

Lio onderzoeksverslag



M.M.Giezen
S1039609
LVO 2° Gr. Nederlands

Wat is het effect van modeling op het begrijpend leesniveau van mijn leerlingen?

M.M. Giezen
S1039609
Zoetermeer, januari 2014
In opdracht van: A. Kouwenberg

Samenvatting

Leerlingen in het VMBO hebben vaak te kampen met een grote achterstand op het gebied van begrijpend lezen. In dit onderzoek heb ik achterhaald of 'modeling' tijdens de lessen begrijpend lezen van invloed is op het begrijpend leesniveau van mijn leerlingen. Door middel van toetsscores heb ik in beeld gebracht wat de vooruitgang van de leerlingen is voor en na het modelen.

Aan het onderzoek hebben twee tweedejaars klassen van het VMBO deelgenomen. Deze klassen hebben acht weken lang van mij les gekregen en tijdens de lessen heb ik het principe van modeling toegepast. Na zes weken zijn de leerlingen groepsgewijs ook zelf gaan modelen. Het einde van deze acht weken werd afgesloten met een begrijpend lezen toets.

De resultaten laten zien dat modeling effect heeft op het begrijpend leesniveau van mijn leerlingen. Na een periode van acht weken modelen boeken de leerlingen een grotere vooruitgang vergeleken met de periodes daarvoor.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	3
1.1 Context, aanleiding en verantwoording.....	3
1.2 Doelstelling van het onderzoek.....	3
1.3 Onderzoeksvraag.....	4
1.4 Onderzoeksmethode	4
2. Theoretisch kader	5
2.1 Lezen	5
2.1.1 <i>Definitie begrijpend lezen</i>	5
2.2. Tekortkomingen tijdens het begrijpend leesproces	5
2.2.1 <i>Leesstrategieën</i>	6
2.2.2 <i>Achtergrondkennis en tekststructuur</i>	6
2.2.3 <i>Instructie</i>	6
2.3 Wat moeten we dan wel doen?	7
2.3.1 <i>Expliciete directe instructie</i>	8
2.3.2 <i>Coöperatief leren</i>	8
2.3.3 <i>Reciprocal teaching</i>	8
2.3.4 <i>Modellen</i>	9
2.3.5 <i>Waar komt modeling vandaan?</i>	9
2.4 Nieuwsbegrip.....	9
2.5 Bewijs.....	10
2.6 Palinscar & Brown (1984)	10
2.7 NRP (2000).....	11
3. Ontwerp van het onderzoek.....	12
3.1 Uitleg onderzoeksstrategie.....	12
3.2 Onderzoekstype	12
3.3 Onderzoeksgroep	12
3.4 Methode en dataverzameling.....	12
3.4.1 <i>Literatuur</i>	12
3.4.2 <i>Toetsen</i>	12
4. Uitvoering van het onderzoek	13
4.1 Verloop van het onderzoek	13
4.2 Opvallende gegevens en consequenties	13
5. Resultaten van het onderzoek.....	14

5.1 Resultaat deelvraag 1; hoe pas ik modeling toe in mijn lessen?	14
5.1.1 Soorten strategieën	14
5.1.2 Hoe denk je hardop?	14
5.1.3 Fasen van modellen binnen de gebruikte methode Nieuwsbegrip	15
5.1.4 Klassenorganisatie	15
5.1.5 Succesvol modellen.....	15
5.1.6 Integratie in mijn lessen.....	16
5.1.7 Verslag van de lessen	17
5.2 Resultaten deelvraag 2; wat is het niveau van de leerlingen voor het modellen?	17
5.2.1 Nieuwsbegrip.....	18
5.2.2 TIAT toetsen	18
5.2.3 De C-toets	18
5.2.4 Afname.....	19
5.2.5 Instructie voor de leerlingen	19
5.2.6 Resultaten klas 2c.....	20
5.2.7 Resultaten klas 2tm1	20
5.2.8 Conclusie	21
5.3 Resultaten deelvraag 3; wat is het niveau van de leerlingen na het modellen?	21
5.3.1 Resultaten klas 2c na een periode van acht weken modellen.....	22
5.3.2 Resultaten klas 2tm1 na een periode van acht weken modellen	22
5.3.3 Conclusie	23
6. Analyse en discussie	25
6.1 Analyse	25
6.2 Discussie	25
7. Conclusie	27
8. Reflectie	29
9. Literatuurlijst	30
10. Bijlagen	31

1. Inleiding

1.1 Context, aanleiding en verantwoording

Al geruime tijd ben ik werkzaam op het Stedelijk College te Zoetermeer. Ik verzorg op deze school de lessen Nederlands en lezen. De laatste jaren komen de leerlingen bij ons binnen met een grote achterstand op het gebied van begrijpend lezen. Deze achterstand, op het moment van aanmelding, wordt steeds groter. Regelmatig ontvangen wij leerlingen met een Dle (didactische leeftijdsequivalent) 28 en dat wil zeggen dat deze groep leerlingen een achterstand heeft van 32 maanden (3 jaar en 2 maanden). In 2011 heeft de school daarom besloten een apart leesuur in te voeren. Na twee jaar onderdeel geweest te zijn van het vak Nederlands zijn we afgelopen schooljaar als aparte vakgroep verder gegaan. Toch zijn de resultaten nog niet zoals gehoopt. Een groot percentage van de tweedejaars leerlingen zit nog steeds op of onder het referentieniveau 1F (het niveau dat leerlingen aan het einde van groep 8 moeten beheersen om de overstap naar het voortgezet onderwijs goed te kunnen maken).

Door in de onderbouw te werken met de methode Nieuwsbegrip hopen wij de leerlingen extra te trainen op het gebied van begrijpend lezen. Deze methode gaat uitgebreid in op leesstrategieën en hanteert in het directe instructiemodel het principe van 'modelen'. De eerste twee jaren hebben wij dit principe nog niet gehanteerd. Omdat de resultaten bij ons nog niet optimaal zijn en Nieuwsbegrip pleit voor modeling was het voor mij een uitgelezen mogelijkheid om dit eens te onderzoeken.

De essentie van goed lesgeven in strategieën is de leerlingen *laten zien* wat ze moeten doen om succesvolle lezers te zijn; voordoen hoe vaardige lezers betekenis verlenen aan tekst door hardop te denken. Dit is heel wat anders dan *vertellen* wat ze moeten doen. (Elaine McEwan, 7 strategies of Highly Effective Readers, 2004). De methode is ontwikkeld door Palincsar en Brown (1984, 1986, 1987, 1989) en Brown & Palincsar (1987, 1989).

Aanleiding van dit onderzoek waren de tegenvallende resultaten binnen ons leesonderwijs en het willen onderzoeken in hoeverre modeling onze resultaten kon helpen verbeteren. Als vakgroepvoorzitter vond ik dat het mijn taak was om naar oplossingen te zoeken en eventuele mogelijkheden uit te proberen.

Het verslag is ingedeeld in meerdere hoofdstukken. In hoofdstuk 2 zal ik mijn onderzoeksvraag toelichten aan de hand van de literatuur. In hoofdstuk 3 licht ik de opzet van het project toe. Hierin geef ik aan hoe het onderzoek heeft plaatsgevonden en welke instrumenten ik daarbij gebruikt heb. In hoofdstuk 4 zal ik mijn resultaten presenteren in de vorm van tabellen en in hoofdstuk 5 geef ik antwoord op de hoofdvraag aan de hand van een samenvatting van de resultaten.

Ik wil mijn leerlingen uit 2C en 2TM2 bedanken voor hun medewerking aan het onderzoek. Daarnaast is er ook een bedankje op zijn plaats richting de heer P. Cappendijk, dhr. P. de Lange en mevrouw A. Kouwenberg voor de feedback en mevrouw M. van Niel voor het meedenken tijdens het onderzoek.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

Met dit onderzoek wil ik achterhalen of modeling van invloed is op het begrijpend leesniveau van VMBO leerlingen. Daarvoor is het nodig dat ik toetsgegevens van leerlingen uitlees. Toetsgegevens van voor de periode modeling en toetsgegevens van de periode na het modellen. Als uit het onderzoek blijkt dat modeling een positieve invloed heeft op de resultaten van de leerlingen kan ik mijn collega's een training aanbieden om op een juiste manier te leren modellen en modeling in alle leeslessen laten toepassen.

1.3 Onderzoeksvraag

Wat is het effect van modeling op het begrijpend leesniveau van mijn leerlingen?

De deelvragen bij het onderzoek zijn:

1. Hoe pas ik modeling toe in *mijn* lessen?
2. Wat is het niveau van de leerlingen voor het modelen?
3. Wat is het niveau van de leerlingen na het modelen?

1.4 Onderzoeksmethode

Ik heb tijdens mijn onderzoek gebruik gemaakt van de toetsen behorende bij de methode Nieuwsbegrip. Deze toetsen zijn bekend bij de leerlingen en met deze toets wordt het algemeen tekstbegrip van de leerlingen gemeten aan de hand van verschillende tekstsoorten. De toetsen informatieve & andere teksten meten of een leerling teksten op een bepaald taalniveau aankan. De gebruikte toets meet tekstbegrip op niveau C (referentieniveau 2F).

2. Theoretisch kader

2.1 Lezen

Lezen vormt als vaardigheid de basis van het onderwijs en is geen natuurlijk proces, maar moet worden aangeleerd (Houtveen, 2006). Lezen moet daarom binnen de school prioriteit hebben. Zowel het technisch lezen als het begrijpend lezen verdienen veel aandacht. Technisch lezen is het verklanken van woorden en zinnen, zonder er betekenis aan te verbinden en bij het begrijpend lezen gaat het erom dat de leerlingen weten wat zij lezen. Het gaat om het begrijpen van de tekst. Dit kan echter pas bewerkstelligd worden als de leerling vlot kan lezen oftewel het technisch lezen voldoende ontwikkeld is en de leerling beschikt over een voldoende woordenschat. Een groot aantal leerlingen heeft echter een leesniveau waarmee zij zich later niet in de maatschappij kunnen redden. Volgens Hacquebord (2004) heeft zelf een kwart van de VMBO leerlingen uit de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg moeite met het begrijpen van de teksten uit schoolboeken. Dit is voor een groot deel te wijten aan ineffectief leesonderwijs en onvoldoende effectieve interventies voor zwakke lezers in de basisschool en dan met name op het gebied van technisch lezen. Onvoldoende geautomatiseerd en vlot kunnen lezen heeft tot gevolg, dat het werkgeheugen van de leerling in de knel komt en dat men zich in onvoldoende mate op de inhoud van de tekst kan richten. Beide zaken hebben negatieve gevolgen voor het begrijpend lezen. Zwakke oudere lezers hebben vooral moeite met het lezen van woorden bestaande uit meerdere lettergrepen zoals 'machinepark', een lage leesnelheid en onnauwkeurig lezen, de context niet gebruiken en een te lage woordenschat. Door het niet vlot kunnen lezen van teksten komt het korte termijngeheugen van de leerling in de knel.

2.1.1 Definitie begrijpend lezen

Begrijpend lezen is de verbanden tussen woorden en zinnen in geschreven taal kunnen zien en begrijpen. Een actief, probleemoplossend proces: de leerling achterhaalt tijdens het lezen de betekenis van taal. Durkin (1993) stelt dat begrijpen wordt gezien als "de essence of reading" en dat begrijpend lezen gedefinieerd wordt als "intentional thinking during which meaning is constructed through interactions between text and reader. Begrijpend lezen kan pas goed ontwikkeld worden op het moment dat leerlingen vloeiend en vlot kunnen lezen (NRP, 2000).

2.2. Tekortkomingen tijdens het begrijpend leesproces

Bij begrijpend lezen gaat het om betekenis geven aan geschreven taal. Het toekennen van betekenis aan geschreven taal is een actief en complex proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van leesstrategieën van essentieel belang zijn (SLO, 2007). De hersenen leggen verbanden tussen woorden en zinnen en tussen tekstfragmenten en er worden verbanden gelegd met de aanwezige voorkennis. Goede lezers bouwen tijdens het lezen voortdurend een netwerk van verbanden en maken daarvan een visuele representatie in hun hoofd. Een lezer heeft een tekst begrepen als hij een coherente, samenhangende mentale representatie van de tekst heeft weten te maken door verbanden tussen stukjes informatie te leggen en op te slaan.

Er zijn verschillende soorten zwakke lezers: lezers die geen gebruikmaken van de strategie om terug te lezen in de tekst en lezers die geen gebruikmaken van voorkennis. Dit is niet te wijten aan een beperkter korte termijn geheugen of aan het ontbreken van de benodigde voorkennis. Deze lezers hebben zich niet de juiste strategieën eigen gemaakt. Zwakkere lezers hebben gerichte oefening in leesstrategieën nodig.

2.2.1 Leesstrategieën

Kinderen leren tegenwoordig strategieën aan om een tekst beter te begrijpen. In 1982 verscheen het proefschrift van C.A.J. Aarnoutse waarin hij, maar ook anderen, stelden dat de meest effectieve didactiek van begrijpend lezen bestaat uit het oefenen van leesstrategieën waarbij de voorbeeldfunctie van de leerkracht (het hardop denken) van essentieel belang is. Helaas wordt er in het onderwijs ook nog vaak aangenomen dat leerlingen vanzelf leren begrijpend lezen. Dit geldt niet voor alle leerlingen. Niet alle leerlingen passen uit zichzelf strategieën toe, die nodig zijn om een tekst goed te begrijpen (Giralis Groep, 2008). Leesstrategieën zijn hulpmiddelen voor leerlingen om een tekst beter te begrijpen (cognitieve strategie) en een bepaald leesdoel te bereiken. Door het gebruik van strategieën bij begrijpend lezen worden de leerlingen zich bewust van hun tekstbegrip (NRP, 2000). Aarnoutse en Schellings (2003) hanteren leesstrategieën voor, tijdens en na het lezen en deze strategieën zie je in veel begrijpend leesmethodes terugkomen.

2.2.2 Achtergrondkennis en tekststructuur

Palinscar en Brown zijn ervan overtuigd dat ook de achtergrondkennis van leerlingen van invloed is op het vormen van tekstbegrip. Als de tekst aansluit bij de achtergrond van een leerling begrijpt de leerling de tekst beter. Naast de achtergrondkennis spelen volgens hen ook de tekststructuur en de leesstrategieën een rol. Volgens NRP moeten leerlingen vloeiend en vlot kunnen lezen, begrip kunnen vormen op basis van de tekst en een voldoende woordenschat bezitten.

2.2.3 Instructie

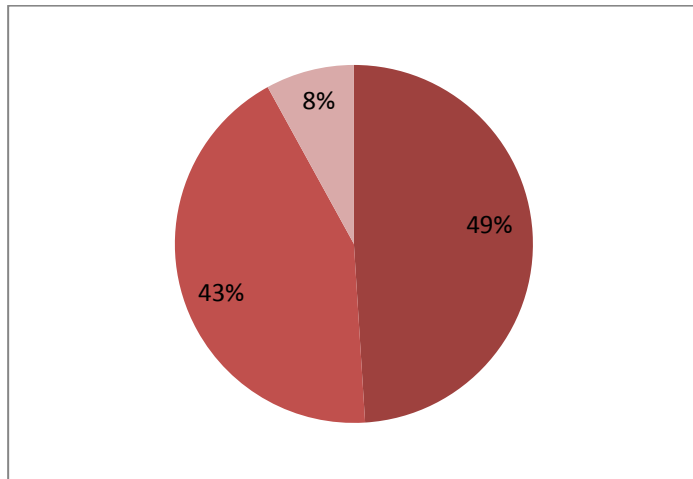
De oorsprong van de Nederlandse leesproblematiek is te herleiden tot de inrichting van het leesonderwijs in groep 3 en 4. De problematiek in groep 3 en 4 is met name zorgelijk, omdat internationaal onderzoek laat zien, dat kinderen die niet goed starten met lezen zelden een beteren lezer worden. Internationaal leesonderzoek (Lyon 2004) en Nederlands onderzoek (Vernooij 2006) laten zien dat de meeste leesproblemen bij leerlingen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen in het onderwijs en dan in het bijzonder op het gebied van instructie- in het leesonderwijs. De oorzaken zijn te vinden op het gebied van:

- Ontbreken van doelgericht onderwijs
- Onvoldoende expliciete instructie
- Slechte methoden
- Leesmethoden niet volledig behandelen
- Onvoldoende tijd aan lezen besteden
- Geen of ineffectieve differentiatie
- Ontbreken van goede leesdeskundigheid bij leerkrachten

Of kinderen goed technisch leren lezen is volgens de onderwijsinspectie erg afhankelijk van de school en de leraar bij wie het kind in de klas zit. Twee van de drie leraren in groep 3 en 4 besteden geen aandacht aan de verschillen tussen leerlingen in leesontwikkeling. Het omgaan met verschillen moet als belangrijke leerkrachtvaardigheid gezien worden. Het doet er voor een leerling, en dan in het bijzonder voor een zwakke leerling, heel veel toe of men leesonderwijs krijgt van een effectieve of een minder effectieve leerkracht. De rol van de docent is dus van groot belang. De docent moet beschikken over voldoende leesdeskundigheid, moet kunnen differentiëren, moet doelgericht onderwijs verzorgen en moet een gedegen instructie kunnen geven. Allington (2001) zegt hierover: "Risicoleerlingen doen het bij een goede leerkracht net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de leerlingen. Docenten besteden te weinig aandacht aan expliciete instructie over welke strategieën een leerling kan gebruiken. Door leesstrategieën te hanteren komen de leerlingen tot een beter

leesbegrip (Aarnoutse & Weterings, 1995). Naast het aanleren van de strategieën moeten de leerlingen ook leren de strategieën zelf toe te passen.

