

# Biz zelfstandig eigen: eigenend

9SO.PRAKT

S1042589 de Vries

Neeltsje de Wolff- de Vries

Juni 2011

|                                                                                    |       |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Inhoudsopgave</b>                                                               | p. 2  |
| Samenvatting                                                                       | p. 4  |
| <b>Hoofdstuk 1. Inleiding</b>                                                      | p. 5  |
| 1.1. De beginsituatie                                                              | p. 5  |
| 1.2. De doelstelling en de vraagstelling                                           | p. 5  |
| 1.3. Het onderzoek                                                                 | p. 7  |
| <b>Hoofdstuk 2. Begrijpend lezen: recente theorieën</b>                            | p. 8  |
| 2.1. Inleiding                                                                     | p. 8  |
| 2.2. Effectieve methoden en materialen voor begrijpend lezen                       | p. 8  |
| 2.2.1. De teksten                                                                  | p. 8  |
| 2.2.2. De strategieën                                                              | p. 9  |
| 2.2.3. De lestijd                                                                  | p. 11 |
| 2.2.6. Overige relevante materialen                                                | p. 11 |
| 2.3. De effectieve instructieprincipes op het gebied van begrijpend lezen          | p. 11 |
| 2.3.1. De instructiefase                                                           | p. 11 |
| 2.4. De werkvormen en leerkrachtcompetenties op het gebied van begrijpend lezen    | p. 14 |
| 2.4.1. De werkvormen                                                               | p. 15 |
| 2.4.2. Competenties van de leerkracht                                              | p. 15 |
| 2.4.3. Technisch lezen                                                             | p. 17 |
| 2.4.4. Kennis en woordenschat                                                      | p. 17 |
| <b>Hoofdstuk 3. De opzet van het onderzoek</b>                                     | p. 19 |
| 3.1. Inleiding                                                                     | p. 19 |
| 3.2. De fasen van het onderzoek                                                    | p. 19 |
| 3.3. Het onderzoeksinstrument en de onderzoeksgroep                                | p. 20 |
| <b>Hoofdstuk 4. De resultaten</b>                                                  | p. 21 |
| 4.1. De manier van lesgeven in het vak begrijpend lezen                            | p. 21 |
| 4.1.1. Het hanteren van de methode begrijpend lezen                                | p. 21 |
| 4.1.2. De ondersteunende materialen                                                | p. 21 |
| 4.1.3. De visie van de leerkracht                                                  | p. 21 |
| 4.1.4. De positieve en negatieve aspecten van de methode Tekstverwerken            | p. 21 |
| 4.1.5. De positieve en negatieve aspecten van de methode Nieuwsbegrip              | p. 22 |
| 4.1.6. De leerkrachtcompetenties                                                   | p. 22 |
| 4.2. Aansluiting van de cito-toetsen op de methodes Tekstverwerken en Nieuwsbegrip | p. 26 |
| 4.3. De uitslagen van de cito-toetsen van begrijpend lezen                         | p. 28 |
| 4.3.1. De scores van de huidige groepen 7 en 8                                     | p. 29 |
| 4.3.2. De scores van de groepen 7 en 8 van drie voorgaande jaren                   | p. 29 |
| 4.4. De ervaringen van de leerlingen                                               | p. 30 |
| 4.4.1. De ervaringen van de leerlingen met Tekstverwerken en Nieuwsbegrip          | p. 31 |
| 4.4.2. De ervaringen van de leerlingen met de instructie van de leerkracht         | p. 32 |

## **Hoofdstuk 5. Conclusies**

p. 33

### 5.1. Inleiding

p. 33

### 5.2. De literatuur en de praktijk

p. 33

### 5.3. Aanbevelingen

p. 36

### 5.4. Reflectie

p. 38

## Samenvatting

Na het bestuderen van de trendanalyses, van het begrijpend leesonderwijs, signaleert het team een terugval bij de leerlingen in groep 7 en 8. Het groepsniveau van de groepen 4 t/m 6 kan in groep 7,8 niet worden gecontinueerd. Op basis hiervan wil het team gaan bekijken welke methode begrijpend lezen passend is voor de basisschool, op meso niveau.

Middels dit onderzoek wordt de literatuur en de praktijk onderzocht op het terrein van begrijpend lezen van de groepen 4 t/m 8. Bij het onderzoek in de praktijk is aandacht gegeven aan de ervaring van de leerkrachten en van de leerlingen op de basisschool. De leerkrachten en leerlingen geven hun mening aangaande het werken met twee methodes voor het begrijpend leesonderwijs, namelijk Tekstverwerken en Nieuwsbegrip.

In de literatuur worden richtlijnen gegeven voor, onder andere, de aan te bieden teksten en strategieën in de methode voor begrijpend leesonderwijs. Uit de literatuur blijkt dat het technisch lezen, de woordenschat en de achtergrondkennis een belangrijke basis vormen voor het onderdeel begrijpend lezen.

Voorts spreekt men in de literatuur, bij het geven van effectief begrijpend leesonderwijs, over een ander essentieel onderdeel, namelijk het inzetten van de leerkrachtcompetenties. Een constructieve leerkrachtcompetentie is het doorlopen van een effectief instructiemodel. Een andere belangrijke leerkrachtcompetentie is het model staan bij de aan te leren vaardigheid.

In de praktijk wordt in groep 7 en 8, in het schooljaar 2010-2011, de methode Tekstverwerken en Nieuwsbegrip structureel aangeboden aan alle leerlingen. Aan de hand van het leerlingvolgsysteem van het afgelopen schooljaar zijn nog geen harde conclusies te trekken.

Middels het toepassen van de aanbevelingen zal het begrijpend leesonderwijs op een doeltreffende wijze worden aangeboden in de basisschool. Vervolgens kan het leerlingvolgsysteem in het komende schooljaar 2011-2012, en de daarop volgende jaren, opnieuw onder de loep worden genomen.

## H. 1 Inleiding

### 1.1. De beginsituatie

De neutraal bijzondere basisschool 'de Barte', waar dit praktijkonderzoek uitgevoerd wordt, is een basisschool met ongeveer 70 leerlingen in vier combinatiegroepen. Naar aanleiding van de trendanalyses is het team enkele jaren geleden gestart het technisch lezen een effectievere plaats te geven op de school. Dit is constructief gebleken. De behaalde scores bij technisch lezen zijn verbeterd. Het team wil zich nu richten op begrijpend lezen. Vanaf groep 4 wordt er gewerkt met de methode Tekstverwerken. In groep 1 en 2 krijgen de kinderen Schatkist aangeboden en in groep 3 de nieuwste versie van Veilig leren lezen. Het team is tevreden over de gemiddelde groepsresultaten van begrijpend lezen. Het team signaleert een terugval bij de leerlingen in groep 7 en 8. Het groepsniveau van begrijpend lezen kan in groep 7,8 niet worden gecontinueerd. Dit houdt niet in dat de scores onvoldoende zijn. In de schoolgids wordt gesproken over het continueren van de ontwikkeling van de kinderen. Dit streeft het team ook na voor het vak begrijpend lezen. In het vorige schooljaar is er vanuit het team een lezing bijgewoond over (begrijpend) lezen. De spreker K. Vernooy gaf aan dat de methode Tekstverwerken voor begrijpend lezen 'het minst kwaad' kon van alle methodes die op de markt waren. Vernooy gaf de tip deze methode te combineren met Nieuwsbegrip. Dit schooljaar behandelen de kinderen, naast de methode begrijpend lezen, één keer per twee weken een les uit Nieuwsbegrip in de groepen 7 en 8. In de overige groepen krijgen die kinderen die in aanmerking komen voor verrijkende leerstof op het terrein van begrijpend lezen de les uit Nieuws Begrip aangeboden. Voorts worden er lessen aangeboden als de klas de leerstof van de methode heeft doorlopen. Voor het schooljaar 2012-2013 mag het team een nieuwe methode begrijpend lezen invoeren, vanaf groep 4. Dit houdt in dat het team wil gaan bekijken welke methode begrijpend lezen passend is voor de basisschool, op meso niveau. Het team wil verschillende methodes beschouwen, waaronder Nieuwsbegrip XL. Met de nieuwe methode wil het team de toetsresultaten continueren door de gehele basisschool. De resultaten van de aanvulling van Nieuwsbegrip wordt in de maand februari (2011) gemeten.

### 1.2. De doelstelling en de vraagstelling

De doelstelling van het onderzoek is het verzamelen van recente informatie betreffende de richtlijnen voor een effectieve leesmethode en de competenties van de leerkracht voor het vak begrijpend lezen vanaf groep 4. Door het toepassen van deze kennis worden en blijven de leerlingen van de basisschool capabele begrijpend lezers.

De centraal vraagstelling: op welke wijze kan het onderwijs op 'de Barte', vanaf groep 4, bij het onderdeel begrijpend lezen effectief vorm worden gegeven? De onderstaande onderzoeksvragen en deelvragen komen in het onderzoek aan de orde.

### **Onderzoeksvraag 1.**

*Wat zijn volgens de recente literatuur effectieve methodieken en over welke leerkrachtcompetenties moeten leerkrachten beschikken om op een doeltreffende wijze de lessen begrijpend lezen te geven?*

Deelvragen.

- Wat zijn volgens de literatuur effectieve methoden en materialen voor begrijpend lezen?
- Welke effectieve instructieprincipes op het gebied van begrijpend lezen worden er in de literatuur beschreven?
- Welke werkvormen en leerkrachtencompetenties op het gebied van begrijpend lezen worden er in de literatuur beschreven?

### **Onderzoeksvraag 2.**

*Op welke manier geven de leerkrachten vanaf groep 4 van 'de Barte' les in het onderdeel begrijpend lezen?*

Deelvragen.

- Hoe hanteren de leerkrachten de methode begrijpend lezen ?
- Welke ondersteunende materialen hanteren de leerkrachten bij begrijpend lezen?
- Wat is de visie van de leerkracht op een methode van begrijpend lezen?
- Wat vinden de leerkrachten positieve en negatieve aspecten van de huidige methode?
- Wat vinden de leerkrachten positieve en negatieve aspecten van de aanvullende methode?
- Over welke leerkrachtcompetenties beschikken de leerkrachten bij begrijpend lezen?

### **Onderzoeksvraag 3.**

*Op welke wijze vindt de huidige methode van begrijpend lezen aansluiting bij het leerlingvolgsysteem van 'de Barte'?*

Deelvragen.

- Op welke onderdelen sluit de huidige methode Tekstverwerken aan bij het leerlingvolgsysteem?
- Bij welke onderdelen vindt de huidige methode Tekstverwerken geen aansluiting bij het leerlingvolgsysteem?
- Op welke onderdelen sluit de aanvullende methode Nieuwsbegrip aan bij het leerlingvolgsysteem?
- Bij welke onderdelen vindt de aanvullende methode Nieuwsbegrip geen aansluiting bij het leerlingvolgsysteem?

#### **Onderzoeksvraag 4.**

*Wat is het effect van de aanvulling met Nieuwsbegrip bij de methode Tekstverwerken op de resultaten van de groepen 7 en 8 van 'de Barte'?*

Deelvragen.

- In hoeverre hebben de leerlingen hun score van de voorgaande groepen kunnen handhaven?
- Hoe scoren de leerlingen van de huidige groep 7,8 in vergelijking met de leerlingen van groep 7,8 van de drie voorgaande jaren?

#### **Onderzoeksvraag 5.**

*Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met de huidige methodes en de instructie van de leerkracht bij de methode begrijpend lezen?*

Deelvragen.

- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met de teksten van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip?
- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met de werkvormen van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip?
- Hoe ervaren de leerlingen de instructie van de leerkracht?

### **1.3. Het onderzoek**

In hoofdstuk 2 wordt het onderzoek vanuit de theorie nader toegelicht. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op onderzoeksvraag 1 en de bijbehorende deelvragen. In hoofdstuk 3 wordt de organisatie van het onderzoek en de onderzoeksinstrumenten nader toegelicht. In hoofdstuk 4 staat het resultaat van het onderzoek in de praktijk centraal. Hier vindt de uitwerking plaats van onderzoeksvragen 2 t/m 5 en de bijbehorende deelvragen. In hoofdstuk 5 staan de conclusies alsmede de aanbevelingen omschreven aangaande de wijze waarop het onderwijs op 'de Barte', vanaf groep 4, bij het onderdeel begrijpend lezen effectief vorm kan worden gegeven.

