuele scores van de onderzoeksgroep (N=5) bij begin- en eindmeting.



Figuur 4.3 Cito Begrijpend Lezen, gemiddelde vaardigheidsscore van de onderzoeksgroep (N=5) bij begin- en eindmeting

- Aarnoutse Begrijpend Leestest (1992) (herhaald aangeboden)

De resultaten van de herhaald aangeboden Aarnoutse Begrijpend Leestest zijn grafisch weergegeven ten opzicht van het normgemiddelde, met de ruwe toetsscore op de y-as. De verwachting is dat de begeleide leerlingen een groei laten zien.



Figuur 4.4 Begrijpend Leestest groep 7 (Aarnoutse, 1992)
Scores van de onderzoeksgroep (N=5), voor en na het interventietraject, t.o.v. het normgemiddelde.

Vier van de vijf leerlingen laten groei zien. Opvallend is de grote winst van D. terwijl S. begon met de minst grote achterstand maar geen hoger resultaat heeft gehaald.

- Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 3 (mei) Niveau B (versie 2)

Deze toets is niet Cotan-genormeerd. Omdat de toets geen identieke herhaling is van de begintoets is het groepsgemiddelde van de hele groep 7 tevens in kaart gebracht om de scores van de onderzoeksgroep (N=5) goed te kunnen interpreteren. De overige leerlingen (N=20) dienen dus als controlegroep. Voor de volledige score van de hele groep 7 (N=25), zie bijlage 4.6. In Tabel 4.6 de resultaten voor de onderzoeksgroep (N=5). De verwachting is dat de onderzoeksgroep een verschil in score heeft dat positiever is dan dat van de controlegroep.

	NB	NB		verschil t.o.v. de controle-groep (N=20)
	TLB2	TLB3		
	februari	mei		
	Norm=60%	Norm=50%	verschil	
C	5,5	6	+0,5	+
N	6,5	4,5	-2,0	-
S	5	6	+1,0	+
F	7,5	5,5	-2,0	-
D	3,5	7	+3,5	+
Gemiddelde van de hele groep (N=25) :	7,3	6,2	-1.1	
Gemiddelde van de onderzoeksgroep (N=5):	5,6	5,8	+0,2	
Gemiddelde van de controlegroep (hele groep zonder de onderzoeksgroep (N=20)):	7,7	6,3	-1,4	

Tabel 4.6 Nieuwsbegrip XL Toets Leesbegrip 3 (mei) niveau B (versie 2) Scores van de onderzoeksgroep (N=5)

Hoewel de gemiddelde toetsscore van deze controlegroep aanzienlijk lager is, is het gemiddelde van de onderzoeksgroep licht gestegen. Individueel hebben C., S. en D. een positief resultaat behaald. De resultaten van N. en F. zijn beneden verwachting: zij zijn meer dan het gemiddelde van de controlegroep gedaald en behalen volgens de toetsnorm geen voldoende score voor leesbegrip.

- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B

Deze toets is niet Cotan-genormeerd. Omdat de toets geen identieke herhaling is van de begintoets is het groepsgemiddelde van de hele groep 7 tevens in kaart gebracht om de scores van de onderzoeksgroep (N=5) goed te kunnen interpreteren. De overige leerlingen (N=20) dienen dus als controlegroep. Voor de volledige score van de hele groep 7 (N=25), zie bijlage 4.6. In Tabel 4.7 de resultaten voor de onderzoeksgroep (N=5). De verwachting is dat de onderzoeksgroep een verschil in score heeft dat positiever is dan dat van de controlegroep.

	NB BT1 februari Norm=60%	NB ET1 mei Norm=50%	verschil	verschil t.o.v. de controle-groep (N=20)
C	5,5	5,0	-0,5	+
N	7,5	7,0	-0,5	+
S	5,5	6,0	+0,5	+
F	7	5,0	- 2,0	-
D	8,5	7,5	-1,0	-
Gemiddelde van de hele groep (N=25) :	7,1	6,4	-0,7	
Gemiddelde van de onderzoeksgroep (N=5):	6,8	6,1	-0,7	
Gemiddelde van de controlegroep (hele groep zonder de onderzoeksgroep (N=20)):	7,1	6,4	-0,7	

Tabel 4.7 Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B niveau B Scores van de onderzoeksgroep (N=5)

De gemiddelde score van de onderzoeksgroep is licht gedaald, doch evenredig met de controlegroep. Op individueel niveau behalen C., N., en S. een score die hoger ligt dan verwacht t.o.v. de controlegroep. F. en D. laten een daling zien in score die meer is dan het gemiddelde van de controlegroep. Volgens de toetsnormering behalen N., S. en D. een voldoende resultaat op de toets wat betekent dat hun beheersing van de begrijpend leesstrategieën voldoende is.

Leerrendement :

Alle kwantitatieve resultaten in één overzicht samengevat geven het volgende beeld waarbij groen een bovenverwachte score aangeeft en rood een score beneden verwachting.

	Cito Begrijpend lezen groep 7	**Begrijpend Leestest gr. 7 Aarnoutse**	**Toets NB Leesbegrip Toets 3**	**Toets NB Strategietoets Eindtoets**
Verwachting	VS score > 2,5	Score > 0	Score > -1,4	Score > -0,7
C	VS: +7	Score: + 4	+0,5	-0,5
N	VS: +9	Score: + 4	- 2,0	-0,5
S	VS: +8	Score: + 0	+1,0	+0,5
F	VS: +8	Score: + 2	-2,0	-2,0
D	VS: +33	Score: + 11	+3,5	-1,0
Gemiddeld:	VS: +13	Score: + 4	+0,2	-0,7

Tabel 4.8 Overzicht kwantitatief scoreverschil t.o.v. verwachting

Met name de Citotoets en Aarnoutse Leestest laten een positieve ontwikkeling zien. Het lijkt erop dat alle leerlingen hebben geprofiteerd van het interventietraject. Individueel gezien vallen op: de sterke toename van drie van de vier scores van D en de positieve uitkomsten voor C. en S. op alle gebieden. Voor F. zijn beide nieuwsbegriptoetsen te moeilijk gebleken.

Taakaanpak:

- Zijn de begeleide leerlingen zich bewust geworden van het inzetten van leesstrategieën en kunnen zij deze zelfstandig verwoorden en toepassen.

- Maken de begeleide leerlingen een transfer van geleerde vaardigheden bij begrijpend leeslessen naar tekstbehandeling bij andere (zaak)vakken door leesstrategieën hardop denkend toe te passen.

Kwalitatieve gegevens over taakaanpak en het gebruiken van leesstrategieën wordt verkregen door toetsanalyse en observaties van de individuele leerlingen met de volgende toets en observatiemomenten:

- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B (analyse leesstrategieën)
- Tekst Nieuwsbegrip (individueel)
- Tekst zaakvakkenmethode (individueel)

- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B (analyse leesstrategieën)

De kwantitatieve resultaten zijn reeds in tabel 4.7 weergegeven. Op basis van de normering van deze toets hebben N., S., en D., een voldoende beheersing hebben van leesstrategieën in het algemeen en hebben C. en F. een onvoldoende beheersing. In tabel 4.9 de analyse per leesstrategie, uitgaande van het criterium dat bij minder dan 50% van de vragen per categorie goed beantwoord, de strategie onvoldoende beheerst wordt. Lagen volgens de begintoets de begeleidingbehoeften bij voorspellen en relaties/verwijswoorden. Volgens de eindtoets liggen de begeleidingsbehoeften wederom op de strategieën voorspellen en relaties/verwijswoorden maar ook op ophelderen van onduidelijkheden. Er zijn volgens de eindtoets op individueel niveau méér onvoldoende beheerste leesstrategieën dan bij de beginmeting. Dat is opvallend en onverwacht, daar alle vijf leesstrategieën expliciet aan bod zijn geweest en ook bij de beginmeting zijn getoetst. Dit geeft aan dat strategiegebruik wellicht moeilijk te meten is. Waarschijnlijk zeggen deze toetsen meer over leesbegrip in het algemeen en blijkt dat (gezien de score van de controlegroep (N=20)) de eindtoets moeilijker is dan de begintoets. In antwoord op de deelvraag naar taakaanpak, kan op basis van de vergelijking tussen begin- en eindtoets niet worden geconcludeerd dat de begeleide leerlingen vaardiger zijn geworden in het gebruiken van leesstrategieën (in dienst van leesbegrip). Zie bijlage 4.1 en 4.6 voor de tabellen met leesstrategieënanalyse in detail.

Nieuwsbegrip Begintoets en Eindtoets Niveau B Versie 1 (analyse leesstrategieën)	BT Voorspellen	ET Voorspellen		BT Vragen stellen	ET Vragen stellen		BT Samenvatten	ET Samenvatten		BT Relaties / Verwijswoorden	ET Relaties / Verwijswoorden		BT Ophelderen	ET Ophelderen		Score (cijfer)	Score (cijfer)
Aantal vragen:	1	1		3	3		3	3		3	4		5	4			
Naam:																	
C	x	x					x				x			x		5,5	5,0
N										x				x		7,5	7,0
S	x	x		x	x					x				x		5,5	6,0
F		x								x	x			x		7	5,0
D																8,5	7,5

Tabel 4.9 Analyse leesstrategieën Vergelijking Begintoets en Eindtoets. (x = onvoldoende beheersing)

- Tekst Nieuwsbegrip (individuele diagnostische observatie naar taakaanpak)

Met behulp van de denkstappenkaart (bijlage 4.2) hebben de begeleide leerlingen individueel een tekst aangepakt, met behulp van de geleerde strategieën voor, tijdens en na het lezen middels hardop denken. Drie van de vijf leerlingen geven toestemming om ter diagnostische observatie zijn/haar tekstaanpak op video vast te leggen. In de volgende matrix de door de leerlingen toegepaste leesstrategieën tijdens de tekstbehandeling en mijn interpretatie als observant over toepassing van leesstrategieën en tekstbegrip:

	Voorspellen	Vragen stellen	Opheldere onduidelijkheden	Verbanden en Verwijswoorden	Samenvatten	Toepassing leesstrategieën	Tekstbegrip na toepassing leesstrategieën
C	+	+/-	-	-	-	-	-
N (gefilmd)	+	+	+ /-	+	+	+	+
S (gefilmd)	+	+	+	-	+	+	-
F (gefilmd)	+	+	+	+	+	++	+
D	+	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+

Tabel 4.10 Analyse gedemonstreerde leesstrategieën (+=duidelijk toegepast, +/- = enigszins toegepast, - = niet toegepast.)

C. heeft veel moeite om het lezen hardop denkend voor te doen. C. richt zich na het voorspellen vooral op het 'technisch lezen' van de tekst. Verder stelt C. 'vragen' door een zojuist gelezen zin om te draaien in vraagvorm. C. vertoont nog steeds het gedrag van een passieve lezer zonder zich de inhoud actief eigen te maken. Het lukt C. na het lezen van de tekst ook niet om de zojuist gelezen tekstinhoud in eigen woorden na te vertellen.

N. past het hardop denken goed toe en maakt daarbij veelvuldig gebruik van leesstrategieën voorspelen en vragen stellen. N. neemt na elke paar regels de tijd om even in eigen woorden het gelezen stukje te herhalen en doet dit inhoudelijk correct. N. benoemt verder nauwelijks onduidelijkheden om op te helderen en richt zich vaak op trivialiteiten in de tekst. De korte samenvatting is daardoor niet inhoudelijk compleet en bevat bijzaken.

S. hanteert het hardop denken correct. S. besteedt aandacht aan alle strategieën behalve “verbanden en verwijswoorden”. S. komt veel onduidelijkheden tegen in de tekst die ze niet direct kan ophelderen. Bij het vragen stellen herhaalt ze vaak de laatste zin in ‘dus… -vorm’ Uit de samenvatting die S. in eigen woorden geeft na het lezen blijkt dat de strekking van de tekst niet goed is begrepen en verkeerde relaties zijn gelegd. De nadruk in deze observatie lag bij S. op de technische kant van het toepassen van leesstrategieën, in plaats van strategieën in dienst stellen van de tekstinhoud.

F. past het hardop denken zeer goed toe en laat zien dat de aangeleerde leesstrategieën goed te hebben eigen gemaakt. F. hanteert tijdens de observatie alle leesstrategieën zeer uitgebreid en nauwkeurig, hoewel niet alle tekstinhoud helemaal juist wordt geïnterpreteerd. De tekstinhoud wordt wel voldoende eigen gemaakt.

D. past wat weifelend en onwennig het hardop denken toe. Het zichzelf vragen stellen en ophelderen van onduidelijkheden (en de terugkoppeling daarop) verloopt wat passief en heeft wat stimulatie nodig. Wel doorloopt D. alle leesstrategieën correct, ook tekstinhoudelijk. De strategie verbanden en verwijswoorden wordt slechts eenmaal bij het woord ‘omdat’ ingezet, verder weinig gebruikt. D. laat bij de samenvatting in eigen woorden zien de tekst goed begrepen te hebben.

Alle leerlingen geven aan, op mijn vraag wat de begeleiding hen heeft opgeleverd dat ze nu weten hoe ze een tekst aan moeten pakken.

In antwoord op de deelvraag naar taakaanpak, kan op basis van de diagnostische observatie worden bevestigd dat vier van de vijf leerlingen laten zien dat ze de aangeleerde strategieën kunnen verwoorden en in meer of mindere mate kunnen toepassen. In elk geval zorgt het hardopdenken voor een actieve tekstaanpak.

- Tekst zaakvakkenmethode

In de begeleidingsgroep wordt ter (participerende) observatie een les uit de methode De Blauwe Planeet behandeld waarbij leerlingen beurtelings hardop denken en daarbij leesstrategieën inzetten. Hoewel leerlingen zich bewust zijn van leesstrategieën en deze ook hardop denkend toepassen bij de observatietekst lukt het nog niet goed om die techniek in dienst te laten staan van tekstinhoudelijk begrip. Al is in enkele transferlessen tijdens het interventietraject hiermee geoefend, toch blijkt dit stroef te verlopen tijdens de observatie. Mijn rol als participerende observant krijgt een meer instructief karakter om tekstinhoud te visualiseren, nog eens uit te leggen en onduidelijkheden op te lossen. Er is sprake van een (geforceerde) transfer, maar er lijkt nog onvoldoende wisselwerking te zijn tussen de geleerde strategieën bij begrijpend lezen en de behandeling van een zaakvakkentekst om zelfstandig tot een beter tekstbegrip te komen. De deelvraag naar transfer van geleerde strategieën moet dus ontkennend worden beantwoord. Interventies en extra aandacht blijven nog nodig bij deze zwakke lezers om tot een goed tekstbegrip te komen zolang leesstrategieën geen leesvaardigheden zijn geworden.

HOOFDSTUK 5 CONCLUSIES

In dit hoofdstuk volgen de conclusies, discussie en aanbevelingen naar aanleiding van het onderzoek in relatie tot de centrale onderzoeksvraag, theorie en de inclusiegedachte.

5.1 Conclusies van het onderzoek

Met dit onderzoek in theorie en praktijk wordt een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvraag voortkomend uit persoonlijke handelingsverlegenheid:

Hoe begeleid ik effectief een kleine groep leerlingen uit mijn groep 7 die uitvallen op begrijpend lezen, gebruikmakend van mogelijkheden en materialen die Nieuwsbegrip XL biedt?

Terugblikkend zijn binnen het onderzoeksproces drie fasen te onderscheiden. De eerste fase is het verzamelen van kennis en informatie uit theorie en praktijk geweest, om deze te vertalen naar een gefundeerd begeleidingsplan. In de tweede fase hebben het begeleidingsplan en interventietraject centraal gestaan. In de derde fase het onderzoek of het plan van aanpak en de gegeven begeleiding effectief is gebleken.

De theorie levert de kennis op over de hedendaagse inzichten op gebied van begrijpend leesonderwijs: woordenschat en kennis van de wereld zijn samen met metacognitieve sturing van het leesproces via leesstrategieën de belangrijkste pijlers voor goed leesbegrip mits het technisch leesniveau geen problemen oplevert (Förrer en Van De Mortel, 2010). De principes modeling (via hardop denken), rolwisselend leren en geleidelijke verschuiving van verantwoordelijkheid van leerkracht naar leerling(en) (GRRIM-model[3]) zijn dé instructietechnieken in goed begrijpend leesonderwijs. Daarbij wordt bij voorkeur het IGDI-model[4] gevolgd. De zwakke lezer die in tegenstelling tot een goede lezer vaak een passieve lezer is, is gebaat bij een expliciete (verlengde) instructie in leesstrategieën en aandacht voor woordenschat.

[3] GRRIM-model: Gradual Release of Responsibility Instruction Model (Förrer & Van De Mortel,2010)
[4] IGDI-model: Interactieve-Gedifferentieerde-Directe-Instructie-Model (Förrer & Van De Mortel,2010)

Het aanbod aan zwakke begrijpend-lezers op de onderzoeksschool mist bij aanvang van het onderzoek nog een planmatige aanpak waarin bovengenoemde inzichten zijn opgenomen. Na een beginmeting in de groep 7 die als onderzoeksgroep dient, komen vijf leerlingen in aanmerking voor begeleiding op gebied van begrijpend lezen. Door aan te sluiten bij het werken met Nieuwsbegrip en een planmatige aanpak op te zetten waarbij de mogelijkheden van NieuwsbegripXL (zoals de strategielessen) optimaal werden ingezet, is een onderbouwd groepsbegeleidingsplan[5] ontwikkeld. Gedurende het interventietraject ontvangen de vijf leerlingen naast het basisaanbod binnen de groep, remedial teaching buiten de groep volgens dit plan.

Na uitvoering van het begeleidingsplan gedurende twee maanden is middels een eindmeting onderzocht of het begeleidingsplan effectief blijkt te zijn, individueel en op groepsniveau. De resultaten (tabel 4.8) zijn bevestigend.[6] De scores op de Cito-toets Begrijpend Lezen en Aarnoutse Begrijpend Leestest (beide Cotan-genormeerd) bij herhaalde afname laten positieve resultaten zien. Omdat leesbegrip voortkomt uit een complex geheel van factoren en het relatief korte interventieprogramma zich vooral richt op aanpakgedrag en metacognitieve sturing middels leesstrategieën is het positieve resultaat boven verwachting. De scores op de Nieuwsbegriptoetsen verschillen individueel maar laten op groepsniveau een neutraal tot positief resultaat zien. Kwalitatieve analyse[7] toont aan dat de leerlingen zich bewust zijn geworden van een vijftal leesstrategieën (voorspellen, vragen stellen, onduidelijkheden ophelderen, relaties/verwijswoorden herkennen en samenvatten) die ze kunnen inzetten om hun leesproces te sturen en deze hardop kunnen verwoorden.

Terugkoppelend naar de centrale onderzoeksvraag hebben de positieve resultaten van de eindmeting bevestigd dat het op basis van theorie- en praktijkonderzoek ontwikkelde begeleidingsplan een geschikte aanpak is gebleken. Doordat ik de leerlingen ‘tools’ in handen heb kunnen geven om betere lezers te worden heb ik zelf een invulling kunnen geven aan mijn handelingsverlegenheid. Lezen is denken geworden. Als leerkracht heb ik grip gekregen op het begeleiden van zwakke lezers om hen tot een beter leesbegrip te laten komen.

[5] Het groepsbegeleidingsplan is weergegeven in § 4.5.1
[6] De kwantitatieve resultaten zijn weergegeven in § 4.5.3
[7] De kwalitatieve resultaten zijn weergegven in § 4.5.3

5.2 Discussie

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

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

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

Boers en Stoeldraijer (2011) geven onlangs aan aanvankelijk positief tegenover Nieuwsbegrip te hebben gestaan omdat de actualiteit tot een vermeende betrokkenheids- en motivatieverbetering zou leiden, maar dit is volgens hen bij nader onderzoek niet automatisch het geval gebleken. Wel is de know-how van leerkrachten om begrijpend leesonderwijs vorm te geven onontbeerlijk, om te voorkomen dat strategieën de boventoon voeren in de begrijpend leeslessen waarbij kennis over het onderwerp van de tekst niet als hoofddoel wordt gezien.

Ook Förrer (2011) pleit er recentelijk voor het accent dat de afgelopen jaren lag op het aanleren van leesstrategieën te relativeren: strategieën moeten we zien als gereedschap dat ervoor zorgt dat de lezer actief blijft lezen. Om een goed beeld te krijgen van de wijze waarop een leerling is staat is zijn leesproces te sturen en verbindingen te leggen met kennis en woordenschat, kan een diagnostisch gesprek (waarbij de leerling hardop denkend leest en met de leerkracht praat over de inhoud van de tekst) een waardevolle bron van informatie zijn.

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

5.3 Aanbevelingen

Mijn centrale onderzoeksvraag heeft geleid tot aanbevelingen in antwoord op:

Hoe begeleidt u effectief een kleine groep leerlingen die uitvallen op begrijpend lezen, gebruikmakend van mogelijkheden en materialen die Nieuwsbegrip XL biedt?