Fig. 1 Het geschatte aandeel van de verklaarde variantie in lees- en rekenscores (National Commission on Teaching and America's Future (1997). *Doing What Matters Most*, p. 8 – 9).



8% klassengrootte
43% leerkrachtkwaliteiten
49% thuis- en gezinsfactoren

Fig. 1 De rol van de leerkracht is cruciaal voor het leesonderwijs.

De leerlingen moeten zich de strategieën eigen maken (Block & Duffy, 2008). Om leerlingen te leren de strategieën op de juiste wijze toe te passen is het belangrijk dat de leerkracht de strategieën voorbeeldt. Modelleren, oftewel het hardop verbaliseren van gedachten, geeft de leerling inzicht in de aanpak. Een instructiemodel is zeker voor zwakke lezers zeer belangrijk. Zo wordt er ook wel gewerkt met het 3- stappen model; instructie voor de hele groep, instructie in subgroepen en individuele instructie. De essentie van het drie stappen model is: zwakke lezers *laten zien* wat ze moeten doen, wat van hen wordt vereist om succesvol te zijn. Vertellen wat ze moeten is bij deze leerlingen niet effectief (Vernooij, 2009).

2.3 Wat moeten we dan wel doen?

Zwakke lezers kunnen betere lezers worden door samen te lezen en samen te werken met goede lezers. Leerlingen die uitvallen op het onderdeel begrijpend lezen worden apart gezet met diverse hulpprogramma's. Uit onderzoek blijkt dat niet alle hulpprogramma's voor zwakke lezers het gewenste resultaat geven, maar dat juist een kwalitatief goede leerkracht de beste resultaten verwerft door hoogstaande instructie dat wil zeggen door goede uitleg te geven bereik je bij zwakke lezers meer vooruitgang dan ze alleen maar extra werk voor te schotelen. (Allington, 2001; Ebbens, 1996). De achterliggende veronderstelling is dat een hogere mate van kwaliteit van instructie leidt tot meer informatie die als betekenisvol wordt ervaren en makkelijker wordt onthouden en toegepast in andere contexten (Slavin, 1995). Ook samenwerkend leren oftewel coöperatief leren leidt tot betere resultaten. Het is een effectieve aanpak om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op cognitief niveau een stapje verder te helpen. Bovendien leren leerlingen veel van voorbeeld, samendoen en modeling. Dat is vooral voor de wat zwakkere leerlingen een effectieve aanpak. Zwakke leerlingen hebben vooral moeite met plannen maken, ruimtelijk inzicht, problemen

doorgronden, in abstracties denken, ideeën en taal begrijpen, informatie opslaan in geheugen en informatie weer oproepen en het leren van ervaringen (SLO, 2007).

2.3.1 Expliciete directe instructie

Directe instructie kan men definiëren als gerichte handelingen van de leraar met als doel de leeractiviteiten van de leerlingen te ondersteunen en in de gewenste richting te structureren. Het directe instructiemodel biedt ons de mogelijkheid te differentiëren naar niveau. Naarmate de leerlingen meer leerstrategieën tot hun beschikking hebben en beschikken over de metacognitieve kennis en vaardigheden, zijn zij beter in staat deze verantwoordelijkheid zelf te dragen (Veenman, 2001). Expliciete directe instructie betekent dat de leerkracht niets aan het toeval overlaat en precies weet wat de leerlingen aan het einde van de les geleerd zullen hebben. De leerkracht maakt het lesdoel duidelijk en legt nieuwe begrippen, vaardigheden en strategieën uit in duidelijk, consistent en helder taalgebruik. Hij besteedt veel aandacht aan voordoen, modeling etc. (Vernooy, 2002). Het begrip 'expliciete instructie' dat voortkomt uit de cognitieve strategie-instructie verwijst naar instructievormen die geschikt zijn voor het aanleren van cognitieve leerstrategieën. Meestal gaat het hierbij om leerstof die zich minder gemakkelijk laat opdelen in voor te structureren leerstappen. De cognitieve leerstrategieën staan in dienst van het ontwikkelen van de hogere cognitieve denkprocessen en probleem-oplossingsvaardigheden van de leerlingen. Het begrip strategie verwijst naar de wijze waarop een leertaak wordt aangepakt. Een cognitieve strategie is een heuristiek; het is geen handelingsvoorschrift maar een leerhulp. Uit de studie van Bereiter en Bird (1985) bleek dat de leerlingen die de strategieën expliciet kregen onderwezen significant beter presteerden op een toets voor begrijpend lezen dan de leerlingen die op een traditionele wijze les kregen (het beantwoorden van vragen naar aanleiding van de gelezen teksten). Maar het meest vooruit gingen die leerlingen waarbij de leraar de strategieën hardop denkend had voorgedaan.

2.3.2 Coöperatief leren

Coöperatief leren is een werkwijze om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Leerlingen kunnen van elkaar leren, niet alleen kennis maar ook de vaardigheden. Leerlingen leren veel van voordoen, samendoen en nadoen (modeling). Coöperatief leren kent vijf basiskennmerken te weten:

1. Positief wederzijdse verantwoordelijkheid; de leerlingen moeten voelen dat zij elkaar nodig hebben
2. Individuele verantwoordelijkheid; de leerlingen weten dat zij ook individueel verantwoordelijk zijn.
3. Directe interactie; de opdracht nodigt uit om veel te praten of te overleggen.
4. Aandacht voor samenwerkingsvaardigheden; bewust aandacht besteden aan de vaardigheden die belangrijk zijn bij het samenwerken.
5. Evaluatie van het samenwerken; leerlingen en docent kijken achteraf terug op het gehele proces en naar het product. (Johnson & Johnson, 1999)

2.3.3 Reciprocal teaching

Palinscar en Brown zijn de ontwerpers van 'reciprocal teaching'. Reciprocal teaching is aan het begin van de jaren tachtig ontwikkeld om het begrijpend lezen te verbeteren. Palinscar en Brown hanteren binnen vier leesstrategieën; vragen generen, verduidelijken, voorspellen en samenvatten. De methode is gebaseerd op 'prolectic learning' en 'expert scaffolding'. In een instructie betekent dit dat de zwakke leerlingen worden aangemoedigd om mee te doen aan een groepsactiviteit voordat ze in staat zijn de opdracht zelfstandig uit te voeren. Kenmerkend voor deze methode is dat de leerkracht in de beginfase centraal staat. Hij verzorgt de instructie door het strategisch lezen hardop voor te doen. In latere fases verschuift de verantwoordelijkheid van de leerkracht naar de leerlingen. De sociale omgeving

is belangrijk. De sociale omgeving bevordert de individuele leerprestaties. De zwakke leerlingen worden gedwongen om een stapje meer te zetten dan hun werkelijke niveau. Ook wel 'de zone van de naaste ontwikkeling' genoemd (Vygotsky, 1978). De zwakke leerlingen worden hierbij gesteund door de leerkracht en de medeleerlingen (expert scaffolding). De ervaren leerling heeft een voorbeeldfunctie en daardoor zijn ook zij betrokken bij dit proces wat als resultaat geeft dat alle leerlingen gemotiveerd blijven. De mate van succes wordt dus ook bepaald door het feit dat leerlingen tijdens dit proces hulp bieden en hulp ontvangen (Slavin, 1987).

2.3.4 Modelen

Modelen is een onderdeel van directe instructie oftewel expliciete directe instructie. Het is belangrijk dat docenten aan leerlingen laten zien wat ze moeten doen om een succesvolle lezer te worden. Het hardop laten zien noemt men ook wel modeling.

2.3.5 Waar komt modeling vandaan?

Een bekend fenomeen dat gelijkenis vertoont met modeling is imitatie. Imitatie wijkt in bepaalde mate af van modeling omdat imiteren onbewust gebeurt en modellen bewust. Vygotsky stelt dat kinderen ervaringen opdoen in een sociale omgeving, dat wil zeggen in een omgeving waarin zij samen bezig zijn met – en leren van- anderen die verder zijn dan zichzelf (Wijdeveld, 1990).

Leren doe je niet alleen door zelf allerlei handelingen uit te voeren, maar ook en vooral door het gedrag van anderen te observeren. Die fungeren dan als voorbeelden of modellen. Als modellen succesvol blijken, zijn we geneigd om hun aanpak te imiteren. Falen ze in hun opdracht of ondervinden ze negatieve gevolgen van hun gedrag, dan volgen we hen niet. Modeling of leren door anderen te observeren en hun aanpak daarna zo goed mogelijk na te bootsen, is een kernidee uit de sociale leertheorie van Albert Bandura. Deze theorie probeert het leren binnen de natuurlijke omgeving van de lerende te beschrijven. De theorie is niet eenduidig te situeren. De benaming verwijst zowel het behavioristische als cognitivistische referentiekader. Mensen leren ook door naar anderen te kijken, een fenomeen dat hij observationeel leren noemt. Mensen leren door te kijken naar hoe anderen iets doen (observationeel leren), en te zien welke gevolgen die andere persoon daarvan ondervindt (observationele bekrachtiging). Ziet een kind bijvoorbeeld hoe zijn moeder een appel schilt en smikkellend opeet, dan leert het hoe je een appel moet schillen. In onderwijskundige settings wordt vaak gebruik gemaakt van cognitive modeling (Schunk, 2003). Bij deze vorm van observerend leren demonstreren modellen niet enkel welke handelingssequenties leiden tot succes en welke acties beter vermeden kunnen worden, zij verwoorden ook hardop hun gedachten. Die gedachten kunnen te maken hebben met de taakuitvoering (bv. Ik zou beter even een plannetje maken van mijn tekst of Is deze inleiding zo wel oké?) of met emoties (bv. Dit is te moeilijk of Ik kan dit).

2.4 Nieuwsbegrip

De methode Nieuwsbegrip werkt volgens een aantal didactische principes waaronder een leesaanpak waarbij de expert hardop denkt. Dit draagt bij aan een beter tekstbegrip. De essentie van goed lesgeven in strategieën is de leerlingen *laten zien* wat ze moeten doen om succesvolle lezers te zijn; voordoen hoe vaardige lezers betekenis verlenen aan tekst door hardop te denken. In de leesaanpak van Nieuwsbegrip worden teksten gelezen op de manier van 'reciprocal teaching' (rolwisselend lezen). De methode is ontwikkeld door Palincsar en Brown (1984, 1986, 1987, 1989) en Brown & Palincsar (1987, 1989). Reciprocal teaching is een uitwerking van het leerlingschap of het meester-gezelonderwijs. Vroeger werden ambachtelijke beroepen op deze manier geleerd. Een leerling-kleermaker leerde het vak van

zijn meester (de expert). De meester liet zien hoe hij een bepaalde vaardigheid uitvoerde en de leerling deed hem na. Palinscar en Brown hebben hiervan een uitwerking voor begrijpend lezen gemaakt. Er wordt bij voorkeur in kleine heterogene groepen gewerkt. De teksten worden in eerste instantie klassikaal gelezen waarbij de leerkracht de expert is. Hij leest een deel van de tekst hardop en denkt daarbij ook hardop. Doordat de leerkracht hardop leest en denkt, kunnen de leerlingen horen en zien hoe een expert strategieën toepast tijdens het lezen. De leerkracht modelt. Later wordt de rol van de expert overgenomen door de leerlingen. Rolwisselend lezen kent verschillende fases:

Fase 1: Er wordt klassikaal gewerkt waarbij de leerkracht een deel van de tekst modelt.

Fase 2: De leerkracht nodigt een leerling uit om ook een deel van de tekst hardop denkend te lezen. De strategieën worden gezamenlijk toegepast.

Fase 3: De verantwoordelijkheid verschuift. De leerlingen werken in groepjes en de docent begeleidt (scaffolding).

Fase 4: De leerkracht kijkt op de achtergrond mee en biedt waarnodig ondersteuning (fading). De leerlingen zijn in staat om strategieën zelfstandig toe te passen in reële leessituaties.

(Nieuwsbegrip, 2013)

2.5 Bewijs

Er is veel onderzoek gedaan naar de verschillende soorten instructievormen. Zo zijn ook 'modeling', coöperatief leren en reciprocal teaching onderzocht. Alle drie de vormen kwamen zeer positief uit diverse studies. Zo kwam uit onderzoeken van Palinscar & Brown (1984), Edmonds (2009) en NRP (2000) dat leesstrategieën effect hebben op de prestaties voor begrijpend lezen van leerlingen. Volgens het NRP en Palinscar & Brown hangt de effectiviteit van leesstrategieën voor het begrijpend lezen van leerlingen af van de manier waarop de leerlingen de leesstrategieën krijgen aangeboden door leerkrachten en de manier waarop leerlingen deze strategieën oefenen. Het NRP stelt ook dat leerlingen eerst goed en vlot moeten kunnen lezen alvorens zij tot een goed tekstbegrip kunnen komen. Diezelfde onderzoeken (Palinscar & Brown, 1984; NRP, 2000) tonen aan dat het belangrijk is dat de docent de juiste instructievorm toepast. Door cognitieve leesstrategieën aan te leren en de leerlingen strategisch te leren denken zullen de leesprestaties verbeteren. De leerlingen moeten vervolgens de strategieën zelfstandig leren toepassen. De leerkracht helpt de leerling door op een effectieve manier instructie te geven. Het NRP (2000) beweert dat een goede instructie gegeven wordt als de leerkracht de leesstrategieën voordoet en de leerkracht de leerlingen ondersteunt zolang als zij dit nodig hebben. Oftewel reciprocal teaching (Palinscar & Brown, 1984). Bij deze instructievorm denkt de leerkracht hardop na tijdens het lezen van de tekst ('modeling').

2.6 Palinscar & Brown (1984)

Palinscar & Brown hebben onderzoek gedaan naar de effectiviteit van 'reciprocal teaching'. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het van groot belang is dat de leerkracht het principe van modeling toepast en tijdens het modelen in gesprek blijft met de leerling. Gedurende de gesprekken nemen de leerlingen de rol als gespreksleider steeds beter op zich. Volgens hen is 'reciprocal teaching' zeer effectief omdat de leerling gedwongen wordt om mee te denken. De studies die Palinscar & Brown uitvoerden waren niet geheel zuiver. Zij bestudeerden de instructievorm reciprocal teaching in combinatie met enkele leesstrategieën.

2.7 NRP (2000)

In studies van het NRP (2000) is wetenschappelijk bewijs gevonden voor de instructievorm 'Cooperatief leren' en 'modeling'. Monitoring is daarbij de belangrijkste strategie waarmee een leerling voortdurend zijn begrip controleert. De studies die het NRP uitvoerde waren experimentele studies bestaande uit een experimentele groep en een controlegroep. Omdat het NRP de studies heeft uitgevoerd gescheiden van de studies naar leesstrategieën is het bewijs 'sterk' te noemen.

3. Ontwerp van het onderzoek

3.1 Uitleg onderzoeksstrategie

In dit onderzoek staat de vraag centraal of modeling bijdraagt aan het verhogen van de begrijpend leesresultaten van VMBO leerlingen. Deelvragen hierbij zijn:

1. Hoe pas ik modeling toe in mijn lessen?
2. Wat is het niveau van de leerlingen voor het modelen?
3. Wat is het niveau van de leerlingen na het modelen?

3.2 Onderzoekstype

Het is een praktijkgericht onderzoek en is ontstaan door een verlegenheids situatie. Aangezien ik na wilde gaan of een bepaalde aanpak effectief was oftewel aantoonbaar tot resultaten leidde, spreek ik van een experiment. Het is een quasi experiment omdat de controlegroep ontbreekt.

3.3 Onderzoeksgroep

Ik heb mijn onderzoek uitgevoerd bij leerlingen uit een basis /lwoo klas (2C) en een tl klas (2TM2). Leerlingen uit de basis/lwoo klas hebben een IQ tussen de 70 en de 80. Leerlingen uit een tl klas hebben een IQ tussen 90 en 110. De lwoo/basis klas bevat 15 leerlingen en de tl klas heeft 25 leerlingen en in beide klassen zitten leerlingen met verschillende nationaliteiten. De leerlingen zijn allemaal 13 of 14 jaar oud.