## H.2. Begrijpend lezen: recente theorieën

### 2.1. Inleiding

In het praktijkonderzoek met betrekking tot het geven van effectief onderwijs bij het onderdeel begrijpend lezen is het onderzoeken van recente gegevens het uitgangspunt voor dit hoofdstuk. De volgende deelvragen komen aan de orde:

- Wat zijn volgens de literatuur effectieve methoden en materialen voor begrijpend lezen?
- Welke effectieve instructieprincipes op het gebied van begrijpend lezen worden er in de literatuur beschreven?
- Welke werkvormen en leerkrachtcompetenties op het gebied van begrijpend lezen worden er in de literatuur beschreven?

### 2.2. Richtlijnen met betrekking tot de methode en de materialen voor begrijpend lezen

In de literatuur worden verschillende richtlijnen gegeven, met betrekking tot de methode en de materialen, voor het begrijpend leesonderwijs. Deze richtlijnen hebben betrekking op de teksten, de strategieën, de aangegeven tijd en de werkvormen in de methode. In de volgende paragrafen staan de teksten, de strategieën en het tijdsaspect centraal. De werkvormen worden in paragraaf 2.4. uitgewerkt.

#### 2.2.1. De teksten

Voorop staat dat de leerlingen teksten lezen waarbij de thema's aansluiten bij de interesse en de belevingswereld van de leerlingen. Hierdoor zal de leerling gemotiveerd zijn en kan het de concentratie opbrengen om het lezen met begrip op een effectieve wijze op te starten en te voltooien (Förrer en Mortel, 2010). Het aanbod van teksten moet bestaan uit diverse categorieën, waarbij uiteenlopende thema's centraal worden gesteld. Het is effectief te kijken naar de voorkeur van de kinderen. Indien de tekst de leerling aanspreekt, zal de leerling zich willen inspannen om de tekst te kunnen bevatten (Förrer en Mortel, 2010). Kinderen hebben de voorkeur voor teksten over het leven. Dit betreft teksten met betrekking tot de actualiteit, teksten die informatie geven, hoe je iets kan maken, brieven, gedichten en verhalen. Kinderen houden van geestige en spannende teksten. Voorts vinden kinderen het fijn dat zij zich kunnen herkennen in de verhalen. Verhalen in de 'ik' vorm spreken kinderen over het algemeen niet aan (Förrer en Mortel, 2010). Meijerink (2008) beveelt aan om in het basisonderwijs de zakelijke teksten, literaire en fictionele teksten te behandelen. De zakelijke teksten bestaan uit teksten met informatie en teksten met instructie en betogen. De literaire en fictionele teksten bestaan uit proza en poëzie. De volgende kenmerken van de teksten zijn gunstig voor het ontwikkelen van het lezen met begrip: de vormgeving, de structuur en samenhang in de tekst en de verbinding met de al beschikbare informatie van de leerlingen (Förrer en Mortel, 2010). In de tekst moet aandacht gegeven zijn aan de vormgeving. Middels de vormgeving van de teksten kan de lezer bepaalde informatie naar voren halen. Door het hanteren van signaalwoorden en het werken met opmerkelijke structuuraspecten in de tekst krijgt de leerling besef van de structuur van de tekst. Het is van belang dat de informatie in de tekst duidelijk en in samenhang is aangegeven. Een tekst mag uiterlijk uit 50 % onbekende informatie bestaan. Beknopte teksten zijn adequaat bij het inzetten van de lessen begrijpend lezen. Deze teksten zijn geschikt voor het herhaald lezen, bijvoorbeeld via het voor-



koor en doorlezen. Op deze wijze ervaren de leerlingen dat de vragen die aanwezig waren bij de aanvang van de les, over het algemeen middels het herhaald lezen van de tekst worden beantwoord (Inspectie van het onderwijs, 2011a). Bovendien zegt de schrijver dikwijls veel in een gering aantal woorden. Naast het behandelen van teksten kunnen, met name informatieve, prentenboeken ook uitstekend worden ingezet bij het begrijpend leesonderwijs.

### **2.2.2. De strategieën**

In de methode zal aandacht moeten worden gegeven aan de strategieën. De inhoud van de tekst staat tijdens het behandelen van de strategieën centraal. De strategieën zijn ondersteunende middelen om de tekst effectief aan te pakken (Vernooy, 2007). Het beheersen van een strategie is een handelswijze om zelfstandig te komen tot het lezen met begrip. In alle groepen van de basisschool zullen dezelfde strategieën worden aangeboden, zij het op verschillende manieren. Förrer en Mortel (2010) adviseren om halverwege groep 4 instructie te geven op het onderdeel leesstrategieën. Vernooy (2009) accentueert een zevental strategieën bij begrijpend lezen:

1. Het sturen van het bevatten van de tekst.
2. Het hanteren van grafische en semantische organizers.
3. Het onderscheiden van de tekststructuur.
4. Beantwoorden en vragen stellen.
5. Het maken van samenvattingen.
6. Het omgaan met voorkennis.
7. Het benutten van illustraties.

Förrer en Mortel (2010) zetten een drietal hoofdstrategieën centraal. Dit betreft de sturingsstrategieën, de leesstrategieën en de herstelstrategieën (Förrer en Mortel, 2010). De twee laatst genoemde strategieën komen voort uit de sturingsstrategieën. De leesstrategieën worden in één schooljaar en binnen de gehele schoolloopbaan meerdere keren aangeboden en geoefend. Het advies van Förrer en Mortel (2010) is om in één week een strategieles en een toepassingsles aan te bieden. Het is mogelijk om een les van de methode begrijpend lezen als strategieles aan te bieden en een les met Nieuwsbegrip of Kidsweek als toepassingsles aan te bieden. De zeven strategieën van Vernooy (2009) komen allen terug in de drie hoofdstrategieën aan gegeven door Förrer en Mortel (2010). De drie hoofdstrategieën worden hier nader uitgewerkt.

#### **A. De sturingsstrategieën.**

Bij de sturingsstrategieën wordt een beroep gedaan op metacognitie. Vanuit dit denkproces is er sprake van sturing van het eigen denkproces.

- De lezer is zich bewust van het doel van het lezen van het leesstuk.
- De lezer gaat het leesstuk nader bekijken.
- De lezer vraagt zich af welke kennis hij/zij al van het onderwerp heeft.
- De lezer zet de leesstrategieën in.
- De lezer checkt het eigen bevattingsvermogen.
- De lezer zet de herstelstrategieën in.

- De lezer verifieert of het leesdoel is behaald.

### **B. De herstelstrategieën.**

De lezer zet de volgende herstelstrategieën in tijdens het niet bevatten van het leesstuk.

- Bij welk onderdeel liep ik vast in de tekst? De lezer gaat het betreffende onderdeel teruglezen inclusief een aantal zinnen ervoor en erna. De lezer leest de tekst hierbij luidop en kijkt naar informatie uit de afbeeldingen.
- Is het zinvol om een leesstrategie in te zetten? Kan ik mij dit voorstellen? Kan ik mijn voorkennis inzetten en is het mogelijk informatie uit de verschillende items van de tekst samen te voegen? Staat er iets niet woordelijk in en wat is de essentie van deze passage?
- Naar assistentie vragen.

### **C. De leesstrategieën.**

De leesstrategieën worden gehanteerd om het leesstuk te kunnen begrijpen. De lezer beslist welke strategie hij gaat inzetten op basis van de tekst, de doelstelling en de persoonlijke voorkeur.

- Voorspellen: de lezer voegt de tekst en zijn eigen kennis samen. Op basis van deze gegevens spreekt hij een vermoeden uit met betrekking tot het vervolg van de tekst.
- Vragen stellen en beantwoorden: deze vragen zijn gericht op het verhelderen van het gelezen onderdeel. Voorts stelt de lezer zich vragen over de betekenis van woorden, de opbouw van de tekst, de tekst en de intentie van de schrijver.
- Visualiseren: alle zintuigen worden ingezet bij het maken van een voorstelling van de tekst.
- Verbinden: het leggen van verbanden tussen de tekst en de individuele ondervindingen, eigen voorkennis en vroeger gelezen teksten.
- Samenvatten: het stilstaan bij de belangrijkste aspecten. Bijvoorbeeld het maken van aantekeningen, een zin of kernwoorden opschrijven, zelf verwoorden en het maken van illustraties en overzichten.
- Afleiden: het opvatten van informatie die niet als zodanig duidelijk wordt weergegeven.

In de methode Tekstverwerken staan in de aanvangsperiode de sturingsstrategieën centraal, vervolgens komen, in blokken van vijf tot zeven weken, de leesstrategieën aan bod. Er wordt één nieuwe strategie en één al behandelde strategie per blok aangeboden. In de methode Nieuwsbegrip komt één strategie iedere week expliciet aan de orde. Alle strategieën worden in dezelfde reeks aangeboden. Ieder jaar worden alle strategieën ongeveer zeven keer besproken. Er zijn geen onderzoeksresultaten die aangeven of één van deze twee handelwijzen is aan te bevelen (Förner en Mortel, 2010). Door de strategieën toe te passen op steeds ingewikkeldere teksten zal de bekwaamheid van de leerling verder ontwikkelen (Vernooy, 2009). Het is van belang dat er een link wordt gelegd naar het inzetten van de strategieën bij andere vakken (Vernooy, 2009; Förner en Mortel, 2010).

### 2.2.3. De lestijd

Förrer en Mortel (2010) geven een indicatie voor de te besteden tijd aan het onderdeel begrijpend leesonderwijs.

| Groep                                | Tijdsduur per week | Onderdeel                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eerste half jaar van groep 4.        | 45- 60 minuten.    | De leerkracht verwoordt de te maken stappen tijdens het voorlezen. Er worden diverse leesvormen en werkzaamheden ten aanzien van boeken in relatie met leesbegrip en woordenschatontwikkeling aangeboden. |
| Tweede half jaar groep 4 en groep 5. | 60 minuten.        | De methode voor begrijpend lezen, kan in combinatie met Nieuwsbegrip en/of Kidsweek worden aangeboden, in relatie met de zaakvakken met speciale aandacht voor de woordenschatontwikkeling.               |
| Groep 6.                             | 60-90 minuten.     | De methode begrijpend lezen kan in combinatie met Nieuwsbegrip en/of Kidsweek worden aangeboden, in relatie met de zaakvakken met speciale aandacht voor de woordenschatontwikkeling.                     |
| Groep 7, 8.                          | 60 – 90 minuten.   | De methode begrijpend lezen, kan in combinatie met Nieuwsbegrip en/of Kidsweek worden aangeboden.                                                                                                         |

*Figuur 2.1, lestijd*

Binnen effectief begrijpend leesonderwijs krijgen de leerlingen met lagere prestaties extra tijd, van ongeveer een uur per week, in de vorm van verlengde instructie en herhaling. De Inspectie van Onderwijs (2011) beveelt aan de methode voor begrijpend lezen in zijn geheel aan te bieden. Tot slot zal nog tijd worden gegeven aan het opbouwen van de algemene kennis.

### 2.2.4. Overige relevante materialen

Met betrekking tot het inzetten van relevante materialen kan het volgende worden opgemerkt. Aangezien bij computerprogramma's over het algemeen maar één antwoord mogelijk is, is het inzetten van computerprogramma's inefficiënt (Vernooy, 2009). Het digibord kan zinvol worden ingezet bij de lessen begrijpend lezen (Förrer en Mortel, 2010). De leerlingen kunnen zelf aan de slag gaan met internetpagina's op het terrein van kennisverwerving (Förrer en Mortel, 2010). Voorts is er de mogelijkheid dat leerlingen zelf een multimediaal woordenboek aan gaan leggen, bijvoorbeeld via [www.myowndictionary.eu](http://www.myowndictionary.eu) (Marzano, 2008). De aanpak volgens de methode 'Met woorden in de weer' van Verhallen e.a. kan worden ingezet. Een andere optie is het toepassen van een adequate woordenschatlijn bij de aanwezige taalmethode (Hacquebord en Sanders, 2010).