- Ben als leerkracht het voorbeeld van dé lees-expert die via instructie en hardop denken zijn leesgedrag modelt en leerlingen bewust maakt van het metacognitieve proces.
- Geef verlengde instructie binnen het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel.
- Pas rolwisselend leren waarbij de verantwoordelijkheid van leerkracht verschuift naar de leerling (GRRIM-model) zowel in basisaanbod als in de zorggroep. Volg de stappen: ik doe het voor / nu doen we het samen / nu doen jullie het samen / nu doe je het alleen.
- Geef expliciete instructie in een beperkt aantal leesstrategieën.
  Nieuwsbegrip gebruikt: voorspellen / vragen stellen / onduidelijkheden ophelderen / relaties en verwijswoorden herkennen / samenvatten en visualiseren
- Stel (zoals in Nieuwsbegrip) één strategie per week centraal voor expliciete instructie, maar praat de tekstinhoud niet ‘kapot’. Geef wel ruimte voor interactie over de inhoud.
- Besteed uitgebreide aandacht voor woordenschat en achtergrondkennis
- Gebruik de woordenschat-consolideringsoefening en extra leesles van NieuwsbegripXL
- Gebruik authentieke teksten die leerlingen aanspreken, bijvoorbeeld uit het Nieuwsbegrip-archief.
- Zorg voor transfer van begrijpend-lees-les naar teksten bij andere vakken.
- Visualiseer strategieën met picto’s en visualiseer het hardopdenkend modelen met bijvoorbeeld de breinbril als metafoor.
- Maak gebruik van de denkstappenkaart, het opzoekboekje en werkblad (bijlage 4.2-4.4) als reminder voor het inzetten van leesstrategieën bij elke willekeurige tekst.
- Gebruik werkvormen en diagnostische vragen uit “Werkmap Lezen… denken…begrijpen!” van Förrer & Van De Mortel (2011)

5.4 Bijdrage aan inclusie

"Alle kinderen goed leren begrijpend lezen, is de belangrijkste prestatie die een school moet leveren"

(Vernooy, 2012)

"Lezen is de allerbelangrijkste bron voor het uitbouwen van kennis"

((Marzano, 2004; Fisher & Ivey, 2006) gezien in Förrer & Van De Mortel, 2010)

"Een goede begrijpend lezer heeft in onze maatschappij meer kansen…."

(Förrer & Van De Mortel, 2010)

"In een samenleving waarin hoogwaardige informatie een grote rol speelt, is het van belang dat de leerlingen vaardig zijn in het opnemen van informatie uit complexe teksten."

(Van Der Pluijm, 2010)

De bovenstaande citaten weerspiegelen het belang van lezen met begrip. Begrijpend lezen is de sleutel voor kennisopbouw, zelfontplooiing en maatschappelijk functioneren. Het zogenaamde Mattheus-effect ligt op de loer: de betere lezer wordt steeds beter en de zwakke lezer wordt steeds zwakker op allerlei gebieden. Vernooy (2009) zegt dat onderzoek steeds meer laat zien dat de kwaliteit van de leerkracht de belangrijkste factor is bij leessucces van risicolezers. 'Zorg dat leerkrachten deskundiger worden,' is zijn devies. In 'Inclusief bekwaam' (Claasen e.a., 2009) wordt dit onderschreven doordat uit metaonderzoek van onder andere Marzano blijkt dat de belangrijkste bijdrage aan de ontwikkeling van leerlingen binnen de school geleverd wordt door de leraar in de groep.

Een van de basisdimensies voor leraren in een inclusieve setting is de diepgang in kennistoepassing en ontwikkeling: een competente leraar beschikt over kennis, kan die kennis toepassen en hanteren binnen zijn werk en ontwikkelt kennis door zijn praktijk te onderzoeken.

"When teachers use their knowledge, use changes what that knowledge is."

(Sharpe, in Claasen e.a. 2009)

Het omgaan met verschillen in de vorm van passend onderwijs is de taak én uitdaging voor *'dé leerkracht'*. Gepersonifieerd in mijzelf als die leerkracht heb ik de verantwoordelijkheid gevoeld en genomen mijzelf te scholen tot een meer competente begeleider om beter tegemoet te kunnen komen aan onderwijsbehoeften van leerlingen die speciale onderwijszorg nodig hebben. Deze persoonlijke missie draagt mijn inziens bij aan de professionele verwezenlijking van passend onderwijs als Nederlands antwoord op de internationale inclusiegedachte

Door mijzelf te bekwamen in het begeleiden van zwakke begrijpend-lezers hoop ik leerlingen die hierdoor het risico lopen ontwikkelingskansen te missen, een beter perspectief te kunnen bieden. Door daarin het actuele Nieuwsbegrip(XL) in te passen zorg ik voor een eigentijdse benadering.

HOOFDSTUK 6 REFLECTIE EN EVALUATIE

In dit hoofdstuk volgt een reflectie op het proces en de resultaten van het onderzoek en een terugblik op de betekenis van dit meesterstuk voor mijzelf en in het algemeen.

6.1 Reflectie op het onderzoek

Hoewel het onderzoek heeft geleid tot een bevredigende invulling van de centrale onderzoeksvraag is een kritische houding ten opzichte van proces en resultaten gepast.

De eerste fase van het onderzoek heeft veel theoretische kennis opgeleverd over didactiek en actuele inzichten met betrekking tot begrijpend lezen waarmee de centrale onderzoeksvraag in theorie al handen en voeten kreeg. Door al bij aanvang uit te gaan van het inzetten van Nieuwsbegrip heeft dit de vraag kunnen oproepen wat het onderzoek dan wezenlijk anders maakt dan het volgen van een bestaande methode. Doel van het onderzoek is niet geweest om een geschikte methode voor remediëring van begrijpend lezen te zoeken maar om passend begrijpend-lees-onderwijs te geven aan de leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op dit gebied, aanhakend bij hetgeen in de klas al gebeurt. Daarbij vind ik de opmerking van Boerma e.a. (2009) essentieel: om leerlingen tot goede begrijpend lezers te maken blijkt niet het volgen van een methode, maar het door de leerkracht op de hoogte zijn van effectieve aanpakken en het effectief inzetten ervan voorop te staan. Doordat via een van de deelvragen (P4)[8] de mogelijkheden van Nieuwsbegrip zijn onderzocht kan worden verantwoord dat de uitgangspunten van NieuwsbegripXL aansluiten bij de theoretische onderbouwing van bijvoorbeeld Förrer en Van De Mortel (2010). Vervolgens is het gebruik van NieuwsbegripXL in de groep geoptimaliseerd in een basisaanbod en zorgaanbod in de vorm van een groeps(begeleidings)plan waarmee planmatig wordt vormgegeven aan de centrale onderzoeksvraag. Het is het handelen van de leerkracht (door geven van expliciete instructie, rolwisselend leren en verschuiven van verantwoordelijkheid van leerkracht naar leerlingen) dat effectief is en niet het materiaal van Nieuwsbegrip. Wel biedt Nieuwsbegrip een uitgebreide databank aan teksten en oefeningen om in aanbod te kunnen voorzien.

Doordat de onderwijspraktijk zich niet leent voor een te individuele benadering van leerlingen met leerproblemen is gekozen voor een aanpak in groepsverband, conform het

[8] P4: *Welke mogelijkheden biedt NieuwsbegripXL om in te zetten als hulpmiddel bij het remediëren van problemen met begrijpend lezen?*

werken met groepsplannen in de klas. Hoewel door het complex van de vele factoren die een rol kunnen spelen in het 'black-box-proces' dat begrijpend lezen is, een individuele handelingsgerichte diagnostiek sterk wenselijk is, is dat geen realistisch haalbare doelstelling gebleken. Nadat vijf leerlingen uit de onderzoeksgroep na de beginmeting aangemerkt zijn voor extra zorg behoevend, is het lastig gebleken om 'gemeenschappelijke' onderwijsbehoeften te destilleren. Daarom is gekozen om in de extra begeleiding meer algemeen in te zetten op leesstrategieën en metacognitieve sturing naast aandacht voor woordenschat. Hierdoor is het mogelijk geweest bij de begeleide leerlingen een meer actieve leesaanpak te ontwikkelen en hen door het hardop denken intensief in het 'meesterschap' van een goede lezer mee te nemen. Het rolwisselend leren zorgt voor interactie en wederzijdse betrokkenheid.

Een logistieke keuze die gemaakt moest worden, is wanneer in het reguliere programma de extra begeleiding zou worden gegeven of met andere woorden in plaats van wat. Gezien overlappende doelen heb ik besloten de begeleiding plaats te laten vinden wanneer de rest van de groep de methodeles Goed Gelezen volgde en na afweging van importantie van het vak, onder de methodeles Engels. De zorgleerlingen hebben daardoor gedurende twee maanden geen onderwijs in Engels hebben gehad. Uitbreiding van de leertijd voor een bepaald vakgebied impliceert immers dat elders de leertijd voor een ander vakgebied moet worden beperkt. Het fundamentele belang van begrijpend lezen rechtvaardigt mijns inziens deze beslissing.

Gedurende het interventietraject is in logboekvorm het procesverloop bijgehouden. Mijn rol als begeleider (instruerend, participerend en observerend) heeft het moeilijk gemaakt een helikopterperspectief in te nemen tijdens de sessies. Omdat de leerlingen en leerinhoud van de sessie op dat moment centraal moeten staan, is dat wellicht ook een onrealistische verwachting die ik mezelf heb opgelegd. Het proces van reflectie op mijn eigen handelen als onderwerp van het onderzoek kon ik pas de ruimte geven na afloop van de sessie. Ik heb ervaren dat gedurende het interventietraject de kwaliteit van mijn interventies is toegenomen door de manier van werken met modeling en rolwisselend leren meer en meer eigen te maken.

De vaste structuur van de sessie heeft ook bij leerlingen duidelijkheid geschapen. Het visualiseren van de leesstrategieën met picto's en voorwerpen heeft hier zeker toe bijgedragen alsmede houvast geboden. De leerlingen zijn ook telkens zeer gemotiveerd en betrokken geweest en waardeerden de extra aandacht zeer. Ook van ouders heb ik positieve waardering ontvangen. Door binnen een kleine groep intensieve begeleiding te kunnen geven is de interactie met de leerlingen en tussen de leerlingen onderling ook sterk geweest, wat een actieve leeshouding bevordert. De nadruk heeft sterk gelegen op de technische toepassing van leesstrategieën. In het vervolg is het wenselijk de tekstinhoud meer centraal te laten staan.

De transfer van strategieles naar zaakvakkenteksten is voor mijn gevoel nog niet goed uit de verf gekomen, enerzijds omdat het organisatorisch niet altijd mogelijk bleek om deze begeleiding binnen de groep te geven, anderzijds omdat de teksten vaak onverwacht inhoudelijk nog teveel inhoudelijke problemen bevatten waardoor ik als leerkracht teveel in ben gaan op het 'vertalen' en uitleggen van de inhoud naar begrip. Ook heeft waarschijnlijk een rol gespeeld dat de leerlingen de strategieën nog te weinig hadden eigen gemaakt en ingeoefend. Wel was het een eyeopener voor me hoeveel problemen zwakke begrijpend-lezers toch nog hebben met begrijpen van teksten uit zaakvakkenmethodes. Een vraag die me nog rest is of de begeleide leerlingen nu daadwerkelijk hun aanpakgedrag veranderen op het moment dat ze zelfstandig en zonder interventies een tekst lezen. De denkstappenkaart kan daarbij eventueel een hulpmiddel zijn. Aanbeveling voor verder onderzoek zou in deze sfeer kunnen liggen: begrijpend leesvaardigheden in dienst stellen van wereldkennisvergaring.

Hoewel de centrale onderzoeksvraag is ontstaan uit handelingsverlegenheid als leerkracht heb ik naast het basisaanbod in de groep het interventietraject kunnen uitvoeren als remedial teacher buiten de groep in een RT-setting gedurende één uur per week. Deze situatie heeft voor het onderzoek een wenselijke situatie gevormd doch ik realiseer me dat ik deze wijze van intensieve begeleiding niet kan geven als leerkracht binnen de groep. Doel van het onderzoek is om te weten hoe ik zwakke begrijpend-lezers in mijn groep moet begeleiden en ondanks dat de interventiesetting daartoe gedurende het onderzoek een ideale is geweest, heb ik naar mijn idee toch voldoende handvatten gekregen om ook als leerkracht een goed basisaanbod en zorgaanbod te verzorgen. Dat neemt niet weg dat passend onderwijs voor begrijpend lezen gebaat is bij een intensieve begeleiding van zwakke begrijpend lezers door een remedial teacher.

6.2 Betekenis van dit meesterstuk

Het maken van het meesterstuk heeft me veel kennis opgeleverd over het uitvoeren en verwerken van een praktijkgericht onderzoek én onderwijsinhoudelijke kennis. Ik heb veel theoretische kennis verworven over de hedendaags inzichten over de didactiek van begrijpend lezen. Ik heb de theorie kunnen vertalen naar een groepsplan en praktische ervaring opgedaan met het opzetten en uitvoeren van een groepsbegeleidingsplan voor zwakke begrijpend lezers. Veel voldoening heb ik gehaald uit het vormgeven van het interventietraject en het werken met de leerlingen. De intensieve interactie, het doelgericht werken maar bovenal het gezamenlijke enthousiasme zorgen voor een wederzijds gevoel van competentie. Voor mijn eigen ontwikkeling heeft dit meesterstuk opgeleverd dat mijn handelingsverlegenheid niet langer bestaat. Ik weet nu hoe ik goed begrijpend leesonderwijs kan verzorgen en heb niet langer het gevoel dat ik mijn begrijpend leesles onderga maar zelf de les opbrengstgericht vormgeef. Mijn groepsplan kan een voorbeeld zijn voor collega's. Naast de benodigde pulse die ik hiermee aan mijn eigen school kan geven als 'ervaringsdeskundige', heb ik ook op een andere school reeds een presentatie mogen geven over de mogelijkheden van het werken met NieuwsbegripXL. Een uitnodiging voor een volgende school heb ik al gekregen.

De didactiek van het modelen en rolwisselend leren alsmede visualiseren van het modelen en van leesstrategieën zal ik zeker vasthouden. Ook het blijven verwerven van kennis en inzichten middels vakliteratuur is een streven om vast te houden, om kritisch te blijven en nieuwe inspiraties te vinden voor het vormgeven van mijn onderwijs.

Als 'begrijpend-lees-meester' hoop ik model te staan voor mijn leerlingen én voor collega's. Mag het product van mijn proces in de vorm van dit meesterstuk een inspiratiebron zijn voor elke leerkracht die met dezelfde handelingsverlegenheid worstelt.

Hoewel dit onderzoek zich richt op de groep zwakke begrijpendlezers wil ik tot slot het volgende niet onvermeld laten. Heel veel aandacht en zorg gaat vaak uit naar het technisch lezen als doel op zich. Een leerkracht uit de middenbouw opperde laatst de stelling dat les in begrijpend lezen pas nut heeft als ‘ze’ de tekst goed kunnen lezen. In mijn groep 7 zit een leerling met een A+ score voor begrijpend lezen. En inderdaad de jongen voldoet aan de criteria van een goed begrijpend lezer: hij is enorm leergierig, heeft een grote woordenschat, een brede wereldkennis, hij leest graag en nauwkeurig. Hij heeft alleen één probleem: het is een dyslecticus pur sang dus (als we ons aan de daarvoor bestemde ‘toetscriteria’ houden) technisch lezen kan hij niet…..

LITERATUURVERANTWOORDING

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

Ahlers, L. & Mortel, K. van de. (2009). *Begrijpend lezen - Een doorgaande lijn van groep 1 tot en met 8.* Amersfoort: CPS.

Boerma, I., Manders, A. & Markhorst, M. (2009). *Begrijpend lezen nieuwe stijl.* Retrieved augustus 20, 2011, from http://www.drielanden.org/3%20-%20onderwijsontwikkeling/2_nieuws/blns.pdf.

Boers, M., & Stoeldraijer, J. (2011, oktober). Begrijpend lezen: terug bij af? *Redax magazine* , 4-9.

Bouwers, H. & Goor, H. van. (1997). *Problemen met begrijpend lezen.* Baarn: HB Uitgevers.

Brouwer, T., Terpstra, R. & Wossink, H. (2005). *Goed Gelezen! Begrijpend en studerend lezen. Tweede editie.* Den Bosch: Malmberg BV BAO.

CED Groep. (2011, augustus). *Algemene handleiding Nieuwsbegrip(XL).* Retrieved oktober 21, 2011, from Nieuwsbegrip: www.nieuwsbegrip.nl

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

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

Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen, leren lezen met leesstrategieën. *Jeugd, School en Wereld , 89*, 12-15.

Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2010). *Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.

Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2011). *Werkmap Lezen...denken...begrijpen!* Amersfoort: CPS.

Förrer, M. (2011, november). Lezen met begrip: de sleutel tot schoolsucces. *Basisschool Management* , 8-12.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek.* Antwerpen / Apeldoorn: Garant.

Kallenberg, T. e.a. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek - Een handreiking voor leraren.* Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Pluim, A. v. (2010). Grip op informatieve teksten. *JSW , 95* (2), 42-45.

Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). (2010, februari 1). *Rapportage kerndoelanalyse Nieuwsbegrip.* Retrieved oktober 21, 2011, from www.leermiddelenplein.nl: http://backend.nicl.nl/data/documenten/1034_rapportage%20kerndoelanalyse%20nieuwsbegrip%20definitief%20_2_.pdf

Stoeldraijer, J. (2011, december). Leesstrategieën werken niet bij begrijpend lezen. Dominante rol onderwijsinspectie bij keuze methode. *Plein Primair* , 21-24.

Stricklin, K. (2011). Hands-On Reciprocal Teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher , 64* (8), 620-625.

Vernooy, C. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken.* Utrecht: Projectbureau kwaliteit / www.taalpilots.nl.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer, preventie van leesmoeilijkheden door effectief leesonderwijs.* Apeldoorn: Garant.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit.* Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis.

LOHENGRIN*:*

Nun sei bedankt, mein lieber Schwan!

Zieh durch die weite Flut zurück,

dahin, woher mich trug dein Kahn,

kehr wieder nur zu unsrem Glück:

drum sei getreu dein Dienst getan!

Leb wohl! Leb wohl, mein lieber Schwan!

(Richard Wagner, 1850, Lohengrin)

BIJLAGEN

BIJLAGE 4.1 DIAGNOSTIEK INDIVIDUELE LEERLINGEN 73
BIJLAGE 4.2 STRATEGIEKAART 79
BIJLAGE 4.3 OPZOEKBOEKJE 80
BIJLAGE 4.4 WERKBLAD LEESSTRATEGIEËN 86
BIJLAGE 4.5 LOGBOEK INTERVENTIETRAJECT 87
BIJLAGE 4.6 TOETSRESULTATEN EINDMETING 153

BIJLAGE 4.1 DIAGNOSTIEK INDIVIDUELE LEERLINGEN

Toets \ Leerling	C.	D.	F.	N.	S.
Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012)	D Vs=33	D Vs=30	E Vs=24	D Vs=32	C Vs=38
Goed Gelezen! Groep 7 Gemiddelde score toets 1t/m3	6,0	5,7	5,7	5,7	6,7
Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 2 (februari) Niveau B (versie 2) (normering: 60%)	5,5	3,5	7,5	6,5	5
Begrijpend Leestest Groep 7 (Aarnoutse, 2001) (Score: aantal goede antwoorden van de 36) DLE / Deciel en C-score (norm april)	Score:15 DLE<36 Deciel=1 C=2	Score:19 DLE<36 Deciel=2 C=3	Score:21 DLE<36 Deciel=3 C=4	Score:21 DLE<36 Deciel=3 C=4	Score:24 DLE=41 Deciel=4 C=4
Cito-toets Technisch Lezen M7 (2012) • Leestempo • DMT	D B	B A	C D	A+ B	C D
Cito-toets Woordenschat M7 (2012)	A	B	D	D	E
Nieuwsbegrip: Begintoets Niveau B (norm: 60%) (Inzet leesstrategieën)	5,5	8,5	7	7,5	5,5

Tabel 4.2: Toetsgegevens beginmeting zorgleerlingen (N=5)

Nieuwsbegrip Begintoets Niveau B Versie 1 (analyse leesstrategieën)	Voorspellen		Vragen stellen				Samenvatten				Verwijswoorden				Ophelderen van onduidelijkheden				
Vraag:	18		1	11	14		3	7	17		10	12	13		2	4	6	8	15
Naam:																			
C	x						x	x	x										x
N							x				x		x				x		
S	x		x	x	x		x				x		x						x
F				x			x					x	x						x
D				x															x

Tabel: Analyse leesstrategieën Begintoets Nieuwsbegrip (x=fout beantwoorde vraag)

LEERLING C.
Interpretatie kwantitatieve gegevens C. heeft een hoge woordenschatscore. Zijn leessnelheid is beneden gemiddeld, maar er is géén sprake van onvoldoende decodeervaardigheid. Technisch lezen én woordenschat zijn geen factoren die onvoldoende leesbegrip verklaren. Wat betreft leesstrategieën volgens de Begintoets Nieuwsbegrip valt op dat C. moeite heeft met *'samenvatten'*.
Leesmotivatie en leesinteresselijst (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)[9] C. geeft duidelijk aan niet van lezen te houden. Hij leest zelf vrijwel nooit.
Blokles (N=5) Nieuwsbegrip (participerende diagnostische observatie) C. maakt niet of nauwelijks gebruik van strategieën. Hij doorloopt het lezen van de tekst als zijnde een technisch leesproces zonder aandacht te besteden aan het begrip van de tekst. Informatie die hij vertelt voegt hij uit eigen achtergrondkennis toe, maar heeft weinig diepgang. Informatie uit de tekst wordt niet verwerkt.
Overige leerlingkenmerken C. heeft een geringe intrinsieke motivatie voor schoolwerk en leren in het algemeen. Er is sprake van weinig zelfsturing, verantwoordelijkheid en zelfcontrole. Ook overschat C. eigen kunnen
Conclusies : C. heeft een sterk passieve leeshouding, is niet gericht op de inhoud van de tekst en mist gebrek aan sturing/controle. Voorwaardelijke factoren als woordenschat en technische leesvaardigheid zijn in orde. Het leestempoprobleem is van motivationele aard. C. is waarschijnlijk gebaat bij begeleiding in sturing van zijn leesproces en expliciete instructie in het gebruik van leesstrategieën.