3.4 Methode en dataverzameling

3.4.1 Literatuur

Om deelvraag 1 te kunnen beantwoorden ben ik op zoek gegaan naar literatuur en filmpjes over modeling. Aangezien modeling onder verschillende noemers terug te vinden is, heb ik onder meerdere termen gezocht:

1. directe instructie
2. rolwisselend lezen/ reciprocal teaching
3. leesstrategieën

Tijdens het lezen ben ik vooral op zoek gegaan naar praktijkvoorbeelden.

3.4.2 Toetsen

Om een betrouwbaar en valide beeld te krijgen van de resultaten heb ik gekozen voor de TIAT toets; toets informatieve en andere teksten. Deze toets behoort bij de methode Nieuwsbegrip. Ik heb gebruik gemaakt van toets C versie 1 en 2. De leerlingen werken tijdens de les ook met C teksten. Het eerste toetsmoment was vorig schooljaar en toen bestond versie 1 uit andere teksten. Alle leerlingen hebben dus drie toetsen van eenzelfde niveau gemaakt, maar inhoudelijk waren ze alle drie anders. De toetsen zijn afgenomen in mei 2013, sep. 2013 en dec. 2013. De toets bestond elke keer uit vijf losse teksten en bij elke tekst hoorden 2,3,4 of 5 vragen. In totaal bestond de toets uit 20 vragen.

4. Uitvoering van het onderzoek

4.1 Verloop van het onderzoek

Het onderzoek is naar behoren verlopen. De eerste toetsgegevens kwamen uit een vorig schooljaar en door de duidelijke en systematische verwerking van de toetsen waren de resultaten snel achterhaald. De tweede serie toetsgegevens kwam van de toets begin dit schooljaar en de derde serie gegevens heb ik verkregen in december dit schooljaar. Er waren, ondanks de precieze planning en organisatie wel enkele onvoorziene omstandigheden. De testdata van de laatste toetsen moesten een week verschoven worden door de tussenkomst van vergaderingen en studiedagen. Tevens werd duidelijk dat er tussen toetsmoment 1 (vorig schooljaar) en toetsmoment 2 wel een vakantie van 7 weken gezeten had en tussen toetsmoment 2 en toetsmoment 3 een vakantie van een week. Aangezien je leermiddelen de tijd moet geven en oefening noodzakelijk is, is een vakantie tussen de toetsmomenten in onvermijdelijk. De periode dat de leerlingen daadwerkelijk gewerkt hebben met Nieuwsbegrip en volgens het principe 'reciprocal teaching' alvorens de toets zich aankondigde besloeg wel 8 of 9 weken.

4.2 Opvallende gegevens en consequenties

Tijdens het onderzoek viel direct al op dat de resultaten per leerling verschilden. De ene leerling heeft, zoals ook blijkt uit de literatuur, meer baat bij modeling dan de andere leerling. Aangezien ik voor mijn onderzoek kon werken met een gemiddelde vooruitgang per klas, heb ik voor het onderzoek de individuele cijfers gelaten voor wat het was. Voor mijn klassenmanagement is het wel belangrijk om de individuele cijfers te gebruiken om te differentiëren tijdens mijn les. Immers de ene leerling heeft meer baat bij modellen dan de andere leerling. Ik heb de gegevens van de individuele leerling dan ook in een grafiek uitgezet om juist te kunnen handelen tijdens mijn lessen. Deze grafiek geeft een duidelijk beeld per leerling. De prognose en de eventuele groei is per leerling zichtbaar. Betere leerlingen kunnen een niveau hoger binnen Nieuwsbegrip en zwakkere leerlingen krijgen extra hulp in de vorm van modeling, remedial teaching of leerhulp.

5. Resultaten van het onderzoek

5.1 Resultaat deelvraag 1; *hoe pas ik modeling toe in mijn lessen?*

Een belangrijk onderdeel van het leesbeleid op scholen zou interactief (hardop) denkend lezen moeten zijn. Hierbij worden tijdens het lezen de leesgedachten hardop verwoord. In eerste instantie door de docent, maar na enige oefening ook door de leerling zelf.

Leesonderzoeker James Baumann heeft aangetoond dat hardop denkend lezen een zeer effectieve manier is om leerlingen te helpen bij monitoren en herstellen van begrip (Baumann, 1992). Richard Allington geeft eveneens aan dat uit onderzoek blijkt dat het actief denken tijdens het lezen een belangrijke rol speelt (Allington, 2001).

Modelen in de les is moeilijk. De docent verwoordt hardop hoe hij een of meerdere problemen in de tekst probeert op te lossen. Hij wikt en weegt, stelt zichzelf vragen en beantwoordt die al zoekend. Hij laat zien hoe hij aan het zoeken is, hoe hij verwachtingen formuleert en verbanden legt tussen verschillende gegevens in de tekst en hoe hij bepaalde verwachtingen of verbanden ook weer verwerpt of loslaat (Filipiak, 2009). Maar als volwassene sta je niet meer stil bij de denkstappen die je neemt. De docent moet zich in eerste instantie bewust worden van wat hij zelf denkt tijdens het lezen.

Leesinstructie komt grotendeels neer op het duidelijk maken van het eigen denkproces. Belangrijk hierbij is dat je niet alleen hardop denkend leest over de inhoud van de tekst, maar dat je ook laat horen hoe je voor, tijdens en na het lezen leesstrategieën gebruikt, zoals het gebruik van voorkennis, voorspelling en visualisering. Om het onderzoek zo goed mogelijk uit te kunnen voeren is het belangrijk om te weten hoe modeling plaats moet vinden in de les. Voorafgaande is daarom onderzoek gedaan naar succesvolle manieren van toepassing. De informatie die vergaard is, is deels afkomstig van docenten die al volgens het principe werken en deels vanuit de diverse theorieën.

5.1.1 Soorten strategieën

Er zijn drie verschillende soorten strategieën;

1. Sturingsstrategieën; leesdoel bepalen, oriëntatie op de tekst.
2. Leesstrategieën: voorspellen, samenvatten, vragen stellen
3. Herstelstrategieën (fix-up strategieën); hulp vragen, plaatjes kijken, stukje tekst opnieuw lezen. Tijdens het modelen is het van groot belang dat de docent aandacht besteedt aan alle soorten strategieën (Fisher, Frey & Lapp, 2008)

5.1.2 Hoe denk je hardop?

Bij hardop denken zeg je alles wat je denkt tijdens het lezen. Dat kan van alles zijn.

Mogelijke vragen die je jezelf kan stellen zijn:

- Hoe begin je met lezen? Waar begin je?
- Hoe bepaal je wat belangrijk is?
- Hoe onthoud je de kernwoorden?
- Hoe kom je achter de betekenis van moeilijke woorden?
- Hoe onthoud je wat je hebt gelezen?

Smits en Braams (2006) komen met de volgende strategieën die een leerkracht kan hanteren tijdens het hardop denken:

1. Voorspellen
2. Een visuele voorstelling maken van de tekst ('Ik stel me voor dat...').
3. Vergelijkingen maken ('Dit lijkt op...', 'Dit doet mij denken aan').

4. Controleren van het eigen begrip ('Ik snap dit niet, want...', Dit vind ik onduidelijk, want..').
5. Repareren van het eigen begrip ('Ik moet dit nog maar eens een keer lezen....').
6. Becomentariëren ('Dit vind ik mooi, want...') .
7. Verbinden met wat je al weet ('Klopt dit wel, want...').
8. Kritische vragen stellen over de tekst ('Ik vraag me af waarom de schrijver.....').

5.1.3 Fasen van modellen binnen de gebruikte methode Nieuwsbegrip

Figuur 2 Stappenplan modeling

Fase 1: De leerkracht is expert. De leerkracht leest hardop denkend voor.	IK doe het.
Fase 2: De leerlinge is klassikaal expert. Een leerling leest hardop denkend voor (vrijwilliger)	Wij doen het.
Fase 3: De leerlingen werken in duo's of in groepjes samen. De leerlingen denken om de beurt hardop, de leerkracht loopt rond.	Jullie doen het samen .
Fase 4: Zelfstandig toepassen. Leerlingen werken zelfstadij en de leerkracht begeleidt eventueel een groepje zwakke lezers.	Je doet het alleen .

Figuur 2 Hoe voer ik modeling in?

5.1.4 Klassenorganisatie

Modeling dient in eerst instantie door de docent voorgedaan te worden, waarna later ook de leerlingen zelf kunnen gaan modellen. Vooral voor zwakke leerlingen is modeling een krachtige aanpak, omdat zij de stappen die de docent heeft voorgedaan als het ware kunnen kopiëren. Belangrijk is dat zwakke lezers gekoppeld worden aan betere lezers, zodat zij de denkstappen van de betere lezers kunnen horen (zie bijlage 4)

5.1.5 Succesvol modellen

- Verplaats je in het denkproces van de leerling.
 - Maak kleine stappen.
 - Denk vanuit de ik- vorm.
 - Houd het kort, beperk in wat je zegt.
 - Modellen is bruikbaar voor, tijden en na het lezen.
 - Maak zichtbaar dat je modelt; wijs naar je hoofd, benoem: ik denk nu..
 - Modellen is niet het stellen van vragen over, het uitleggen van de tekst en veel informatie toevoegen.
 - Oefen, er is veel tijd nodig om je denkproces functioneel hardop in te zetten.
 - Modellen mag niet ten koste gaan van het leesproces en leesplezier.
- (CED-groep, 2012)

5.1.6 Integratie in mijn lessen

Zoals duidelijk werd uit de literatuur is het belangrijk om je als docent goed voor te bereiden. De denkstappen die je moet verwoorden zijn inmiddels geautomatiseerd, dus moet je heel bewust stil staan bij de denkstappen die neemt. Een goede voorbereiding is belangrijk voordat je aan de slag gaat. De stappen van Smits en Braams (2006) zullen mij helpen de juiste vragen te verwoorden.

Figuur 3 Lesplan

Vorbereiding	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
De les; voorkennis activeren	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? - Weet ik al iets over het onderwerp? - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? - Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding?
De les; inleiding	- Stel jezelf na elke zin af of er moeilijke woorden in staan. Zo ja, bespreek of het van belang is dat je de betekenis weet. - Vat elke zin kort samen; geeft de zin nieuwe informatie? - Vat de inleiding kort samen. Is het een introductie op de rest van de tekst? Past de inleiding bij de titel?
De les; rest van de instructie	- Ik geef de leerlingen leesbeurten en laat een andere leerling de gelezen alinea kort samenvatten.
De les: verwerking	- De leerlingen gaan in tweetallen aan de slag met de vragen die horen bij de tekst.

Figuur 3 Inhoud lesplan modeling

Ik kies bewust voor het modelen van de eerste twee stadia aangezien de spanningsboog van mijn leerlingen vrij kort is. In de lessen die volgen zal ik steeds meer alinea's behandelen oftewel modelen. Na 5 lessen zal het aantal te modelen alinea's verminderen en gaan de

leerlingen zelf aan de slag met modellen. Hierbij koppel ik de minder goede lezers aan de betere lezers. Ze gaan werken volgens het principe 'reciprocal teaching'.

5.1.7 Verslag van de lessen

Het was voor de leerlingen wennen aan het nieuwe concept. In plaats van een korte inleiding omtrent strategieën en woordenschat, werd de inleiding van de tekst uitgebreid behandeld in de vorm van modeling. Vooral interactie tussen de docent en de leerlingen kwam moeizaam op gang. Na een introductieperiode van twee weken kregen de leerlingen de kans om voor de klas kleine stukjes van de tekst zelf te modelen (zie bijlage 4). Dit werd door, vooral de zwakke leerlingen, in eerste instantie als bedreiging gezien en niet geheel vrijwillig gedaan. Dit had tijd nodig en werd na een paar lessen pas goed opgepakt. Belangrijk hierbij was mijn begeleiding. Na elke zin hielp ik de leerlingen 'nadenken'. "Was deze zin moeilijk?", "Wat zegt deze zin eigenlijk?", "Zitten er moeilijke woorden in de zin?" Op het moment dat de leerlingen zelf iets over de zinnen konden zeggen groeide het enthousiasme gestaag. Er kwam ook meer interactie met de rest van de groep die antwoorden op vragen gaf of het modelen aan wilde vullen. Na nog eens drie weken (zie bijlage 4) heb ik de klas in groepjes de tekst laten modelen. Elke leerling nam een alinea voor zijn rekening. Het werken in groepjes was ook een struikelblok en moest net als de eerdere fases op gang komen. Behalve dat modelen 'eng' was, vonden de leerlingen het ook zeer moeilijk. "Wat vertel ik wel en wat vertel ik niet?", "Wat kan ik modelen" en "Wat gebeurt er in mijn hoofd?" waren vragen die veelvuldig gesteld werden. Naast het aanleren van modellen werd ook al snel duidelijk dat deze manier van lesgeven veel tijd in beslag nam. Een tegenvaller omdat het nabespreken daardoor soms in het geding kwam. Later in de lessenserie bleek wel dat leerlingen het modelen gingen beheersen en de tijd dat het modelen vroeg steeds korter werd. Het modelen is uiteindelijk wel aangeslagen en de leerlingen zagen het nut er ook van in.

De 'angst' om hun gedachten uit te spreken tegen medeleerlingen bleek tijdens het onderzoek het grootste probleem van de leerlingen. "Zeg ik het wel goed?", "Klopt het wel wat ik doe?", "Lachen de medeleerlingen mij niet uit?". Op zo'n moment zie je bij veel leerlingen dat de onzekerheid hun parten speelt. Als docent is het belangrijk om veel feedback te geven en de leerlingen van complimenten te voorzien. Naast de begeleiding is het ook van groot belang om de samenstelling van de groepjes heel bewust te maken. De leerlingen op niveau dat wil zeggen dat de niveaus binnen een groep juist variëren en het groepje moet voor iedereen veiligheid bieden. Goed klassenmanagement is essentieel! Leerlingen gaan pas echt ongedwongen modelen als ze het idee hebben dat ze serieus genomen worden. Leerlingen die het vertrouwen van medeleerlingen schaden moeten uit het groepje gehaald worden of intensief door de docent begeleidt worden. De twee groepen die deel hebben genomen aan het onderzoek zijn de begrijpend leeslessen leuker gaan vinden, waardoor de inzet ook verhoogd is. Tot op heden zijn de twee klassen nog steeds enthousiast bezig met modeling en wordt het als een gemis ervaren als de les ineens een andere inhoud heeft.

5.2 Resultaten deelvraag 2; wat is het niveau van de leerlingen voor het modelen?

Er is tijdens het onderzoek gekozen voor het gebruik van de methode Nieuwsbegrip en de bijbehorende TIAT toetsen. De twee testgroepen werken al geruime tijd met de methode Nieuwsbegrip en hebben al meerder TIAT toetsen gemaakt. De resultaten van de toetsen lopende het onderzoek zullen daardoor niet beïnvloed worden door bijvoorbeeld het gebruik van een andere methode waaraan de leerlingen doorgaans geruime tijd moeten wennen.

Hierdoor is het onderzoek betrouwbaar en zijn er geen externe factoren van invloed op de toetsresultaten.

5.2.1 Nieuwsbegrip

De combinatie van Nieuwsbegrip Basis met Nieuwsbegrip XL biedt voor het onderwijs een complete methode voor begrijpend lezen, die aan alle kerndoelen voor begrijpend lezen voldoet (zie bijlage 5) en aan de referentieniveaus werkt. De moeilijkheidsgraad van de teksten van de niveaus A, B en C wordt aangegeven door middel van het CLIB-niveau. Om dit niveau te bepalen wordt gebruik gemaakt van P-CLIB, een softwareprogramma van Cito dat de moeilijkheidsgraad van teksten berekent door het technisch leesniveau (AVI) en het begrijpend leesniveau (CLIB) aan elkaar te koppelen. Het technisch leesniveau van een boek geeft aan of een boek veel of weinig moeilijke woorden bevat en het begrijpend leesniveau van een boek geeft aan hoe moeilijk het is om een boek te begrijpen. Uitgevers vragen Cito om hun boeken of teksten door te meten. Cito bepaalt zo het AVI- niveau (technisch leesniveau) en het CLIB-niveau (begrijpend leesniveau) van een boek of tekst.

Fig. 4 Opbouw Clib niveaus

	Marge	Gem. M(idden)	Gem. E (ind)	Tekst
Groep 3			-2	AA / ½ F
Groep 4	21	13	19	AA / ½ F
Groep 5	13	26	29	A / ½ F
Groep 6	6	32	41	A / ½ F
Groep 7	13	45	48	B/1F
Groep 8	11	56	63	B/ 1F
Brugklas			73	C/ 1F- 2F
➤ Brugklas			86	D/ 2F-3F

Fig. 4 Opbouw van de clib-niveaus en de marges en het bijbehorend tekstniveau.