## 2.3. De effectieve instructieprincipes op het gebied van begrijpend lezen

### 2.3.1. De instructiefase

Vernooy (2009) benoemt een drietal stappen tijdens de instructiefase.

- De leerkracht staat model en demonstreert alle strategieën door luidop te denken.

- Het geleerde item wordt toegepast in kleine groepjes.
- Het geleerde item wordt door de individuele leerling toegepast.

De meeste methodes bieden de mogelijkheid tot het werken met een basisgroep, een groep voor verlengde instructie en een plusgroep. Leerkrachten praktiseren deze drie vormen van instructie niet structureel (Inspectie van het onderwijs, 2011). In paragraaf 2.4.2. wordt het geven van instructie in drie niveaus nader toegelicht. Het geven van instructie aan de hand van van Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM) is een constructieve werkwijze (Förner en Mortel, 2010). Dit instructiemodel is gebaseerd op het directe-instructiemodel. De verantwoordelijkheid verplaatst zich van de leerkracht naar de leerling. Het model is hieronder uitgewerkt.



= leerkracht



= leerling

| Personen                                                                            | De taken van de leerkracht.                                                                                                                                                                                                                                                        | Onderdeel van de les en de tijdsduur.                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
|    | IK. De leerkracht geeft uitleg over het lesdoel, het verloop van de les en de verwachting. De leerkracht geeft aandacht aan de achtergrondkennis, de woordenschat en past sturingsstrategieën toe. Het is effectief twee woorden expliciet aan de orde te stellen (Vernooy, 2009). | Het collectieve begin.<br>Duur: ongeveer 15 minuten.                   |
|   | IK. De leerkracht verwoordt en maakt één of meerdere leesstrategieën en herstelstrategieën zichtbaar. De leerkracht geeft aandacht aan de achtergrondkennis en de woordenschat. De leerkracht stuurt de procedure.                                                                 | De instructie.<br>Duur: ongeveer 5 minuten.                            |
|  | Wij. De leerkracht oefent samen met de leerlingen. De leerkracht controleert, geeft begeleiding en geeft doelbewust feedback. De leerlingen brengen één of meer leesstrategieën en herstelstrategieën in de praktijk.                                                              | De eerste fase van de begeleide oefening.<br>Duur: ongeveer 5 minuten. |
|  | Jullie. De leerlingen oefenen in kleine groepjes. De leerlingen brengen één of meer leesstrategieën in de praktijk. De leerlingen hanteren herstelstrategieën.                                                                                                                     | De tweede fase van de begeleide oefening. Duur: ongeveer 5 minuten.    |
|  | Jij. De leerlingen gaan autonoom aan de slag. De leerkracht ondersteunt bepaalde leerlingen. De leerkracht geeft verlengde instructie.                                                                                                                                             | Autonoom oefenen en verwerken. Duur: ongeveer 10 minuten.              |
|  | IK. De leerkracht checkt bij een aantal kinderen het denkproces en voert sturingsstrategieën uit. Er kunnen afspraken worden gemaakt aangaande onderwerpen voor de volgende les (Vernooy, 2009).                                                                                   | De collectieve afsluiting.<br>Duur: ongeveer 5 minuten.                |

*Figuur 2.1, instructiemodel*

Marzano (2008) plaatst een kritische opmerking bij het toepassen van een rigide handhaving van een lijst met didactische handelwijzen. De leerkracht dient zelf bewust keuzes te maken, op basis van de theorie, aangaande welke onderdelen in een bepaalde les moeten worden toegepast.

## **2.4. De werkvormen en leerkrachtcompetenties op het gebied van begrijpend lezen**

### **2.4.1. De werkvormen**

De werkvormen worden uiteengezet aan de hand van het instructiemodel (beschreven in paragraaf 2.3). De leerkracht kan het instructiemodel uit voeren in twee verschillende soorten lessen, de strategieles en de toepassingsles. In de strategieles leren de leerlingen de strategie toe te passen. In de toepassingsles staat centraal of de leerlingen het leesstuk kunnen bevatten en of ze over het leesstuk kunnen nadenken. De leerlingen laten zien dat zij de mogelijke strategieën in kunnen zetten als er problemen zijn en dat ze capabel zijn om het leesproces te sturen. Voorts laten de kinderen zien of zij over de mogelijkheid beschikken de recente informatie samen te voegen bij de al aanwezige informatie. De werkvormen in de twee verschillende soorten lessen sluiten aan bij de doelstelling van de les. Met name in de fase van autonoom oefenen en verwerken worden er andere verwerkingsmogelijkheden aangeboden (Förre & Mortel, 2010)

| <b>Fase van de les</b>                     | <b>Voorbeelden van werkvormen.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Het collectieve begin.                     | Het organiseren van een debat (Förre & Mortel, 2010). De al aanwezige informatie structureren met behulp van grafische materialen (Marzano, 2008). De informatie in een woordweb plaatsen of in de 3W kaart. Dit betreft: wat weet je, wat wil je weten en wat heb je geleerd (Vernooy, 2009). De informatie oproepen middels het maken van voorstellingen in gedachten (Ven, 2010).                                     |
| De instructie.                             | Het maken van aantekeningen tijdens en na het lezen van de tekst. De leerlingen krijgen de mogelijkheid aantekeningen te maken op een kopie van het leesstuk of op een memobriefje (Förre & Mortel, 2010). Het verbaal geven van een samenvatting (Marzano, 2008) en het maken van een voorstelling, in gedachten, van de tekst (Ven, 2009).                                                                             |
| De eerste fase van de begeleidde oefening. | In de fase van begeleid oefenen stelt de leerkracht vragen op verschillende niveaus. Het eerste niveau betreft het stellen van eenvoudige vragen, het tweede niveau betreft het samenvoegen van onderdelen uit het leesstuk en bij het derde niveau moeten relaties worden aangebracht met de achtergrondkennis. Bij het stellen van vragen kan de werkvorm denken, delen, uitwisselen worden toegepast (Vernooy, 2009). |
| De tweede fase van de begeleidde oefening. | De leerlingen werken in duo's of groepjes met de tekst. De leerlingen ervaren de gedeelde verantwoordelijkheid door de vormen van samenwerken middels gedachtewisselingen, het verzoeken om assistentie en het schenken van assistentie (Förre & Mortel, 2010). De groepjes worden homogeen en heterogeen samengesteld (Marzano, 2008).                                                                                  |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Autonoom oefenen en verwerken. | In duo's, in groepjes of individueel aan het werk te gaan met lees- en schrijftaken die de leerling aanzetten tot bezinning over het thema van de tekst. Een effectieve werkwijze is het geven van opdrachten waarbij leerlingen moeten komen tot het onderscheiden van overeenkomsten en verschillen (Marzano, 2008). Door het inzetten van grafische organizers maken de leerlingen een kort overzicht (Vernooy, 2009). Bij de strategieles kan de leerling in een groepje een overzicht van de tekst schrijven middels het maken van een tekstschema. De leerlingen gaan met elkaar in gesprek of de vermoedens bij aanvang van de leestekst uit zijn gekomen. Bij de toepassingsles komen de leerlingen tot een zinvolle verwerking middels een groepsdiscussie, het tot stand brengen van een expositie, een affiche of een kaart ontwerpen, een rapport schrijven, tekstschema's invullen en het organiseren van een samenspraak (Förrer & Mortel, 2010). Er zijn mogelijkheden om te dramatiseren en het maken van een denkbeeldige voorstelling van de lesstof. Tot slot is het mogelijk dat leerlingen een aanpassing moeten aanbrengen in hun uitgewerkte onderdelen (Marzano, 2008). Het invullen van werkbladen is over het algemeen een ondoelmatige opdracht (Förrer & Mortel, 2010). |
| De collectieve afsluiting.     | Individuele leerlingen en groepjes leerlingen organiseren een tentoonstelling of gaan voorlezen. Andere leerlingen krijgen de mogelijkheid tot het stellen van vragen en het bij elkaar langs lopen (Förrer & Mortel, 2010). De leerkracht kan huiswerk opgeven (Marzano, 2008).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

*Figuur 2.3, instructiemodel*

#### 2.4.2. Competenties van de leerkracht

Doeltreffende leerkrachten hanteren effectieve en diverse didactische benaderingen. Doeltreffende leraren zijn van grote invloed op prestaties van de individuele leerling. Het effect van deze leerkracht is beduidend groter dan het effect van een goede school (Marzano, 2008). De leerkracht hanteert bij het aanbeiden van doeltreffend begrijpend leesonderwijs de volgende competenties (Förrer & Mortel, 2010):

- Geeft op een effectieve wijze instructie en doorloopt het proces aan de hand van een goed instructiemodel (zie paragraaf 2.3).
- Kan de aan te leren vaardigheid modelleren.
- Geeft gerichte feedback.
- Kan zorg dragen voor een veelzijdige en aangename leesomgeving.
- Kan zorg geven aan leesmotivatie en leesbevordering.
- Beschikt over kennis van de ontwikkeling van begrijpend lezen.
- Past de strategieën van begrijpend lezen toe bij andere vakgebieden.
- Heeft speciale aandacht voor de algemene kennis en de woordenschat.
- Kiest voor functionele verwerkingsvormen die passen bij de aan te leren vaardigheid.

- Kan de toetsresultaten op de juiste wijze interpreteren en omzetten in een effectief lesaanbod. Hierbij worden foutenanalyses gemaakt (Inspectie van het onderwijs, 2011).
- Bespreekt de analyse van de toetsresultaten in het team.

Marzano (2008) geeft hierop nog twee aanvullingen:

- Neemt beslissingen t.a.v. het toepassen van de onderdelen van het instructiemodel vanuit theoretische kaders.
- Honoreert een geleverde prestatie en een positieve uitkomst.

Het model staan is een belangrijke en effectieve competentie van de leerkracht. Het is de taak van de leerkracht het denkproces uit te spreken en zoveel mogelijk te visualiseren. Een aantal speerpunten bij het modelleren zijn (Bouwman, 2010):

- Volg de denkstappen van de leerling.
- Hanteer kleine stappen.
- Hanteer de ik-vorm.
- Praat niet te veel.
- Modellen kan toegepast worden voor, tijdens en na het doornemen van de tekst.
- Ga zoveel mogelijk praktiseren en visualiseren.
- Modellen mag het leesproces en leesplezier niet in de weg staan.
- Als de leerlingen een leesstrategie zelfstandig goed kunnen uitvoeren kan het modelleren van de strategie achterwege worden gelaten.

Bij het omzetten van de leerlingenresultaten in een effectief onderwijsaanbod dient er rekening te worden gehouden met een aantal aspecten. De leerkracht deelt de leerlingen in aan de hand van de toets- en werkresultaten met betrekking tot begrijpend lezen, achtergrond kennis en woordenschat en het technisch lezen. Er worden drie groepen geformeerd, namelijk de instructieonafhankelijke leerlingen, de instructieafhankelijke leerlingen en de instructieonafhankelijke leerlingen. De instructieonafhankelijke leerlingen gaan in de les al snel zelf aan de slag met de aangeboden strategie. De instructieafhankelijke leerlingen ontvangen extra controle en ondersteuning van de leerkracht. De instructieonafhankelijke leerlingen ontvangen specifieke verlengde instructie en, indien nodig, extra tijd en herhaling met betrekking tot de algemene kennis en de woordenschat (Förre en Mortel, 2010). Het is aan te bevelen deze leerlingen bij alle aangeboden teksten extra instructie en aandacht te geven met betrekking tot de moeilijke woorden uit de tekst (Hackquebord en Sanders, 2010). Tevens kan de verlengde instructie worden aangeboden op het terrein van het op adequate wijze inzetten van de eigen kennis bij het leesstuk (Meent, 2010). Leerlingen met een onvoldoende technisch leesniveau kunnen tevens op een ander moment specifieke aandacht krijgen (Förre & Mortel, 2010).