[9] (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) Lezen… denken… begrijpen! Bijlage7

LEERLING D.
Interpretatie kwantitatieve gegevens D. behaalt op de diagnostische toetsen goede resultaten voor woordenschat en technische leesvaardigheid. Opvallend is ook de hoge score op de begintoets voor Nieuwsbegrip die impliceert dat D. een goede vaardigheid heeft in het gebruiken van leesstrategieën in dienst van tekstbegrip. De toetsen die leesbegrip meten laten echter allen onvoldoende resultaten zien.
Leesmotivatie en leesinteresselijst (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)[10] D. laat niet een consequent beeld zien in deze vragenlijst. D. leest graag in 'meidenboeken', fantasieboeken of spannende verhalen. Ze geeft aan lezen fijn te vinden en zich in boeken te kunnen verliezen. Toch ziet ze lezen ook vaak als verplichting. Wereldse onderwerpen hebben minder haar voorkeur. D. vindt het niet fijn om op een metaniveau over lezen of boeken te praten, met name niet in de thuissituatie. Toch wil ze werken aan haar leesniveau.
Blokles (N=5) Nieuwsbegrip (participerende diagnostische observatie) D. blijft 'in' de tekst hangen. Ze gaat er niet boven hangen. Gaat geen relaties en verbanden leggen. Ze weet weinig voor- en achtergrondkennis te koppelen, durft zich ook niet goed te uiten op metaniveau. Ze laat weinig zien van het bewust inzetten van leesstrategieën.
Overige leerlingkenmerken D. is een leerling met ADD waarvoor ze medicatie heeft. Desondanks maakt D. vaak een dromerige, vermoeide indruk waarbij ze niet bij de les is. Haar interesse in schoolse leerinhouden lijken minimaal.
Conclusies : D. is een leerling met ADD, waarvoor medicatie. Op basis van de afgenomen diagnostische toetsen zijn de voorwaarden voor goed leesbegrip in feite aanwezig. Doch zijn gebrek aan concentratie, passiviteit in tekstaanpak en desinteresse ten opzicht van informatieve of 'schoolse' teksten waarschijnlijk debet aan de lage scores op leesbegrip. D. heeft behoefte aan leesbegeleiding met aansprekende teksten, veel interactie en visualisering om zo haar leesmotivatie en tekstaanpak actiever te maken.

[10] (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) Lezen… denken… begrijpen! Bijlage7

LEERLING F.
Interpretatie kwantitatieve gegevens F. haalt matige scores voor technische leesvaardigheid en woordenschat.
Leesmotivatie en leesinteresselijst (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)[11] F. houdt van lezen, ook in de sociale context (samen of voorlezend). Het lezen moet wel een luchtig, gezellig ontspannend karakter hebben, bij voorkeur verhalen met meisjesthema's. Het lezen moet vooral niet te moeilijk zijn wat betreft tekstniveau en inhoud. Ook informatieve boeken (lezen als middel tot informatieverwerving) hebben geen de voorkeur.
Blokles (N=5) Nieuwsbegrip (participerende diagnostische observatie) F. vindt het erg fijn om samen een tekst te gaan lezen. Ze loopt vaak tegen woordbetekenisproblemen aan waardoor ze moeite heeft de tekst goed te begrijpen. Ook haalt ze vaak niet de juiste informatie terug bij vragen over de tekst; haar denkniveau blijft wat simpel in relatie tot de tekst. Wellicht dat het tekstniveau voor F. te hoog ligt.
Overige leerlingkenmerken F. is een spring-in-'t-veld. Heeft een goede werkhouding, maar kan moeilijk haar aandacht to-the-point houden. Ze komt chaotische over, ze mist overzicht. Je moet haar veel bijsturen. F. heeft vaak hoofdpijn. Ze ervaart de prestatiedruk op school als enorm zwaar. Het gaat haar vaak boven de pet. Ook op alle andere vakgebieden heeft F. het zwaar, wat er op kan duiden dat F. aan de top van haar cognitieve capaciteiten zit en overvraagd wordt.
Conclusies en onderwijsbehoeften: F. heeft moeite met het niveau van de teksten die aangeboden worden in groep 7 door zwakkere leesvaardigheid, woordenschatproblemen in combinatie met cognitieve capaciteiten en gebrek aan overzicht. F. leest vrij graag en is erg gemotiveerd. Begeleiding kan een bijdrage leveren aan leesbegrip middels de interactie over inhoud en moeilijke woorden in de tekst, hulp bij het (leren) structureren van een tekst, uitbreiding van wereldkennis en het leren inzetten van herstelstrategieën bij tekstonbegrip.

[11] (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) Lezen… denken… begrijpen! Bijlage7

LEERLING N.
Interpretatie kwantitatieve gegevens N. heeft een goede leesvaardigheid, zeer snel zelfs, docht maakt wel relatief veel fouten bij de leestempo toets. Haar score op woordenschat is zwak. Dit kan duiden op veel woordbetekenisproblemen als oorzaak van problemen met leesbegrip.
Leesmotivatie en leesinteresselijst (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)[12] N. is ruim voldoende gemotiveerd om te lezen uit interesse, leergierigheid of binnen sociale contexten. Het metacognitieve aspect (denken over het lezen, leesproces en leesniveau) tijdens en vooral ná het lezen gaat ze liever uit de weg.
Blokles (N=5) Nieuwsbegrip (participerende diagnostische observatie) N. maakt al enig gebruik van leesstrategieën, maar nog onvoldoende efficiënt. N. kent en verwoordt weliswaar veel leesstrategieën (voorspellen/vragenstellen), en toont daarmee een actieve leeshouding maar past met name de sturings/herstelstrategieën niet kritisch genoeg toe. Ze verleent niet altijd een juiste betekenis aan het gelezene en geeft te impulsief antwoorden. Ze is te snel gericht op het snel geven van een antwoord waardoor ze op het niveau van oppervlakkig en letterlijk blijft hangen en niet een laag dieper in de tekst duikt. Ook heeft ze moeite om de samenhang in te tekst te reconstrueren en samenvatten in eigen woorden. Ze is niet helemaal volledig of correct hierin, ook hierin vluchtig. Er is sprake van onvoldoende begripscontrole en controle van het bereiken van het leesdoel.
Overige leerlingkenmerken N. is een erg enthousiaste leerling die overal bovenop duikt. Ze heeft een goede werkhouding en is gemotiveerd voor school en leren. Ze reageert vrij impulsief. Haar verwerkingssnelheid is erg hoog echter ze maakt ook veel slordigheidsfouten. Ze heeft een brede interesse en is verbaal sterk aanwezig en betrokken.
Conclusies: N.'s onvoldoende leesbegrip kan worden uitgelegd door een te grote leessnelheid die zorgt voor onzorgvuldigheid in lezen, in combinatie met woordenschatproblemen, dan wel verkeerde betekenisverlening of interpretaties van woorden/teksten. Monitoring en externe sturing bij begripscontrole zijn nodig om N. rustiger en dieper in te laten gaan op teksten en bij te sturen waar en waarom ze de fout ingaat. Aangevuld met het leren inzetten van sturings- en herstelstrategieën.

[12] (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) Lezen… denken… begrijpen! Bijlage7

LEERLING S.
Interpretatie kwantitatieve gegevens S. heeft volgens de Citotoets een zeer lage woordenschat (E). Ook is haar technische leesvaardigheid niet sterk, doch scoort ze op tekstniveau (leestempo) een C-score. De zeer lage woordenschat is vermoedelijk een voorname oorzaak voor onvoldoende leesbegrip.
Leesmotivatie en leesinteresselijst (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010)[13] S. houdt niet zo van lezen. Ze ervaart het als een schoolse taak. Ze vindt lezen wel redelijk leuk in een sociale context.
Blokles (N=5) Nieuwsbegrip (participerende diagnostische observatie) S. is nog erg bezig met het technisch leesproces. Ze komt pas toe aan begrijpend lezen als de tekst herhaald wordt gelezen. Ze loopt veel tegen woordbetekenisproblemen aan. Als deze worden opgelost is er sprake van een aha-moment. Leesstrategieën gebruikt S. alleen voor het lezen. “Ik zie… en ik denk”
Overige leerlingkenmerken S. heeft een serieuze werkhouding, is wat onzeker. Ze heeft geen brede interesse in wereldkennis.
Conclusies: **S.** is nog in ontwikkeling wat betreft technisch lezen. Sterker van invloed echter is de geringe woordenschat en wereldkennis waardoor S. veel moeite heeft met het begrijpen van (informatieve) teksten. Ook is S. weinig geïnteresseerd/gemotiveerd voor lezen in het algemeen en lezen van schoolse teksten in het bijzonder. S. heeft begeleiding nodig waarbij veel aandacht is voor uitleg van moeilijke woorden en tekstinhoud, middels visualisering en onderlinge interactie.

[13] (Förrer, M. & Mortel, K. van de, 2010) Lezen… denken… begrijpen! Bijlage7

BIJLAGE 4.2 STRATEGIEKAART

Strategiekaart

Begrijpend Lezen:
Zo doe ik het

BIJLAGE 4.3 OPZOEKBOEKJE

Hulp van Joost

Voorspellen: Zo doe je het

Hoi, ik ben Joost.

Ik ga een tekst lezen. Lees je mee wat ik denk?

Zie je hoe de tekst heet? Het staat erboven. Dat is de titel.

Ik kan dus voorspellen waar de tekst over gaat. Dat zie ik aan de titel, de kopjes en de plaatjes.

Dat woord valt goed op. En daar staat een getal.

Heee, wat er op die foto staat, dat komt me bekend voor.

O, dan weet ik al een beetje waar de tekst over gaat. Ik heb al eens iets over dit onderwerp gehoord of gelezen.

Zie je die vetgedrukte woorden? Dat zijn de kopjes. Die woorden zeggen me wel wat.

Voorspellen
Ik lees ...
Ik zie ...
Ik weet ...
Dus ik denk ...

Hulp van Joost

Vragen stellen: Zo doe je het

Mijn naam is Joost.

Ik lees een tekst. Lees je mee wat ik denk?

Ja, de tekst geeft antwoord op die vraag!

Ik ben benieuwd wat er in de tekst staat.

Dus ik denk dat een goede vraag zou zijn: .....

Ik heb wel een paar vragen bij de tekst. Die vragen helpen me om de tekst te begrijpen.

Ik weet dat je veel vragen kunt maken met woorden als wie, wat, waar, waarom, wanneer,

Welke vragen? Ik let op belangrijke aanwijzingen in de tekst. Die lees ik in de tekst en zie ik op de plaatjes en in de kopjes.

Vragen stellen
Ik lees ...
Ik zie ...
Ik weet ...
Dus ik denk .....

Hulp van Sam

Ophelderen van onduidelijkheden: Zo doe je het

Hoi, ik ben Sam.

Ik weet wat ik moet doen als ik een moeilijk woord of een lastig stukje tekst tegenkom.

Een moeilijk woord bekijk ik ook goed. Soms ken ik een stukje van het woord wel. Dan kan ik de betekenis afleiden.

Als ik een tekst lees en ik kom een moeilijk woord tegen, lees ik het stukje tekst altijd nog een keer.

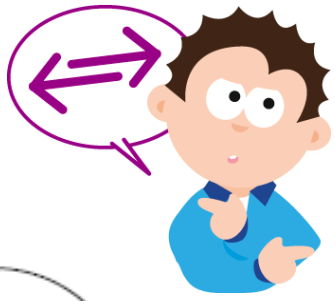
Allemaal belangrijk om goed te lezen.

Ik zie dan of er uitleg over het woord in de tekst staat.

Ook let ik op de plaatjes. Bij een plaatje staat ook wel eens een onderschrift.

Soms staat er een woord dat ongeveer hetzelfde betekent. Of iets wat het tegenovergestelde betekent.

Onduidelijkheden ophelderen
Ik lees …
Ik zie …
Ik weet …
Dus ik denk ……



Hulp van Joost

Op zoek naar verbanden: Zo doe je het

Hoi, ik ben Joost.

Ik ga op zoek naar de verbanden in een tekst.

Ik lees eerst de tekst met het stappenplan.

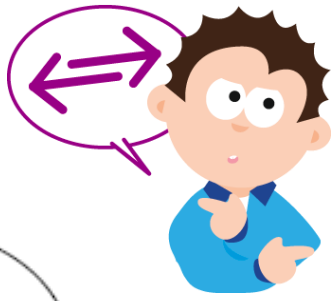
Als ik een signaalwoord zie, onderstreep of markeer ik het.

Wat hebben de zinnen met elkaar te maken?

Ik vraag me af welk verband het signaalwoord aangeeft.

Ik zie het woordje als …… is het een voorwaarde?
En ik ze het woordje *maar* …… is het een tegenstelling?
Er zijn zoveel verbanden.

Voor de zekerheid lees ik de zinnen nog een keer goed. Ik controleer of het verband klopt.
Ja, ik snap het!



Hulp van Joost

Omgaan met verwijswoorden: Zo doe je het

Hoi, ik ben Joost.

Als ik een tekst lees, let ik goed op verwijswoorden.

Ik lees eerst de tekst met het stappenplan.

Als ik een verwijswoord zie, vraag ik me af wat ermee bedoeld wordt.

Bij *hij* of *zij* denk ik meteen aan een persoon.

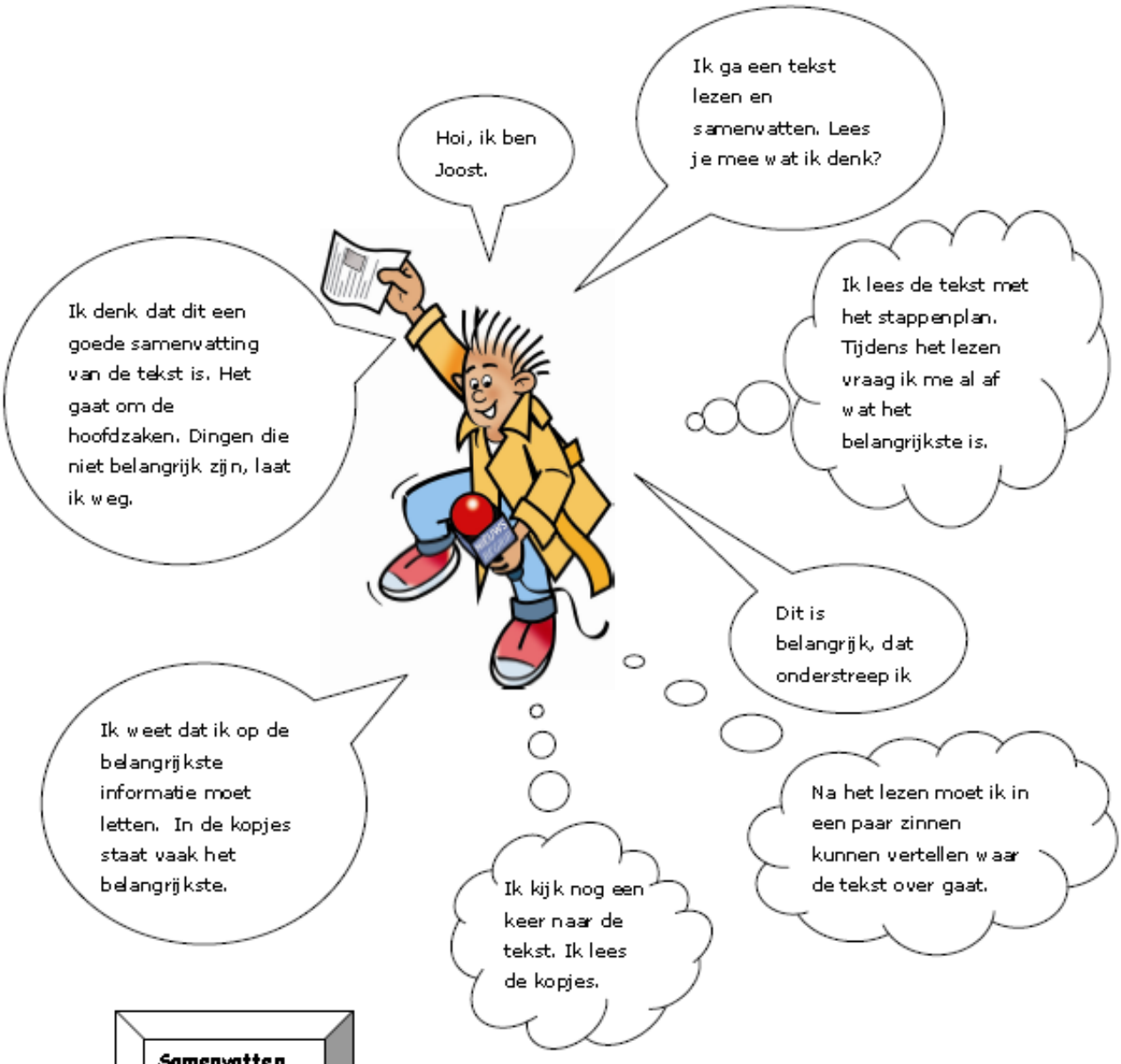
Het is lastiger als er *het* of *deze* staat. Dan gaat het om een ding of een persoon.

Ik lees de zin of zinnen vóór het verwijswoord nog een keer. Daar staat meestal in wat er met het verwijswoord wordt bedoeld. Terugkijken dus!

Ik vul de naam van de persoon of het woord waarnaar wordt verwezen in op de plek van het verwijswoord. Ik bedenk of dat klopt.

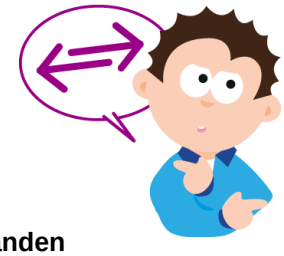
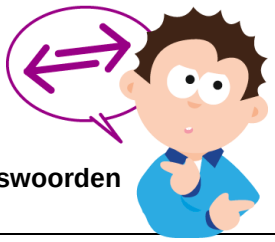
Hulp van Joost

Samenvatten: Zo doe je het



Samenvatten
Ik lees ...
Ik zie ...
Ik weet ...
Dus ik denk ...

BIJLAGE 4.4 WERKBLAD LEESSTRATEGIEËN

Voorspellen	Wat zie je al en wat weet je al. Waar zal de tekst over gaan?
Vragen stellen	Op welke vragen geeft deze tekst een antwoord denk je?
Onduidelijkheden Ophelderen	Welke onduidelijkheden zijn er nog voor je? Hoe ga je ze ophelderen?
 **Verbanden**	Let op signaalwoorden. Welke belangrijke verbanden zie je in de tekst?
 **Verwijswoorden**	Let op verwijswoorden. Welke verwijzingen kom je tegen?
Samenvatten	Kun je de tekst kort navertellen? Heb je alle belangrijke dingen genoemd?

BIJLAGE 4.5 LOGBOEK INTERVENTIETRAJECT

LOGBOEK

GROEPSLAN Begrijpend Lezen

Interventietraject Remedial Teaching

Week 1

Vragen stellen

Week 1 **Strategie van de week: “Vragen stellen”**

Type: Leesstrategie

Fase: voor /tijdens / na het lezen

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 1.1 **Ma. 27-02**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Aanbieden nieuwe tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** “Lawinegevaar” (2012 – week 8) - les- en leesdoel bepalen - Voorspellen - Voorkennis activeren (mindmap) Enkele moeilijke woorden voorbewerken Voorlezen - Onduidelijkheden verhelderen Zelf lezen Moeilijke woorden semantiseren
Les 1.2 **Di. 28-02**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 1.2

Les 1.3 **Wo. 29-02**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Lawinegevaar" (2012 – week 8) les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Herlezen tekst Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: samenvatten / visualiseren middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 1.4 **Do. 01-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	**Transferles rond de strategie van de Week (N=5)** Zie sessieplan 1.4
Les 1.5 **Vr. 02-03**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)

Vragen stellen

SESSIEPLAN 1.2 STRATEGIELES: VRAGEN STELLEN

week:	1	Leerlingen:
Lesnummer:	1.2	C., D., F., N., en S.,
Datum:	28-02-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Vragen stellen"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Vragen stellen" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Werkmap Lezen… Denken… Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011) blz 47
Strategieles Nieuwsbegrip XL: Vragen stellen
"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Vragenkaartjes + Microfoon
Picto: leesstrategie Vragen stellen
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "Lawinegevaar" (2012 – week 8)

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategie 'vragen stellen'*
plaatsen in het stappenplan: voor, tijdens én na het lezen
*plaatsen binnen de l**ees**strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:
Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)
Strategiepicto + Microfoon (strategie visualiseren)
Vragenkaartjes (vraagwoorden)

Strategieles Nieuwsbegrip: Vragen stellen
Modelfase (Zo werkt het)
Beg. Infoefening (Zo doe je het)

	Zelfstandig verwerken (Nu oefenen)
Vooruitblik en evaluatie:	*Reflectie op lesdoel en lesinhoud.* *Vooruitblik op de Nieuwsbegriples van deze week en de transferles in de klas gekoppeld aan de hand van de strategie vragen stellen.*

Sessieverslag:

De eerste interventiesessie was C. ziek. De andere vier leerlingen reageerden enthousiast op en stemden in met de vraag of ze in een kleine groep wilden deelnemen om hulp te krijgen met begrijpend lezen. Tevens stemden ze allen in met het verzoek of ze op deze manier deel wilden nemen aan mijn opdracht voor mijn studie. Dit vonden de leerlingen leuk en omschreven we als een win-win situatie.