5.2.2 TIAT toetsen

De *Toetsen informatieve en andere teksten* bij Nieuwsbegrip hebben als doel om te meten of een leerling teksten op een bepaald niveau kan begrijpen.

Deze toetsen hebben een andere functie dan de diagnostische *Strategietoetsen*: die meten onder meer hoe goed een leerling strategieën kan toepassen. Deze *Toetsen informatieve en andere teksten* meten of een leerling teksten op een bepaald niveau aankan. De verschillende toetsen meten leesbegrip op de niveaus AA, A (Meijerink niveau ½ F), B (Meijerink niveau 1 F) en C (Meijerink 2F). De *Toetsen informatieve en andere teksten* bij Nieuwsbegrip worden drie keer per schooljaar afgenomen.

Tijdens het onderzoek is gewerkt met de TIAT toetsen van de methode Nieuwsbegrip. Nieuwsbegrip boekt goede resultaten en de gebruikerservaringen zijn positief. Tot nu toe is gebleken dat de toetsen die gemaakt zijn tijdens het onderzoek eenzelfde beeld gaven als de Vas-toetsen (Cito toetsen). Omdat deze uitslagen grotendeels overeenkwamen geven de TIAT toetsen een goede indicatie van het leesniveau.

5.2.3 De C-toets

De toets voor niveau C (zie bijlage1) bestaat uit vijf teksten met in totaal 20 items. Middels deze 20 items wordt gemeten of een leerling teksten van een bepaald taalniveau kan begrijpen. Het begrijpend leesniveau van de gebruikte teksten komt overeen met dat van de

teksten uit de lessen van Nieuwsbegrip van het bijbehorende niveau. De C-toets toetst of de leerlingen het 1F niveau beheersen en op weg zijn naar de beheersing van 2F. Het niveau dat aan het einde van het VMBO behaald moet zijn. In de toets worden verschillende vormen van leesvaardigheid getoetst:

Figuur 4 Vormen van leesvaardigheid

Nr.	Leesvaardigheid	Beschrijving	Kerndoel (zie bijlage 5)
1	Globaal tekstbegrip	Hoofddedachte van de tekst herkennen, tekstdoel benoemen, tekstbron herkennen, publiek aanwijzen	4, 10
2	Gedetailleerd tekstbegrip	Letterlijk begrip op zinsniveau, begrip van implicatie	4, 10
3	Informatieselectie	Opzoeken van feiten en gegevens uit de tekst	4, 10
4	Schema's en tabellen interpreteren	Gegevens uit een schema of tabel aflezen en er betekenis aan geven,	4
5	Informatie en meningen vergelijken	Feiten of meningen van personen met elkaar vergelijken	7
6	Informatie en meningen ordenen	Informatie in een volgorde weergeven	6

Figuur 4 Vormen van leesvaardigheid zoals deze in de TIAT verwerkt zitten.

Voor niveau c zijn er drie informatieve teksten opgenomen en twee teksten van een andere tekstsoort (verhalend, directief, beschouwend of argumentatief).

5.2.4 Afname

De toets wordt net zoals altijd klassikaal afgenomen. De leerlingen krijgen 50 minuten (indicatie) de tijd om de toets te maken. Leerlingen met dyslexie mogen langer over de toets doen. De toets kan op de iPad worden voorgelezen. Die leerlingen gebruiken dan een koptelefoon.

5.2.5 Instructie voor de leerlingen

1. Er zijn vijf teksten. Bij elke tekst hoort een aantal opdrachten.
2. Lees steeds eerst de tekst. Maak dan de opdrachten bij die tekst. Soms staat er in de opdracht dat je een stukje van de tekst nog een keer goed moet lezen. Doe dat dan ook.

3. Lees elke opdracht goed. Bij elke opdracht kun je kiezen uit vier antwoorden. Lees de antwoorden ook goed!
4. Kies dan het goede antwoord. Voor elk antwoord staat een letter: A, B, C of D. Zet met je potlood een rondje om de letter die voor het goede antwoord staat. Als je toch een ander antwoord wilt kiezen, gum je het rondje uit en zet je een rondje om de letter voor het antwoord dat je dan kiest.
5. Als je twijfelt over het goede antwoord kies dan het antwoord dat volgens jou het beste is. Zet altijd een rondje om een antwoord, want als je **geen** antwoord kiest, is de vraag sowieso fout.

5.2.6 Resultaten klas 2c

Voorafgaande aan deze toets in september 2013 hebben de leerlingen al een TIAT toets gemaakt in mei 2013. Met de uitslag van de september toets erbij, is het mogelijk om een prognose voor de leerlingen uit te stippelen. De toetsen zijn allebei afgenomen tijdens de reguliere leesles van klas 2C. De omstandigheden waren nagenoeg hetzelfde. Dezelfde docent, dezelfde leerlingen, alleen een ander lokaal en het 2^e uur in plaats van het derde uur. De leerlingen hebben de toetsen allemaal binnen de gestelde tijd van 50 minuten kunnen voltooien. Klas 2C behaalde tijdens de eerste toets 112 goede antwoorden. Deze toets vond plaats in mei 2013. De tweede toets werd afgenomen in september 2013. Bij deze toets scoorden ze 138 goede antwoorden. Opvallend is dat van de 18 leerlingen er 16 leerlingen vooruit gingen (zie bijlage 6). Twee leerlingen gingen niet vooruit. Er was een leerling die meer dan drie goede antwoorden scoorde. De klas heeft 26 goede antwoorden meer gegeven dan in mei 2013. Dat is 23,2 procent groei. Een leerling scoort gemiddeld 7,6 goede antwoorden.

Figuur 5 Toetsscores klas 2c; mei en september 2013.

Mei 2013	Gemiddelde score per leerling
112	6,2
September 2013	Gemiddelde score per leerling
138	7,6

Figuur 5 Het gemiddelde aantal goede antwoorden per leerling per toets.

5.2.7 Resultaten klas 2tm1

Ook voor klas 2tm1 waren de omstandigheden zo goed als gelijk. De toetsen vonden allebei in de ochtend plaats en beide keren heb ik de toets zelf afgenomen. Niet alle leerlingen hadden genoeg tijd aan de 50 minuten die voor de toets opgegeven was, maar het waren wel twee dyslectische leerlingen. Voor deze leerlingen was het geoorloofd om iets meer tijd aan de toets te besteden. Klas 2tm1 behaalde tijdens de eerste toets 235 goede antwoorden. Deze toets vond plaats in mei 2013. De tweede toets werd afgenomen in september 2013. Bij deze toets scoorden ze 302 goede antwoorden. De klas heeft 67 goede antwoorden meer gegeven dan in mei 2013. Dat is 28,5 procent groei. Er was 1 leerling die niet vooruit ging tussen de toets van mei en september (zie bijlage 6).

Figuur 6 Toetsscores klas 2tm1; mei en september 2013

Mei 2013	Gemiddelde score per leerling

235	9,8
September 2013	Gemiddelde score per leerling
302	12,6

Fig. 6 Het gemiddelde aantal goede antwoorden per leerling per toets.

5.2.8 Conclusie

Beide klassen zijn ten opzichte van de scores in mei vooruit gegaan. Klas 2tm1 maakt de grootste groei door. Om duidelijk voor ogen te hebben welke scores zij zonder modellen op een volgende Nieuwsbegrip toets zouden scoren, heb ik voor beide klassen een prognose gemaakt. Modellen moet natuurlijk wel meer toevoegen dan de 'te verwachten' vooruitgang. De prognose is gemaakt aan de hand van de groei per individu tussen de toets in mei en september op te tellen bij de laatste toetsuitslag.

Figuur 7 Voorbeeldprognose van twee leerlingen

Leerling	Aantal goede antwoorden in mei	Aantal goede antwoorden in september	Aantal verwachte goede antwoorden in december
Se (2tm1)	10	11	12
Mi (2C)	6	9	12

Figuur 7 Overzicht van de scores van Se en Mi met een bijbehorende prognose.

Figuur 8 Prognose per klas

Klas	Aantal goede antwoorden in mei	Aantal goede antwoorden in september	Aantal verwachte goede antwoorden in december
2c	112	138	162
2tm1	235	302	353

Figuur 8 Overzicht van de scores in mei en september en de verwachte score in december.

5.3 Resultaten deelvraag 3; wat is het niveau van de leerlingen na het modellen?

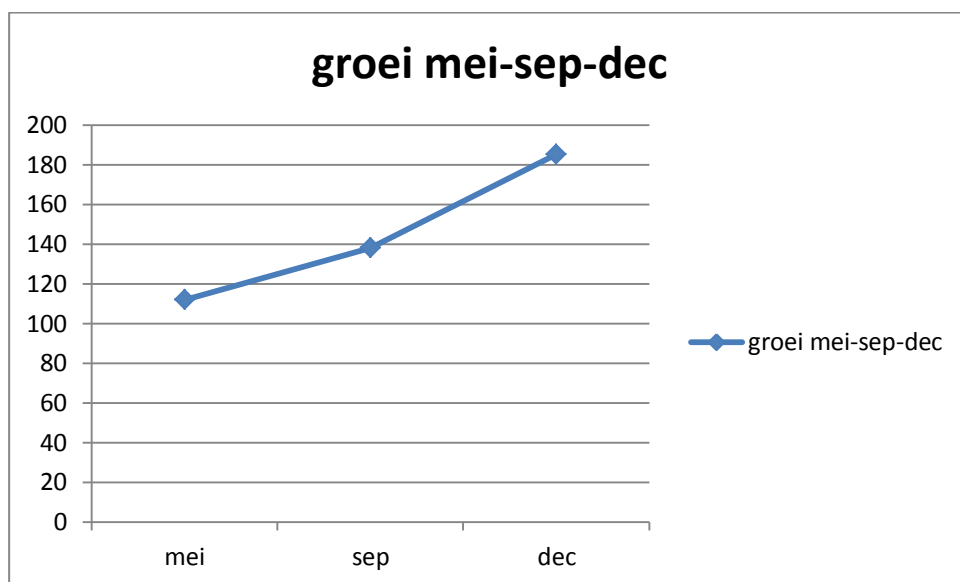
Vlot lezen, achtergrondkennis en woordenschat zijn de pilaren van leesbegrip. Om tot een goed leesbegrip te komen is het belangrijk om het toepassen van leesstrategieën te beheersen. Er zijn maar een aantal leesstrategieën 'evidence based'. Leesstrategieën beheersen is belangrijk omdat het begrip zich dan vormt tijdens het lezen en niet na het lezen. Nadenkwerk na het lezen en begrip achteraf construeren is lastig en inefficiënt. Leesstrategieën onderwijzen, is laten ontdekken hoe je het lezen van een tekst het beste kunt aanpakken. Hardop denken, oftewel modeling, is een effectieve manier om instructie te geven bij begrijpend lezen. Hardop denken is lastig omdat impliciete denkprocessen geautomatiseerd aanpakgedrag verwoord moeten worden. Hardop denken zit al sinds 1992 in onderwijsmethoden maar wordt nog niet veelvuldig toegepast. Bij traditioneel hardop denken doet de leerkracht het eerst voor, gevolgd door samen en zelfstandig oefenen. Er zit

wel een nadeel aan deze methode; doordat de leerlingen passief starten haken zij sneller af. Bij interactief hardop denken worden de denkstappen in gespreksvorm besproken en geoefend. Hierdoor leren de kinderen actiever en is er meer hersenactiviteit. Leren is namelijk het gericht leggen en onderhouden van verbindingen in de hersenen. Hersenactiviteit is dus wel een vereiste (Cop, 2011)

5.3.1 Resultaten klas 2c na een periode van acht weken modellen.

De derde toets is afgenomen na periode van 8 weken modeling in december 2013. De leerlingen kregen wederom 50 minuten de tijd. Dit tijdsbestek bleek weer voldoende om de toets af te krijgen. De toets is, net zoals de vorige keren, afgenomen in de ochtend. De leerlingen scoorden samen 185 goede antwoorden. Het aantal goede antwoorden groeide van 138 naar 185 oftewel de leerlingen gaven 47 goede antwoorden meer dan in september 2013. Dat is 34,1 procent vooruitgang. Alle leerlingen hebben betere resultaten geboekt ten opzichte van de toets in september. De groei tussen mei en september (23,2) is kleiner dan de groei tussen september en december (34,1).

Figuur 10 Klas 2c; groei tussen mei 2013, september 2013 en december 2013

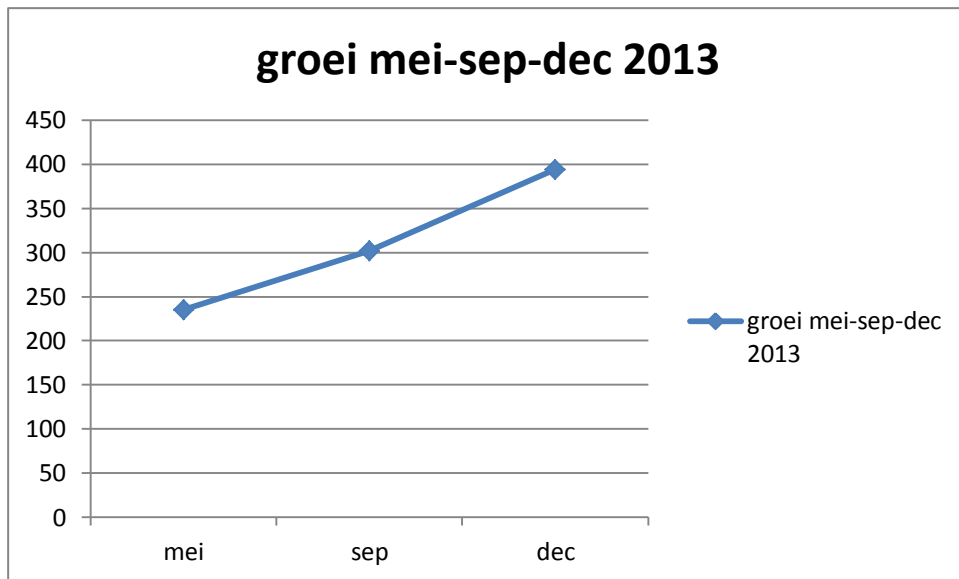


Figuur 10 De groei van klas 2C tussen toetsmoment 1 en 3.

5.3.2 Resultaten klas 2tm1 na een periode van acht weken modellen

Deze derde toets is ook bij deze klas afgenomen na een periode van 8 weken modeling in december 2013. De omstandigheden waren gelijk aan de omstandigheden bij de vorige twee Nieuwsbegrip toetsen. De leerlingen scoorden samen 394 goede antwoorden. Alle leerlingen zijn ten opzichte van de toets in september vooruitgegaan. Er was zelfs een leerling die 6 antwoorden meer goed had. Het aantal goede antwoorden groeide van 302 naar 394 oftewel de leerlingen gaven 92 goede antwoorden meer dan in september 2013. Dat is 30,5 procent vooruitgang. De groei tussen mei en september bedroeg 28,5 % en de groei tussen september en december bedraagt 30,5 %. Ook 2tm1 scoort beter na de periode waarin de docent gewerkt heeft volgens de methode 'hardop denken' (modelen).

Figuur 11 De groei van klas 2tm1 in de periode september 2013 – december 2013



Figuur 11 De groei van 2tm1 tussen toetsmoment 1 en 3.

5.3.3 Conclusie

Beide klassen zijn wederom vooruit gegaan, ook ten opzichte van hun prognose (zie bijlage 6)

Figuur 12 Overzicht resultaten en prognose klas 2c en 2tm1.

klas	mei	sep.	Prognose	dec.
2c	112	138	162	185
2tm1	235	302	353	394

Figuur 12 Zowel klas 2C als klas 2tm1 scoren hoger dan hun prognose.

Uit onderstaand overzicht blijkt dat klas 2C meer baat heeft bij modeling. Het aantal goede antwoorden per leerling groeit bij deze klas het meest.

Figuur 13 Aantal goed antwoorden per leerling (2C)

Goede antwoorden	Goede antwoorden per leerling	
112	6,2	↪ 1,4
138	7,6	↪ 2,7
185	10,3	↪ 1,3

Figuur 13 Na de periode modeling is de groei van klas 2C meer toegenomen dan na de periode zonder modeling.