De twee leerkrachtcompetenties het zorg geven aan leesmotivatie en leesbevordering en de speciale aandacht voor kennis en woordenschat worden door Förre en Mortel (2010) benadrukt. Het begrijpend leesonderwijs wordt namelijk uitgebouwd op het leesproces en de kennis en woordenschat



(Förrer en Mortel, 2010). Deze twee belangrijke componenten worden in paragraaf 2.4.3 en 2.4.4. nader uitgewerkt.

### **2.4.3. Technisch lezen**

Vlot lezen is een fundamenteel aspect voor begrijpend lezen. Leerlingen die vlot kunnen lezen hebben meer mogelijkheden de tekst begrijpend te kunnen lezen (Klauda en Guthrie, 2008). Een voorwaarde voor de lessen begrijpend lezen is dat de leerling tijdens het lezen niet meer spelt (Förrer en Mortel, 2010). Indien de leerling nog spellend leest, richt de leerling zich te veel op het woord en niet op de zin en de tekst. Het is zinvol de teksten aan te bieden op één niveau beneden het technische leesniveau van de leerling (Vernooy, 2007). Vernooy (2009) geeft het advies in groep 4 nog niet met een methode voor begrijpend lezen te starten. Veel leerlingen die moeite hebben met het technisch lezen hebben ook problemen met begrijpend lezen (Vernooy, 2007). Dit wil niet zeggen dat alle leerlingen die vlot kunnen lezen geen moeite hebben met het begrijpend lezen. Meent (2010) stelt dat de intelligentie een functie heeft bij het begrijpend lezen. Er wordt een beroep gedaan op hogere cognitieve activiteiten als het gebruik maken van de syntaxis en de achtergrondkennis, het begrip en het trekken van conclusies (Klauda en Guthrie, 2008).

Wezenlijke items van goed technisch lezen zijn (Vernooy, 2007):

- De lezer kan woorden precies, vlot en gemakkelijk lezen.
- De lezer kan het leestempo afwisselen. Bij moeilijkere fragmenten in de tekst gaat de lezer langzamer lezen zodat de essentie beter kan worden opgenomen.
- De lezer begrijpt het leesfragment en kan essentiële onderdelen van de tekst herhalen.
- De lezer kan op correcte toon lezen (Klauda en Guthrie, 2008; Förrer en Mortel, 2010).

Leerlingen die moeite hebben met het lezen hebben ook na groep 3 behoefte aan effectieve instructie, herhaling en begeleiding. Het herhaald lezen kan, ook in de les, via het voor- koor en doorlezen worden toegepast (Inspectie van Onderwijs, 2011a). Op deze wijze, naast het werken aan de woordenschat, werkt de school ook aan de leesmotivatie van de kinderen (Vernooy, 2007). Kinderen die gedemotiveerd zijn zullen geen boeken gaan lezen en dit werkt het zogenaamde 'Mattheuseffect' in de hand. De ontwikkeling van de sterke lezers gaat door, zij gaan steeds sneller en frequenter lezen. De sterke lezers vergroten middels het lezen hun algemene kennis, de woordenschat en de taalvaardigheid. Dit in tegenstelling tot de zwakkere en gedemotiveerde lezers (Hacquebord en Sanders, 2010).

### **2.4.4. Kennis en woordenschat**

Een leerling komt op school met een bepaalde achtergrondkennis. Op school wordt de kennis van de wereld verder uitgebreid. Deze kennis neemt de leerling mee bij het aanpakken van een tekst. Dit onderdeel is nauw verbonden met de woordenschat. Het ontwikkelen van de kennis en woordenschat is essentieel voor het onderdeel begrijpend lezen (Förrer en Mortel, 2010). Het uitbreiden van de woordenschat vindt zijn oorsprong in het inzien van welke woorden leerlingen automatisch zich eigen zullen maken en welke zij expliciet moeten krijgen aangeboden door de gehele schoolperiode heen (Aslander en Hortensius, 2010). De school zal een aanpak moeten realiseren en beschrijven voor leerlingen met een beperkte algemene kennis en woordenschat. Het is wezenlijk dat school deze

kennis versterkt (Förrer en Mortel, 2010). De leerling zal niet enkel middels het lezen van teksten de eigen woordenschat verder ontwikkelen (Marzano, 2008). Kiefter en Lesaux (2007) spreken van het woordbewustzijn. Bij deze strategie kan de leerkracht de interesse opwekken naar de betekenis van nieuwe en moeilijke woorden. De woorden die leerlingen zich automatisch zullen eigen maken laat de leerkracht in het dagelijks taalgebruik in de klas naar voren komen. De woorden in schoolboeken en kranten zijn woorden waaraan de leerkracht expliciete aandacht moet geven. De capaciteit van de leerling om nieuwe woorden te leren en te begrijpen neemt aanzienlijk toe indien de leerkracht de volgende componenten toepast (Marzano, 2008).

- De woorden herhaald aanbieden. Na minimaal zes keer in aanraking te zijn geweest met een nieuw woord, heeft de leerling de mogelijkheid het woord te begrijpen en te memoriseren.
- Het aanbieden van nieuwe woorden in zins- of tekstverband.
- De leerling krijgt de mogelijkheid het nieuwe woord met een afbeelding te relateren.
- Het aanbieden van 10- 12 nieuwe woorden per week worden.
- Bij de voorbereiding op de tekst worden een beperkt aantal woorden besproken. Vernooij (2009) beveelt aan om twee essentiële woorden te bespreken.

Bij het op een effectieve wijze aanleren van nieuwe woorden staat de leerkracht model voor hoe een onbekend woord kan worden aangepakt. Vervolgens gaan de leerlingen zelf aan de slag met de nieuwe woorden (Aslander en Hortensius, 2010). De methode Nieuwsbegrip verleent de leerlingen van groep 5 t/m 8 een woordhulp. De woordhulp bestaat uit het effectief gebruik maken van de context, de tekeningen en de syntaxis. De kans is aanwezig dat er al begrip is ten aanzien van een gedeelte van het woord. De leerkracht kan instructie geven bij de morfemen. Het hebben van inzicht in morfologie helpt de leerling met het uitbreiden van de eigen woordenschat. Leerlingen met een grotere woordenschat blijken een beter begrip te hebben van de morfologie (Kiefter en Lesaux, 2007). Voorts heeft de leerling de mogelijkheid het woord aan iemand anders voor leggen of in het woordenboek op zoeken. Tot slot controleert de leerling in de context of de betekenis juist is (Förrer en Mortel, 2010).

## H.3. De opzet van het onderzoek

### 3.1. Inleiding

Bij aanvang van het onderzoek zijn er een tweetal planformulieren ingevuld. Met behulp van deze planformulieren zijn de verschillende faseringen van het onderzoek doorlopen. In paragraaf 3.1. worden de stappen van het onderzoek omschreven en in paragraaf 3.2. wordt de onderzoeksgroep en het onderzoeksinstrument nader omschreven.

### 3.2. De fasen van het onderzoek

De doelstelling van het onderzoek is het verzamelen van recente informatie betreffende de richtlijnen voor een effectieve leesmethode en de competenties van de leerkracht voor het vak begrijpend lezen vanaf groep 4. Door het toepassen van deze kennis worden en blijven de leerlingen van de basisschool capabele begrijpend lezers. Naast het onderzoeken van de recente literatuur op het gebied van begrijpend lezen heeft er tevens onderzoek plaats gevonden in de basisschool. Het onderzoek bestond uit een enquête voor de leerkrachten en leerlingen en klassenobservaties. Voorts is het leerlingvolgsysteem onder de loep genomen om de leerlingenresultaten op het terrein van begrijpend lezen te kunnen vergelijken. Tot slot is er gekeken naar de aansluiting van het leerlingvolgsysteem, de cito-toetsen, op de methode Tekstverwerken en Nieuwsbegrip.

Om te komen tot de doelstelling van het onderzoek zijn er een aantal deelvragen opgesteld:

- Hoe hanteren de leerkrachten de methode begrijpend lezen ?
- Welke ondersteunende materialen hanteren de leerkrachten bij begrijpend lezen?
- Wat is de visie van de leerkracht op een methode van begrijpend lezen?
- Wat vinden de leerkrachten positieve en negatieve aspecten van de huidige methode?
- Wat vinden de leerkrachten positieve en negatieve aspecten van de aanvullende methode?
- Over welke leerkrachtcompetenties beschikken de leerkrachten bij begrijpend lezen?
- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met de teksten van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip?
- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met de werkvormen van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip?
- Hoe ervaren de leerlingen de instructie van de leerkracht?

Het leerlingvolgsysteem is nader onderzocht bij de groepen 7 en 8. Bij dit item behoren de volgende deelvragen:

- In hoeverre hebben de leerlingen hun score van de voorgaande groepen kunnen handhaven?
- Hoe scoren de leerlingen van de huidige groep 7,8 in vergelijking met de leerlingen van groep 7,8 van de drie voorgaande jaren?
- Tevens is er gekeken naar de aansluiting van het leerlingvolgsysteem, de cito-toetsen, op de methodes Tekstverwerken en Nieuwsbegrip. Aan de hand van de volgende deelvragen heeft het onderzoek zich voltrokken:
- Op welke onderdelen sluit de huidige methode Tekstverwerken aan bij het leerlingvolgsysteem?

- Bij welke onderdelen vindt de huidige methode Tekstverwerken geen aansluiting bij het leerlingvolgsysteem?
- Op welke onderdelen sluit de aanvullende methode Nieuwsbegrip aan bij het leerlingvolgsysteem?
- Bij welke onderdelen vindt de aanvullende methode Nieuwsbegrip geen aansluiting bij het leerlingvolgsysteem?

### 3.3. Het onderzoeksinstrument en de onderzoeksgroep

Het onderzoek richt zich op de groepen 4 t/m 8. Alle 42 leerlingen van de basisschool hebben in kleine groepen de vragenlijst ingevuld. De kinderen werden in de gelegenheid gesteld vragen te stellen bij onduidelijkheden. De indeling over de groepen 4 t/m 8 is als volgt:

| groep | aantal leerlingen | leerkracht |
|-------|-------------------|------------|
| 4     | 9                 | A          |
| 5/6   | 8/10              | B          |
| 7/8   | 5/10              | C          |

*Figuur 3.1, groepen*

Leerkracht A heeft tevens groep 3 onder haar hoede. Groep 3 wordt in dit onderzoek niet meegenomen. Het onderzoek richt zich op de groepen 4 t/m 8. De reden hiervoor is dat in deze groepen wordt gewerkt met de methodes Tekstverwerken en Nieuwsbegrip. Voor alle aangegeven groepen werken twee leerkrachten. De leerkrachten A t/m C (drie leerkrachten) geven de lessen begrijpend lezen. De leerkrachten A t/m C hebben de leerkrachtenenquête ingevuld. Tevens is er een klassenobservatie uitgevoerd, bij de leerkrachten A t/m C, aan de hand van een observatieschema (zie bijlage). Er is gekeken naar het doorlopen van de faseringen en de verschillende onderdelen per lesfase. In de enquête kregen de leerlingen en leerkrachten de gelegenheid de gegeven antwoorden nader toe te lichten en/of opmerkingen te plaatsen. De uitslagen van de leerkrachtenenquêtes zijn berekend in punten. De leerkrachten kregen de mogelijkheid de punten toe te kennen op de schaal 1 t/m 5. Er zijn enkele vragen op een negatieve wijze gesteld, om de leerkrachten alert te houden. Deze punten zijn ten behoeve van de presentatie omgerekend in een positieve vraagstelling. Daarbij zijn de toegekende scores aangepast. Voorbeeld: een score van 1 punt werd omgezet in 5 punten. Vervolgens zijn de scores van de leerkrachten op de schaal 1 t/m 5 teruggebracht op de schaal 0 t/m 4. Hiermee wordt de visualisatie duidelijker weer gegeven met betrekking tot het in het geheel niet voldoen aan de voorwaarde voor het desbetreffende item. Concreet betekent dit dat bij drie deelnemers een item een score van 12 aangeeft dat er aan die voorwaarden maximaal wordt voldaan. Bij een score van 0 daarentegen wordt in het geheel niet voldaan aan het gevraagde item. De betreffende overzichten zijn opgenomen in hoofdstuk 4 in figuur 4.1. en 4.2.