Na een korte uitleg benoemden we de leesfasen (voor-tijdens-na). Ik gaf uitleg over wat leesstrategieën zijn (een manier om een tekst aan te pakken), dat er verschillende soorten zijn (sturings-, herstel- en leesstrategieën) en dat we daarmee gaan werken. Op de vraag welke leesstrategieën de kinderen al kenden werd 'voorspellen' genoemd en wat te doen bij een moeilijk woord (woordhulp). Vervolgens introduceerde ik aan de hand van de picto en het voorwerk 'de microfoon' de leesstrategie van deze week: Vragen stellen. Op mijn vraag welke vragen je kunt stellen noemden de leerlingen zinnen beginnend met bekende vraagwoorden WIE/WAT/WAAR etc. Daarop introduceerde ik twaalf kaartjes met vraagwoorden waarmee je een vraagzin kunt maken over een tekst, voor, tijdens en na het lezen. Tevens introduceerde ik nu de 'breinbril' waarmee ik visueel maak dat ik het (modelen via) hardop-denken voordoe. Bij de begeleide inoefening (rolwisselend leren) nemen de leerlingen later mijn rol over door ook deze bril op te zetten en vervolgens hardop te denken.

Vervolgens de strategieles Nieuwsbegrip "Vragen stellen" uitgevoerd volgens de handleiding: eest de modelfase (letterlijk gevolgd) vervolgens de "Zo doe je het" fase met vieren uitgevoerd waarbij de kinderen om de beurt mijn rol (met breinbril) overnamen voor het lezen én tijdens het lezen hardop denkend en vragen stellend. In de laatste fase maakten de leerlingen zelfstandig vragen. Kort de geformuleerde vragen en het tekstje nog besproken. Tenslotte de kinderen gevraagd naar hun beleving en het lesdoel. Ze waren alle vier positief over de lesbeleving. Ze vonden dit veel leuker dan de les Goed Gelezen in

de klas! Ze gaven allen aan dat ze door het stellen van vragen een tekst beter begrepen. Bij de vooruitblik op de transferles aardrijkskunde reageerde één van de leerlingen spontaan: dat is fijn voor het leren voor de toets.

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie

Omdat het de eerste keer was dat mijn meesterstuk na vele maanden voorbereiding zijn vertaling naar de praktijk ging krijgen voelde ik de 'druk' van mijn studie op mijn schouders. Het begin van de eerste sessie verliep wat onwennig en wat stroef; ik merkte dat ik in het begin niet geheel ontspannen was en me niet zo goed kon focussen op de kinderen als ik wilde. Ondanks de goede voorbereiding voelde de Modelfase niet helemaal naar mijn zin omdat ik teveel vast zat in de handleiding; te weinig uit mezelf. De 'breinbril' die ik had verzonnen als model om het hardopdenkend voorlezen en rolwisselend leren helder te maken was een succes. De leerlingen vonden het erg leuk en de bedoeling was duidelijk bleek uit het vervolg. Hoewel de leerlingen het aanvankelijk erg onwennig vonden om hardop te denken verliep dit na een paar keer oefenen nadat iedereen een keer aan de beurt geweest was ging dit beter. Het is me hiermee gelukt om door middel van een symbool kinderen de vaardigheid van hardopdenkend lezen te laten

Inhoudelijk bleek het voor de leerlingen nog moeilijk om goede vragen te verzinnen bij de tekst. Vaak bestond de vraag uit het herhalen van een gelezen zin in vragende stijl. Ook lag de nadruk vaak op voorspellende vragen, wat op zich prima is omdat dit ook een van de strategieën is. Het gebruiken van de vragenkaartjes bood de kinderen houvast in het bedenken van vragen. Bij de introductie van de vragenkaartjes zei D: "*wat fijn, ik ben dol op kaartjes!:* Toch moet ik daarbij opletten dat het stellen van vragen niet het doel an sich wordt, maar blijft aansluiten bij de tekst. Na het opstellen van hun vragen gingen de kinderen na het lezen van de teksten kijken of ze het antwoord op hun vraag hadden gevonden. Ook concluderen ze dan dat ze niet op al hun vragen antwoord hebben gekregen. Vaak gaan vragen ook over moeilijke woorden. Problemen in het lezen van de tekst zitten merkbaar vaak bij het niet begrijpen van moeilijke woorden. Dit wordt het lesdoel in de volgende sessie.

Een mooie hard-op-denk opmerking van leerling F. tot slot: "Ik stel mezelf de vraag: Wat betekent dat woord? Maar daarop geeft mijn brein nog geen antwoord"

Van een van de ouders kreeg ik in de loop van de week een reactie dat zij en hun kind de extra aandacht fijn vonden.

Van een andere ouder ontving ik het volgende mailtje:

Hoi Erik,
Bedankt voor de info.
Even nog wat anders. F. is heel erg enthousiast over de begeleiding begrijpend lezen die jij geeft. Ze vindt dat je dat heel erg leuk doet. Omdat dat je studie betreft, lijkt me dat een opsteker die ik je daarom niet wilde onthouden.
Groeten en fijn weekend.
J.

Aandachtspunten voor het vervolg:

Handleiding loslaten: lesfases opbouwen en aanbieden vanuit eigen vaardigheid en zelfvertrouwen – tekst en lezer centraal stellen.

Aandacht voor woordenschat – controle begrip en herstel

SESSIEPLAN 1.4 TRANSFERLES

week:	1	Leerlingen:
Lesnummer:	1.4	C., D., F., N., en S.,
Datum:	01-03-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst:
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "***Vragen stellen"***
Leerlingen kunnen de leesstrategie ***" Vragen stellen"*** hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen

Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken

Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Werkmap Lezen… Denken… Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011)
Tekst: D e Blauwe Planeet Groep 7 – Hoofdstuk 4: les 4 "Kan een werelddeel krimpen?"
"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Vragenkaartjes + Microfoon
Picto: leesstrategie Vragen stellen

Didactische werkwijze:

Participerende observatie binnen de klas aan de instructietafel. De overige kinderen zijn zelfstandig bezig met hun takenwerk en mogen de instructiegroep niet storen (het stoplicht staat op rood). De tekst en de inhoud van het Aardrijkskunde thema: Verbindingen in Europa staat centraal. Werkvorm: hardopdenken en rolwisselend leren. Toepassen strategie vragen stellen met de vraagkaartjes, breinbril en microfoon als hulpmiddel.

Lesmodel:

-Ophalen voorkennis

-Hardopdenkend voorlezen van stukjes tekst door de leerlingen.
-Vragen bedenken en bespreken tijdens het lezen
-Controleren begrip en kennis van het thema.
-Evaluatie

Sessieverslag:

C. is ook deze sessie nog ziek. De overig leerlingen nemen enthousiast plaats aan de tafel. Met de leespicto breinbril en de vraagkaartjes is de bedoeling direct duidelijk en omdat het nieuwe (grappige) er nu van af is, is de insteek ook direct serieus. De leerlingen geven aan het fijn te vinden om op deze manier de stof voor aardrijkskunde samen door te nemen. Ik start een klein stukje (de inleiding) van de tekst modelend door hardopdenkend vragen te stellen bij de tekst en geef dan de beurt aan een F. Ik vraag de andere leerlingen te letten op welke vragen F. stelt en deze kort te noteren zodat we ze later kunnen bespreken en ook eigen vragen nog op te schrijven. De rol werd (middels) bril vervolgens doorgegeven. Door steeds opnieuw vragen over vragen te stellen kwam ook het logisch redeneren over de informatie op gang. Na afronding van de tekst gaven de leerlingen aan zo beter voorbereid te zijn op het leren van het huiswerk t.b.v. de toets. De kinderen hebben de vragenkaartjes ook mee naar huis gekregen om bij het leren van zaakvakken te gebruiken. Een van de leerlingen vroeg: “doen we dit volgende week weer, maar dan met een nieuwe leesstrategie” op een toon die aangaf dat ze zich al op komende week verheugde.

Evaluatie en reflectie

Wederom ontstaat tekst-onbegrip vaak door onbegrepen woorden en/of zinsdelen. Aandacht voor woordenschat / moeilijke woorden is dus nodig voor het begrijpen van de teksten en in het vervolg van het begeleidingstraject. Niet gehinderd door de lesbeschrijving voor het aanleren van een strategie, maar zuiver inhoudelijk op de tekst en leerstof gericht, lukte het om een goede transfer te maken waarbij de inzet van de leesstrategie een middel werd om de aardrijkskunde tekst beter te begrijpen en leerlingen metacognitief meer bewust te maken over het verwerken en verwerven van de informatie uit de tekst, richting studerend lezen. In de loop van de week vertelde leerling N. dat het

leren met de vragenkaartjes nu veel beter ging.
Vervolg: Vragenkaartjes meegeven bij teksten zaakvakken om te leren. Aandacht voor woordenschat en controle en herstel van leesbegrip.

Week 2

Opheldering van onduidelijkheden

Week 2 **Strategie van de week: "Ophelderen onduidelijkheden"**

Begrip controleren en herstellen

Type: **Sturingsstrategie** / **Herstelstrategie**

Fase: **tijdens** / **na het lezen**

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 2.1 **Ma. 05-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Aanbieden nieuwe tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Onderwijsstaking" (2012 – week 10) - les- en leesdoel bepalen - Voorspellen - Voorkennis activeren Enkele moeilijke woorden voorbewerken Voorlezen - Onduidelijkheden verhelderen Zelf lezen Moeilijke woorden semantiseren
Les 2.2 **Di. 06-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 2.2

Les 2.3 **Wo. 07-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst Nieuwsbegrip niveau B:** "Onderwijsstakingen" (2012 – week 10) les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Herlezen tekst Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: *samenvatten / visualiseren* middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 2.4 **Do. 08-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	**Transferles rond de strategie van de Week (N=5)** Zie sessieplan 2.4
Les 2.5 **Vr. 09-03**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)

Ophelderen van onduidelijkheden

SESSIEPLAN 2.2 STRATEGIELES:

OPHELDEREN ONDUIDELIJKHEDEN (Nieuwsbegrip) ofwel

BEGRIP CONTROLEREN EN HERSTELLEN (Förrer & Van De Mortel)

week:	2	
Lesnummer:	2.2	Leerlingen:
Datum:	06-03-2012	C., D., F., N., en S.,

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Ophelderen van onduidelijkheden"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Ophelderen van onduidelijkheden" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Werkmap Lezen… Denken… Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011) blz 50-51
Strategieles Nieuwsbegrip XL: Ophelderen van onduidelijkheden
"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Picto en vergrootglas: Ophelderen van onduidelijkheden
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "Honderd jaar Annie M.G. Schmidt" (2011 – week 23)
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "Onderwijsstaking" (2012 – week 10)

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategie* ***"'Ophelderen van onduidelijkheden"***
plaatsen in het stappenplan: tijdens én na het lezen
plaatsen binnen de ***sturings****strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:
Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)
Strategiepicto + Vergrootglas (strategie visualiseren)

Strategieles Nieuwsbegrip: Ophelderen van onduidelijkheden	*Modelfase (Zo werkt het)* *Beg. Infoefening (Zo doe je het)* *Zelfstandig verwerken (Nu oefenen)*
Vooruitblik en evaluatie:	*Reflectie op lesdoel en lesinhoud.* *Vooruitblik op de Nieuwsbegriples van deze week en de ophelderen van onduidelijkheden*

Sessieverslag:

Bij de voorbereiding van de de strategieles heb ik voor een andere tekst gekozen voor de fase Zelfstandig verwerken (Nu oefenen), omdat ik de aangeboden tekst over Neologismen niet erg geschikt vond voor de woordenschatopbouw van de kinderen. Veel neologismen waren mijns inziens niet meer actueel of relevant voor de woordenschat van kinderen. Ik ben in het Nieuwsbegrip Archief op zoek gegaan naar een pittige tekst die een meer algemene geldigheidsduur heeft: Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: “Honderd jaar Annie M.G. Schmidt” (2011 – week 23). Alle vijf leerlingen zijn aanwezig en hebben er zin in.

Nu de kinderen de aanpak kennen na vorige week, is de bedoeling snel duidelijk. Na de introductie van de nieuwe strategiepicto en het vergrootglas als symbool doe ik de strategie voor in de modelfase (zo werkt het). Ik gebruik niet de letterlijke tekst uit de handleiding meer voor het modelen nu, maar na voorbereiding geef ik voor de spontaniteit hier mijn eigen invulling aan. De woorden ‘ivoor’ en ‘koraal’ vragen om visualisering en worden geparkeerd om later een plaatje bij te ‘googelen’. De tweede tekst voor de tweede fase (zo doe je het) doen we samen (rolwisselend) en de tekst over Annie MG Schmidt (nu oefenen) doen de kinderen eerst zelfstandig, later weer in duo’s bespreken en tenslotte weer met de hele groep. Het woord ‘au-pair’ wordt ook geparkeerd omdat hier uit de tekst geen betekenis voor kan worden herleid, en moet dus worden opgezocht, later in de klas.

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie:

Ik merk dat het rolwisselen nog best lastig is om deze strategie hardopdenkend te verwoorden. Bij het hardopdenken door de kinderen zijn ze vaak geneigd de zin nogmaals te herhalen met het woord ‘dus…’ ervoor of in de vorm van de vragende zin.

Veel onduidelijkheden zijn toch terug te herleiden naar woordenschatproblemen; woorden

die onbekend zijn of verkeerd begrepen worden. Niet alle woorden kunnen uit het woord of de tekst afgeleid worden. Zwakke lezers hebben dan toch de hulp nodig van een andere bron (volwassene of opzoeken) om achter de betekenis te komen. Ik merk dat het vooral de houding (passief of actief) hierin is die een rol speelt. Het hebben van een actieve houding t.o.v. moeilijke woorden is dus doorslaggevend en moet gestimuleerd worden. Verder door het lesplan volgens de handleiding meer los te laten en naar eigen inzicht vorm te geven verliep de sessie veel spontaner dan de eerste. Wel heeft naar mijn idee het oplossen van onduidelijkheden in een tekst veel tijd nodig.
Aandachtspunten voor het vervolg: Veel aandacht voor tekstbegrip Actieve houding stimuleren t.o.v. onduidelijkheden als moeilijke woorden

SESSIEPLAN 2.4 TRANSFERLES

week:	2	Leerlingen:
Lesnummer:	2.4	C., D., F., N., en S.,
Datum:	08-03-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit

Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst:

Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie **"'Ophelderen van onduidelijkheden"**

Leerlingen kunnen de leesstrategie **"'Ophelderen van onduidelijkheden"** hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen

Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken

Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden

Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Werkmap Lezen… Denken… Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011) blz 50-51

Tekst: Bij de Tijd Groep 7 – Hoofdstuk 4: les 2 (Per leerling een kopie) + arceerstift

"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)

Picto: leesstrategie Vragen stellen + Vergrootglas

Didactische werkwijze:

Participerende observatie binnen de klas aan de instructietafel. De overige kinderen zijn zelfstandig bezig met hun takenwerk en mogen de instructiegroep niet storen (het stoplicht staat op rood). De tekst en de inhoud van het Geschiedenis thema staat centraal.

Werkvorm: hardopdenken en rolwisselend leren. Toepassen strategie **"'Ophelderen van onduidelijkheden"** met de breinbril (en vergrootglas) als hulpmiddel om het hardopdenken en de leesstrategie te visualiseren.

Lesmodel:

- Ophalen voorkennis

- De leerlingen lezen de tekst voor zichzelf alvast een keer door.
- De leerlingen arceren op hun tekst de onduidelijkheden
- Hardopdenkend voorlezen van stukjes tekst door mij en door de leerlingen.
-“Ophelderen van onduidelijkheden” Eerst samen en in duo’s.
-Controleren begrip en kennis van het thema.
-Evaluatie

Sessieverslag:

In navolging van de strategieles over ophelderen van onduidelijkheden, passen we deze strategie toe op de geschiedenisles. Omdat het een lange pittige tekst is met veel informatie laat ik de leerlingen de tekst eerst vast zelfstandig lezen. Op hun kopie arceren ze wat ze voor hen onduidelijkheden in de tekst zijn (woorden of zinsdelen). Na het ophalen van de voorkennis uit de vorige lessen start ik met modelen door een stukje voor te lezen van de eerste alinea, waarbij ik hardop verwoordend de aangeef wat ik denk dat onduidelijkheden oplevert. Ik doe verschillende manieren om onduidelijkheden op te lossen voor zoals vooruitkijken, teruglezen, nog eens lezen, woor herleiden. Samen met de kinderen bekijk ik hun gearceerde woorden. Ook controleer ik de betekenis van woorden/zinnen waar ik op betekenisproblemen verwacht.

Evaluatie en reflectie

Bij het schrijven van de reflectie realiseer ik me dat ik geloof ik ben vergeten het lesdoel van de tekst te noemen, maar teveel de leesstrategie heb benadrukt, dat juist nu de tekst centraal moet staan. Het valt me op dat de betrokkenheid van de vijf leerlingen sterk wisselt en ook de motivatie om ‘onduidelijkheden’ onder de knie te krijgen. C. en D. stellen zich beide vrij passief op in tegenstelling tot de F. N. en S. Het blijkt al dat alleen de eerste alinea veel moeilijkheden en onduidelijkheden bevat. Ik schrik van het feit dat een klein stukje tekst al zoveel onduidelijkheden oplevert die moet opgehelderd voordat de tekstinhoud wordt begrepen. Ik merk dat ik als leerkracht dan vooral een uitleggende rol aanneem om kennis te delen en uitleg te geven over stukjes die de kinderen niet begrijpen en ook elkaar niet kunnen uitleggen. Ook merk ik (en schrik ik) van het feit dat kinderen

soms eigen verklaringen en uitleg gaan geven aan woorden en zinnen die helemaal niet juist zijn. Controle van het juiste begrip is dus nodig door mij als leerkracht bij zwakke lezers. Het samenvatten in eigen woorden kan hier een rol bij spelen. Doordat er zoveel onduidelijkheden zijn al in een kort stukje van de tekst, komen we tijd tekort om de hele tekst te bespreken. Ook het werken in de klas blijkt lastig te zijn omdat je als leerkracht je aandacht op zowel klas als begeleiding moet richten. Deze sessie is niet naar tevredenheid verlopen.
Vervolg: Meer aandacht geven aan de woordenschat in het geschiedenisboek. Begrip controleren

Week 3

Voorspellen

Week 3 **Strategie van de week: "Voorspellen"**

Type: Sturingsstrategie / **Leesstrategie** / Herstelstrategie

Fase: **voor** / tijdens / na het lezen

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 3.1 **Ma. 12-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Aanbieden nieuwe tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Statiegeld op flessen verdwijnt" (2012 – week 11) - les- en leesdoel bepalen - Voorspellen - Voorkennis activeren Enkele moeilijke woorden voorbewerken Voorlezen - Onduidelijkheden verhelderen Zelf lezen Moeilijke woorden semantiseren
Les 3.2 **Di. 13-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 3.2

Les 3.3 **Wo. 14-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Statiegeld op flessen verdwijnt" (2012 – week 11) les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Herlezen tekst Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: *samenvatten / visualiseren* middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 3.4 **Do 15--3**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	Transfer les vervalt i.v.m. studiedag leerkrachten.
Les 3.5 **Vr. 16-03**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)

Ophelderen van onduidelijkheden

SESSIEPLAN 3.2 STRATEGIELES:

VOORSPELLEN

week:	3	Leerlingen:
Lesnummer:	3.2	C., D., F., N., en S.,
Datum:	13-03-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Voorspellen"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Voorspellen" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Werkmap Lezen… Denken… Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011) blz 46
Strategieles Nieuwsbegrip XL: Voorspellen
"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Picto en waarzeggershoed: Voorspellen
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategie* **"'Voorspellen"**

plaatsen in het stappenplan: voor het lezen

*plaatsen binnen de l**ees**strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:

Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)

Strategiepicto + Waarzeggershoed

Strategieles Nieuwsbegrip: Voorspellen

	Modelfase (Zo werkt het) *Beg. Infoefening (Zo doe je het)* *Zelfstandig verwerken (Nu oefenen)*
Vooruitblik en evaluatie:	*Reflectie op lesdoel en lesinhoud.* *Vooruitblik op de Nieuwsbegriples van deze week en de transferles in de klas gekoppeld aan de hand van de strategie voorspellen*

Sessieverslag:

Bij de voorbereiding van de de strategieles Voorspellen heb ik naast de strategieles van Nieuwsbegrip XL zelf enkele Nieuwsbegripteksten uitgezocht waarvan ik in Word het lettertype heb bewerkt tot een onleesbaar script. Ik heb daarbij gevarieerd in het onleesbaar maken van de kopjes, de tekst of losse woorden. Als voorwerp om de strategie te symboliseren maak ik gebruik van een 'kristallen bol en waarzeggershoed'.

De strategie voorspellen is een strategie waar ik elke les nieuwsbegrip in de klas al mee laat beginnen, alleen wordt hij in deze les expliciet aangeboden in verschillende werkvormen, waaronder een close- oefening zoals ook in Cito-toetsen worden aangeboden. Het begrip is dus al bekend bij de kinderen. Bij de introductiefase van de nieuwe strategie haal ik nog kort de strategieën van de vorige twee lessen en introduceer in de strategie voorspellen met de symbolen (kristallen bol en waarzeggershoed). Zoals verwacht reageren de kinderen hier enthousiast op.