Figuur 14 Aantal goede antwoorden per leerling (2tm1)

Goede antwoorde	Goede antwoorde
-----------------	-----------------

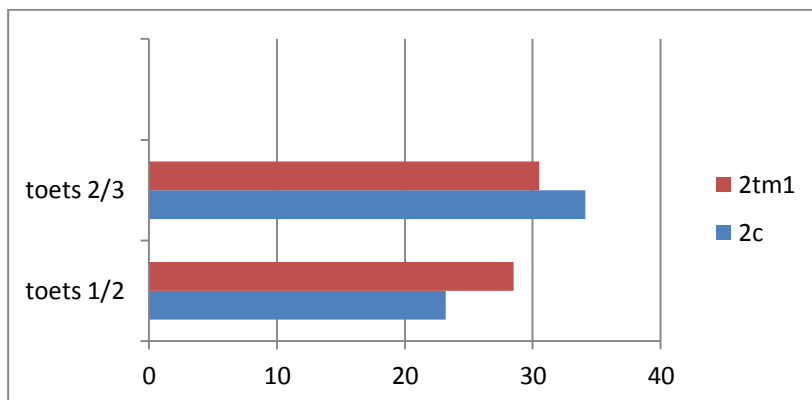
n	n per leerling
235	9,8
302	12,6
394	16,4

2,8
3,8
1

Figuur 14 Na een periode modeling groeit klas 2tm1 meer dan na een periode zonder modeling.

De leerlingen uit klas 2C geven gemiddeld 1,3 goede antwoorden meer dan voorheen en klas 2tm1 geven precies 1 goed antwoord meer dan voorheen. In onderstaande grafiek is duidelijk te zien dat klas 2C de andere klas qua vooruitgang voorbij gaat bij toets 3.

Figuur 15 Vooruitgang klas 2c en 2tm1 in percentages



Figuur 15 Vooruitgang in percentages. Klas 2C boekt hogere resultaten tussen toets 2 en toets 3 dan klas 2tm1.

6. Analyse en discussie

6.1 Analyse

Uit de onderzoeken van Palinscar & Brown (1984) kwam naar voren dat modeling bijdraagt aan het begrijpend leesniveau van de leerlingen. Ook uit dit onderzoek blijkt dat de leerlingen baat hebben bij modeling. De leerlingen maken een enorme groei door na een periode modeling. De groei is bij leerlingen met een laag IQ groter, dan de groei bij leerlingen met een gemiddeld IQ. Ook dat was al eerder naar voren gekomen in de theorie. Leerlingen leren veel van voordoen, modeling en samendoen en dat is vooral voor de zwakkere leerlingen een effectieve aanpak. Zij hebben namelijk moeite met plannen, ruimtelijk inzicht, problemen doorgronden, in abstracties denken, informatie opslaan en taal begrijpen (SLO, 2007). De geboekte resultaten laten zien dat de groei bij klas 2C na een periode modeling groter is dan bij klas 2TM1. Klas 2TM1 blijft wel groeien, ook als modeling aangeboden wordt. Zij groeien eveneens meer dan in de periode voor het modelen (klas 2TM1 is een klas met leerlingen met een gemiddelde intelligentie en klas 2C is een klas met leerlingen met een lage intelligentie). In de voorafgaande periode waarin modeling nog niet aan de orde was, was de groei bij klas 2TM1 groter (de periode van mei naar september) dan bij klas 2C. De verwachtingen omtrent het onderzoek zijn waargemaakt. Afgaand op de theorie was er maar een conclusie te trekken; alle leerlingen gaan vooruit, maar leerlingen met een lager IQ hebben meer baat bij modeling.

6.2 Discussie

De resultaten van het onderzoek onderschrijven de literatuur. Modeling verhoogt het leesniveau van mijn leerlingen. Toetsen na een periode waarin modeling is toegepast worden beter gemaakt dan eerdere toetsen. Hieruit blijkt dat de docent er zeker toe doet. Zoals Allington (2001) al zei; "Risicoleerlingen doen het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Daarbij wordt de leerkracht geholpen door modeling. Modeling is evenals uitleggen en voordoen een krachtige instructiemethodiek. In

het bijzonder is deze methodiek van belang als de leerkracht de leerlingen reken- of begrijpend leesstrategieën wil aanleren (Vernooy, 2010).

Natuurlijk moeten we hier wel enkele kritische kanttekeningen bij plaatsen namelijk: In hoeverre zijn externe factoren van invloed? Hierbij kun je denken aan; het welbevinden van de leerlingen, de periode van afname en de (extra) begeleiding van de docent. De eerste toets is gemaakt toen de leerlingen in het eerste schooljaar zaten, de laatste twee toetsen toen zij in het tweede leerjaar zaten. Pubers veranderen snel door invloeden van vrienden, maar ook door bijvoorbeeld hun thuissituatie. De periodes waarin getoetst werd viel in verschillende seizoenen. Van lente, herfst tot zomer. In hoeverre heeft dat meegespeeld en invloed gehad? Omdat de resultaten wel een stijgende lijn voor beide klassen laat zien, denk ik dat de genoemde factoren niet van dergelijke invloed zijn geweest dat de cijfers een heel vertekend beeld laten zien.

Naast de interne factoren is er tijdens dit onderzoek gekeken naar klassenresultaten en niet naar de individuele resultaten. Niet elke leerling zal dezelfde bijdrage leveren aan de grote groei van de klassikale prestaties. De ene leerling is meer vooruit gegaan dan de ander. Het algehele beeld later echter wel zien dat er slechts een of twee leerlingen zijn die een extreme groei doorgemaakt hebben.

Omdat er tijdens dit onderzoek niet is gewerkt met een controlegroep zijn de resultaten niet te vergelijken met andere klassen. Dit onderzoek richtte zich vooral op twee verschillende klassen. Daarbij moet opgemerkt worden dat klas 2m1 leerlingen heeft met een gemiddelde intelligentie en klas 2c heeft leerlingen met een lagere intelligentie. De ,voor het vak lezen, zogenoemde risicoleerlingen. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen met een lager IQ meer baat hebben modeling dan leerlingen met een gemiddeld IQ. Een beeld dat door de theorie volledig beaamd wordt. Samenwerkend leren, modeling en coöperatief leren leidt tot betere resultaten. Het is een effectieve aanpak om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften op cognitief niveau een stapje verder te helpen. Bovendien leren leerlingen veel van voordoen, samendoen en modeling. Vooral voor de wat zwakkere leerlingen is modeling een effectieve aanpak. Zwakke leerlingen hebben vooral moeite met plannen maken, ruimtelijk inzicht, problemen doorgronden, in abstracties denken, ideeën en taal begrijpen, informatie opslaan in geheugen en informatie weer oproepen en het leren van ervaringen (SLO, 2007).

Voor elke leerkracht moet het mogelijk zijn om modeling eigen te kunnen maken, al vergt het wel enige oefening. Leerkrachten moeten dus eigenlijk opnieuw een beetje leerling worden, om het nieuwe begrijpend lezen te kunnen onderwijzen en ze moeten op de eerste plaats in staat zijn om hun leesaanpak expliciet te maken, door hardop te denken tijdens hun lezen (Filipiak, 2011). Een investering die het waard zal zijn!

7. Conclusie

In de conclusie geef ik antwoord op de onderzoeksvraag en de deelvragen. De onderzoeksvraag luidt: *Wat is het effect van modeling op het begripend leesniveau van mijn leerlingen?* Om deze en de deelvragen te kunnen beantwoorden is een aantal leerlingen getoetst voor en na een periode modeling. Om zeker te weten dat modeling effect kan hebben op het leesniveau is er tijdens het lezen van de literatuur kritisch gekeken naar onderzoeken omtrent modeling, reciprocal teaching en coöperatief leren (Edmonds et al (2009), Palinscar & Brown (1984), NRP (2000) , Slavin et al (2009). Al deze onderzoeken waren positief over de geboekte resultaten behaalt met deze drie leerprincipes.

Hoe pas ik modeling toe in de lessen?

Modeling is een complex proces. De docent verwoordt zijn denkstappen hardop. Voordat een docent daartoe in staat is, moet hij bewust zijn van zijn eigen denkproces. Vervolgens modelt de docent de strategieën die hij toepast tijdens het lezen. Hierbij moet je denken aan: voorspellen, vergelijkingen maken, repareren van begrip, becommentariëren, verbindingen maken met wat je al weet en kritische vragen stellen (Smits & Braams, 2006). Om het modellen succesvol te laten verlopen moet je vooraf veel oefenen, denken in de ik- vorm en je verplaatsen in de gedachtegang van de leerling (CED-groep, 2012). In de lessen tijdens het onderzoek werd modeling toegepast. De leerlingen moesten evenals de docent wennen aan deze nieuwe instructievorm. Het bewust zijn van je gedachten en deze hardop uitspreken vergt een hoop oefening. De leerlingen hebben de eerste lessen geluisterd naar het modellen van de docent. Naarmate de tijd verstreek zijn zij steeds meer zelf gaan modellen. Dit was een juiste opbouw om de leerlingen de kans te geven het modellen eigen te maken. Na acht weken oefening hadden de leerlingen het modellen goed onder knie en konden zij eveneens verwoorden wat de meerwaarde van het modellen was.

Wat is het niveau van de leerlingen voor het modellen?

Om een goed resultaat te krijgen zijn de leerlingen voorafgaande aan de periode waarin de docent modeling toepast, twee keer getoetst. Door de leerlingen twee keer te toetsen was het mogelijk om een prognose te maken, zodat er goed gekeken kon worden of de leerlingen na het modellen een normale groei doormaakten of zij een grotere sprong voorwaarts maakten. De gegevens van toets 1 en 2 zijn per klas geanalyseerd en daaruit bleek dat (bijna) alle leerlingen wel vooruit gaan in een periode zonder modeling.

Wat is het niveau van de leerlingen na het modelen?

Na acht weken modelen zijn de resultaten van de leerlingen verrassend te noemen. Beide klassen zijn goed vooruitgegaan, meer dan de prognose deed voorspellen, maar in de resultaten is ook goed zichtbaar dat de leerlingen uit de basisklas het meest profijt hebben van modeling. De groei die zij doormaakten is groter dan de groei die de talenten mavo klas doormaakt. Dit beeld komt overeen met wat de literatuur al deed vermoeden; vooral voor zwakke leerlingen is modeling een krachtige aanpak, omdat zij de stappen die de docent heeft voorgedaan als het ware kunnen kopiëren (SLO). Leerlingen die minder moeite met begrijpend lezen hebben, passen de strategieën vaak zelf al toe.

Aanbevelingen

Op basis van de literatuur en de groei van de leerlingen blijkt dat modeling een succesvol didactisch principe is; een principe dat door elke docent gehanteerd zou moeten worden.. Voordat docenten aan de slag gaan met modeling dienen zij zich bewust te zijn van hun eigen denkwijze. Dit vergt bij aanvang enige voorbereiding en oefening, maar dat is noodzakelijk om je bewust te worden van je denkstappen. Het aanleren van modeling dient te gebeuren door de docent. Model in eerste instantie niet te lang. Deze manier van werken vergt veel concentratie van de leerlingen. Een inleiding intensief modelen kost je al gauw tien minuten. Blijf tijdens het modelen in gesprek met de leerlingen. Stel niet teveel vragen maar richt je op de eigen inbreng van de leerlingen.

Op het moment dat de leerlingen zelf aan de slag gaan met modeling zijn twee factoren van groot belang:

- Waarborg de veiligheid van alle leerlingen. Leerlingen gaan pas echt modelen als ze vertrouwen hebben in hun medeleerlingen. Geef leerlingen feedback en complimenten zodat het zelfvertrouwen groeit. Leerlingen die voor onveilige situaties zorgen die moeten intensief begeleidt worden, zodat er geen onveilige situaties meer kunnen ontstaan.
- Werk met heterogene groepen. Zwakke lezers worden betere lezers door samen te werken met goede lezers.

Wees je ervan bewust dat het ongeveer vijf weken duurt voordat de leerlingen zelf kunnen modelen.

Modelen kan bij elke tekst toegepast worden. Het is dus niet noodzakelijk om de methode Nieuwsbegrip te hanteren.

8. Reflectie

De resultaten van het onderzoek hebben mijn ogen geopend. Werken met Nieuwsbegrip zonder te modelen, kan je vergelijken met roeien zonder roeispanten. Het onderzoek maakt voor mij wel duidelijk dat vooral risicoleerlingen baat hebben bij deze aanpak. De groei die zij hebben doorgemaakt is groter dan de groei die de mavo (theoretische leerweg) leerlingen hebben doorgemaakt. Toch heeft modeling ook een positieve invloed op de resultaten van mavo leerlingen echter minder groot dan de invloed bij risicoleerlingen.

Het onderzoek startte in mei 2013 en werd afgerond in januari 2014. In die tijd heb ik me grondig ingelezen in de materie rondom het begrijpend lezen, coöperatief leren, modeling en reciprocal teaching. Zoals blijkt uit de hoeveelheid literatuur die er bestaat rondom deze onderwerpen is het leesonderwijs hard aan vernieuwing toe. Het concept 'modeling' bestaat sinds de jaren '80 en is doorgevoerd in methodes sinds de jaren '90. Toch wordt modeling nog weinig toegepast. De methode Nieuwsbegrip brengt hier de laatste tijd verandering in. De methode wordt op veel basisscholen, maar inmiddels ook op VO en MBO gebruikt.

Het onderzoek verliep naar eigen zeggen zonder al te veel obstakels. Waarschijnlijk heeft dit mede te maken met het feit dat ik inmiddels al 18 jaar in het onderwijs werkzaam ben en ik mijn onderzoek in mijn vaste klassen uit kon voeren. Voor de afname van de toetsen heb ik onze vaste toetskalender, vaste methode en eigen klassen gebruikt. De periode voorafgaande aan de laatste toets heb ik benut om tijdens mijn reguliere lessen modeling toe te passen. Ook dit verliep soepel en ik heb de volle acht weken kunnen benutten.

De resultaten van mijn onderzoek hebben als gevolg dat ik, als vakgroepvoorzitter Lezen, mijn collega's ga onderwerpen aan een cursus modeling van de CED groep. Ik ben van mening dat Nieuwsbegrip een goede methode is, mits we het modeling en het daarbij behorende 'reciprocal teaching' gaan toepassen. De resultaten van de leerlingen op het gebied van begrijpend lezen zijn dusdanig dat wij zoekende waren naar een manier om het niveau te verhogen. Ik ben van mening dat onze leerlingen 2F kunnen behalen als wij in de onderbouw intensief met modeling aan de slag gaan.

Last but not least; ik ben mij terdege bewust dat je als docent een onderzoekende houding moet hebben. Onderzoek om de kwaliteit van het vak 'lezen' te verbeteren of te continueren

is iets waar we dagelijks mee bezig zijn. De vakgroep bestaat twee jaar, waarvan een jaar los van het vak Nederlands, waardoor wij als het ware zoekende zijn naar de beste methode om het lezen een impuls te geven. Onderzoek zullen wij altijd blijven doen en dat is ook iets dat in beweging zal moeten blijven. Wederom (ook al ervaren bij het onderdeel Meesterstuk) is mij duidelijk geworden dat ik een doener ben in plaats van een denker. Het uitvoeren van een onderzoek vind ik boeiend, interessant en verhelderend, maar het op papier zetten van het onderzoek is voor mij elke keer weer een uiterst lastig, maar wel leerzaam proces.