De leerkrachten zijn, na afloop van de klassenobservatie, in de gelegenheid gesteld de les nader toe te lichten. Zij hebben hier alle drie gebruik van gemaakt.

Het leerlingvolgsysteem is onderzocht bij de groepen 7 en 8. In deze groepen is het afgelopen jaar structureel gewerkt, door alle leerlingen, met de aanvullende methode Nieuwsbegrip.

## H. 4. De resultaten

### 4.1. De manier van lesgeven in het vak begrijpend lezen

De manier van lesgeven in het vak begrijpend lezen is onderzocht aan de hand van de resultaten van de enquête en lesobservaties. Na afloop van de lesobservatie heeft de leerkracht de gelegenheid gekregen de lessen nader toe te lichten.

De volgende zes aspecten staan centraal:

- Hoe hanteren de leerkrachten de methode begrijpend lezen ?
- Welke ondersteunende materialen hanteren de leerkrachten bij begrijpend lezen?
- Wat is de visie van de leerkracht op een methode van begrijpend lezen?
- Wat vinden de leerkrachten positieve en negatieve aspecten van de huidige methode?
- Wat vinden de leerkrachten positieve en negatieve aspecten van de aanvullende methode?
- Over welke leerkrachtcompetenties beschikken de leerkrachten bij begrijpend lezen?

#### 4.1.1. Het hanteren van de methode begrijpend lezen

De leerkrachten beschrijven in hun visie dat zij het van belang achten dat de leerlingen de teksten bewust lezen en aan de hand van de strategieën de informatie uit de tekst kunnen halen. Alle leerkrachten vinden het essentieel dat leerlingen de aangeleerde strategieën niet enkel bij de lessen begrijpend lezen toepassen. De leerkrachten bieden de methode Tekstverwerken in zijn geheel aan. Er worden accenten gelegd op de lesdoelen, de leesstrategieën en de moeilijke woorden. De te besteden tijd betreft in groep 4 30-45 minuten en in de groepen 5 t/m 8 45-60 minuten per week. Hierbij wordt opgemerkt dat in de eerste helft van groep 4 de teksten door de leerkracht worden voorgelezen, vervolgens wordt er in koor gelezen en tot slot lezen de leerlingen de tekst individueel. In de tweede helft van groep 4 staan de strategieën in de lessen meer centraal.

#### 4.1.2. De ondersteunende materialen

Geen enkele leerkracht maakt gebruik van ondersteunende materialen tijdens de lessen begrijpend lezen. In twee groepen is een digitaal schoolbord aanwezig. In deze groepen wordt het digitale schoolbord wel ingezet bij het onderdeel woordenschat.

#### 4.1.3. De visie van de leerkrachten

De leerkrachten beschrijven in hun visie dat zij het van belang achten dat de leerlingen de teksten bewust lezen en aan de hand van de strategieën de informatie uit de tekst kunnen halen. Alle leerkrachten vinden het essentieel dat leerlingen de aangeleerde strategieën niet enkel bij de lessen begrijpend lezen toepassen, maar ook bij andere lees- en leervormen.

#### 4.1.4. Positieve en negatieve aspecten van de methode Tekstverwerken

De leerkrachten benoemen dat Tekstverwerken leuke, zinvolle, leerzame en verschillende soorten teksten aanbiedt. In de methode wordt aandacht geschonken aan de vormgeving, de structuur en de samenhang van de gegeven informatie in de teksten. Voorts zijn de teksten beknopt en hierdoor

geschikt voor het herhaald lezen. Zij ervaren de vaste opbouw in de lessen als positief. De leerkrachten benoemen een tweetal negatieve aspecten. Als eerste wordt genoemd dat de instructie soms veel tijd kost en als tweede dat bepaalde lessen niet aansluiten bij de beleavingswereld van de kinderen. In beide methodes wordt aandacht geschonken aan de vormgeving, de structuur en de samenhang van de gegeven informatie in de teksten. Voorts zijn de teksten beknopt en hierdoor geschikt voor het herhaald lezen.

#### **4.1.5. Positieve en negatieve aspecten van de aanvullende methode Nieuwsbegrip**

Als positieve aspecten van Nieuwsbegrip worden genoemd de actuele teksten. In de methode wordt aandacht geschonken aan de vormgeving, de structuur en de samenhang van de gegeven informatie in de teksten. Voorts zijn de teksten beknopt en hierdoor geschikt voor het herhaald lezen.

Tevens wordt genoemd dat de verwerkingsopdrachten soms afwisselend zijn. Als negatieve punten worden de weinig afwisselende, veel verwerkingsopdrachten en enkel het behandelen van informatieteksten aangehaald. De leerkrachten proberen de lessen van begrijpend lezen van de twee verschillende methodes op elkaar aan te laten sluiten middels het toepassen van dezelfde strategieën. Er wordt door een leerkracht opgemerkt dat het goed overleggen met de duopartner, ook met betrekking tot het toepassen van de strategieën bij de andere vakgebieden, een aandachtspunt is. Tot slot wordt genoemd dat het combineren van de twee methodes een positief item is.

#### **4.1.6. De leerkrachtcompetenties**

De leerkrachtcompetenties zijn onderzocht aan de hand van de leerkrachtenenquête (figuur 4.1 en 4.2) en de observatie in de groep (figuur 4.3). De klassenobservatie is uitgevoerd bij drie leerkrachten. De drie leerkrachten geven les in combinatiegroepen van twee leerjaren. Er zijn lessen geobserveerd in de groepen 4, 6 en 7. De lessen zijn geobserveerd aan de hand van het instructiemodel van Förrer en Mortel (2010). In percentages is af te lezen hoeveel leerkrachten de desbetreffende fase van de les hebben doorlopen. Na afloop van de les werd de leerkracht in de gelegenheid gesteld de gegeven les nader toe te lichten.

*Figuur 4.1, leerkrachtcompetenties*

Uitleg figuur 4.1:

Er kan een score worden behaald van 0 (minimaal) t/m 12 (maximaal).

A = vaste opbouw van de lessen

B = instructie volgens het directe instructiemodel

C = tijdens de instructie is er aandacht voor de woordenschat

D = tijdens de instructie is er aandacht voor de achtergrondkennis

E = tijdens de instructie doet de leerkracht de strategie luidop voor

F = instructie in niveaugroepen

G = de groepen worden ingedeeld naar aanleiding van de toetsresultaten

H= naar aanleiding van de toetsresultaten wordt er een diagnose gesteld

*Figuur 4.3, het werken in de groep*

Uitleg figuur 4.2:

Er kan een score worden behaald van 0 (minimaal) t/m 12 (maximaal).

A= aantrekkelijke leesomgeving

B= structurele aandacht voor leesmotivatie en leesbevordering

C= de leerkracht is goed op de hoogte van het proces van begrijpend lezen

D= hanteren van effectieve verwerkingsvormen

E= structurele aandacht voor woordenschat

F= aandacht voor het bevorderen van de algemene kennis

G= de analyse van de cito-toetsen worden besproken in het team

In de geobserveerde lessen hanteren alle leerkrachten onderdelen van het directe instructiemodel. In de vragenlijst van de leerkrachten scoort dit onderdeel redelijk hoog (9 punten, zie figuur 4.1). De leerkrachtcompetenties worden toegelicht aan de hand van de fasen van het instructiemodel van Förrer en Mortel (2010). Er is geobserveerd of in alle groepen de fasen werden doorlopen (zie figuur 4.3). De verschillende faseringen zijn nader uitgewerkt in de verschillende stappen die de leerkracht neemt om de les op een effectieve wijze te laten verlopen. In het behandelen van de verschillende faseringen zijn de items van de enquêtes verwerkt (figuur 4.1 en figuur 4.2).

*Figuur 4.3, lesfase*

De faseringen van het instructiemodel (Förrer en Mortel, 2010).

**Fase 1.** Uit de lesobservatie blijkt dat in alle groepen de fase van de gezamenlijke start van de les is doorlopen. Tijdens de startfase werd het lesdoel bij alle groepen nader toegelicht het verloop en de verwachting van de les niet in alle groepen besproken. In alle groepen werd uitleg gegeven omtrent, voor de les, belangrijke begrippen. Er was specifieke aandacht voor de woordenschat. Het onderdeel woordenschat in de les scoort in de enquête hoog (11 punten, figuur 4.1). Ook in de groep is aandacht voor het item woordenschat (11 punten, figuur 4.2). In de les kwam de specifieke aandacht voor de achtergrond kennis niet expliciet naar voren. In de enquête scoort dit ook lager in vergelijking met de woordenschat (7 punten, figuur 4.1). Leerkrachten hebben het onderdeel het bevorderen van de algemene kennis in de groep hoger gescoord (9 punten, figuur 4.2). In twee groepen is een digitaal schoolbord aanwezig. Hier werd tijdens de geobserveerde lessen geen gebruik van gemaakt. Uit het

nagesprek bleek dat het digitale bord bij beide groepen wel wordt ingezet tijdens de lessen begrijpend lezen, met name bij het onderdeel woordenschat.

**Fase 2.** De instructiefase van de les was in alle lessen een essentieel onderdeel. Er was specifieke aandacht voor het voordoen van de aan te bieden strategie. In de enquête scoort dit onderdeel hoog (11 punten, figuur 4.1). Er was aandacht voor het herhalen van strategieën, met name door het stellen van vragen. In alle groepen kwam het model staan met betrekking tot het toepassen van de achtergrondkennis en de woordenschat niet expliciet naar voren. Er werden herstelstrategieën ingezet, met name vond er oriëntatie plaats op de leestekst. Bij de herstelstrategieën werd niet het onderdeel gebruik maken van de achtergrondkennis ingezet. Het leesdoel werd in geen enkele groep nadrukkelijk besproken. In één groep was er kort aandacht voor de werkvorm dramatiseren.

**Fase 3.** De eerste fase van begeleide oefening werd door twee van de drie leerkrachten uitgevoerd. De reden van deze score is dat één groep zelfstandig verder ging met het maken van de toets. Uit het nagesprek bleek dat deze fase normaliter wel wordt doorlopen. Bij de andere groepen kregen de leerlingen begeleiding en controle bij het toepassen van de leesstrategieën en de herstelstrategieën. Bij de strategieën werd met name gebruik gemaakt van de plaatjes en het samenvatten van de tekst en tekstonderdelen. Ook werd er gebruik gemaakt van het herlezen en luidop lezen. Er werd geen aandacht gegeven aan het maken van een voorstelling in gedachten. Bij twee van de drie leerkrachten was er aandacht voor het maken van schema's. De achtergrondkennis werd niet ingezet. Er werd positieve feedback gegeven op het resultaat en in mindere mate op het proces.

**Fase 4.** In alle drie groepen werd de tweede fase van begeleide oefening niet uitgevoerd. Uit het nagesprek bleek dat het oefenen in bijvoorbeeld groepjes van twee leerlingen, waarbij de leerkracht ondersteunt waar nodig, wel door twee van de drie leerkrachten wordt toegepast. In deze les was bewust de keuze gemaakt deze vorm niet toe te passen. Uit de enquête blijkt dat de leerkrachten ervaren dat zij redelijk goed op de hoogte zijn van het proces van begrijpend lezen (9 punten, figuur 4.2). In de leerkrachtenenquête scoort het onderdeel het aanbieden van effectieve verwerkingsvormen vrij hoog (10 punten, figuur 4.2). Uit het nagesprek bleek dat de verwerkingsvormen met name vanuit de methode worden aangeboden. De leerkrachten benadrukken het onderdeel debatteren wel bij taal, maar niet bij begrijpend lezen. Voorts wordt de 3 woordenkaart niet als zodanig gehanteerd, onderdelen hieruit komen wel in de lessen naar voren. Het schrijven van een rapport, het invullen van schema's en het zoeken naar overeenkomsten en verschillen komt in alle groepen aan de orde. Een creatieve verwerkingsvorm als het ontwerpen van een kaart of affiche komt wel voor, het organiseren van een expositie wordt minder frequent opgezet. Tot slot wordt het gebruik maken van voorstellingen in gedachten bij één groep regelmatig ingezet. Het opgeven van huiswerk is bij begrijpend lezen geen structurele werkvorm. Er wordt in geen enkele groep gebruik gemaakt van werkbladen. De beschreven werkvormen worden bij verschillende fasen van de les aangeboden.