Opmerking van D. tijdens het werken met het symboliseren van de leesstrategieën: "*dit is veel leuker dan Goed Gelezen.*"

In de modelfase (zo werkt het) denk ik hard op na over mogelijke voorspellingen aan de hand van plaatjes en kopjes, koppel ik mijn voorkennis en geef aan dat ik nieuwsgierig geworden ben. Tijdens het lezen en hardop denken controleer ik steeds of mijn voorspelling uitkomt. Ook denk ik hardop bij enkele moeilijke woorden. De kinderen kunnen goed vertellen welke (metacognitieve) denkstappen ik heb gemaakt tijdens het modelen.
In de volgende fase (zo doe je het) nemen we de instructie van 'Joost' door. Dan gaan we

samen in de groep het volgende stukje tekst (“profvoetballer van negen jaar”) voorspellen waarbij de kinderen om de beurt de rol van hardop denken van me overnemen. De alinea’s zijn onleesbaar gemaakt door een onherkenbaar lettertype, wat in het begin leidt tot verwarring maar de aandacht richt op het voorspellen. Na dit samen te hebben gedaan, gaan de kinderen in duo’s het voorspellen samen oefenen. Ik geef ze weer een gecodeerde tekst (‘Nederland schoon’) mee waarvan alleen kopjes en plaatjes leesbaar zijn. Daarmee schrijven ze hun voorspellingen op. Na het voorspellen krijgen ze de originele tekst en geven ze aan of hun voorspellingen kloppen. Volgende fase (nu oefenen) gaan de kinderen zelfstandig aan de slag met de tekst ‘Aardbevingen’. De laatste fase in de les heb ik zelf toegevoegd met een close-opdracht. In een tekst ‘Catastrofe in Japan’ heb ik een aantal kernwoorden zwart gemaakt. We lezen de tekst en de kinderen voorspellen de invulling van de gaten in de tekst. Tot slot lees ik de originele tekst voor en controleren we de gemaakte voorspellingen. We sluiten de les af door alle tot nu toe geleerde strategieën nog eens op rij te zetten. Prachtige opmerking van N. bij de nabespreking over alle tot nu toe geleerde strategieën: “*Eigenlijk doe je als je leest vaak alles tegelijk zonder daarbij na te denken.”*

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie:

Een sterk punt in deze les vond ik het meer loslaten van handleiding, en meer vanuit eigen inzicht de les aanbieden, mede door de oefenfase middels eigen bewerkte teksten nu wat te verlengen. Ook de close-opdracht aan het eind vond ik een goede alternatieve oefening die ik van plan ben om binnenkort ook in de klas eens in te zetten. Het GRRIM-model is helder aanwezig in mijn lesplan nu. Het feit dat je meerdere verschillende teksten aanbiedt in een les/sessie zorgt voor de variatie aan onderwerpen (betrokkenheid, interesse) en zorgt ervoor dat de strategie centraal staat.

Deze sessie heb ik de eerste 25 min. laten filmen om op mijn handelen vanuit een ander perspectief te kunnen reflecteren en tevens feedback te kunnen krijgen van de observant/filmer/taalcoördinator.

Het terugzien van de video-opnamen waren voor mij een verrassend positieve bevestiging. Ik handel en kom over zoals ik het voor ogen had. Gestructureerder én leuker zelfs dan het naar mijn eigen idee voor het bekijken was, waarschijnlijk omdat je zelf behalve het handelen in je hoofd druk doende bent met organiseren en nadenken over je handelen.

In het evaluatiegesprek dat ik n.a.v. de video-opnamen had met de taalcoördinator gaf zij aan mijn handelen zeer leerzaam te vinden en een voorbeeld voor binnen het team. Ze gaf aan een erg goede voorbereiding te herkennen. De betrokkenheid van de kinderen was goed. Ook de fase van het modelen en rolwisselend leren benoemde zij als helder aanwezig. Een positief aspect dat ze benoemde was mijn merkbaar verdiepte kennis op gebied van begrijpend lezen en inzetbaarheid van Nieuwsbegrip. Op mijn vraag of ze nog opbouwende kritiek had kon ze geen antwoord bedenken, alleen lof.

Fijn om bevestiging te krijgen, zeker omdat het maken van filmopnamen en mijn gevoel voor perfectionisme toch voor enige onzekerheid zorgden. Na het zien van en reflectie op de opname weet ik dat ik op de goede weg zit.

Aandachtspunten voor het vervolg:

- Doorgaan op de ingeslagen weg
- Verlengen oefenfase (zo doe je het) met meer teksten

Week 4

Samenvatten

Week 4 **Strategie van de week: "Samenvatten"**

Type: Leesstrategie

Fase: TIJDENS en NA het lezen

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 4.1 **Ma. 19-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Aanbieden nieuwe tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Slachtoffers busongeluk herdacht" (2012 – week 12) - les- en leesdoel bepalen - Voorspellen - Voorkennis activeren (mindmap) Enkele moeilijke woorden voorbewerken Voorlezen - Onduidelijkheden verhelderen Zelf lezen Moeilijke woorden semantiseren
Les 4.2 **Di. 20-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 4.2

Les 4.3 **Wo. 21-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Slachtoffers busongeluk herdacht" (2012 – week 12) Les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Herlezen tekst Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: samenvatten / visualiseren middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 4.4 **Do. 22-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	**Transferles rond de strategie van de Week (N=5)** Zie sessieplan 4.4
Les 4.5 **Vr. 23-03**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)

SESSIEPLAN 4.2 STRATEGIELES:

SAMENVATTEN

week:	4	Leerlingen:
Lesnummer:	4.2	C., F., N., en S.,
Datum:	20-03-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Samenvatten"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Samenvatten" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Werkmap Lezen… Denken… Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011) blz 49-50
Strategieles Nieuwsbegrip XL: Samenvatten
"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Picto en koffertje: Samenvatten
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "Dansende koeien in de lente" (2009 – week 13) (Aangepast naar 2012: EvL)

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategie "**Samenvatten**"*

plaatsen in het stappenplan: tijdens én na het lezen

*plaatsen binnen de **lees**strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:

Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)

Strategiepicto + 'koffertje' (strategie visualiseren)

Strategieles Nieuwsbegrip: Samenvatten

- *Modelfase (Zo werkt het - leerkracht)*
- *Beg. Infoefening (Zo doe je het - samen)*
- *Geleidelijke overgang naar zelfst. verwerken (Zo doe je het – in duo's)*
- *Zelfstandig verwerken (Nu oefenen - alleen)*

Vooruitblik en evaluatie: Reflectie op lesdoel en lesinhoud.

Sessieverslag:

Bij de voorbereiding van deze strategieles heb ik een piepklein 'koffertje' gemaakt van een luciferdoosje als voorwerp om de strategie 'samenvatten' te visualiseren. Tevens heb ik nog een wat thema en strategie betreft geschikte tekst uit het nieuwsbegrip Archief erbij gezocht, inclusief opdrachten voor de zelfstandige verwerking.

Leerling D. is ziek vandaag en daarom niet bij deze strategieles aanwezig.

De leerlingen gaan weer enthousiast met me mee. Ik leg bij het begin de strategiekaarten en de voorwerpen uit de vorige lessen op tafel en vraag de leerlingen of ze nog weten welke strategieën die helpen bij het lezen we al hebben gehad. De leerlingen weten ze samen vlot op te noemen en kunnen de voorwerpen er direct aankoppelen. De brug is snel gemaakt als F. vraagt "en heb je nu weer iets nieuws meegenomen?". Ik introduceer het piepkleine koffertje. Ik vraag waar de kinderen aandenken. Op reis gaan en op vakantie gaan wordt genoemd. Er volgt een spontaan gesprek over wat je meeneemt op vakantie als je maar een heel klein koffertje hebt en maar een paar dingen kunt meenemen. Wat heb je echt nodig? Wat is het belangrijkste? Hiermee introduceer ik de leesstrategie van deze week: Het samenvatten. De kinderen weten wat samenvatten is en N. en S. geven meteen al aan dat ze dat heel moeilijk vinden. We bekijken de picto met de aanhalingstekens en trekken de conclusie dat die er staan omdat het gaat om een stukje uit de tekst. De kinderen krijgen een arceerstift en de modeltekst die ik vervolgens model door voor te lezen en hardop te denken. Natuurlijk met mijn breinbril die ondertussen gewoon is geworden, ook voor de kinderen. Eerst pas ik de strategie voorspellen toe en lees vervolgens de hele tekst. Nu model ik het samenvatten door de tekst per alinea nogmaals voor te lezen en per alinea de belangrijkste woorden en zinnen te arceren. De leerlingen arceren met me mee. Ik geef vervolgens nog eens de hoofdgedachte per alinea nogmaals weer in mijn eigen woorden (mondeling). Hierbij spelen ook de vragen WIE/WAT/WAAR/WANNEER een rol. Aan het eind vat ik nogmaals de hele tekst samen

door de per alinea geformuleerde hoofdgedachtes achter elkaar te verwoorden. We bespreken dan het stappenplan 'Samenvatten' uit het lespakket. Na deze fase krijgen de leerlingen een nieuwe tekst en gaan we onder leiding van mij deze tekst op dezelfde wijze aanpakken. Eerst in zijn geheel voorlezen, dan nogmaals per alinea en de hoofdgedachte arceren en verwoorden. De leerlingen wisselen middels de breinbril steeds van rol en vullen elkaar aan over de inhoud van de tekst. De volgende stap gaan de leerlingen in duo's uiteen om de derde tekst te gaan samenvatten middels de voorgedane strategie. Ik geef ze de opdracht om de tekst op een piepklein papiertje, dat past in het luciferdoos-koffertje te samenvatten. Na de fase in duo's sluiten we gezien de tijd de les af. We bespreken de twee samenvattingen in het koffertje en komen tot de conclusie dat de ene beter was dan de andere omdat je ook als je de hele tekst niet hebt gelezen toch begrijpt waar het over gaat. De andere miste nog essenties waardoor je als 'leek' niet begreep waarover het gaat. De zelfstandige verwerking heb ik gezien de tijd als opdracht voor het zelfstandig werken in de klas of thuis meegegeven. Op de lesevaluatie heb ik de kinderen gevraagd wat ze hebben geleerd, zowel wat betreft strategie en ook tekstinhoudelijk. De leerlingen waren enthousiast en gaven bevestigende antwoorden.

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie:

Deze les verliep volgens het ondertussen vertrouwde concept en verliep geheel naar wens. Ik merk dat de lesopbouw (Introductie – Modelfase – Inoefenfase in de groep – Inoefenen in duo – zelfstandig verwerken alleen) verankerd raakt in mijn handelen. Doordat de didactische handelingen in de les nu vertrouwder waren en daardoor de spontaniteit terugkeerde lukte het me deze week om voor het eerst onder het modelen en participeren ook daadwerkelijk het handelen van de kinderen te observeren. Ik merkte dat C. veel uit voorkennis handelt, maar verder een passieve houding heeft. N. verwoordt erg goed de strategieën en past ze hardop denkend toe. Toch kiest ze vaak onvoldoende kritisch, afgaand op eerste impulsen. F. heeft moeite om bij de les te blijven en dwaalt makkelijk af. S. heeft een goede geconcentreerde houding en pikt instructies goed op en weet ze goed toe te passen. Verder was ik me er dit keer meer bewust van de tekstinhoud centraal te stellen door onder meer aan het eind van de sessie de vraag te stellen wat de kinderen hadden geleerd over de onderwerpen van de teksten. De sessie duurde wederom een klein uur, waarbij de betrokkenheid van de kinderen tot op het laatst aanwezig was. Toch heb ik niet alle teksten kunnen behandelen die ik wilde. Ongeacht dat, had ik een erg

tevreden gevoel. Deze les was een persoonlijke succeservaring. “Zo moet het dus!”
Aandachtspunten voor het vervolg: - Leeg zijn om onder het participeren tevens diagnostisch te observeren. - Tijdsaspect in de gaten houden. - Bij het rolwisselend leren niet de rol te snel terugnemen, maar eerst andere kinderen laten reageren.

SESSIEPLAN 4.4 TRANSFERLES

week:	4	Leerlingen:
Lesnummer:	4.4	C., D., F., N., en S.,
Datum:	22-03-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit

Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst:

Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie **"'Samenvatten"**

Leerlingen kunnen de leesstrategie **"'Samenvatten"** hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen

Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken

Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden

Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Werkmap Lezen… Denken… Begrijpen (Förrer & Van den Mortel, 2011) blz 50-51

Tekst: Leefwereld Groep 7 – Les 12 (Per leerling een kopie) + arceerstift

"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)

Picto: leesstrategie Samenvatten + 'Koffertje'

Didactische werkwijze:

Participerende observatie binnen de klas aan de instructietafel. De overige kinderen zijn zelfstandig bezig met hun takenwerk en mogen de instructiegroep niet storen (het stoplicht staat op rood). De tekst en de inhoud van het Leefwereld thema staat centraal. Werkvorm: hardopdenken en rolwisselend leren. Toepassen strategie **"'Samenvatten"** met de breinbril (en 'koffertje') als hulpmiddel om het hardopdenken en de leesstrategie te visualiseren.

Lesmodel:

- Ophalen voorkennis

- De leerlingen lezen de tekst voor zichzelf alvast een keer door.

- De leerlingen arceren op hun tekst de hoofdzaken
- Hardopdenkend voorlezen van stukjes tekst door mij en door de leerlingen.
-“Samenvatten” Eerst samen en in duo’s.
-Controleren begrip en kennis van het thema.
-Evaluatie

Sessieverslag:

In de groep nodig ik mijn begeleidingsgroep uit aan de instructietafel.

De tekst bestaat uit vier alinea’s.

Ik stel de leerlingen voor, voor vandaag de tekst (met het oog op het leren voor de toets) te gaan samenvatten. We hanteren daarbij dezelfde routines als bij de strategieles. Ik doen een alinea modelend voor, waarbij ik belangrijke woorden en hoofdzaken onderstreep, en waarbij ik het stukje in mijn eigen woorden nog eens kort navertel, ofwel samenvat. De volgende alinea’s laat ik door de leerlingen doen.

We sluiten de les af door een mindmap te maken van de tekst met daarin de hoofdzaken en belangrijkste woorden die gearceerd zijn. Aan de hand van de mindmap vraag ik leerlingen het verhaal te vertellen.

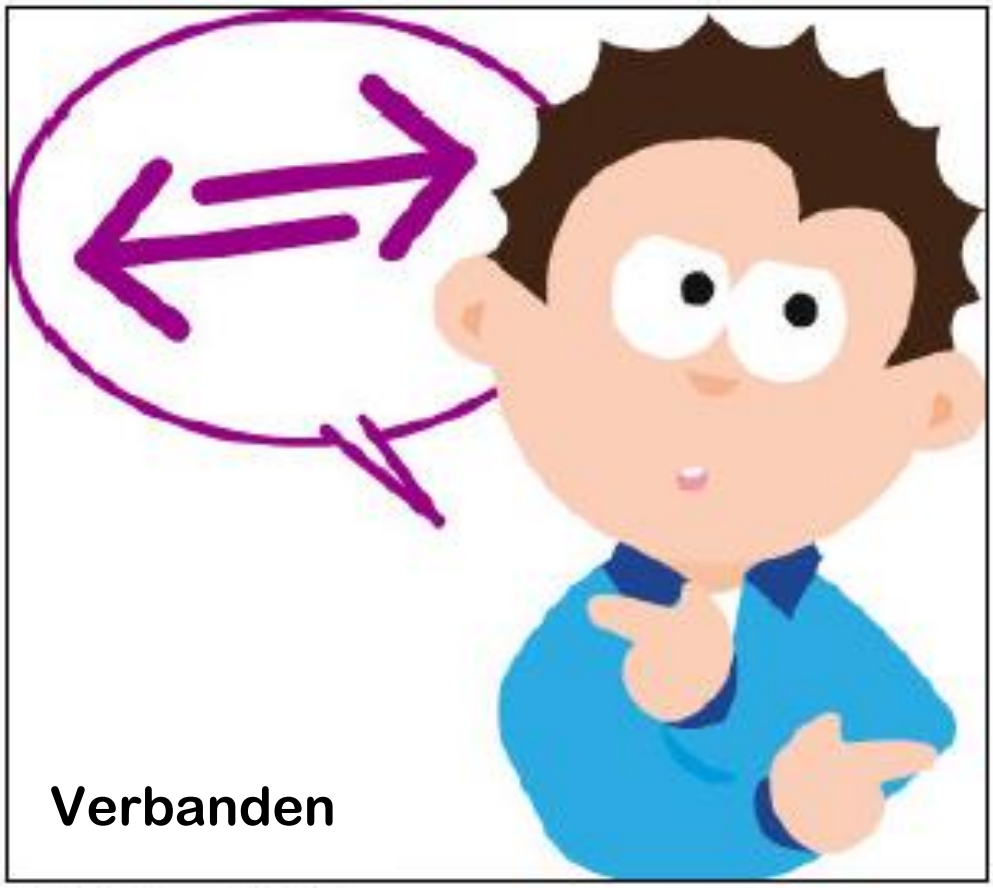
Evaluatie en reflectie

Hoewel de leerlingen van de groep ‘zelfstandig’ aan het werk zijn, vind ik het erg moeilijk om mijn aandacht te focussen op de begeleidingsgroep. Ik moet toch regelmatig het gedrag of de werkhouding van de andere leerlingen corrigeren in de klas. Dit vertraagt enorm het proces in de begeleidingsgroep. Een dergelijke intensieve begeleiding van begrijpend lezers is moeilijk binnen de groep te realiseren, doch wel zeer wenselijk gezien de problemen die juist dit soort zaakvakkenteksten opleveren. Vaak moet ik namelijk de leerlingen ook nog wat bijsturen om de juiste conclusies te trekken met betrekking tot de belangrijkste woorden en om hen logische redenaties en zinnen te laten formuleren. Ik merk dat deze zwakke lezers toch sturing en hulp nodig hebben om de leerstof juist te reconstrueren en te laten begrijpen.

Beide oorzaken zorgden voor een wat stroef, stroperig verloop van deze transferles. De mindmap was wel een handvat. De leerlingen gaven aan dit fijn te vinden als waren er grote verschillen in de kwaliteit afhankelijk van de motivatie en inzet.

Vervolg: Aandacht richten op de begeleidingsgroep.

Week 5



Relaties en verwijswoorden

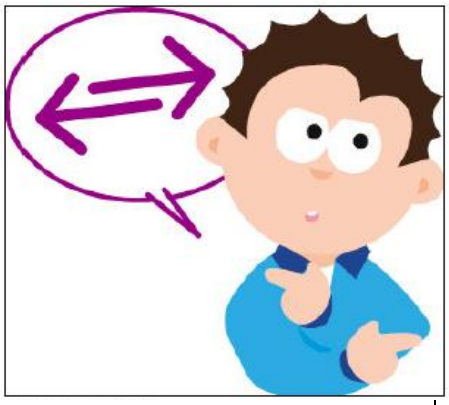
Week 5 **Strategie van de week: "Relaties en verwijswoorden"**
Verbanden

Type: Leesstrategie

Fase: TIJDENS het lezen

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 5.1 **Ma. 26-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Aanbieden nieuwe tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Regisseur Cameron bereikt diepste punt " (2012 – week 13) - les- en leesdoel bepalen - Voorspellen - Voorkennis activeren (mindmap) Enkele moeilijke woorden voorbewerken Voorlezen - Onduidelijkheden verhelderen Zelf lezen Moeilijke woorden semantiseren
Les 4.2 **Di. 27-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 5.2

Les 5.3 **Wo. 28-03**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Regisseur Cameron bereikt diepste punt " (2012 – week 13) Les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Herlezen tekst Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: samenvatten / visualiseren middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 5.4 **Do. 29-03**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	**Transferles rond de strategie van de Week (N=5)** Zie sessieplan 5.4 (Vervallen door omstandigheden)
Les 5.5 **Vr. 30-03**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)



SESSIEPLAN 5.2 STRATEGIELES:

RELATIES EN VERWIJSWOORDEN: VERBANDEN

week:	5	Leerlingen:
Lesnummer:	5.2	C., D., F., N., en S.,
Datum:	27-03-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Verbanden"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Verbanden" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Strategieles Nieuwsbegrip XL: Verbanden
"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Picto en rol plakband: Verbanden
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "Vijftig jaar bemande ruimtevaart" (2011 – week 16)
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "Gevaar voor haaien" (2009 – week 12)

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategie "**Verbanden**"*

plaatsen in het stappenplan: tijdens het lezen

*plaatsen binnen de **lees**strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:

Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)

Strategiepicto + 'plakband' (strategie visualiseren)

Strategieles Nieuwsbegrip: Verbanden

- *Modelfase (Zo werkt het - leerkracht)*
- *Beg. Infoefening (Zo doe je het - samen)*
- *Geleidelijke overgang naar zelfst. verwerken (Zo doe je het – in duo's)*
- *Zelfstandig verwerken (Nu oefenen - alleen)*

Vooruitblik en evaluatie: Reflectie op lesdoel en lesinhoud.

Sessieverslag:

Bij de voorbereiding van deze strategieles heb ik een gekozen voor een 'rol plakband' als voorwerp om de strategie 'relaties en verwijswoorden: verbanden' te visualiseren: het is "de band om twee tekstdelen aan elkaar te plakken". Deze leesstrategie wordt door NieuwsbegripXL opgesplitst in twee strategielessen: verbanden (met signaalwoorden) en verwijswoorden. Förrer en van De Mortel noemen dit niet als aparte leesstrategie maar koppelen dit aan het bredere 'afleiden' . Omdat de strategie verbanden deze week ook in de klas centraal staat heb ik gekozen om ook in de RT-groep de strategieles verbanden in te zetten, aangevuld met een close-opdracht die ik gemaakt heb met een geschikte tekst uit het nieuwsbegrip Archief omdat deze vaak in Cito-toetsen voorkomen.