9. Literatuurlijst

- CED- groep (2012). *Algemene Handleiding (XL)*. www.nieuwsbegrip.nl (20 januari 2014).
- Filipiak, P.(2006) Onderwijs maak je samen; Hardop denkend leren lezen. In: JSW 90, pp. 20-23.
- Fisher, Frey & Lapp (2008). Shared readings; Modeling comprehension, Vocabulary, text structures and text Features for older readers. In: *The reading teachers* 61, pp. 548 – 556.
- Giralis (2008). Begrijpend lezen vmbo deel 1. *Remediering.nl* (1 oktober 2013).
- Goudvis, A. & Harvey, S.(2000). *Strategies at work; teaching comprehension to enhance understanding*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Hasselt, M.(2012). Resultaten boeken met Nieuwsbegrip (XL). In: Les 176, pp 22-24.
- Hebert, B. (2007). Modeling what good readers do. http://www.corwin.com/upm-data/18245_Hebert_Chapter_13.pdf (20 februari 2014).
- Malmberg (2007). Grip op lezen. malmberg.nl (18 september 2013).
- Masui, C. (2002). *Leesvaardigheid bevorderen in het hoger onderwijs; een ontwerponderzoek bij eerstejaarsstudenten*. Leuven: Universitaire Pers Leuven
- McEwan, E. (2004). *Seven strategies of highly effective readers*. California: SAGE publications Inc .
- National Institute of Child Health and human Development (2000). Report of the national Reading panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/smallbook.aspx?renderforprint=1> (10 januari 2013).
- Ravesloot, C. & Leeuw, B. van der (2013). Van leesles naar complete taalles; leesdidactiek versterken door methodische lessen te herontwerpen. In: *Levende talen magazine* 8, pp. 16-20.
- Schouten, E. (2001). Naar interactief lees- en schrijfonderwijs. In: *Taal Lezen Primair*, pp. 12-13.
- Stoeldraijer, J. (2013). Begrijpend lezen. *Jeugd in School en Wereld*, 97(7), pp.46-49.
- Veenman, S.(2001). *Directe instructie*. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

- Verhallen, M., Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor interactief taalonderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Vernooij, K. (2002). Elk kind een lezer. In: *JSW 1*, pp 12-17
- Vernooij, K.(2009). *Lezen stopt nooit!* Hengelo: Onderwijscentrum Twente
- Vernooij, K.(2009). Als leerlingen in het VO niet goed lezen? glictonline.nl (15 december 2013).
- Vernooij, K., Mijns, D., Cijvat, I. & Gelderblom, G. (2012). Stap voor stap beter begrijpend lezen. expertis.nl (15 december 2013).
- Vernooij, K.(2012). Alle leerlingen bij de les; Directe instructie nog explicieter! http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/AFA87EB4-0B4A-4C59-B284-35C2913C3D27/0/6RisicoLeerlingen_bij_de_groepsinstructiebetrekkenlaatsterversie.pdf (20 januari 2014)

10. Bijlagen

Bijlage 1 Logboek
 Bijlage 2 Beoordelingsformulier Plan van aanpak
 Bijlage 3 Nieuwsbegrip toets C
 Bijlage 4 Lesplannen
 Bijlage 5 Kerndoelen lezen
 Bijlage 6 Toetsresultaten leerlingen

Bijlage 1 Logboek

Mei 2013	Toets afgenomen. Tijd voldoende. Resultaten slecht te noemen. Vooral 2c bedroevend.
Juni – aug 2013	Inlezen literatuur; onderwerpen: reciprocal teaching, modeling, resultaten Nieuwsbegrip, coöperatief leren. Psychologie achter principe modeling.
September 2013	Leerlingen hebben de toets gemaakt. Ze hadden voldoende tijd. Zelfs de meeste dyslectische leerlingen hadden geen tijdnoed. De leerlingen vinden het maken van de toets vreselijk; veel leeswerk. De resultaten zijn goed te noemen, de meeste leerlingen zijn vooruit gegaan, maar niveau 2F wordt zelden behaald.
okt.- nov. 2013	Ik ben bezig met modeling. De ervaring leert dat het voor een docent best moeilijk is. Er is heel veel tijd gaan zitten in de voorbereiding. Kind thuis was de klos en ik heb op hem geoefend, zodat ik de praktijk voor ogen had.
okt. - nov. 2013	De lessen gaan best goed. Rekening houden met: Niet te lang modellen. Leerlingen zijn passief bezig en dat geeft onrust.
Eind oktober 2013	Beide klassen verdelen in groepjes; goed kijken naar de niveaus van de leerlingen. Zwakke leerlingen koppelen aan betere leerlingen. In klas 2c is dat moeilijk, deze klas heeft twee leerlingen waarvan het niveau redelijk is te noemen.
November 2013	De leerlingen gaan nu in groepjes zelf

	aan de slag. Dit vinden zij heel moeilijk. Veel begeleiding van de docent noodzakelijk. Ik start de lessen met modeling van de inleiding zodat de leerlingen een beeld hebben van de werkwijze.
December 2013	De leerlingen maken de derde toets. Voor mijn gevoel is er minder gemopper. Zal dit te maken hebben met het feit dat ze de teksten beter snappen? De leerlingen hebben wederom genoeg tijd en de afname van de toets verloopt soepel. De uitslagen kloppen met mijn beeld en met de literatuur. De leerlingen hebben de toets beter gemaakt dan verwacht. Beide klassen overstijgen de prognose. De grootste groei is te zien bij klas 2c.
December 2013 – januari 2014	Verslag uitwerken, afspraak maken begeleiders, in de klassen verder met modeling.

Bijlage 2 Beoordelingsformulier

Beoordeling
(niet voldaan / voldaan):
VOLDAAN

Bijlage F Beoordelings- en feedbackschema voor het (voorlopig) onderzoeksplan 2012/2013

Naam LiO-student: Manon Giezen **Studentnummer:**

Voorwaardelijk voor het kunnen beoordelen van het onderzoeksplan is dat er voldaan is aan de APA-richtlijnen en aan de richtlijnen voor de schriftelijke verslaglegging:

Literatuuroverzicht van en verwijzingen naar geraadpleegde bronnen	Volgens de APA-richtlijnen (zie bijlage A uit "Het LIO-onderzoek in stappen").	in orde	
Wijze van verslaglegging	Correct en helder taalgebruik en een overzichtelijke lay-out (zie bijlage B uit "Het LIO-onderzoek in stappen").	grotendeels lay-out van msk gebruikt; dat moet je aanpassen naar de lay-out van het lio-onderzoek. <i>In orde</i>	

Inhoudelijke feedback

Onderdeel	Criteria	Feedback	Voldaan / niet voldaan
Relevantie, context van het onderzoek en probleemstelling van het onderzoek	In het onderzoeksplan moet duidelijk gemaakt worden wat: A) De aanleiding is voor het onderzoek B) De relevantie is van het onderzoek (zowel persoonlijk als voor de onderwijspraktijk) C) De context waarbinnen het onderzoek zich zal afspelen D) De concrete probleemstelling	De aanleiding is helder. Ook de context is grotendeels helder. Je hebt de relevantie niet expliciet beschreven; dat moet wel. Bovendien is je huidige probleemstelling geen probleemstelling; ook dat moet je aanpassen. Aangepast, maar nog niet in orde. Nog eens goed kijken naar de	voldaan niet voldaan

		probleemstelling. Voeg ook een stukje toe over de relevantie van je onderzoek (dat staat voor een deel bij de aanleiding, maar het mag wel wat explicieter).	
Theoretische verdieping	In de theoretische verdieping moet worden ingegaan op de vraag waarom de geselecteerde bronnen relevant zijn uitgaande van de gegeven probleemstelling en onderzoeksvraag. Daarnaast moet inzichtelijk worden gemaakt op welke manier naar bronnen is gezocht. In de theoretische verdieping wordt gebruik gemaakt van minimaal 5 actuele (semi-)wetenschappelijke of vakdidactische bronnen. Daarbij is 1 anderstalige bron verplicht. Kernbegrippen zijn helder omschreven of gedefinieerd aan de hand van de bronnen.	Grotendeels in orde. Voor het verslag moet je nog wat uitgebreider ingaan op de achtergronden. Bovendien mis ik het begrip modeling in je theoretisch kader. Aangepast. Veel beter	voldaan
Onderzoeksvraag en deelvragen	De onderzoeksvraag is een concretisering van de probleemstelling waarbij rekening wordt gehouden met de bevindingen uit de theoretische verdieping. Deelvragen (maximaal 3) worden afgeleid uit de onderzoeksvraag en hebben tot doel een onderdeel van deze onderzoeksvraag te beantwoorden. De onderzoeksvraag en deelvragen zijn concreet, scherp en nauwkeurig geformuleerd, niet voor verschillende uitleg vatbaar, bevatten geen tegenstrijdigheden en/of waardeoordelen.	De onderzoeksvraag is in orde. Je moet nog eens goed kijken naar je deelvragen: nu geven ze samen geen antwoord op je hoofdvraag, terwijl dat wel de bedoeling is. Bovendien is het bij een onderzoek naar de effecten van een bepaalde aanpak verstandig om de nulmeting en de eindmeting in je deelvragen te verwerken. Zie ook het commentaar in het document. Veel beter, maar je moet de onderzoeksvraag en deelvragen nog net wat scherper formuleren. <i>In orde</i>	voldaan
Plan van aanpak	Het plan van aanpak geeft een onderbouwde beschrijving van het type onderzoek dat wordt gebruikt. Rekening houdend met deze keuze wordt per deelvraag aangegeven:	Je plan van aanpak is niet concreet genoeg. Zorg dat je je aanpak per deelvraag bespreekt. Je huidige plan van aanpak is te weinig uitgewerkt.	voldaan

	- Bij welke personen het deelonderzoek wordt uitgevoerd en (indien relevant) hoe deze zijn geselecteerd; - Welk onderzoeksinstrument er gebruikt wordt en wat daarvoor de onderbouwing is (waarbij expliciete aandacht wordt gegeven aan de validiteit en de betrouwbaarheid van het gekozen instrument); - Wijze waarop de gegevens worden verzameld (zoals o.a. frequentie en organisatie) en verwerkt Het plan van aanpak bevat een planning van de werkzaamheden in de tijd. Het onderzoek en schrijven van het onderzoeksverslag is binnen de gestelde tijd (6 ec = 168 uur, denk aan ca. 1 dag per week tijdens blok-LIO) te realiseren. Het plan moet zo concreet zijn dat de lezer op basis hiervan een herhaling van het onderzoek kan doen.	aangepast, maar je moet nog wat toevoegen over de validiteit en betrouwbaarheid van je onderzoeksinstrumenten. In orde	
Interne validiteit	Het hele plan is consistent (zonder interne tegenstrijdigheden) van formulering van de probleemstelling tot en met het plan van aanpak. De beslissingen zijn geëxpliciteerd en waar mogelijk onderbouwd. Het is aannemelijk dat uitvoering van het onderzoeksplan ook leidt tot het doel zoals verwoord in de probleemstelling.	beslissingen zijn te weinig onderbouwd. Veel beter. In orde nu.	voldaan

Beslisregel:

Wanneer aan alle criteria het oordeel 'voldaan' is gegeven, kan dit oordeel 'voldaan' doorgegeven worden aan betrokkenen (student en stuvo).

Opmerking

Bijlage 3 Nieuwsbegrip Toets C

NIEUWSBEGRIP		Toets informatieve en andere teksten Niveau C Toets 1 versie 1 (november)		Nieuwsbegrip	
begrijpend lezen met het nieuws van de dag		naam:		groep:	
					
Tekst 1					
Prakkie schapenmaag					
Wat je van ver haalt is lekker, zou je denken, maar voor de volgende wereldgerechten heb je toch een flinke dosis lef nodig. Elf buitenlandse culinaire hoogstandjes voor durfals en globetrotters om op vakantie eens uit te proberen.					
5	Dichtbij In het nabijgelegen België kunnen we het <i>Waterkonijn</i> proeven wat door sommigen als delicatessen wordt beschouwd. Het lijkt niet op een konijn en daar is een goede reden voor, want het is een heuse rat. Iets wat je ook voorgeschoteld zou kunnen krijgen bij onze zuiderburen is de <i>Gentse Hutspot</i> . Eindelijk iets herkenbaars op de menukaart, zou je denken, maar het verschilt toch van de Nederlandse versie. In de				
10	Gentse variant zit namelijk een complete menagerie, van lamsschouders tot varkensoren.				
Frankrijk Dalen we iets verder af dan komen we in Frankrijk terecht waar je kunt 'genieten' van <i>Tête de Veau</i> . Pas op voor poëtische namen op de menukaart zoals deze, want deze voorspellen meestal weinig goeds. <i>Tête de Veau</i> is namelijk Frans voor kalfskop, preciezer gezegd, voor kalfskop die op het bord niets aan de verbeelding overlaat. En wat dacht je van de Franse <i>Andouillette</i> die op een gezellige barbecueworst lijkt en daardoor vaak belandt op het bord van argeloze toeristen? Het is een samenraapsel van varkensingewanden en is duidelijk een twijfelgeval qua geur en smaak.					
15	Mediterraan Gaan we naar de mediterrane landen, dan treffen we in Spanje de <i>Criadillas fritas</i> aan. Deze knapperig gebakken stierenballen zul je niet zo gauw aantreffen op menuborden in toeristenoorden. Maar als je denkt dat dat een gerecht met lef is, dan heb je vast nog nooit gehoord van het Italiaanse <i>Casumarzu</i> . Deze kaas uit Sardinië dankt zijn aroma aan levende maden en met een lekker vers stokbroodje erbij, spreekt de Sardijn van een waar feestmaal.				
Koude oorden Als we naar wat koudere oorden trekken, dan kunnen we ons laten verrassen met het Eskimogerecht <i>Blubber</i> . Dit populaire gerecht dankt zijn naam aan de isolerende vetlaag van walvissen welke sprekend lijkt op blubber of drilpudding. Wie er te veel van eet, gaat zelf ook op blubber lijken. Maar wat dacht je van de IJslandse haaiensnack <i>Hákarl</i> ? Vang een haai, begraaft het dier een maand of zes en daarna, smullen maar! En als je naar Schotland gaat, dan kom je ongetwijfeld <i>Haggis</i> tegen: restjes hart, long en lever wordt in een schapenmaag gekieperd en dat is hun nationale gerecht.					
25					
30					

naam:

Ver weg

- Verder weg kunnen we in Colombia *Hormigas* consumeren, wat een beetje lijkt op popcorn, maar dit keer gemaakt van mieren in plaats van maïs. Er bestaat ook een superspeciale uitvoering met chocoladesaus, zogezegd om je vingers bij af te likken. En tenslotte sluit je natuurlijk af met een overheerlijk, exquis kopje
- 35 koffie *Kopi Luwak* dat met 600 dollar per pond de duurste koffie ter wereld is. Merk je misschien een raar smaakje aan deze koffie, dan zijn je koffiebonen misschien uitgepoept door de Indonesische civetkat.

Naar: Kampioen, juni 2011, Inge Mink

Tabel 1: Gerechten en hun leffactor

Gerecht	Volk	Leffactor
Waterkonijn	Belg	8
Blubber	Eskimo	9
Tête de Veau	Fransman	9
Hormigas	Colombiaan	7
Criadillas fritas	Spanjaard	8
Haggis	Schot	7
Gentse Hutspot	Belg	5
Casumarzu	Italiaan	10
Andouillette	Fransman	6
Kopi Luwak	Indonesiër	6
Hákarl	IJslander	9

Wat zijn de doelen van de schrijver? Zij wil de lezers:

- A. informatie geven en hen overtuigen dat je deze 'vieze' gerechten niet moet eten.
- B. informatie geven en haar mening geven over deze 'vieze' gerechten.
- C. informatie geven en uitleggen hoe je deze 'vieze' gerechten moet klaarmaken.
- D. Informatie geven over 'vieze' gerechten en over de landen waar ze vandaan komen.

"...voor kalfskop die op het bord niets aan de verbeelding overlaat." (regel 14-15). Wat wordt hiermee bedoeld?

- A. Je krijgt een kop op je bord waarbij je niet kunt zien of het van een koe of kalf is.
- B. Je kunt precies zien dat er een kop van een kalf op het bord ligt inclusief de ogen.
- C. Je moet je fantasie gebruiken om te ontdekken dat wat op je bord ligt, kalfsvlees is.
- D. Je ziet een gerecht op je bord waarin vlees zit, maar het is onduidelijk welk vlees dat is.

naam:

Opdracht 1

In de tabel heeft de schrijfster van de tekst elk gerecht een leffactor gegeven. Hoe hoger het cijfer hoe meer lef je moet hebben om dit op te eten. Is de tabel op feiten gebaseerd of op een mening?

- A. op feiten: hoe vaker een gerecht hoe hoger de leffactor in de tabel is
- B. op feiten: levende maden zijn veel vaker dan Gentse hutspot, Haggis of Criadillas fritas
- C. op een mening: het gerecht dat de schrijfster het viest vindt, krijgt de hoogste leffactor
- D. op een mening: de schrijfster houdt niet van Franse gerechten

Opdracht 2

Kijk naar de tabel. Welke gerechten hebben een gedeelde derde plaats als het gaat om het meeste lef?

- A. Casumarzu en Criadillas fritas
- B. Blubber en Tête de Veau
- C. Blubber en Waterkonijn
- D. Criadillas fritas en Waterkonijn

Opdracht 3

Kijk naar de tabel. Waar zijn de gerechten met gemiddeld de hoogste leffactor? Kijk ook in de tekst voor informatie over de gebieden.

- A. in Frankrijk en Spanje
- B. in Frankrijk en in mediterrane landen
- C. in koude oorden en ver weg
- D. in mediterrane landen en koude oorden

Tekst 2 staat op de volgende bladzijde.



Tekst 2

naam:

Bewegen, springen en sporten in een Bounzhal

Amsterdam heeft er een nieuwe sportaccommodatie bij. De allereerste Bounzhal in Europa is geopend op 15 juni 2011 in Amsterdam. Het is een hal waar iedereen zich al 'bounzend' kan uitleven.

Bounzen

Bounz is een nieuwe vorm van bewegen in een verrassende omgeving. Het is geschikt voor ieder niveau en voor elke leeftijd. In de hal is een arena met 34 springvelden inclusief een 24 meter lange baan. De sport is overgewaaid uit Amerika. Jong en oud, fit en niet fit kunnen meedoen en springen op de verschillende trampolines.