**Fase 5.** De fase van zelfstandig oefenen en verwerken werd uitgevoerd door twee van de drie leerkrachten. Uit het nagesprek bleek dat één leerkracht bij deze les bewust had gekozen voor het gezamenlijk maken van de les. In alle groepen hadden enkele leerlingen een vorm van pré teaching genoten. De tekst was met de desbetreffende leerlingen doorgelezen. Leerkrachten zijn oplettend op het niveau van technisch lezen, als voorwaarde om de lessen begrijpend lezen goed te kunnen



volgen. Het aandacht verlenen aan de leesmotivatie, leesbevordering en de aantrekkelijke leesomgeving scoort in de enquête boven gemiddeld (allebei onderdelen 9 punten, figuur 4.2). In één van de drie groepen werd verkorte en verlengde instructie gegeven. In de leerkrachtenenquête scoort dit onderdeel de laagste score (6 punten, figuur 4.1). Het indelen van de groepen naar aanleiding van de toetsresultaten scoort hoger (11 punten, figuur 4.1). Uit het nagesprek bleek dat in één groep wel regelmatig wordt gewerkt in niveaugroepen, in deze les was bewust gekozen voor een gezamenlijke les met het oog op de heterogene samenstelling. De leerkrachten geven aan een diagnose te stellen naar aanleiding van de toetsresultaten (11 punten, figuur 4.1). De resultaten van de leerlingen worden gehonoreerd middels de uitslagen van het werk en de toetsen. Deze uitslagen worden in alle groepen besproken met de leerlingen. Voorts worden de uitslagen van de cito-toetsen door alle leerkrachten besproken in het team (12 punten, figuur 4.1).

**Fase 6.** In alle groepen werd de les gezamenlijk afgesloten. In de enquête hebben alle leerkrachten ingevuld dat de lessen uit een vaste opbouw bestaan (12 punten, figuur 4.1). Tijdens de afsluiting vroegen de leerkrachten bij enkele kinderen naar het denkproces en er werden sturingsstrategieën toegepast. In alle groepen werd het lesdoel geëvalueerd. Het evalueren van het behalen van het leesdoel kwam niet naar voren. Er werden geen afspraken gemaakt voor de volgende les.

#### 4.2 Aansluiting van de cito-toetsen op de methodes Tekstverwerken en Nieuwsbegrip

De aansluiting van de cito-toetsen op de methodes Tekstverwerken en Nieuwsbegrip wordt nader bekeken naar aanleiding van een schematisch onderdeel van de vragenlijst voor de leerkrachten. De volgende vraagstellingen staan hierbij centraal:

- Op welke onderdelen sluit de huidige methode Tekstverwerken aan bij het leerlingvolgsysteem?
- Bij welke onderdelen vindt de huidige methode Tekstverwerken geen aansluiting bij het leerlingvolgsysteem?
- Op welke onderdelen sluit de aanvullende methode Nieuwsbegrip aan bij het leerlingvolgsysteem?
- Bij welke onderdelen vindt de aanvullende methode Nieuwsbegrip geen aansluiting bij het leerlingvolgsysteem?

De methodes en de cito-toets worden nader bekeken op een viertal onderdelen. Respectievelijk betreft dit de onderdelen het teksttype, het tekstgenre, de vraagstelling en de denkvaardigheid. (Förrer en Mortel, 2010; Krom, 2010).

| Groep   | Cito                                                                                                 | Tekstverwerken                                     | Nieuwsbegrip           |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------|
| Groep 4 | a. Het teksttype: fictie en nonfictie.                                                               | Volledige aansluiting.                             | Enkel fictie.          |
|         | b. Het tekstgenre: verhalende tekst, brief, gedicht, les.                                            | Volledige aansluiting.                             | Geen gedichten.        |
|         | c. De vraagstelling: alle vragen zijn meerkeuzevragen. Wie, wat, waaromvragen. Vragen in de vorm van | Er is niet veel aandacht voor husselteksten, er is | Volledige aansluiting. |

|                 |                                                                                                                                        |                                                                |                                     |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
|                 | Husselteksten en invulteksten. Het is nodig de hele tekst te lezen om de vragen te kunnen maken.                                       | wel veel aandacht voor het afmaken van zinnen.                 |                                     |
|                 | d. De denkvaardigheid: de verwerking van de tekst en van kennisgestuurde processen (eigen kennis).                                     | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
| <b>Groep 5.</b> | a. Het teksttype: Fictie en non-fictie.                                                                                                | Volledige aansluiting.                                         | Alleen fictie.                      |
|                 | b. Het tekstgenre: verhalende tekst, verslag, bericht.                                                                                 | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
|                 | c. De vraagstelling: zie groep 4.                                                                                                      | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
|                 | d. De denkvaardigheid: zie groep 4.                                                                                                    | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
| <b>Groep 6</b>  | a. Het teksttype: informatief, rapporterend en informatief beschouwend. In mindere mate: fictie.                                       | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
|                 | b. Het tekstgenre: artikel, verslag, verhaal.                                                                                          | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
|                 | c. De vraagstelling: Alle vragen zijn meerkeuzevragen. De vragen gaan over de teksten en er zijn vragen bij invulteksten.              | Er zijn niet enkel meerkeuzevragen.                            | Er zijn niet enkel meerkeuzevragen. |
|                 | d. De denkvaardigheid: de verwerking van informatie die specifiek in de tekst is aangegeven en van kennisgestuurde processen.          | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
| <b>Groep 7</b>  | a. Het teksttype: informatief, rapporterend en beschouwend, regulerend directief en regulerend argumentatief. In mindere mate: fictie. | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
|                 | b. Het tekstgenre: artikel, verslag, verhaal.                                                                                          | Volledige aansluiting.                                         | Volledige aansluiting.              |
|                 | c. De vraagstelling: zie groep 6.                                                                                                      | Er zijn niet enkel meerkeuzevragen. Het accent ligt met op het | Er zijn niet enkel meerkeuzevragen. |

|                |                                                                   |                                       |                                     |
|----------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
|                |                                                                   | maken van schema's en samenvattingen. |                                     |
|                | d. De denkvaardigheid: zie groep 6.                               | Volledige aansluiting.                | Volledige aansluiting.              |
| <b>Groep 8</b> | a. Het teksttype: zie groep 7.                                    | Volledige aansluiting.                | Volledige aansluiting.              |
|                | b. Het tekstgenre: artikel, brief, verhaal, instructie, recentie. | Volledige aansluiting.                | Volledige aansluiting.              |
|                | c. De vraagstelling: zie groep 6.                                 | Er zijn niet enkel meerkeuzevragen.   | Er zijn niet enkel meerkeuzevragen. |
|                | d. De denkvaardigheid: zie groep 6.                               | Volledige aansluiting.                | Volledige aansluiting.              |

*Figuur 4.4, aansluiting cito-toetsen op de twee begrijpend leesmethodes*

Bij de groepen 4 t/m 8 sluit het teksttype van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip aan op het teksttype van de cito-toetsen. Bij de groepen 4 en 5 is er geen aansluiting van het teksttype van Nieuwsbegrip op het teksttype van de cito-toetsen. In Nieuwsbegrip komen geen non-fictieteksten aan de orde. Het tekstgenre van Tekstverwerken sluit volledig aan op de cito-toetsen. Bij Nieuwsbegrip worden in groep 4 geen gedichten behandeld. Bij groep 7 en 8 komen niet alle onderdelen in Nieuwsbegrip even frequent aan de orde. De vraagstelling van Tekstverwerken van groep 4 sluit niet volledig aan op de cito-toetsen. In Tekstverwerken worden geen husselteksten aangeboden. De vraagstelling van groep 7 en 8 van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip sluit aan op de cito-toetsen. Hierbij moet wel de opmerking worden geplaatst dat in Tekstverwerken en Nieuwsbegrip de nadruk wordt gelegd op het maken van samenvattingen en schema's. Het onderdeel denkvaardigheid van de cito-toetsen sluit volledig aan op Tekstverwerken en Nieuwsbegrip (zie figuur 4.4).

#### **4.3. De uitslagen van de Cito-toetsen van begrijpend lezen**

De gemiddelde groepsresultaten van de huidige groepen 7 en 8 en de groepen 8 van de afgelopen drie jaren zijn nader onderzocht. Hierbij zijn de uitslagen van de Cito-toetsen begrijpend lezen als uitgangspunt genomen.

Een tweetal deelvragen staan centraal:

- In hoeverre hebben de leerlingen hun score van de voorgaande groepen kunnen handhaven?
- Hoe scoren de leerlingen van de huidige groep 7,8 in vergelijking met de leerlingen van groep 7,8 van de drie voorgaande jaren?

De groepsscores zijn via analyse van het leerlingvolgsysteem naast elkaar gelegd. De groepsscores op de cito-toetsen zijn afgebeeld in vier overzichten. In de overzichten worden de scores van de cito-toets in letters (A t/m E) met elkaar vergeleken. De nuancering aangegeven door vaardigheidsscores zijn niet optimaal met elkaar te vergelijken, aangezien er in de afgelopen jaren een overstap is

gemaakt van de oude naar de nieuwe cito-toets voor begrijpend lezen. Deze onderliggende cijfers zijn niet vergelijkbaar, daarom worden deze niet vermeld. De ruwe scores, aangegeven in de letters A t/m E, zijn wel met elkaar te vergelijken.

#### 4.3.1. De scores van de huidige groepen 7 en 8.

Het overzicht van de ontwikkeling van de huidige groep 7:

|      |      |      |      |
|------|------|------|------|
| A    | A    | A    | A    |
| 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |

*Figuur 4.5, groep 7*

De huidige groep 7 laat op de cito-toetsen een constant resultaat zien. Vanaf groep 4 scoort deze groep een A score. De groep heeft in groep 7 de A score kunnen handhaven.

Het overzicht van de ontwikkeling van de huidige groep 8:

|      |      |      |      |
|------|------|------|------|
| B    | A    | A    | B    |
| 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |

*Figuur 4.6, groep 8*

De huidige groep 8 heeft in het schooljaar 2010-2011 een B score behaald. De toets voor begrijpend lezen is in groep 4 niet afgenomen. De huidige groep 8 is in groep 5 gestart met een B score. Vervolgens heeft deze groep een A score behaald in groep 6 en groep 7. De behaalde A score heeft deze groep in groep 8 niet kunnen handhaven.

#### 4.3.2. De scores van groepen 7 en 8 van drie voorgaande jaren

De uitslagen van de groepen 7 en 8 worden vergeleken met de uitslagen van groep 7 en 8 van drie voorgaande jaren.

De uitslagen van groep 7:

|          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| <i>B</i> | <i>B</i> | <i>A</i> | <i>A</i> |
| 2008     | 2009     | 2010     | 2011     |

*Figuur 4.7, groep 7*

De afgelopen drie jaar (2008 t/m 2010) heeft de basisschool slechts één keer een A score behaald en twee keer een B score. Nu, met de invoering van Nieuwsbegrip, is het een positieve ontwikkeling dat er het eerste jaar direct een A score wordt behaald. Het is nu nog te vroeg voor een harde conclusie op dit onderdeel. Nieuwsgierig is of deze groep 7 de A score in groep 8 (in 2012) kan handhaven. Daarnaast is het nieuwsgierig in hoeverre de volgende groepen 7 eveneens de A score kunnen behalen (zie figuur 4.7).

De uitslagen van groep 8:

|          |          |          |          |
|----------|----------|----------|----------|
| <i>D</i> | <i>B</i> | <i>B</i> | <i>B</i> |
| 2008     | 2009     | 2010     | 2011     |

*Figuur 4.8, groep 8*

In de drie voorgaande jaren is er in groep 8 twee keer een B score en één keer een D score behaald. Er is geen duidelijk verschil te waarnemen ten aanzien van de scores van de huidige groep 8 en de groepen 8 van de twee voorgaande jaren 2009 en 2010. Er is een duidelijk verschil met één lagere behaalde score van de groep 8 in 2008. Deze twee scores (2008 en 2011) zijn niet optimaal met elkaar te vergelijken aangezien deze D score werd behaald door een kleine groep leerlingen, namelijk minder dan de helft van het aantal leerlingen van de huidige groep 8 (zie figuur 4.8).