Alle leerlingen zijn aanwezig en gaan enthousiast mee. Ik leg bij het begin weer de strategiekaarten en de voorwerpen uit de vorige lessen op tafel en vraag de leerlingen of ze nog weten welke strategieën die helpen bij het lezen we al hebben gehad. De leerlingen weten ze samen vlot op te noemen en kunnen de voorwerpen er direct aankoppelen. Ik introduceer de nieuwe strategiepicto en vertel dat dit de laatste is en dat we daar twee keer mee gaan oefenen: vandaag en volgende week. Het voorwerp voor deze week is de rol plakband. Ik vraag de leerlingen hier op te associëren in relatie tot 'tekst' en koppel het begrip verbanden hier aan. Een van de leerlingen brengt inderdaad het verbinden van stukjes tekst ter spraken. Hiermee is het doel genoemd en introduceer ik het begrip verbanden en het begrip signaalwoorden. We bekijken de lijst met signaalwoorden zoals in de NieuwsbegripXL les staat beschreven en bespreken de bijbehorende verbanden. Ik model het zoeken van signaalwoorden en herkennen van verbanden met de daarvoor bestemde modeltekst, de leerlingen lezen mee en arceren de signaalwoorden die ik benoem. In de volgende fase doen we het na het doornemen van de strategiestappen (van 'Joost') samen met een nieuwe tekst waarbij de kinderen

rolwisselend hardopdenken (natuurlijk nog steeds met de breinbril). Om de beurt zoeken ze naar signaalwoorden en proberen ze bijbehorende verbanden te herkennen. De kinderen vullen elkaar aan bij wat ze gevonden hebben. Het blijkt nog best lastig om signaalwoorden als zodanig te kunnen herkennen. Vervolgens doet elke leerling één van de vragen hardopdenkend voor, over de oorzaak-gevolg relaties in de tekst. In de “nu-oefenen-fase” gaan leerlingen alleen met een tekst aan de slag en arceren daarin de signaalwoorden die ze tegenkomen, met behulp van de woordenlijst uit het lespakketje. Ik laat ze de gevonden signaalwoorden vergelijken en bespreek de gevonden resultaten. Niet alle woorden zijn herkend en soms zijn woorden onderstreept die geen signaalwoord zijn. Als ik nog eens aangeef met de metafoor van de plakbandrol, die stukjes tekst met elkaar verbind, lijkt het helderder te worden. Ik geeft de kinderen een slotopdracht mee op zelfstandig te verwerken: een close-tekst waarin de gaten signaalwoorden zijn en vraag ze of ze de juiste signaalwoorden kunnen plaatsen in de tekst. In de evaluatie gaven de kinderen aan de les leuk, maar moeilijk te vinden. Ze konden vertellen wat verbanden zijn en wat signaalwoorden zijn en voorbeelden noemen als oorzaak-gevolg, middel-doel, voorbeeld, volgorde, etc.

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie:

Deze les was een nogal abstracte les vanwege de begrippen verbanden, signaalwoorden. Het was daardoor een wat taaiere les dan anders in mijn beleving. Moeilijk om duidelijk te maken of iets nou wel/geen signaalwoord is en welk verband erbij hoort. Ook bestaat er ruimte voor discussie of in sommige gevallen iets wel of geen signaalwoord is.
Ik vraag me af of dit begrip juist deze leerlingen die al moeite hebben met tekstbegrip hun niveau van abstract en metalinguïstisch denken niet te boven gaat. Ik moet hier in de strategieles nog eens op letten. Ik merk ook dat met name de leerhouding en motivatie in de les een rol spelen in hoeverre een leerling die oppikt. C. laat een bijzonder passieve houding zien. Als hij zelfstandig moet (ver)werken komt er weinig uit zijn vingers. Met name N. F. en S. laten een actieve meedenk houding zien. Hoewel de kinderen beaamden de les weer pittig maar toch weer leuk te vinden, merkte ik aan de concentratie dat een uur nu iets te lang was, hoewel ik zelf toch nog tijd tekort had om alles volledig naar wens te kunnen doen. Ik zou het begrip en herkennen van verbanden nog eens moeten controleren met meer concrete, eenduidige vragen. Dit is een punt wat in de vervolglessen zeker aandacht moet krijgen.

Aandachtspunten voor het vervolg: - Controle toepassing ‘herkennen verbanden’ in vervolglessen

SESSIEPLAN 5.4 TRANSFERLES

week:	5	Leerlingen:
Lesnummer:	5.4	C., D., F., N., en S.,
Datum:	29-03-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit

Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst:

Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie **"Verbanden"**

Leerlingen kunnen de leesstrategie **''Verbanden"** hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen

Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken

Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden

Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Tekst: Leefwereld Groep 7 – Les 17 (Per leerling een kopie) + arceerstift

"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)

Picto: leesstrategie Samenvatten + ''Rol plakband'

Didactische werkwijze:

Participerende observatie binnen de klas aan de instructietafel. De overige kinderen zijn zelfstandig bezig met hun takenwerk en mogen de instructiegroep niet storen (het stoplicht staat op rood). De tekst en de inhoud van het Leefwereld thema staat centraal. Werkvorm: hardopdenken en rolwisselend leren. Toepassen strategie **"'Verbanden"** met de breinbril (en 'koffertje') als hulpmiddel om het hardopdenken en de leesstrategie te visualiseren.

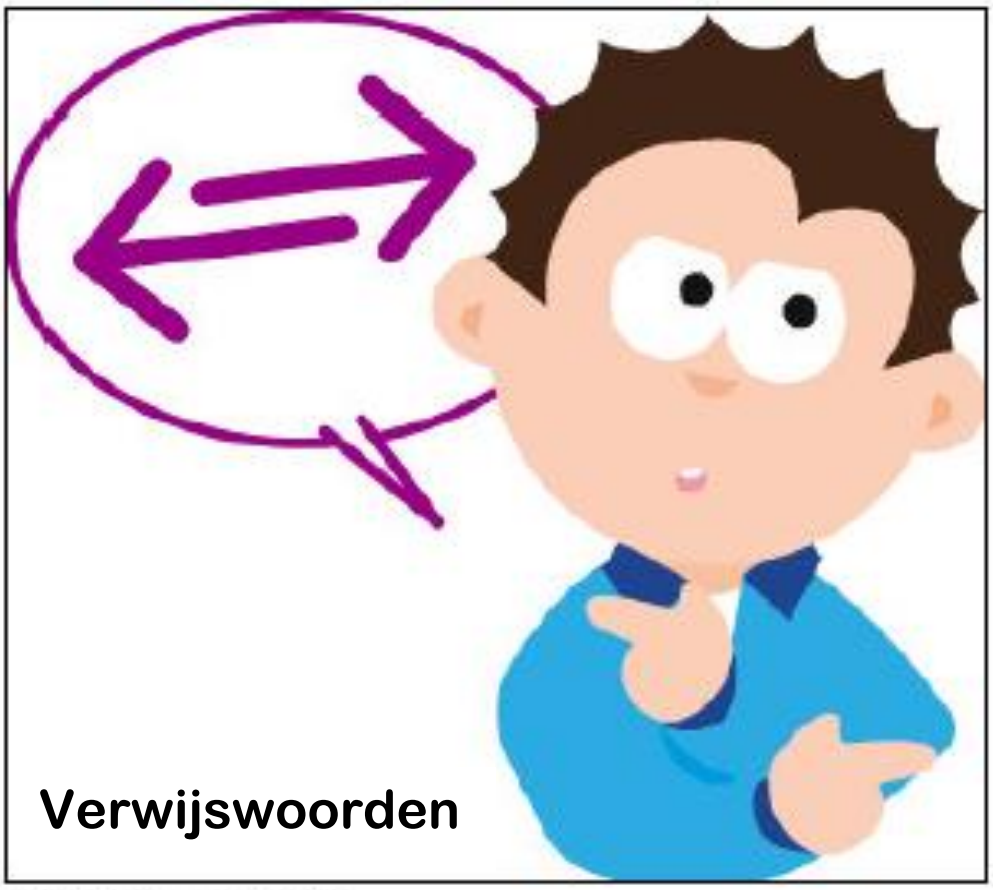
Lesmodel:

- Ophalen voorkennis

- De leerlingen lezen de tekst voor zichzelf alvast een keer door.

- De leerlingen arceren op hun tekst de signaalwoorden die ze herkennen - Hardopdenkend voorlezen van stukjes tekst door mij en door de leerlingen. -“Verbanden herkennen” Eerst samen en in duo’s. -Controleren begrip en kennis van het thema. -Evaluatie
Sessieverslag: Door ziekte van mijn persoon eerder deze week, in combinatie met werkdruk (ouderavonden) en sociale spanningen in de groep, heb ik geen ruimte kunnen vinden om tijdens het zelfstandig werken de transferles aan te bieden.
Evaluatie en reflectie **-**
Vervolg: **-**

Week 6



Relaties en verwijswoorden

Week 6 **Strategie van de week: "Relaties en verwijswoorden"**

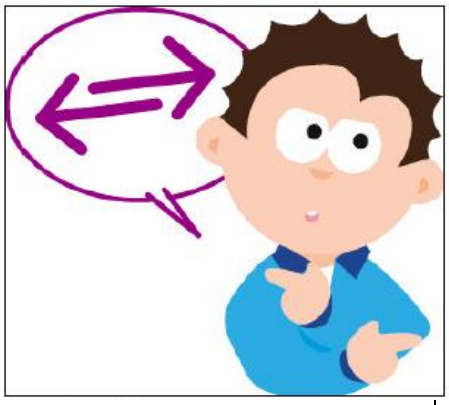
Verwijswoorden

Type: Leesstrategie

Fase: TIJDENS het lezen

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 6.1 **Ma. 02-04**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Aanbieden nieuwe tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "1 april " (2012 – week 14) - les- en leesdoel bepalen - Voorspellen - Voorkennis activeren (mindmap) Enkele moeilijke woorden voorbewerken Voorlezen - Onduidelijkheden verhelderen Zelf lezen Moeilijke woorden semantiseren
Les 6.2 **Di. 03-04**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 6.2

Les 6.3 **Wo. 04-04**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "1 april " (2012 – week 14) Les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Herlezen tekst Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: samenvatten / visualiseren middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 6.4 **Do. 05-04**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	**Transferles rond de strategie van de Week (N=5)** Zie sessieplan 6.4
Les 6.5 **Vr. 06-04**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)



SESSIEPLAN 6.2 STRATEGIELES:

RELATIES EN VERWIJSWOORDEN: VERWIJSWOORDEN

week:	6	Leerlingen:
Lesnummer:	6.2	C., D., F., N., en S.,
Datum:	03-04-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Verbanden"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Verbanden" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Strategieles Nieuwsbegrip XL: Verwijswoorden
"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Picto en 'verkeersbord': Verwijswoorden
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "1 april"

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategie "**Verwijswoorden**"*
plaatsen in het stappenplan: tijdens het lezen
*plaatsen binnen de **lees**strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:
Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)
Strategiepicto + 'verkeersbord' (strategie visualiseren)

Strategieles Nieuwsbegrip: Verwijswoorden

- *Modelfase (Zo werkt het - leerkracht)*
- *Beg. Infoefening (Zo doe je het - samen)*
- *Geleidelijke overgang naar zelfst. verwerken (Zo doe je het – in duo's)*
- *Zelfstandig verwerken (Nu oefenen - alleen)*

Vooruitblik en evaluatie: Reflectie op lesdoel en lesinhoud.

Sessieverslag:

Deze leestrategie wordt door Nieuwsbegrip opgesplitst in twee strategielessen: verbanden (met signaalwoorden) en verwijswoorden. Förrer en van De Mortel noemen dit niet als aparte leesstrategie maar koppelen dit aan het bredere 'afleiden' . Omdat de strategie verbanden vorige week ook in de klas centraal stond en deze week een zogenaamde blokles is, heb ik gekozen om in de begeleidingsgroep het tweede deel van de strategieles (verwijswoorden) in te zetten, aangevuld met een opdracht die ik gemaakt heb met een geschikte tekst uit het nieuwsbegrip Archief erbij.

Bij de voorbereiding van deze strategieles heb ik een gekozen voor een niet bestaand 'verkeersbord' met twee pijlen als voorwerp om de strategie 'relaties en verwijswoorden: verwijswoorden' te visualiseren. Na het herhalen van de vorige strategieën, de introductie van het lesdoel, de picto en het voorwerp geef ik aan dat we verwijswoorden gaan zoeken. Ik geef aan wat verwijswoorden zijn door spontaan een auditief voorbeeld te geven in de vorm van stukjes uit het eenvoudige sprookje Roodkapje waarin ik veel verschillende verwijswoorden gebruik. Ik vraag de kinderen waar de woorden naar verwijzen. We nemen de lijst uit de strategieles door en maken onderscheid in persoonlijke voornaamwoorden, bezittelijke voornaamwoorden en aanwijzende voornaamwoorden. Ik geef aan hoe een tekst zou klinken indien er geen verwijswoorden zouden worden gebruikt, maar de antecedent steeds zou worden herhaald. We doorlopen de fasen van de strategieles (zo werkte het – zo doe je het – nu oefenen). Hoewel de fasen herkenbaar blijven ontwikkelt zich steeds een interactief groepsgesprek, doch blijft het lesdoel in het vizier, tot het eind. Ik sluit af met de mededeling dat dit de laatste 'gewone' strategieles was. Ik vraag de kinderen om een stukje tekst naar eigen keuze mee te nemen. Volgende week gaan we namelijk alle strategieën tegelijk inzetten. De kinderen zijn nog steeds enthousiast

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie:

Deze les verloopt ontspannen en vlot. Het is voor zowel mij als de leerlingen duidelijk wat de bedoeling is. Het vaste stramien van modelen, tot rolwisselend samen leren naar zelfstandige verwerking is herkenbaar en verloopt als vanzelf ondertussen. De leerlingen kennen de routines en nemen mijn rol vlot over. De strategie is snel duidelijk en wordt snel opgepikt. Wel merkte ik dat sommige leerlingen eerst even in de war raakten met de signaalwoorden (i.p.v. verwijswoorden) van vorige week. Met de auditieve voorbeelden in de vorm van het eenvoudige sprookje van Roodkapje wordt veel helder. Ik merk dat het me makkelijk af gaat om duidelijke voorbeelden ter plekke te verzinnen van deze strategie. Bij het lezen van de teksten levert de strategie nauwelijks nog problemen op. Ook verwijzingen als 'je' in het algemeen worden goed herkend. Soms zijn antwoorden wel correct doch niet helemaal volledig. Ik merk dat het vaste stramien van rolwisselend leren wat vervalt in een interactief groepsgesprek, maar dat is bij deze strategie niet erg. We hebben veel kunnen doen terwijl het voor de leerlingen toch ontspannen was. Het lesdoel is zeker behaald.

Aandachtspunten voor het vervolg:

- Rolverdeling bewaken.

SESSIEPLAN 6.4 TRANSFERLES

week:	6	Leerlingen:
Lesnummer:	6.4	C., D., F., N., en S.,
Datum:	05-04-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst:
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie **"Verwijswoorden"**
Leerlingen kunnen de leesstrategie **'"Verwijswoorden"** hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen

Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken

Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Tekst: De Blauwe Planeet H5 – les 3 (Per leerling een kopie) + arceerstift

"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Picto: leesstrategie Samenvatten + '"Verkeersbord'

Didactische werkwijze:

Participerende observatie binnen de klas aan de instructietafel. De overige kinderen zijn zelfstandig bezig met hun takenwerk en mogen de instructiegroep niet storen (het stoplicht staat op rood). De tekst en de inhoud van het aardrijkskundethema staat centraal.
Werkvorm: hardopdenken en rolwisselend leren. Toepassen strategie **'Verwijswoorden"** met de breinbril (en ' verkeersbord') als hulpmiddel om het hardopdenken en de leesstrategie te visualiseren.

Lesmodel:

- Ophalen voorkennis

- De leerlingen lezen de tekst voor zichzelf alvast een keer door.
- De leerlingen arceren op hun tekst de verwijswoorden die ze herkennen
- Hardopdenkend voorlezen van stukjes tekst door mij en door de leerlingen.
-“Verwijzingen herkennen” Eerst samen en in duo’s.
-Controleren begrip en kennis van het thema.
-Evaluatie

Sessieverslag:

Ik heb er voor gekozen om vanwege de rust (en met behulp van een stagiaire) met mijn interventiegroepje de tekst uit de aardrijkskundeles van deze week (verwering en erosie) op de gang aan tafel te doen. Zo lukt het mij beter om me op de groep te focussen en wordt ook de groep minder afgeleid door hetgeen er in de klas gebeurt. Ik merkte immers de laatste keer dat het lastig is om als leerkracht én onderzoeker heel intensief met de begeleidingsgroep bezig te zijn in combinatie met de overige 20 leerlingen van de groep in de directe omgeving. Je moet dan toch je aandacht splitsen, ook al is de groep ‘zelfstandig’ aan het werk. In deze setting verliep deze transferles van de strategie verwijswoorden vlot en was zeer doeltreffend. Behalve het uitpluizen van de verwijswoorden, stelden we echt de inhoud van de tekst centraal en werd het een interactieve herhaling van de eerder aangeboden les in de kleine groep.

Evaluatie en reflectie

Goed verloop, prettige leerzame les, voor leerlingen en mij.

Vervolg:

Geen bijzonderheden

Week 7+8

STRATEGIEËN INTEGREREN

Week 7 STRATEGIEËN INTEGREREN

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 7.1 **Ma. 09-04** **Vervalt i.v.m. 2e Paasdag**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	~~**Aanbieden nieuwe tekst**~~ ~~**Nieuwsbegrip niveau B:**~~ ~~"---- " (2012 – week 15)~~ ~~- les- en leesdoel bepalen~~ ~~- Voorspellen~~ ~~- Voorkennis activeren (mindmap)~~ ~~Enkele moeilijke woorden voorbewerken~~ ~~Voorlezen~~ ~~- Onduidelijkheden verhelderen~~ ~~Zelf lezen~~ ~~Moeilijke woorden semantiseren~~
Les 7.2 **Di. 10-04**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 7.2

Les 7.3 **Wo. 11-04**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "100 jaar Titanic " (2012 – week 15) Les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Lezen tekst + aandacht moeilijke woorden Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: samenvatten / visualiseren middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 7.4 **Do. 12-04**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	**Transferles rond de strategie van de Week (N=5)** Zie sessieplan 7.4
Les 7.5 **Vr. 13-04**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)

SESSIEPLAN 7.2 STRATEGIELES: INTEGREREN

week:	7	
Lesnummer:	7.2	Leerlingen:
Datum:	10-04-2012	C., D., F., N., en S.,

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Verbanden"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Verbanden" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Alle strategiepicto's + bijbehorende voorwerpen
Strategieboekje + strategiekaart
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "100 jaar na Titanic"
Door de kinderen meegenomen teksten
Nieuwsbegripteksten (selectie niveau B:)
"Vrolijk Pasen" (2010-week 23) en "Gevreesde brulkikker (2010 – week 42)

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategieles "**INTEGREREN**"*
plaatsen in het stappenplan: voor/tijdens/na het lezen
*plaatsen binnen de **lees**strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:
Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)
Strategiepicto's + voorwerpen

- Modelfase (Zo werkt het - leerkracht)

- Beg. Infoefening (Zo doe je het - samen)

- Geleidelijke overgang naar zelfst. verwerken (Zo doe je het – in duo's)

- Zelfstandig verwerken (Nu oefenen - alleen)

Vooruitblik en evaluatie: Reflectie op lesdoel en lesinhoud.

Sessieverslag:

Deze les komen alle eerder geleerde strategieën geïntegreerd bij een tekst aan bod. We starten de les met een terugblik op de geleerde strategieën. Met de strategiepicto's en de 'metaforen' worden de strategieën nog eens benoemd. Ik geef het doel aan van deze sessie: "tijdens het lezen gebruik je al deze strategieën, dat gaan we vandaag oefenen en doe ik nog eens voor." Ik deel de leerlingen de zelfgemaakte strategie-denkstappenkaart uit en het bijbehorende opzoekboekje. De leerlingen geven aan dit erg fijn te vinden, zeker als ze deze bij de lessen en toetsen erbij mogen houden als houvast. Ik heb eerder de leerlingen vanuit lees-motivationeel oogpunt gevraagd een eigen stuk tekst mee te nemen. Vier van de vijf leerlingen hebben dat gedaan, het zijn allemaal fragmenten uit fictieve kinderboeken met een ontspannend / humoristisch karakter, sommige voorzien van plaatjes. Ik vraag de leerlingen allemaal een stukje voor te lezen waarbij ze hardop denkend voor, tijdens en na het lezen laten zien de leesstrategieën toe te kunnen passen. Vervolgens bied ik een nieuwsbegriptekst aan (over Pasen) en verdelen we de strategieën met behulp van de kaartjes. Elke leerling gaat één strategie hardopdenkend voordoen, na een kort voorbereiding. Door interactie wordt het 'voorbeeldgedrag' in de groep besproken en aangevuld. Tot slot wordt een nieuwe tekst aangeboden (Gevreesde brulkikker). De leerlingen gaan in duo's met deze tekst aan de slag, met het werkblad leesstrategieën. Na afloop kort de tekst met het gemaakte werkblad besproken.