Alleen of samen

Mede-initiatiefnemer is Wolther Kooistra. Hij is voorzitter van de turnvereniging Turning Spirit. Wolther was bijzonder trots tijdens de officiële opening van de hal. "Bounz is een combinatie van sport en entertainment", aldus Kooistra. Op de verschillende trampolines in deze hal kunnen mensen zowel in groepen als individueel sporten. Je kunt bijvoorbeeld samen korfballen, maar ook alleen een prachtige sprong leren op de trampoline. Zo wordt er ingespeeld op de behoeftes van verschillende mensen. Ronald Mauer is wethouder Sport in het stadsdeel Nieuw-West waar de Bounzhal staat. Hij is ook enthousiast over deze Bounzhal in zijn stadsdeel. Hij vertelt: "Deze unieke accommodatie is een geweldige aanvulling op ons sportaanbod. Als je kijkt naar alle blije gezichten van deze 'Bounzende' mensen, dan denk ik zeker dat het een grote groep mensen aanspreekt."

Proeftuin van NOC*NSF

Het Nederlands Olympisch Comité*

Nederlandse Sport Federatie (NOC*NSF) is de bundeling van de georganiseerde sport in Nederland. NOC*NSF ziet de Bounzhal als officiële proeftuin. Een proeftuin is een plaatselijk initiatief dat ondersteund wordt

door NOC*NSF. Zij introduceren vernieuwend sportaanbod voor specifieke doelgroepen. Doel van de proeftuinen is om uiteindelijk meer Nederlanders blijvend in beweging te brengen. De ervaringen van de proeftuinen worden gebruikt om sportbonden en sportverenigingen tips en adviezen te geven. NOC*NSF hoopt dat deze Bounzhal zal laten zien dat je door middel van vernieuwend sportaanbod meer mensen kunt laten sporten en bewegen.



Naar:

naam:

In de tekst staat een ander woord dat ongeveer hetzelfde betekent als *accommodatie* (regel 18). Welk woord is dat?

- A. arena (regel 7)
- B. hal (regel 2)
- C. proeftuin (regel 28)
- D. stadsdeel (regel 18)

Lees: *Zo ... mensen.* (r. 16).

Wat wordt met deze zin bedoeld?

- A. Bounz geeft een vernieuwend sportaanbod voor bepaalde doelgroepen die anders niet in beweging zouden komen.
- B. Bounz is een combinatie van sport en entertainment en dat vinden mensen leuker dan alleen maar sport.
- C. Sommige mensen doen liever aan teamsport en anderen doen liever een sport die je alleen kunt doen. Dat kan met bounzen.
- D. Veel mensen van verschillende niveaus en leeftijden kunnen met bounzen in beweging komen en blijven.

Wolther Kooistra, Ronald Mauer en NOC*NSF zijn enthousiast over de Bounzhal. Wat vinden zij alledrie?

- A. Bounzen is geschikt voor iedere leeftijd, dus heel erg geschikt als sport voor ouderen.
- B. Het bounzen is overgewaaid uit Amerika waar het een enorme rage is geworden.
- C. Van bounzen wordt je blij en dat spreekt een grote groep mensen aan.
- D. Veel mensen zullen het bounzen leuk vinden omdat het veel mogelijkheden heeft.

Tekst 3 staat op de volgende bladzijde.

naam:



Tekst 3

Afzender:

S. Nooitelaat
Vliegtuigweg 10
9999 ZZ Rotterdam

Aan:

Euro-air
Postbus 1
1000 AA Amsterdam

Betreft: Klacht over vertraging van mijn vlucht
Rotterdam, 20 augustus 2011

Geachte heer, mevrouw,

Op 30 juli 2011 vloog ik met BA415 bestemming Barcelona van uw maatschappij. De vlucht had 3,5 uur vertraging.

Tot de vlucht vertrok, heb ik kosten moeten maken voor een maaltijd. Op grond van de Europese Verordening heb ik recht op vergoeding van deze kosten. Ik verzoek u tot betaling van alle door mij noodzakelijk gemaakte kosten. Ik sluit een overzicht van de door mij gemaakte kosten bij.

Het Hof van Justitie heeft beslist dat ook reizigers die door de vertraging meer dan drie uur later aankomen op hun eindbestemming, recht hebben op een compensatiebedrag. De hoogte van dit compensatiebedrag staat in de Europese Verordening. Voor mijn vertraagde vlucht is de hoogte van deze vergoeding vastgesteld op € 250,-.

Ik verzoek u binnen twee weken te reageren op mijn brief en de bedragen op mijn rekeningnummer te storten. Dit nummer is 1234567 ten name van S. Nooitelaat.

Mocht u mijn klacht niet naar tevredenheid oplossen, dan zal ik mijn klacht voorleggen aan de Geschillencommissie Luchtvaart.

Met vriendelijke groet,

S. Nooitelaat

Naar:

naam:

S. Nooittelaat zegt dat hij recht heeft op een *compensatiebedrag*. Wat is een *compensatiebedrag*?

- A. geld dat je krijgt als vergoeding voor de kosten van je vlucht
- B. geld dat je krijgt om een vlucht naar een andere bestemming te kunnen regelen
- C. geld dat je krijgt als vergoeding voor de lange tijd die je moest wachten
- D. geld dat je krijgt voor noodzakelijk gemaakte kosten zoals eten en drinken

Hoeveel vindt S. Nooittelaat dat hij moet krijgen?

- A. € 250,-
- B. de noodzakelijk gemaakte kosten
- C. € 250,- min de noodzakelijk gemaakte kosten
- D. € 250,- plus de noodzakelijk gemaakte kosten

Kijk in de tekst. Wat is een feit?

- A. De Geschillencommissie Luchtvaart moet een eventuele vergoeding eerst goedkeuren.
- B. Je krijgt altijd geld terug als je vliegtuig vertraging heeft en jij kosten hiervoor maakt.
- C. Op grond van de Europese Verordening heeft S. Nooittelaat recht op een vergoeding.
- D. Voor vertragingen van 3,5 uur gelden andere regels dan voor langere vertragingen.

Tekst 4 staat op de volgende bladzijde.

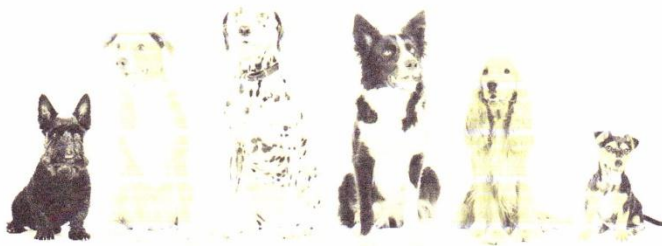
naam:



Tekst 4

Hoe Jack en Russel ophielden met blaffen

Voor al herders, terriërs en chihuahua's kunnen er wat van: blaffen. Om ervoor te zorgen dat de overlastgevertjes daarmee stoppen, zet de politie op initiatief van de Hondenbescherming gedragstherapeuten in. Bij aanhoudend lawaai kunnen baasjes kiezen: zij moeten of een boete van honderd euro betalen of een bezoekje aan de hondenpsycholoog afleggen.



- 5 Op een boerderij in Soest was gisteren een informatiedag voor gedragstherapeuten die graag willen samenwerken met de politie. Trees Dijk doet dit werk al een tijdje en tijdens de informatiedag vertelde zij hoe zij de honden Jack en Russel, twee jack russells uit Steenwijk, tot bedaren heeft gekregen. De beestjes hielden maar niet op met blaffen, tot ergernis van de burens die daarom de politie belden.
- 10 Therapeute Dijk werd ingezet en ging op onderzoek uit. In de tuin kwam ze een hondenspoor tegen, dat erop wees dat ze veel in de tuin speelden. "Ik kon meteen zien dat de beestjes iedere dag langs de coniferen renden." Ook zag ze daar een schutting met een kier aan de onderkant waardoor de nieuwsgierige vierpoters naar de burens konden gluren. Dat was te veel afleiding, met geblaf als resultaat. Met de eigenaar maakte ze afspraken: de schutting moest verlaagd worden tot de grond en de honden mochten niet meer ongelimiteerd buitenspelen, want daar gingen ze van blaffen. Het resultaat: Jack en
- 15 Russel hielden zich voortaan gedeisd.
- Jan van den Brand uit Volkel is blij dat de politie gaat samenwerken met deskundigen. Volgens de gedragstherapeut is hondentherapie eigenlijk therapie voor baasjes. "De oorzaak ligt bijna altijd bij de cliënt, en niet bij zijn huisdier." Als voorbeeld noemt hij een man die Van den Brand inschakelde omdat zijn hond niet stopte met blaffen als de deurbel ging. In een reactie op het geblaf begon de eigenaar
- 20 enorm te schreeuwen, waardoor de hond alleen maar harder ging blaffen. Het baasje moest van de therapeut stoppen met schreeuwen en een alternatief bedenken voor de hond. "Bijvoorbeeld hem naar zijn mand sturen en belonen als hij niet blaft."
- Sommige mensen moeten zich ook realiseren dat blaffen er nu eenmaal bij hoort, zegt Eefje van Sloten, gedragstherapeute uit Wassenaar. "De ene hond blaft meer dan de ander. Daarnaast moet je, als je een
- 25 hond koopt, wel inzicht hebben in hoe hij opgevoed dient te worden."

Naar: , 12 maart 2011

naam:

Lees: *De politie ... gedragstherapeuten in.* (r. 2-3). Wie had dus als eerste het idee?

- A. baasjes van honden
- B. de Hondenbescherming
- C. de politie
- D. gedragstherapeuten

Wat voor functie heeft alinea 3 (r. 9-15)?

- A. Deze alinea beschrijft de oorzaak van gedragstherapie bij honden.
- B. Deze alinea geeft een tegenstelling aan bij gedragstherapie bij honden.
- C. Deze alinea is een voorbeeld van gedragstherapie bij honden.
- D. Deze alinea vertelt de gevolgen van gedragstherapie bij honden.

Lees: *Het baasje ... de hond.* (r. 20-21). Wat betekent het woord *alternatief* (r. 21)?

- A. een andere mogelijkheid
- B. een andere straf
- C. een zelfde manier van werken
- D. manier om dingen te doen

Een man schakelde Jan van den Brand voor hondentherapie. Welke volgorde van gedrag was er voor én na de therapie van Jan van den Brand?

- A. voor: deurbel gaat – baasje schreeuwt – hond blaft – hond blaft harder
na: deurbel gaat – hond blaft niet
- B. voor: deurbel gaat – hond blaft – baasje schreeuwt – hond blaft harder
na: deurbel gaat – baasje geeft beloning aan hond als hond niet blaft
- C. voor: deurbel gaat – hond blaft – hond blaft harder – baasje schreeuwt
na: deurbel gaat – baasje geeft beloning aan hond als hond niet blaft
- D. voor: deurbel gaat – hond blaft – baasje schreeuwt – hond blaft harder
na: deurbel gaat – hond blaft niet

Een van de genoemde mensen uit de tekst zegt dat het meestal te wijten is aan de baas als de hond blaft. Wie zegt dit?

- A. Eefje van Sloten
- B. Jan van den Brand
- C. Trees Dijk
- D. een man die Van de Brand inschakelde

naam:

Tekst 5

Opstijgen, sturen, landen

Nadat je je eerste vlieger hebt aangeschaft en vol enthousiasme naar het strand bent getogen, wil je natuurlijk ook optimaal gebruik maken van je vlieger. Hier volgen enkele richtlijnen om te leren vliegeren zodat je de vlieger niet onbenut hoeft weg te stoppen.



Vorbereiding

- 5 Een van de belangrijkste zaken bij de vliegersport is het vinden van een geschikte locatie. Het is zaak om hierbij uit te kijken naar een plaats waar de wind vrij spel heeft ('schone wind') wat betekent dat er geen grote gebouwen, bomen of heuvels van de kant waar de wind vandaan komt mogen staan. Vermijd ook drukbevolkte gebieden en houd voldoende afstand van vliegvelden (minimaal 6 km), spoorwegen en snelwegen (minimaal 500 m) en hoogspanningsleidingen (minimaal 500 m).
- 10 Zorg ervoor dat je de handleiding bij de hand hebt als het moment is aangebroken om de vlieger te monteren. Zorg ervoor dat de stokken goed in de houders zitten, rol beide lijnen uit en bevestig ze aan de vlieger waarbij je ervoor moet zorgen dat de lijnen een gelijke lengte hebben en niet om elkaar gedraaid zitten. Lees de met de vlieger meegeleverde instructies om uit te vinden in welke windkracht je moet oefenen of vlieger met een windkracht van 3-4 Beaufort.

Opstijgen

- 15 Nadat je de vlieger volgens instructie hebt geconstrueerd, is de tijd aangebroken om deze het wijde luchtruim in te lanceren. Leg de vlieger tegen een paal of op de grond en strooi wat los zand op het doek of als er iemand bij je is, laat deze dan de vlieger losjes (niet krampachtig!) vasthouden zodat je moeiteloos de vlieger uit diens handen kan trekken. Met de volgende opeenvolgende bewegingen kun je je vlieger dan laten opstijgen: neem beide handgrepen stevig in je handen (iedere hand één), wacht vervolgens tot er een windvlaag opduikt, doe een stap extra achteruit en geef tegelijkertijd beide lijnen een gelijkmatige ruk. Als het goed is, is de vlieger nu succesvol gelanceerd, en anders voer je bovengenoemde instructie nogmaals uit.
- 20

Besturen

- 25 Wil je dat de vlieger daadwerkelijk gaat vliegeren in plaats van zweven, dan zul je opdrachten moeten uitvoeren om hem aan de praat te krijgen. Let hierbij wel op dat je niet als een bezetene aan de lijnen gaat trekken, want zo raakt je vlieger stuurloos. Een vlieger besturen is even ongecompliceerd als een fiets besturen: trek je zachtjes aan links dan gaat hij naar links en trek je aan rechts dan gaat hij naar rechts. Onthoud dat ruwe, snelle en korte bewegingen de vlieger uit koers brengen en neer kunnen laten

naam:

- 30 storten, dus houd het bij rustige kleine bewegingen, want deze zijn voldoende om de vlieger optimaal – boven je hoofd – te laten zweven. Mocht je vlieger toch naar beneden gaan, stuur dan steeds in tegenovergestelde richting van de vliegrichting van de vlieger, totdat hij weer boven je hoofd is.

Simpele Oefening

- 35 Nadat je de beginselen van het besturen van een vlieger onder de knie hebt, kun je starten met een eenvoudige oefening: de looping. Trek aan de linkerlijn zodat de vlieger naar links draait en blijf trekken tot de neus weer omhoog wijst. Houd nu weer beide handen naast elkaar en maak je niet druk om de in elkaar gedraaide lijnen want deze kunnen vijf tot zes draaien moeiteloos aan. Deze draaien kun je uiteindelijk weer uit de lijnen krijgen door een looping de andere kant op te doen.

Landing

- 40 Het laten landen van de vlieger is relatief simpel want als een vlieger geen wind meer heeft, zal hij automatisch gaan dalen. Door de vlieger helemaal naar links of naar rechts te laveren, haal je de wind uit de vlieger waardoor hij snelheid verliest en zacht op de grond landt. Een vaak voorkomende fout bij het landen is het laten landen op volle snelheid op de neus van de vlieger. Regelmatig komt het voor dat de vlieger hierdoor beschadigd raakt en dan zit er niets anders op dan de vlieger terug te brengen naar de
45 winkel voor reparatiewerkzaamheden.

Naar: <http://library.thinkquest.org>, www.vliegtuigjevouwen.nl, www.KNMI.nl, www.2brotherskiting.nl
http://www.portecenter.nl/vliegeren_en_windkracht

Wat is het doel van de schrijver van deze tekst?

- A. amuseren
- B. informeren
- C. instructie geven
- D. overtuigen

Welke dingen moet je achtereenvolgens doen om te kunnen vliegeren en weer te landen?