#### **4.4. De ervaringen van de leerlingen**

De reactie van de leerlingen op de vragenlijst is in de volgende paragraaf uitgewerkt. Middels de vragen aan de leerlingen wordt er een reactie gegeven op de volgende deelvragen van het onderzoek:

- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met de teksten van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip?
- Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met de werkvormen van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip?
- Hoe ervaren de leerlingen de instructie van de leerkracht?

#### 4.4.1. De ervaringen van de leerlingen met Tekstverwerken en Nieuwsbegrip

Uit de enquête blijkt dat 42,8% van de leerlingen de teksten van Tekstverwerken leuk vindt, 54,8% vindt de teksten soms leuk, soms niet leuk en 2,4% vindt de teksten niet leuk. Als toelichting geven de leerlingen dat ze de teksten interessant, leerzaam en informatief vinden. Soms vinden ze de teksten grappig en spannend. Af en toe gaan de teksten over de eigen hobby. Dit ervaren de leerlingen als plezierig. Enkele leerlingen vinden de teksten saai, moeilijk en lang (zie figuur 4.9).

Van de leerlingen vindt 45,2% de teksten van Nieuwsbegrip leuk en 45,2% geeft aan de teksten soms leuk, soms niet leuk te vinden. Van de leerlingen vindt 9,52% de teksten niet leuk. Als toelichting geven de leerlingen dat de teksten interessant, informatief, leerzaam zijn en aansluiten bij de actualiteit. Enkele leerlingen vinden de teksten grappig. De leerlingen vinden de teksten soms oninteressant, saai en jongensachtig. Enkele leerlingen vinden de teksten af en toe zielig (zie figuur 4.10).

Van de leerlingen vindt 38,1% de opdrachten van Tekstverwerken leuk, 61,9% soms leuk, soms niet leuk en 0% niet leuk. Als toelichting geven de leerlingen dat de opdrachten leerzaam, afwisselend, grappig. Soms vinden de leerlingen de opdrachten makkelijk en af en toe zijn de opdrachten moeilijk (zie figuur 4.11).

stverwerken

*Figuur 4.10, Nieuwsbegrip*

Van de leerlingen vindt 35,7% de opdrachten van Nieuwsbegrip leuk, 50% geeft aan dat de opdrachten soms leuk, soms niet leuk zijn. Tot slot vindt 14,3% de opdrachten niet leuk. Als toelichting geven de leerlingen dat de opdrachten van Nieuwsbegrip makkelijker zijn dan de opdrachten van Tekstverwerken. De opdrachten worden door een aantal leerlingen saai bevonden, er is sprake van weinig afwisselende opdrachten (zie figuur 4.12).

*Figuur 4.11, Tekstverwerken*

*Figuur 4.12, Nieuwsbegrip*

#### 4.4.2. De ervaringen van de leerlingen met de instructie van de leerkracht

Het grootste deel van de leerlingen vindt dat de leerkracht duidelijke uitleg geeft (88,1%). De leerlingen lichten dit toe middels te benoemen dat de leerkracht genegen is nogmaals de les uit te leggen als leerlingen hiernaar vragen. Een aantal leerlingen vindt dat de leerkracht soms wel, soms niet goed uitleg geeft (11,9%). Zij vermelden bijna allemaal dat zij zelfstandig met Nieuwsbegrip mogen werken en hier momenteel geen uitleg bij krijgen. Dit ervaren zij niet als een probleem. Een aantal leerlingen vindt de uitleg van de leerkracht wel eens te lang (zie figuur 4.13).



## H. 5. Conclusies

### 5.1. Inleiding

In dit hoofdstuk worden de conclusies omschreven aan de hand van de informatie uit de literatuur en de praktijk. Centraal staat de vraagstelling: op welke wijze kan het onderwijs op 'de Barte', vanaf groep 4, bij het onderdeel begrijpend lezen effectief vorm worden gegeven?

### 5.2. De literatuur en de praktijk

De conclusies, gebaseerd op het hiervoor beschreven theorie- en praktijkonderzoek, worden onderverdeeld in een vijftal componenten, namelijk de richtlijnen voor de methode, het instructiemodel, de leerkrachtcompetenties, het technisch lezen en woordenschat en algemene kennis en het leerlingvolgsysteem.

#### De conclusie ten aanzien van de richtlijnen voor de methode

In de literatuur worden verschillende richtlijnen gegeven, met betrekking tot de methode en de materialen, voor het onderdeel begrijpend leesonderwijs. Deze richtlijnen hebben betrekking op de teksten, de strategieën, de aangegeven tijd en de werkvormen in de methode. De conclusies worden hieronder in deze afzonderlijke onderdelen aan gegeven.

##### A. De teksten

Vanuit de literatuur blijkt dat kinderen hebben de voorkeur hebben voor teksten over het leven, geestige en spannende teksten. Kinderen vinden het fijn dat zij zich kunnen herkennen in de teksten en houden niet van teksten in de 'ik' vorm (Förrer en Mortel, 2010). Meijerink (2008) beveelt aan om in het basisonderwijs de zakelijke teksten, literaire en fictionele teksten te behandelen. In de tekst moet aandacht gegeven zijn aan de vormgeving, de structuur en de samenhang van de gegeven informatie. De informatie in de tekst dient aan te sluiten bij de kennis van de leerling en de tekst behoort beknopt te zijn (Förrer en Mortel, 2010). Uit de enquête blijkt dat middels het werken met Tekstverwerken en Nieuwsbegrip de zakelijke teksten, literaire en fictionele teksten aan de orde komen. Uit de enquête en de klassenobservatie komt naar voren dat in beide methodes aandacht geschonken wordt geschonken aan de vormgeving, de structuur en de samenhang van de gegeven informatie in de teksten. Voorts zijn de teksten beknopt en hierdoor geschikt voor het herhaald lezen. De leerkrachten beoordelen de teksten van Tekstverwerken als positief. De actuele teksten van Nieuwsbegrip worden positief bevonden, het enkel behandelen van het nieuws wordt als negatief ervaren. Op basis van de mening van de leerlingen kan geen voorkeur worden uitgesproken over de teksten van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip.

##### B. De strategieën

Vernooy (2009) geeft het advies om in groep 5 te starten met een methode voor begrijpend lezen. In de praktijk wordt de methode Tekstverwerken ingezet in groep 4. In het tweede half jaar van groep 4 staan de strategieën meer centraal. Deze werkwijze is overeenkomstig het advies van Förrer en Mortel (2010). De leerlingen dienen drie strategieën aangeboden te krijgen. De leesstrategieën worden in één schooljaar en binnen de gehele schoolloopbaan meerdere keren aangeboden en



geoefend. De sturings- en herstelstrategieën worden iedere les ingezet (Förrer en Mortel, 2010). De genoemde strategieën worden aangeboden in de methode Tekstverwerken en Nieuwsbegrip. Aangezien er in de praktijk met de methodes Tekstverwerken en Nieuwsbegrip wordt gewerkt, is aan deze voorwaarde voldaan. Hierbij kan worden opgemerkt dat de leerkrachten de methode in zijn geheel aanbieden. Dit aanbod is conform het advies van de Inspectie van Onderwijs (2011). Vanuit de lesobservaties blijkt dat de sturingsstrategieën explicieter aan de orde kunnen worden gesteld, met name het benoemen en het evalueren van het leesdoel en het inzetten van de algemene kennis. De leerlingen kunnen zelf aan de slag gaan met internetpagina's op het terrein van kennisverwerving (Förrer en Mortel, 2010). Bij de sturingsstrategieën is er de mogelijkheid dat leerlingen zelf een multimediaal woordenboek aan gaan leggen (Marzano, 2008). Het digibord, mits aanwezig, wordt in de praktijk met name ingezet bij het onderdeel woordenschat. Dit is overeenkomstig het advies van Marzano (2008). Förrer en Mortel (2010) geven aan dat een adequaat lesaanbod bestaat uit het aanbieden van een strategieles en toepassingsles in één week. Voorts is het effectief de strategieën in te zetten bij de andere vakgebieden (Vernooy, 2009; Förrer en Mortel, 2010). In de praktijk wordt niet gewerkt met het aanbieden van één strategieles en één toepassingsles per week. Wel worden de behandelde strategieën van Tekstverwerken ingezet bij de tekst van Nieuwsbegrip. Alle leerkrachten vinden het inzetten van de strategieën bij de andere vakken een belangrijk item. Hierbij wordt door een leerkracht opgemerkt dat het van belang is goede afspraken te maken met de duopartner.

#### *C. Het onderdeel tijd*

Met betrekking tot het onderdeel tijd wordt in groep 4 30-45 minuten uitgetrokken voor het begrijpend leesonderwijs, in de groepen 5 t/m 8 betreft dit 45-60 minuten per week. Dit komt overeen met de minimale adviestijd, aangegeven door Förrer en Mortel (2010). De maximale adviestijd van Förrer en Mortel (2010) betreft voor groep 4 60 minuten en voor groep 5 t/m 8 90 minuten.

#### *D. De werkvormen*

Uit de enquête kan de conclusie worden getrokken dat de leerkrachten en de leerlingen de voorkeur geven aan de verwerkingsopdrachten van Tekstverwerken. De verwerkingsopdrachten van Nieuwsbegrip worden door de leerlingen en leerkrachten als weinig afwisselend ervaren en er is sprake van een grote hoeveelheid verwerkingsopdrachten. In de praktijk worden er verschillende werkvormen ingezet. Het blijkt dat het inoefenen in kleine groepjes nadrukkelijker aan de orde kan komen (Förrer en Mortel, 2010). Voorts is het mogelijk de verwerkingsvormen uit te breiden middels het onderdeel debatteren (Förrer en Mortel, 2010) en het maken van voorstellingen in gedachten (Ven, 2009).

### **De conclusies ten aanzien van het instructiemodel**

In de praktijk hanteren alle leerkrachten een vaste opbouw in de lessen en doorlopen de leerkrachten een aantal stappen van het instructiemodel van Förrer en Mortel (2010). Er kunnen een aantal items bij het instructiemodel worden geoptimaliseerd. Het verloop en de verwachting van de les kan explicieter worden benoemd. Tevens is het constructief meer aandacht te geven aan de tweede fase van begeleide oefening. Na de fase van begeleide oefening past de leerling zelfstandig de aangeboden strategie toe (Förrer en Mortel, 2010; Vernooy, 2009). Marzano (2008) stelt dat de

leerkracht beslissingen neemt t.a.v. het toepassen van onderdelen van het instructiemodel vanuit theoretische kaders. Uit het nagesprek blijkt dat de leerkrachten, over het algemeen, weloverwogen tot een besluitvorming komen ten aanzien van het doorlopen van de lesfasen. Het maken van afspraken met de leerlingen, aangaande de te behandelen moeilijkheden in de volgende les, kan een goede aanvulling zijn in de laatste fase van de les (Vernooy, 2009).