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie:

Het lezen van de eigen stukjes tekst levert weinig op, omdat het boekfragmenten zijn missen de andere 'luisteraars' de context van het verhaal. Ook een strategie als voorspellen is niet aan de orde omdat kinderen al bekend zijn met de inhoud. Door het fictieve karakter van de stukjes tekst is de inhoud ook niet erg relevant om te gebruiken als

begrijpend-lees-les. Bovendien kost deze vorm erg veel tijd, die door gebrek aan efficiëntie niet gerechtvaardigd wordt. Hoewel de insteek van lezen vanuit motivatie wenselijk is, is de gekozen vorm in deze niet heel geschikt gebleken. De aanpak van de eerst nieuwsbegriptekst bleek effectiever als het over inhoud én strategieën gaat. Door de kaartjes willekeurig te verdelen kreeg elke leerling één strategie toebedeeld om deze als 'expert' hardopdenkend voor te doen. De interactie daarna waarbij de hele groep weer betrokken word is zinvol en maakt het tot een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Na de modelfase en het rolwisselend leren, gaan de kinderen met een volgende tekst in duo's aan de slag om zo middels interactie de leesstrategieën in te zetten. Gezien het oneven aantal treed ik op als maatje van C. Deze interactie zorgt voor uitwisseling van gedachten, zowel inhoudelijk als over strategieën.

Aandachtspunten voor het vervolg:

Teksten (laten) kiezen met meer leerinhoudelijke betekenis voor alle betrokkenen in de groep.

SESSIEPLAN 7.4 TRANSFERLES

week:	7	Leerlingen:
Lesnummer:	7.4	C., D., F., N., en S.,
Datum:	12-04-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit

Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst:

Leerlingen worden zich bewust van het inzetten van de verschillende leesstrategieën

Leerlingen kunnen de verschillende leesstrategieën hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen

Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken

Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden

Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

Tekst: Bij de tijd – Les 6.2 Hitler aan de macht (Per leerling een kopie) + arceerstift

“Breinbril” (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)

Alle strategiepicto’s.

Didactische werkwijze:

Participerende observatie binnen de klas aan de instructietafel. De overige kinderen zijn zelfstandig bezig met hun takenwerk en mogen de instructiegroep niet storen (het stoplicht staat op rood). De tekst en de inhoud van het geschiedenisthema staat centraal.

Werkvorm: hardopdenken en rolwisselend leren.

Toepassen alle leesstrategieën met de breinbril als hulpmiddel om het hardopdenken en de leesstrategie te visualiseren.

Lesmodel:

- Ophalen voorkennis

- De leerlingen lezen de tekst voor zichzelf alvast een keer door.
- Hardopdenkend voorlezen van stukjes tekst door mij en door de leerlingen waarbij leesstrategieën worden ingezet, eerst samen, dan in duo's.
-Controleren begrip en kennis van het thema.
-Evaluatie

Sessieverslag:

De tekst uit de geschiedenismethode wordt bekeken en gelezen. Omdat het een herhaling van de eerder in de grote groep gelezen les is de strategie voorspellen minder aan de orde. Tijdens het om de beurt lezen komen de strategieën vluchtig aan de orde, maar voelt het benoemen ervan wat geforceerd, wat afleidt van de tekstinhoud en de problemen die deze geeft, zoals woordbetekenisproblemen of het leggen van logische relaties betreffende de in de tekst beschreven gebeurtenissen. Opnieuw neemt het herhaald uitleggen van de lesstof door mij als leerkracht de overhand in plaats van de begrijpend-lees-didactiek in dienst van het zelfstandig begrijpen.

Evaluatie en reflectie

De zwakke lezers hebben baat bij hulp met en herhaling van de tekst om tekstproblemen op te helderen en het omzetten van schriftelijke taal naar begrip door mij als leerkracht. Het door de kinderen in eigen woorden laten navertellen en samenvatten van de tekstinhoud geeft een goed beeld van of en hoe de kinderen de tekst hebben eigengemaakt en of de essenties zijn blijven hangen.

Vervolg:

Zwakke lezers laten herhalen in eigen woorden wat gelezen is als aanknopingspunt voor interventie/instructie.

Week 8 **STRATEGIEËN INTEGREREN**

Les	Werkwijze	Inhoud
Les 8.1 **Ma. 16-04**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Aanbieden nieuwe tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Een beter leven voor kippen " (2012 – week 16) - les- en leesdoel bepalen - Voorspellen - Voorkennis activeren (mindmap) Enkele moeilijke woorden voorbewerken Voorlezen - Onduidelijkheden verhelderen Zelf lezen Moeilijke woorden semantiseren
Les 8.2 **Di. 17-04**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie buiten de groep**	**Strategieles rond de strategie van de Week** Zie sessieplan 8.2

Les 8.3 **Wo. 18-04**	**Basisaanbod** **N=25** **IGDI-model**	**Strategieles en verwerking tekst** **Nieuwsbegrip niveau B:** "Een beter leven voor kippen " (2012 – week 16) Les- en leesdoel bepalen Voorkennis activeren en visualiseren (filmpje) Lezen tekst + aandacht moeilijke woorden Expliciete instructie leesstrategie (modeling) Zelfstandig verwerking opdrachten (in duo's) Verlengde instructie zorgleerlingen Gezamenlijke afsluiting: samenvatten / visualiseren middels mindmap of sleutelschema: Reflectie op gebruikte leesstrategieën en inhoud
Les 8.4 **Do. 19-04**	**Zorgleerlingen** **N=5** **RT-sessie binnen de groep**	**Transferles rond de strategie van de Week (N=5)** ~~Zie sessieplan 8.4~~ (Vervallen)
Les 8.5 **Vr. 20-04**	**Basisaanbod** **N=25**	**Nieuwsbegrip XL -les (Digitaal)** Consolidatie woordenschat + XL Leesles (in duo's)

SESSIEPLAN 8.2 STRATEGIELES: INTEGREREN

week:	8	Leerlingen:
Lesnummer:	8.2	C., D., F., N., en S.,
Datum:	17-04-2012	

Sessiedoelen:

Taakspecifiek:

Leerlingen breiden hun woordenschat uit
Leerlingen breiden hun kennis uit over onderwerp van de tekst
Leerlingen worden zich bewust van de leesstrategie "Verbanden"
Leerlingen kunnen de leesstrategie " Verbanden" hardop verwoorden en toepassen.

Niet taakspecifiek:

Leerlingen beleven plezier aan het lezen
Leerlingen leren hardop te verwoorden wat ze denken
Leerlingen leren hun kennis structureren en uitbreiden
Leerlingen leren hun leesgedrag te sturen middels sturings- en herstelstrategieën

Middelen en materialen:

"Breinbril" (symboliseert het hardopdenken en geeft de rol aan bij rolwisselend leren)
Alle strategiepicto's + bijbehorende voorwerpen
Strategieboekje + strategiekaart
Tekst: Nieuwsbegrip niveau B: "Een beter leven voor kippen"

Didactische werkwijze: *GRRIM model*

participerende observatie

Lesdoel benoemen: *strategie "**INTEGREREN**"*

plaatsen in het stappenplan: voor/tijdens/na het lezen

*plaatsen binnen de **lees**strategieën*

Introductie strategie+hulpmiddelen:

Breinbril (hardopdenken en rolwisselend leren)

Strategiepicto's + voorwerpen

- Modelfase (Zo werkt het - leerkracht)

- Beg. Infoefening (Zo doe je het - samen)

- Geleidelijke overgang naar zelfst. verwerken (Zo doe je het – in duo's)

- Zelfstandig verwerken (Nu oefenen - alleen)

Vooruitblik en evaluatie: Reflectie op lesdoel en lesinhoud.

Sessieverslag:

Deze les komen alle eerder geleerde strategieën geïntegreerd bij een tekst aan bod. De leerlingen geven individueel een demonstratie van hoe ze hardopdenkend met behulp van leesstrategieën een tekst aanpakken. Ze mogen daarvoor de denkstappenkaart en voorwerpen gebruiken. Drie van de vijf leerlingen geven toestemming om video-opnamen te maken.

Evaluatie en reflectie vanuit metapositie:

Omdat de sessie dit keer individueel verloopt en ik tijdens de demonstratie niet interrumpeer, levert dit individuele diagnostische gegevens op in het kader van de laatste onderzoeksvraag of de leerlingen de leesstrategieën kunnen inzetten.

In de volgende matrix de door de leerlingen toegepaste leesstrategieën tijdens de tekstbehandeling en mijn interpretatie als observant over toepassing van leesstrategieën en tekstbegrip:

	Voorspellen	Vragen stellen	Opheldere onduidelijkheden	Verbanden en Verwijswoorden	Samenvatten	Toepassing leesstrategieën	Tekstbegrip na toepassing leesstrategieën
C	+	+/-	-	-	-	-	-
N (gefilmd)	+	+	+ /-	+	+	+	+
S (gefilmd)	+	+	+	-	+	+	-
F (gefilmd)	+	+	+	+	+	++	+
D	+	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+

C. heeft veel moeite om het lezen hardop denkend voor te doen. C. richt zich na het voorspellen vooral op het 'technisch lezen' van de tekst. Verder stelt C. 'vragen' door een zojuist gelezen zin om te draaien in vraagvorm. C. vertoont nog steeds het gedrag van een passieve lezer zonder zich de inhoud actief eigen te maken. Het lukt C. na het lezen van de tekst ook niet om de zojuist gelezen tekstinhoud in eigen woorden na te vertellen.

N. past het hardop denken goed toe en maakt daarbij veelvuldig gebruik van leesstrategieën voorspelen en vragen stellen. N. neemt na elke paar regels de tijd om even in eigen woorden het gelezen stukje te herhalen en doet dit inhoudelijk correct. N. benoemt verder nauwelijks onduidelijkheden om op te helderen en richt zich vaak op trivialiteiten in de tekst. De korte samenvatting is daardoor niet inhoudelijk compleet en bevat bijzaken.

S. hanteert het hardop denken correct. S. besteedt aandacht aan alle strategieën behalve "verbanden en verwijswoorden". S. komt veel onduidelijkheden tegen in de tekst die ze niet direct kan ophelderen. Bij het vragen stellen herhaalt ze vaak de laatste zin in 'dus… - vorm' Uit de samenvatting die S. in eigen woorden geeft na het lezen blijkt dat de strekking van de tekst niet goed is begrepen en verkeerde relaties zijn gelegd. De nadruk in deze observatie lag bij S. op de technische kant van het toepassen van leesstrategieën, in plaats van strategieën in dienst stellen van de tekstinhoud.

F. past het hardop denken zeer goed toe en laat zien dat de aangeleerde leesstrategieën goed te hebben eigen gemaakt. F. hanteert tijdens de observatie alle leesstrategieën zeer uitgebreid en nauwkeurig, hoewel niet alle tekstinhoud helemaal juist wordt geïnterpreteerd. De tekstinhoud wordt wel voldoende eigen gemaakt.

D. past wat weifelend en onwennig het hardop denken toe. Het zichzelf vragen stellen en ophelderen van onduidelijkheden (en de terugkoppeling daarop) verloopt wat passief en heeft wat stimulatie nodig. Wel doorloopt D. alle leesstrategieën correct, ook tekstinhoudelijk. De strategie verbanden en verwijswoorden wordt slechts eenmaal bij het woord 'omdat' ingezet, verder weinig gebruikt. D. laat bij de samenvatting in eigen woorden zien de tekst goed begrepen te hebben.

Alle leerlingen geven aan, op mijn vraag wat de begeleiding hen heeft opgeleverd dat ze nu weten hoe ze een tekst aan moeten pakken.

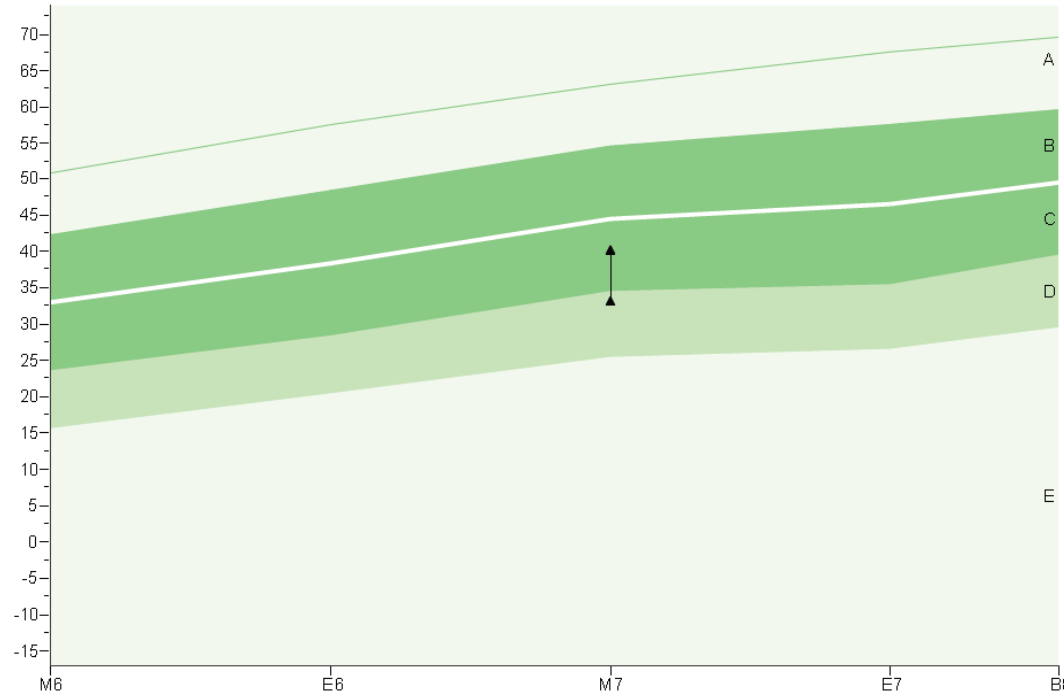
Aandachtspunten voor het vervolg:

Hardopdenken blijven inzetten, aandacht voor activeren van de leeshouding.

BIJLAGE 4.6 TOETSRESULTATEN EINDMETING

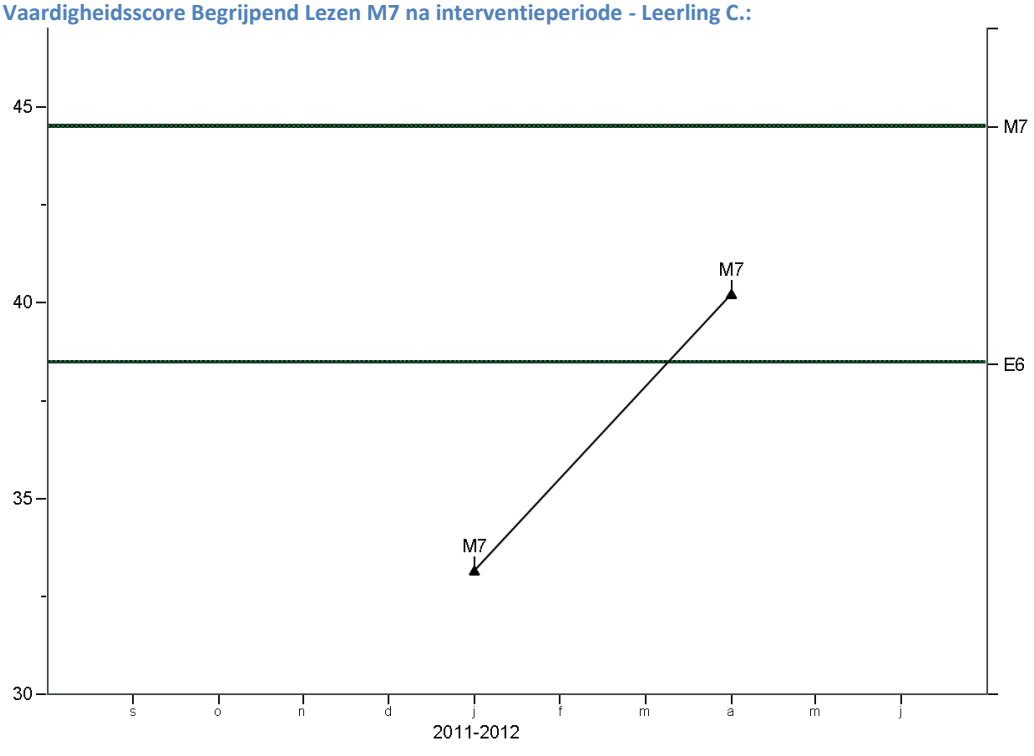
- Cito-toets Begrijpend Lezen M7 (2012) (herhaald aangeboden)

Resultaat Citotoets Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling C.:

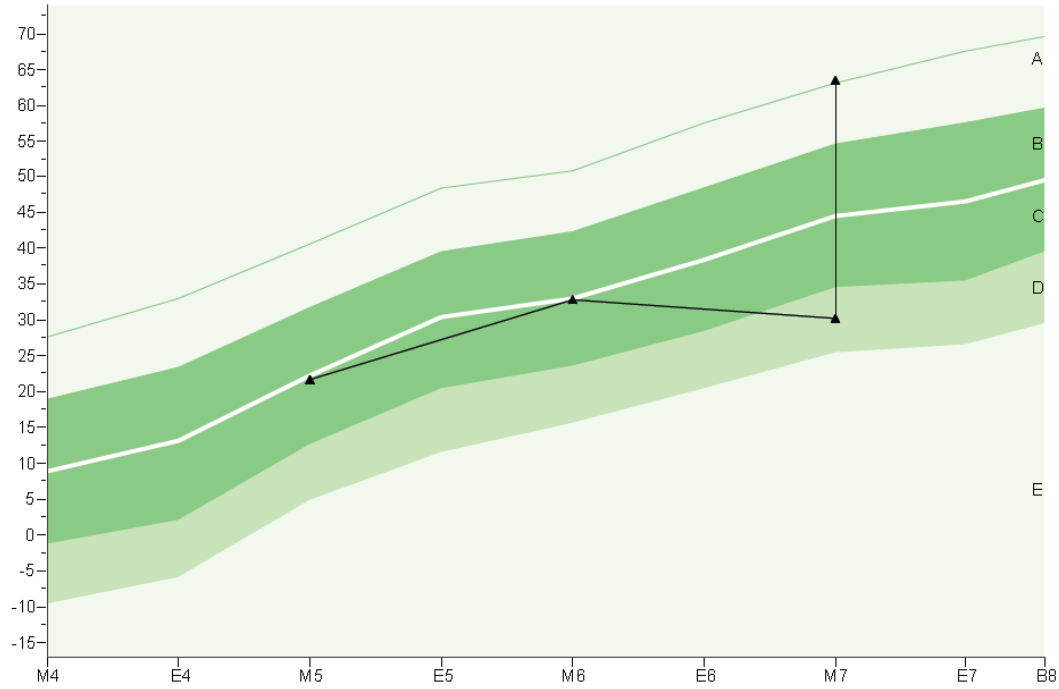


Afname datum	Jaar groep	Taak	Toetsscore / Vaard.score	Score interval	Niveau norm.	Niveau cor.
25-01-2012	7	M7 start + 1	35 / 33	29:37	D	
20-04-2012	7	M7 start + 2	36 / 40	36:45	C →	C

Vaardigheidsscore Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling C.:

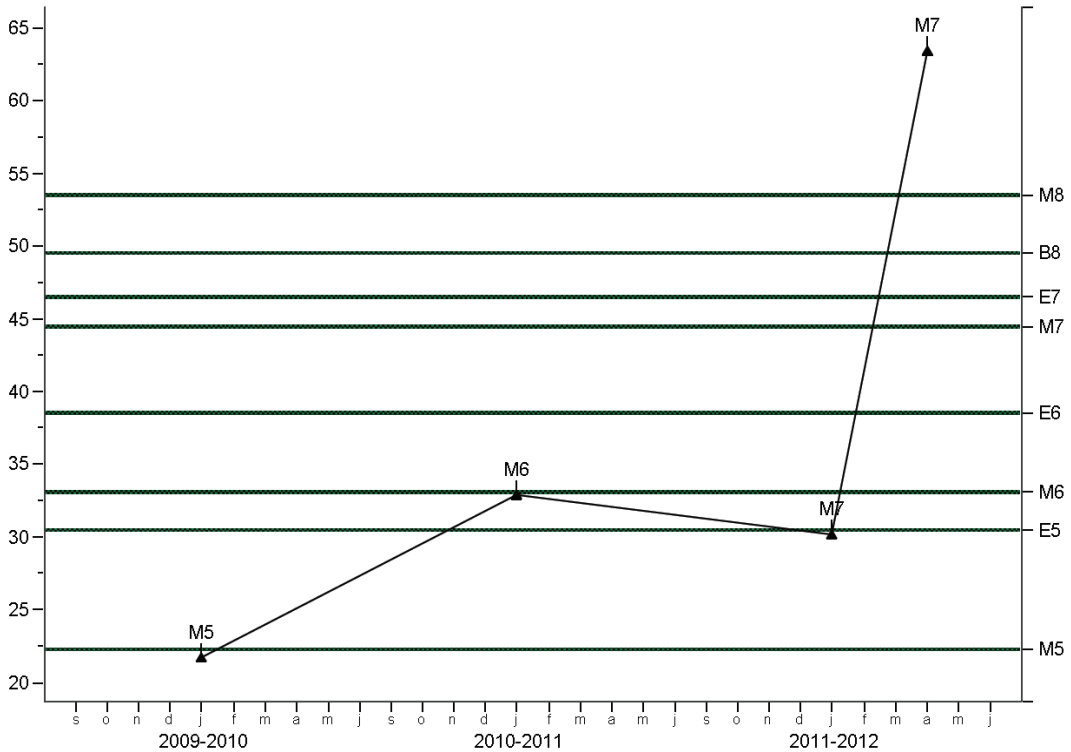


Resultaat Citotoets Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling D.:

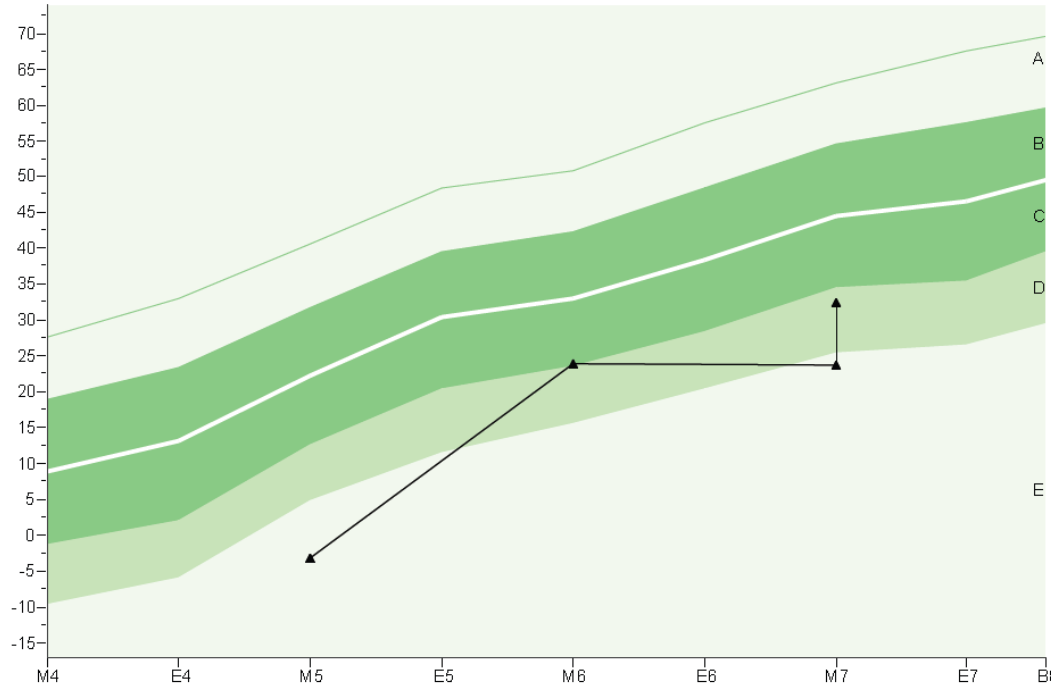


Afname datum	Jaar groep	Taak	Toetsscore / Vaard.score	Score interval	Niveau norm.	cor.
12-01-2010	5	M5 start + 2	28 / 22	17:26	C	
20-01-2011	6	M6 start + 2	30 / 33	28:38	C	
25-01-2012	7	M7 start + 1	34 / 30	26:34	D	
20-04-2012	7	M7 start + 2	48 / 63	56:71	A+ →	A

Vaardigheidsscore Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling D.:

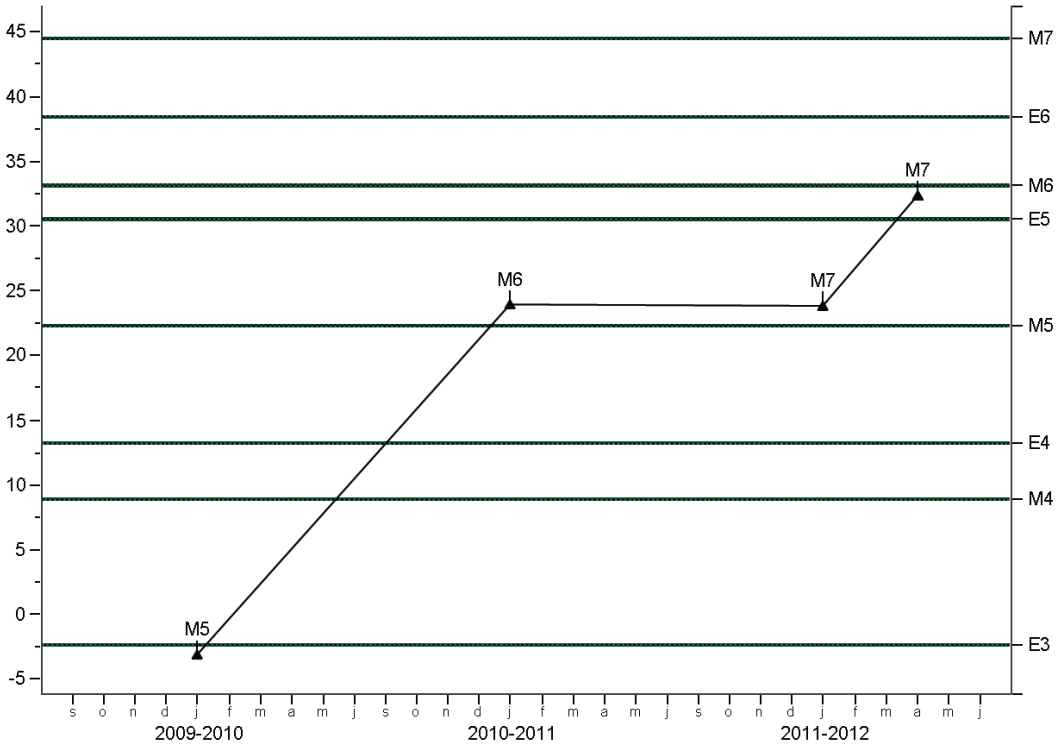


Resultaat Citotoets Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling F.:

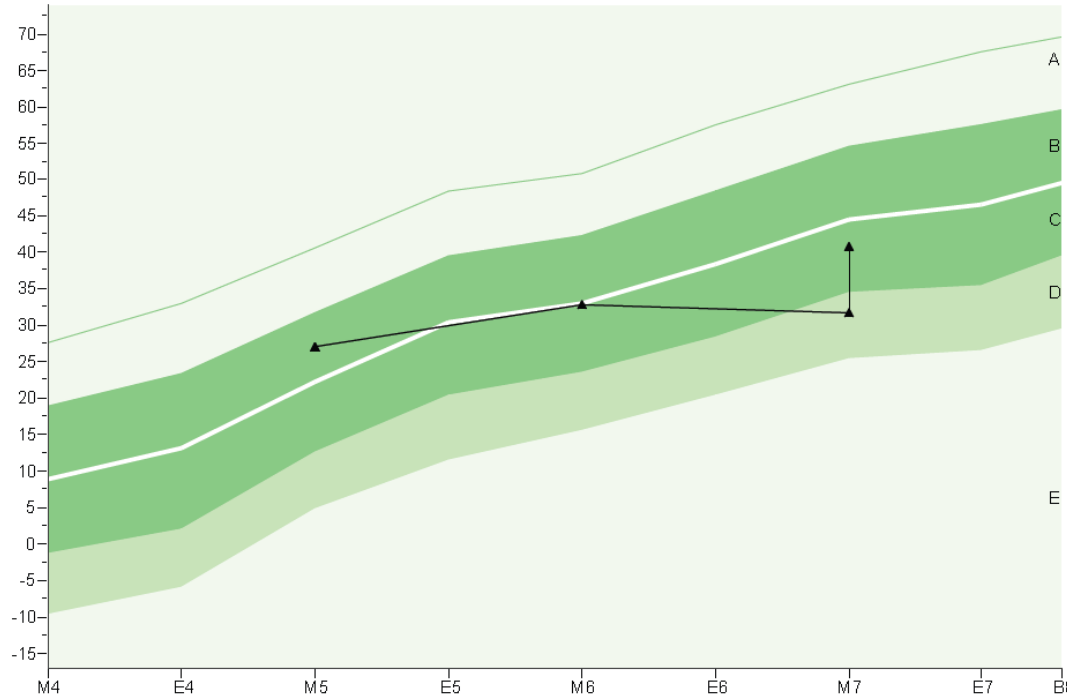


Afname datum	Jaar groep	Taak	Toetsscore / Vaard.score	Score interval	Niveau norm.	cor.
12-01-2010	5	M5 start + 1	16 / -3	-8:1	E	
20-01-2011	6	M6 start + 2	24 / 24	19:29	C	
25-01-2012	7	M7 start + 1	27 / 24	20:28	E	
20-04-2012	7	M7 start + 2	30 / 32	28:37	D →	D

Vaardigheidsscore Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling F.:

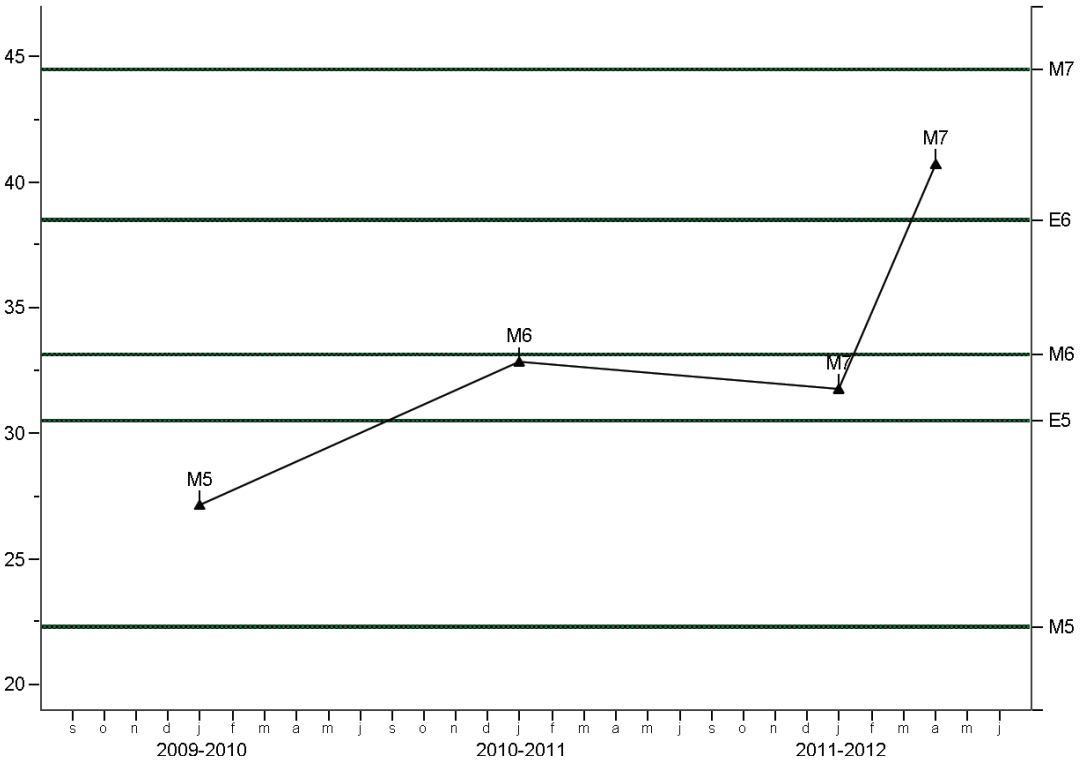


Resultaat Citotoets Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling N.:

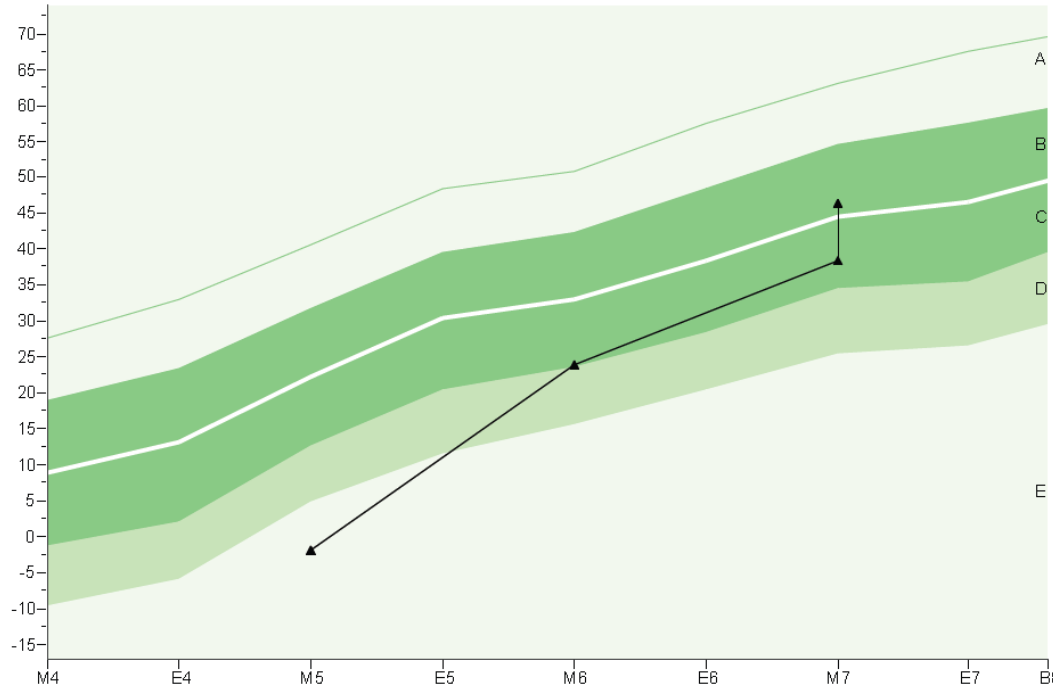


Afname datum	Jaar groep	Taak	Toetsscore / Vaard.score	Score interval	Niveau norm.	cor.
12-01-2010	5	M5 start + 2	32 / 27	22:32	B	
20-01-2011	6	M6 start + 2	30 / 33	28:38	C	
25-01-2012	7	M7 start + 2	28 / 32	28:36	D	
20-04-2012	7	M7 start + 2	35 / 41	36:45	C →	C

Vaardigheidsscore Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling N.:

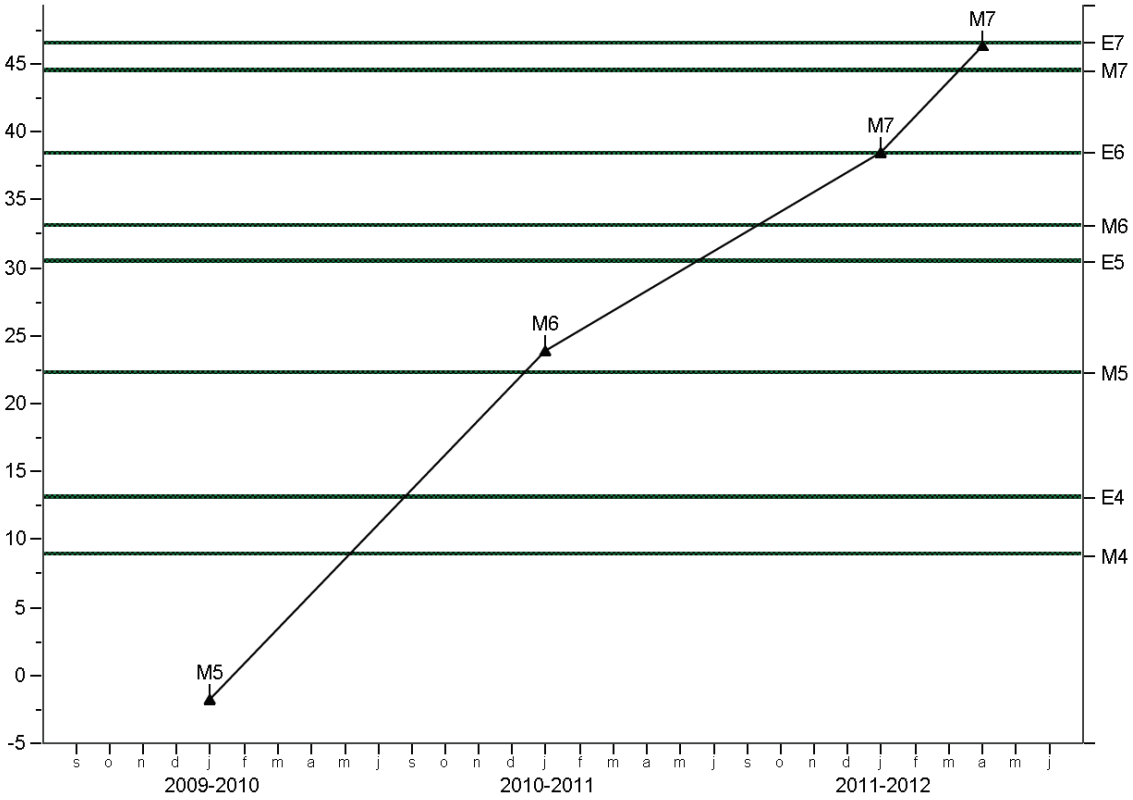


Resultaat Citotoets Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling S.



Afname datum	Jaar groep	Taak	Toetsscore / Vaard.score	Score interval	Niveau norm.	cor.
12-01-2010	5	M5 start + 1	17 / -2	-6:3	E	
20-01-2011	6	M6 start + 2	24 / 24	19:29	C	
25-01-2012	7	M7 start + 2	36 / 38	34:43	C	
20-04-2012	7	M7 start + 2	41 / 46	41:51	B →	C

Vaardigheidsscore Begrijpend Lezen M7 na interventieperiode - Leerling S.:



- Aarnoutse Begrijpend Leestest (1992) (herhaald aangeboden)

  Er wordt is geen exactere DLE score bekend indien lager dan 36.

	BL7 Aarnoutse februari DL=46 **Norm: april Score: 26 (van 36) DLE=48 Deciel=5 C=5**	**BL7 Aarnoutse** mei DL=49 **Norm: april Score: 26 (van 36) DLE=48 Deciel=5 C=5**	**VERSCHIL Beginmeting / eindmeting**
Naam:			
C	Score:15 DLE<36 Deciel=1 C=2	Score:19 DLE<36 Deciel=2 C=2	Score:+4 DLE=? Deciel=+1 C=0
N	Score:21 DLE<36 Deciel=3 C=4	Score:25 DLE=43 Deciel=5 C=5	Score:+4 DLE>8 Deciel=+2 C=+1
S	Score:24 DLE=41 Deciel=4 C=4	Score:24 DLE=41 Deciel=4 C=4	Score: 0 DLE= 0 Deciel= 0 C= 0
F	Score:21 DLE<36 Deciel=3 C=4	Score:23 DLE=39 Deciel=4 C=4	Score:+2 DLE>+4 Deciel=+1 C=0
D	Score:19 DLE<36 Deciel=2 C=3	Score:30 DLE=50 Deciel=8 C=6	Score: +11 DLE>+15 Deciel=+6 C=+3
Gemiddelde van de onderzoeksgroep (N=5):	Score:20 DLE<36 Deciel=2 C=3	Score: 24 DLE= 41 Deciel=4 C=4	Score:+4 DLE>6 Deciel=+2 C=+1

- Nieuwsbegrip XL: Toets Leesbegrip 3 (mei) Niveau B (versie 2) (N=25)

	NB	NB	Naam:		verschil t.o.v. de controle-groep (N=20)
	TLB2	TLB3			
	februari	mei			
	Norm=60%	Norm=50%		verschil	
1	7	6,5			
2	9	6			
3	5,5	6	C	+0,5	+
4	6,5	4,5			
5	6,5	4,5	N	-2,0	-
6	8	7,5			
7	9	6,5			
8	8	6			
9	9	6,5			
10	5	6	S	+1,0	+
11	7,5	5,5	F	-2,0	-
12	8	7			
13	9	6			
14	8	6,5			
15	5,5	6			
16	7,5	6			
17	8,5	6			
18	9,5	7			
19	3,5	7	D	+3,5	+
20	8	5,5			
21	8,5	6,5			
22	6,5	6,5			
23	6,5	6,5			
24	4,5	5			
25	8	7,5			
Gemiddelde van de hele groep (N=25) :	7,3	6,2	-1.1		
Gemiddelde van de onderzoeksgroep (N=5):	5,6	5,8	+0,2		
Gemiddelde van de controlegroep (hele groep zonder de onderzoeksgroep (N=20)):	7,7	6,3	-1,4		

- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B (N=25)

	NB	NB	Naam:		verschil t.o.v. de controle-groep (N=20)
	BT1	ET1			
	februari	mei			
	Norm=60%	Norm=50%		verschil	
1	8,5	6,0			
2	7,5	7,0			
3	5,5	5,0	C	-0,5	+
4	6	5,5			
5	7,5	7,0	N	-0,5	+
6	8,5	5,0			
7	8	6,0			
8	7,5	6,5			
9	8,5	7,0			
10	5,5	6,0	S	+0,5	+
11	7	5,0	F	- 2,0	-
12	6,5	5,5			
13	7	6,5			
14	8,5	5,0			
15	4,5	6,5			
16	9	6,5			
17	7	6,5			
18	9	7,0			
19	8,5	7,5	D	-1,0	-
20	8	6,5			
21	6,5	7,0			
22	5,5	7,5			
23	7	8,0			
24	8	6,0			
25	8,5	7,0			
Gemiddelde van de hele groep (N=25) :	7,1	6,4	-0,7		
Gemiddelde van de onderzoeksgroep (N=5):	6,8	6,1	-0,7		
Gemiddelde van de controlegroep (hele groep zonder de onderzoeksgroep (N=20)):	7,1	6,4	-0,7		

- Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B – Toetssnalyse leesstrategieën

Nieuwsbegrip Eindtoets Niveau B Versie 1 (analyse leesstrategieën)		Voorspellen		Vragen stellen				Samenvatten				Relaties en Verwijswoorden					Ophelderen onduidelijkheden			
Vraag:		18		4	5	16		10	12	17		1	8	9	11		2	6	13	15
Naam:	Resultaat																			
C	O (5)	x		x				x					x	x			x	x	x	x
N	V (7)			x				x					x				x		x	
S	V (6)	x		x	x			x					x					x	x	
F	O (5)	x		x				x				x	x		x			x	x	x
D	V (7,5)			x				x					x						x	

Tabel: Analyse leesstrategieën Eindtoets Nieuwsbegrip (x=fout beantwoorde vraag)