- A. vind een goede plek – zet je vlieger in elkaar – leg je vlieger tegen een paal – neem beide handgrepen in je handen – doe een stap achteruit en geef een ruk – trek zachtjes naar links of rechts – laat de vlieger helemaal naar links of rechts gaan
- B. vind een goede plek – zet je vlieger in elkaar – leg je vlieger tegen een paal – neem beide handgrepen in je handen – trek zachtjes naar links of rechts – laat de vlieger helemaal naar links of rechts gaan – doe een stap achteruit en geef een ruk
- C. zet je vlieger in elkaar – vind een goede plek – leg je vlieger tegen een paal – neem beide handgrepen in je handen – doe een stap achteruit en geef een ruk – trek zachtjes naar links of rechts – laat de vlieger helemaal naar links of rechts gaan
- D. zet je vlieger in elkaar – vind een goede plek – leg je vlieger tegen een paal – neem beide handgrepen in je handen – trek zachtjes naar links of rechts – doe een stap achteruit en geef een ruk – laat de vlieger helemaal naar links of rechts gaan

naam:

Tabel 2: Windkracht en vliegeren

0	< 1	0,0-0,2	< 1	windstilte	niet genoeg wind om te vliegeren
1	1-3	0,3-1,5	1-5	zwakke wind	vliegeren is lastig, vanwege een gebrek aan wind
2	4-6	1,6-3,3	6-11	zwakke wind	prima vliegweer voor grote vliegers en beginners
3	7-10	3,4-5,4	12-19	matige wind	ideaal vliegweer
4	11-16	5,5-7,9	20-28	matige wind	ideaal vliegweer
5	17-21	8,0-10,7	29-38	vrij krachtige wind	goed vliegweer voor kleinere vliegers en voor gevorderde vliegeniers
6	22-27	10,8-13,8	39-49	krachtige wind	alleen voor ervaren vliegeniers
7	28-33	13,9-17,1	50-61	harde wind	voor hele kleine vliegers en voor zeer ervaren vliegeniers
8	34-40	17,2-20,7	62-74	stormachtig	
9	41-47	20,8-24,4	75-88	storm	
10	48-55	24,5-28,4	89-102	zware storm	
11	56-63	28,5-32,6	103-117	zeer zware storm	
12	> 63	> 32,6	> 117	orkaan	

Bekijk de tabel over windkracht en vliegeren. Bij welke windkracht kun je vliegeren?

- A. 1-10 beaufort
- B. 2-4 beaufort
- C. 2-7 beaufort
- D. 2-9 beaufort

Kijk weer in de tabel. Stel dat je voor de eerste keer gaat vliegeren. Welke windkracht is dan het beste?

- A. 3 meter per seconde
- B. 4 kilometer per uur
- C. 10 knopen
- D. vrij krachtige wind

Bijlage 4: Lesplannen

Lesplan week 40

Voorbereiding docent	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
De les; voorkennis activeren	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? - Weet ik al iets over het onderwerp? - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? - Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding?
De les; inleiding (zorgen voor veel interactie!!)	- Ik model enkel de inleiding: - Wat is een motto? - De tekst gaat dus over de kinderboekenweek en die is van 2 tot en met 13 oktober. - Wat betekent fervent? Moet ik dat weten? Kan ik dat uit de tekst opmaken? - De boekenweek wordt geopend met een kinderboekenbal. - Laat leerlingen de vragen beantwoorden en actief meedenken! - Wat weet ik nu al; hardop geven van een korte samenvatting.
De les; rest van de instructie	- Ik geef de leerlingen leesbeurten en laat een andere leerling de gelezen alinea kort samenvatten.
De les: verwerking	- De leerlingen gaan in tweetallen aan de slag met de vragen die horen bij de tekst.

Lesplan week 41

Voorbereiding docent	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
----------------------	--

De les; voorkennis activeren	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? - Weet ik al iets over het onderwerp? - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? - Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding?
De les; inleiding (modellen inleiding en eerste alinea!)	- Samenvatting inleiding: Zonderland naast goud op de Olympische spelen nu ook in België wereldkampioen aan de rekstok geworden. - Vragen: Wat is historie, hoe kom ik achter het antwoord? Wat betekent 'hij zat hem behoorlijk te knijpen'? Waarom heet hij 'The Flying Dutchman'? Wat zal 'een triple' zijn? Wat is 'een fenomeen'? Hoe kom ik daarachter? - Kort de eerste alinea samenvatten. Wat is belangrijk en wat niet?
De les; rest van de instructie	- Ik geef de leerlingen leesbeurten en laat een andere leerling de gelezen alinea kort samenvatten.
De les: verwerking en nabespreken	- De leerlingen gaan in tweetallen aan de slag met de vragen die horen bij de tekst. - Nabespreking: wat vonden jullie van het modellen? Heb je er iets van geleerd? Zou je dat zelf ook eens willen doen?

Lesplan week 42

Vorbereiding	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
De les; voorkennis activeren	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? - Weet ik al iets over het

	onderwerp? - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? - Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding?
De les; inleiding: Ik model de inleiding en de eerste alinea. De leerlingen modelen de overige 2. Let op: Bij geen vrijwilligers alleen de betere lezers aanwijzen, geen dyslecten aanwijzen! (zorgen voor veel interactie!!)	- In de week van 14 tot en met 21 oktober is het donorweek. Weet ik wat een donor is? - Wat betekent 'omstreden'? - Er is een nijpend tekort aan donoren? Wat betekent dat? Hoe kom ik erachter? - Op je achttiende krijg je bericht en kan je je laten registreren. Wat is registreren? - Vanaf 12 jaar kan je je laten registreren maar onder de 16 en wilsonbekwamen kunnen dat niet? Begrijp ik dat? Vanaf 12 wel, maar onder 16 niet? - Jongens zeggen vaker 'nee' dan meisjes en het aantal dat zich registreert is groter dan 10 jaar geleden. - In de laatste zin: heikele kwesties? Als ik teruglees dan denk ik dat het een 'moeilijke' kwestie is.
De les; rest van de instructie	- Ik geef de leerlingen leesbeurten en daag (de betere) leerlingen uit ook een alinea te modelen.
De les: verwerking en nabespreking	- De leerlingen gaan in tweetallen aan de slag met de vragen die horen bij de tekst. - Nabespreking: wat vonden jullie van het modelen? Heb je er iets van geleerd? Zou je dat zelf ook eens willen doen?

Lesplan week 44

Vorbereiding	Tekst lezen.
--------------	--------------

	Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
De les; voorkennis activeren	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? Wat is 'trotseren'? - Weet ik al iets over het onderwerp? - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? (4) - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? (afbeelding laat de ernst van de storm zien) - Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding? (knmi en nos)
De les; inleiding: Ik model de inleiding en de eerste alinea. De leerlingen de rest. (zorgen voor veel interactie!!)	- Wat bedoelen de schrijvers met Moeder Natuur? - Zin 4 tot en met 6 lijken mij een opsomming. Er worden meerdere gevolgen van de storm genoemd. - Inleiding kort samenvatten. - Wat is hinder ondervinden van? - De eerste alinea voorlezen; weinig bijzonders te vermelden, dus kort samenvatten. Deze alinea geeft allerlei soorten hinder aan en in welke landen ze er last van hadden.
De les; rest van de instructie; leerlingen modelen	- Ik geef de leerlingen leesbeurten en daag leerlingen weer uit ook een alinea te modelen. Er zijn nog 2 alinea's te modelen.
De les: verwerking en nabespreking	- De leerlingen gaan in groepjes aan de slag met de vragen die horen bij de tekst. - Nabespreking: Hoe vond je het modelen gaan? Wat vond je moeilijk? Hebben jullie iets geleerd van het modelen?

Lesplan week 45

Vorbereiding	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
--------------	--

De les; voorkennis activeren	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? Weet ik al iets over het onderwerp? (ontbijten is belangrijk) - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? (6) - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? (fruit is gezond) Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding? (nieuwsbericht)
De les; inleiding	- Moeilijke woorden: voedingsstoffen, spijsvertering, voedselindustrie, consumentenorganisatie, voorgeschoteld, marketingtechnieken en credo. Hoe kom ik achter de betekenis en moet ik alle moeilijke woorden begrijpen? - Inleiding bevat een opsomming (uitleggen!) - Eerste alinea: jezelf afvragen: wie liggen er onder vuur? Is dat duidelijk geworden na het lezen van de tekst? - Zowel de inleiding als de eerste alinea kort samenvatten.
De les; rest van de instructie	- Ik lees de tekst verder voor. De leerlingen gaan zelf in de groepjes verder met het modellen van de alinea's.
De les: verwerking en nabespreken	- De leerlingen gaan in groepjes aan de slag met de vragen die horen bij de tekst. De nadruk bij de groepjes moet in eerste instantie liggen op het modellen! - Nabespreking: Hoe verliep het modellen? Leer je nog iets van het luisteren naar je medeleerlingen? Kun je een voorbeeld geven?

Vorbereiding	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
De les; voorkennis activeren (klassikaal)	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? Wat is een orkaan? Weet ik al iets over het onderwerp? - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? (6) - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? (weerkaart) Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding? (nieuwsbericht)
De les; inleiding. De docent modelt enkel de inleiding.	- Samenvatting : De orkaan Haiyan (stormvogel) heeft op 8 november veel schade aangericht in de Filipijnen.
De les; rest van de instructie; wijzen op het modellen. Elke leerling binnen de groep modelt een alinea.	- De docent leest de tekst verder alleen voor. De leerlingen gaan zelf in de groepjes verder met het modellen van de alinea's.
De les: verwerking en nabespreken (de docent loopt rond en begeleidt de groepjes)	- De leerlingen gaan in groepjes aan de slag met de vragen die horen bij de tekst. De nadruk bij de groepjes moet in eerste instantie liggen op het modellen! - Nabespreking: Hoe verliep het modellen? Leer je nog iets van het luisteren naar je medeleerlingen? Kun je een voorbeeld geven?

Lesplan week 47

Vorbereiding	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
De les; voorkennis activeren (klassikaal)	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? (Pietenprotest internationaal gevolgd) Weet ik al iets over het onderwerp? - Wat betekent de titel?

	- Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? (5) - Staat er een afbeelding bij? Zo ja, wat heeft de afbeelding met de titel te maken? (mensen voeren een stil protest uit en hebben hun mond afgeplakt met pleisters).Waarom een stil protest denk je? Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding? (nieuwsbericht)
De les; inleiding. De docent modelt enkel de inleiding.	- Samenvatting : Er is veel discussie geweest, maar uiteindelijk is Sint met zijn zwarte pieten in Groningen aangekomen. Zal dit de laatste keer zijn dat hij met paard en zwarte pieten komt?
De les; rest van de instructie; wijzen op het modelen. Elke leerling binnen de groep modelt een alinea.	- De docent leest de tekst verder alleen voor. De leerlingen gaan zelf in de groepjes verder met het modelen van de alinea's.
De les: verwerking en nabespreken (de docent loopt rond en begeleidt de groepjes)	- De leerlingen gaan in groepjes aan de slag met de vragen die horen bij de tekst. De nadruk bij de groepjes moet in eerste instantie liggen op het modelen! - Nabespreking: Hoe verliep het modelen? Hoe verliep de samenwerking binnen de groep. Doet iedereen mee?

Lesplan week 48

Vorbereiding	Tekst lezen. Bewustwording van de denkstappen. De denkstappen in de tekst schrijven.
De les; voorkennis activeren (klassikaal)	- Ik lees de titel, begrijp ik de titel? Weet ik al iets over het onderwerp? - Wat betekent de titel? - Hoe ziet de tekst eruit? Hoeveel alinea's? - Staat er een afbeelding bij? Zo ja,

	wat heeft de afbeelding met de titel te maken? Waarom een stil protest denk je? Wat vertellen de tussenkopjes mij? Wacht verwacht ik van de invulling van elk stukje tekst? - Staat er onderaan een bronvermelding? Kan ik wat met de bronvermelding? (nieuwsbericht)
De les; inleiding. Na het activeren van de voorkennis gaan de groepjes direct aan de slag. De docent modelt niet meer.	- Waar moet ik op letten bij modelen? - * vanuit de ik-vorm - * na (bijna) elke zin zeggen wat je denkt bij de inhoud van de zin. - * stel ook vragen aan je groepje als je een moeilijk woord niet weet. - * het groepje stuurt de leerling die modelt bij.
De les;	- De docent coacht de leerlingen. Lukt het modelen of hebben zij nog ondersteuning nodig?
De les: verwerking en nabespreken (de docent loopt rond en begeleidt de groepjes)	- De leerlingen gaan in groepjes aan de slag met de vragen die horen bij de tekst. Nabespreking: Hoe verliep het modelen? Hoe verliep de samenwerking binnen de groep. Doet iedereen mee? Hoe vonden jullie deze 8 lessen volgens het principe modelen?

Groepjes 2c

Groep 1: M,B,Jae, K
 Groep 2: Me, T, M, J
 Groep 3: A, Ja, N, Mi
 Groep 4: L,W,Q
 Groep 5: Ju, Ne, E

Groepjes 2tm1:

Groep 1: E, Ch, Sh, Ka
 Groep 2: A, Ro, L, M
 Groep 3: C, R, Lu, Ma
 Groep 4: An, San, K, V
 Groep 5: N, Ra, Se, O
 Groep 6: V, Me, D, Sa

Bij het samenstellen van de groepjes heb ik gekeken naar de scores van de leerlingen. In elk groepje zitten leerlingen die hoog scoren en leerlingen die laag scoren. Op deze manier leren de leerlingen beter van elkaar.

Bijlage 5 Kerndoelen met betrekking tot lezen

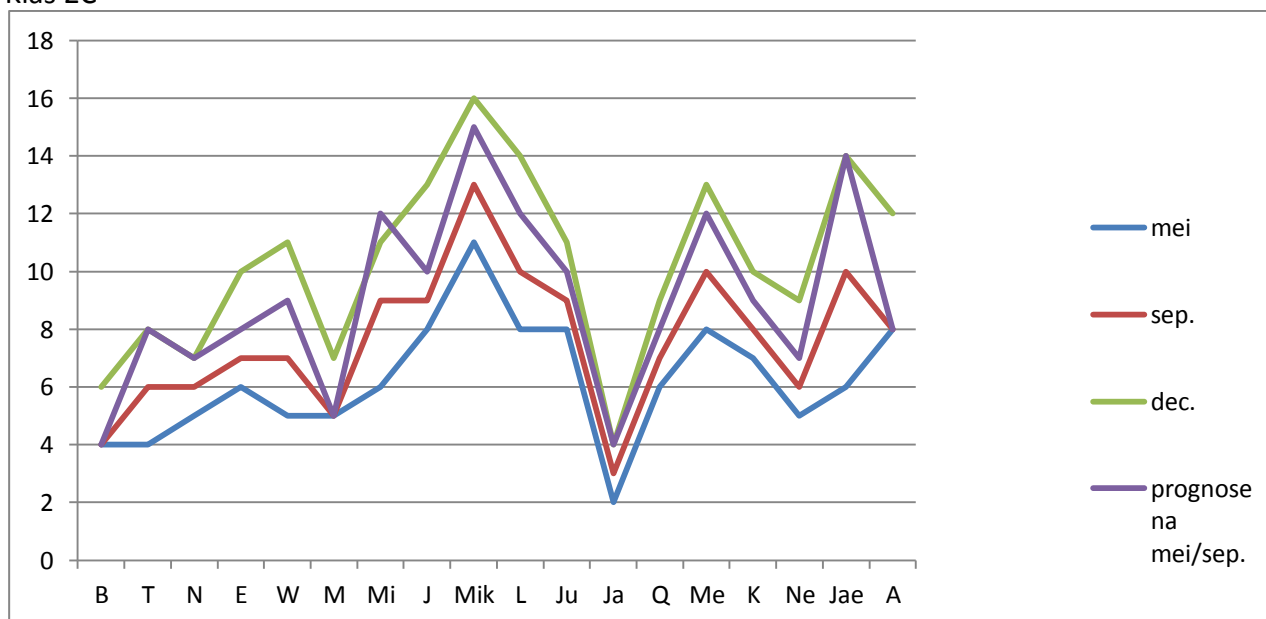
4	De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen
6	De leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten en bij systematisch geordende bronnen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

Bijlage 6 Toetsresultaten leerlingen

Klas 2C ; Aantal goed gegeven antwoorden

	Mei	Sep.	Dec.	Prognose na toets 1 en 2
B	4	4	6	4
T	4	6	8	8
N	5	6	7	7
E	6	7	10	8
W	5	7	11	9
M	5	5	7	5
Mi	6	9	11	12
J	8	9	13	10
Mik	11	13	16	15
L	8	10	14	12
Ju	8	9	11	10
Ja	2	3	4	4
Q	6	7	9	8
Me	8	10	13	12
K	7	8	10	9
Ne	5	6	9	7
Jae	6	10	14	14
A	8	8	12	8

Klas 2C



Klas 2TM1; aantal; goed gegeven antwoorden

	Mei	Sep.	Dec.	Prognose na mei/sep
Se	10	11	16	12
D	9	11	12	13
E	13	16	19	19
K	10	11	15	12
A	12	15	18	18
C	12	14	17	16
M	9	13	18	17
L	10	11	16	12
Ma	8	15	17	20
Lu	10	11	14	12
V	7	12	17	17
Ka	4	7	11	10
R	11	15	18	19
Ch	10	11	19	12
Me	10	15	17	20
An	13	16	19	19
N	12	17	18	20
V	12	12	17	12
Sa	6	8	12	10
Sh	8	10	15	12
San	11	14	18	17
Ro	12	16	19	20
Ra	10	11	17	12
O	6	10	15	14
Totaal	235	302	394	353

Klas 2TM1