### **De conclusies ten aanzien van de leerkrachtcompetenties**

Marzano (2008) benoemt dat de individuele leraar een aanzienlijke invloed heeft op de schoolprestaties van de leerling. Förrer en Mortel (2010) zetten verschillende leerkrachtcompetenties centraal. De competentie met betrekking tot het doorlopen van het instructiemodel en het inzetten van strategieën bij andere zaakvakken is in dit hoofdstuk reeds besproken. Een andere leerkrachtcompetentie is het geven van gerichte feedback (Förrer en Mortel, 2010). In de praktijk wordt er in alle groepen positieve feedback gegeven. Het geven van feedback kan verder worden uitgewerkt door, naast het aandacht geven aan het resultaat, het proces te benadrukken. Het is relevant te stellen dat de competentie het model staan van de leerkracht kan worden geoptimaliseerd. In de praktijk wordt het modellen ingezet bij het toepassen van de (lees)strategieën. Het modellen kan tevens effectief worden ingezet bij het onderdeel woordenschat en bij het toepassen van de achtergrondkennis (Förrer en Mortel, 2010). Förrer en Mortel (2010) geven aan dat de leerkrachten kennis moeten hebben van het proces van begrijpend lezen en aandacht moeten hebben voor de leesomgeving, de leesmotivatie en de leesbevordering. In de leerkrachtenenquête scoren deze onderdelen vrij hoog. De Inspectie van Onderwijs (2011) benadrukt de leerkrachtcompetentie met betrekking tot het analyseren van de toetsresultaten en het omzetten van de toetsresultaten in een effectief onderwijsaanbod. Het blijkt dat in de praktijk het omzetten van de toetsresultaten in een effectief lesaanbod, met aandacht voor verkorte en verlengde instructie, kan worden geoptimaliseerd. Een grote meerderheid van de leerlingen spreekt uit dat de leerkracht duidelijke instructie geeft. De instructie wordt wel eens als te lang ervaren. Het geven van verkorte instructie geeft mogelijkheden om hierbij aan te sluiten. Alle leerkrachten bespreken de toetsresultaten van de cito-toetsen in het team. Marzano (2008) adviseert de prestaties van de leerlingen te honoreren. In de praktijk bespreken en belonen de leerkrachten de prestaties van de leerlingen.

### **Technisch lezen en woordenschat en algemene kennis**

Uit de literatuur blijkt dat, naast het technisch lezen, woordenschat en algemene kennis essentiële items zijn om het begrijpend lezen doeltreffend aan te bieden in de school (Förrer en Mortel, 2010). Uit het onderzoek is gebleken dat deze onderdelen een grotere invloed hebben op de resultaten van begrijpend lezen dan de strategieën die tijdens de lessen van begrijpend lezen worden aangeboden (Vernooy, 2009). Veel leerlingen die moeite hebben met het technisch lezen hebben ook problemen met begrijpend lezen (Vernooy, 2007). Het is belangrijk de motivatie van de leerlingen met betrekking tot het lezen te blijven stimuleren (Vernooy, 2009). Vernooy (2007) adviseert de teksten aan te bieden op één niveau lager dan het beheerste leesniveau van de leerling. Förrer en Mortel (2010) stellen dat leerlingen met een onvoldoende technisch leesniveau op een ander moment specifieke aandacht kunnen krijgen. In de praktijk is in alle groepen aandacht voor pré teaching voor de zwakkere lezers.

Een ander essentieel onderdeel met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs is de woordenschat. Middels het geven van specifieke aandacht aan de woordenschat, zal de capaciteit van de leerling zich uitbreiden om nieuwe woorden te kunnen bevatten (Marzano, 2008). Uit de lesobservaties en de resultaten van de enquête komt naar voren dat tijdens de lessen van begrijpend leesonderwijs aandacht wordt gegeven aan de woordenschat. Hiernaast zal aan alle leerlingen een woordhulp moeten worden aangeboden (Förrer en Mortel, 2010). Tot slot is het onderdeel achtergrondkennis een cruciaal onderdeel met betrekking tot het begrijpend leesonderwijs. Het blijkt dat tijdens de lessen begrijpend leesonderwijs het gebruik maken van de achtergrondkennis effectiever kan worden ingezet. Förrer en Mortel (2010) stellen dat de school een aanpak zal moeten realiseren en beschrijven voor leerlingen met een beperkte algemene kennis en woordenschat.

### **Het leerlingvolgsysteem**

Er zijn een tweetal componenten onderzocht. Als eerste is onderzocht of het leerlingvolgsysteem aansluit bij de twee methodes voor begrijpend leesonderwijs. Als tweede zijn de resultaten van de leerlingen van groep 7,8 nader bekeken. Met betrekking tot het eerste component blijkt dat de combinatie van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip aansluit op de cito-toetsen. Echter, een voorwaarde daarbij is dat in alle groepen, voor alle leerlingen, Nieuwsbegrip moet worden aangeboden. Bij het tweede component zijn de resultaten van de leerlingen van groep 7 en 8, van het afgelopen schooljaar, vergeleken met de resultaten van drie voorgaande jaren. De leerlingen van de groep 7 en 8 hebben het afgelopen schooljaar structureel gewerkt met de aanvullende methode Nieuwsbegrip. Het is nu nog te vroeg voor een harde conclusie op dit onderdeel. Nieuwsgierig is of deze groep 7 de A score in groep 8 (in 2012) kan handhaven. Daarnaast is het nieuwsgierig in hoeverre de volgende groepen 7 eveneens de A score kunnen behalen.

### **5.3. Aanbevelingen**

Uit de literatuur en de enquête van de leerkrachten en leerlingen blijkt dat beide methodes voor begrijpend lezen, Tekstverwerken en Nieuwsbegrip, positieve items bevatten. Uit het onderzoek met betrekking tot de aansluiting van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip op de cito-toetsen komt naar voren dat de twee methodes gezamenlijk zorgen voor een aansluiting bij de cito-toetsen. Het is zinvol om het komende schooljaar (2011- 2012) beide methodes aan te bieden. Hierbij zullen bepaalde accenten moeten worden gelegd. Dit betreft een drie aspecten die hier nader worden toegelicht.

#### **1. De strategieën**

De leerlingen dienen een drietal strategieën aangeboden te krijgen. Dit betreft de sturings-, herstel- en leesstrategieën. De sturings- en herstelstrategieën worden iedere les ingezet. De leesstrategieën worden in één schooljaar en binnen de gehele schoolloopbaan meerdere keren aangeboden en geoefend. Het advies is om in één week een strategieles, van Tekstverwerken, en een toepassingsles, van Nieuwsbegrip, aan te bieden. Een consequentie hiervan is dat er meer tijd moet worden uitgetrokken voor het begrijpend leesonderwijs. Voorts is het effectief de strategieën toe te passen in andere vakken. Indien er sprake is van meerdere leerkrachten zal men onderling de lessen op elkaar moeten afstemmen.

## **2. Het instructiemodel**

Het is effectief om de lessen van Tekstverwerken en Nieuwsbegrip aan te bieden volgens het instructiemodel van Förrer & Mortel (2010). Hierbij maakt de leerkracht zelf bewust de keuze welke onderdelen hij/zij aanbiedt in een les. Om doeltreffend de verschillende faseringen in de les te kunnen doorlopen is het van belang de volgende aandachtspunten te praktiseren:

- alle faseringen van het instructiemodel te doorlopen
- naast het lesdoel het verloop en de verwachting te benoemen
- het modellen toe te passen bij de strategieën, de woordenschat en de achtergrondkennis
- het inzetten van visuele materialen en/of digitale materialen
- de achtergrondkennis in de lessen benutten
- positieve feedback geven op resultaat en het proces
- tijdens de lessen aandacht schenken aan de drie vormen van instructie
- het reduceren en aanpassen van de verwerkingsvormen van Nieuwsbegrip
- indien nodig afspraken te maken met leerlingen aangaande de volgende les.

Het blijkt dat in de praktijk het geven van drie vormen van instructie niet een eenvoudige zaak is. Middels het geven van feedback aan elkaar, via bijvoorbeeld collegiale consultatie, teamvergaderingen en klassenbezoeken, kan het team hier gezamenlijk de schouders onder zetten. Het is constructief de resultaten van de cito-toetsen wederom met elkaar te vergelijken in de maand februari 2012. Op basis van deze resultaten en de uitkomsten van dit onderzoek kan het team een weloverwogen keuze maken voor het vervolg van de lessen begrijpend lezen in het schooljaar 2012-2013.

## **3. Het technisch lezen en de woordenschat en achtergrondkennis.**

Het technisch lezen, de woordenschat en achtergrondkennis vormen een belangrijke basis voor het onderdeel begrijpend lezen. In hoofdstuk 1 van dit onderzoek is aangegeven dat de school in het verleden dit onderdeel centraal heeft gesteld. De uitslagen van de cito-toetsen technisch lezen worden meegenomen bij het bepalen van de subgroepen bij begrijpend lezen. Het is relevant om het onderdeel technisch lezen in de basisschool te blijven evalueren en te optimaliseren. Naast het aanbieden van woordenschat en het inzetten van de achtergrondkennis in de lessen begrijpend lezen, is het constructief te kijken naar de mogelijkheden om voor die leerlingen die met een geringere achtergrondkennis en woordenschat op school komen een zinvol aanbod te verlenen. Het team zal een keuze moeten maken voor een eenduidige woordhulp voor alle leerlingen.

#### **5.4.Reflectie**

Terugblikkend op het onderzoek kan de conclusie worden getrokken dat er een steentje is bijdragen met betrekking tot op welke wijze het onderwijs op 'de Barte', vanaf groep 4, bij het onderdeel begrijpend lezen effectief vorm kan worden gegeven. De instrumenten die tijdens het onderzoek zijn ingezet waren afwisselend en gaven veel informatie. Bij het onderdeel enquêtes bleek dat de leerlingen en leerkrachten heel serieus de enquêtes hadden ingevuld. Het onderdeel werkvormen was summier aan de orde gesteld in de leerkrachtenenquête. Tevens had in de leerkrachtenenquête meer aandacht gegeven moeten worden aan de vorm, de opbouw en de structuur van de teksten en het honoreren van de prestaties van de leerlingen. De genoemde onderdelen zijn ondervangen middels het stellen van aanvullende vragen in het nagesprek van de geobserveerde lessen. Het onderzoek vanuit het LVS leverde geen duidelijke informatie op. Het is relevant, na het inzetten van de bovenstaande aanbevelingen, het LVS wederom in het schooljaar 2011-2012 te onderzoeken. Door de combinatie van het theoretisch onderzoek en het onderzoek in de praktijk zijn er een aantal aanbevelingen naar voren gekomen waarmee het team van 'de Barte' aan de slag kan gaan. Het is nieuwsgierig om te onderzoeken of het werken aan deze items uiteindelijk zal resulteren in het handhaven van de opbrengsten, bij de groepen 7 en 8, op het gebied van begrijpend leesonderwijs. Hieruit zal blijken of de leerlingen zelfstandig begrijpend lezers zijn. Tot slot is blijven liggen het aanbod met betrekking tot het effectief begrijpend leesonderwijs bij de groepen 1 t/m 4. Het advies is om binnen het team het aanbod aan deze groepen te vergelijken met de aandachtspunten vanuit de literatuur. Aan de hand van deze uitkomsten kunnen interventies worden opgesteld.

## De literatuurlijst

- Aslander, M. en Hortensius, L. (2010). Dat woord is van mij! *Didaktief*, nr. 8, 7-9.
- Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerling in je kielzog. *Didaktief*, nr. 8, 5-7.
- Hacquebord, H. en Sanders M. (2010). Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid. *Basisschool Management*, jaargang 24, nr. 5, 4-10.
- Inspectie van het Onderwijs. (2011 ). De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009-2010. Utrecht:Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2011a). *Omslag in taal*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Krom H. (2010). *Cito- toets begrijpend lezen*.
- Kieffer M.J. & Lesaux N.K. (2007). Breaking Down Words to Build Meaning: Morphology, Vocabulary, and Reading Comprehension in the Urban Classroom. *The Reading Teacher* 61 (2) P. 134-144.
- Klauda S.L. & Guthrie J.T. (2008). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*. no 2, P 310-321.
- Marzano, R. (2008). *Wat werkt in de klas*. Bazalt. P. 113-130.
- Marzano, R. (2008). *Research in actie*. Bazalt. P. 69- 82.
- Meent, M (2010). Het moeilijk lezende brein. *Het onderwijsblad* no. 2, P. 24-26.
- Meijerink, H (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*.
- Mortel, K. en Förner M. (2010). *Lezen, denken, begrijpen. Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. CPS Amersfoort.
- Ven, A. (2009). Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, jrg. 48, nr. 12. P. 515- 524.
- Vernooy, K. (2009). Begrijpende leesstrategieën nader bekeken op basis van recent Amerikaans onderzoek. Hengelo.
- Vernooy, K. (2007). De Paper Effectief leesonderwijs nader bekeken . Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer. Utrecht.