

Effectieve instructie in begrijpend lezen



Naam: Ilse de Goeij

Studentnummer: S1063038

Studieroute: Dynamisch coachen op verschillen

Cohort: 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
1.1 De school	5
1.2 Instructie.....	5
1.3 Opbrengsten begrijpend lezen onvoldoende op niveau	5
1.4 Interventies op begrijpend lezen.....	5
1.5 Oorzaken en mogelijke verbeterpunten	6
1.6 Doel van het onderzoek	6
1.7 Centrale vraagstelling	7
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	8
2.1 Instructie.....	8
2.1.1 Effectieve instructie.....	8
2.1.2 Het directe instructiemodel	8
2.1.3 Het expliciete directe instructiemodel	8
2.1.4 Het activerende directe instructiemodel	9
2.1.5 Didactische strategieën Marzano.....	10
2.1.5.1 Identificeren van overeenkomsten en verschillen	10
2.1.5.2 Samenvatten en notities maken	10
2.1.5.3 Inspanningen bevestigen en erkenning geven.....	11
2.1.5.4 Huiswerk en oefening.....	11
2.1.5.5 Nonverbale representatie	11
2.1.5.6 Coöperatief leren	11
2.1.5.7 Doelen stellen en feedback geven	11
2.1.5.8 Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen	11
2.1.5.9 Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken.....	12
2.2 Begrijpend lezen	12
2.2.1 Wat is begrijpend lezen?	12
2.2.2 Instructie in begrijpend lezen.....	12
2.3 Ondersteuningsbehoeften	12
2.4 Coaching	13
2.4.1 Wat is coaching?.....	13
2.4.2 Coachmodellen.....	13
2.4.2.1 Strategisch coachen.....	13

2.4.2.2 Competentiegericht coachen	13
2.4.2.3 Oplossingsgericht coachen	13
2.4.2.4 Intervisie	13
2.4.2.5 Powercoaching	14
2.4.3 Vaardigheden coach	14
Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet	15
Hoofdstuk 4 Resultaten	16
4.1 Hoe kan gezorgd worden voor effectieve instructie in begrijpend lezen	16
4.1.1 Hoe geven de leerkrachten nu instructie in begrijpend lezen?	16
4.1.2 In hoeverre beheersen de leerkrachten de vaardigheden die belangrijk zijn voor effectieve instructie?	16
4.1.3 Wat vinden de leerkrachten op Klavertje 4 belangrijk bij het geven van effectieve instructie?	16
4.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten ten aanzien van effectieve instructie bij begrijpend lezen.	17
4.2.1 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie?	17
4.2.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?	18
4.3 Welke vorm van coaching past bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?	19
4.3.1 Welke behoefte is er bij de leerkrachten om gecoacht te worden?	19
4.3.2 Welke manier van coaching sluit aan bij de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?	19
4.3.3 Welke vaardigheden heeft een coach nodig om leerkrachten op Klavertje 4 te coachen?	20
Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie	21
5.1 Conclusies	21
5.1.1 Hoe kan gezorgd worden voor effectieve instructie in begrijpend lezen?	21
5.1.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten ten aanzien van effectieve instructie bij begrijpend lezen?	21
5.1.3 Welke vorm van coaching past bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?	22
5.2 Aanbevelingen	22
5.3 Discussie	22
Literatuurlijst	23
Bijlage 1 Het expliciete directe instructiemodel	25

Bijlage 2 Vragenlijst leerkrachten.....	26
Bijlage 3 Brief leerkrachten	28
Bijlage 4 Interviewvragen	29

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op het verbeteren van de instructie in begrijpend lezen op Jenaplanschool Klavertje 4 in Oudewater. De centrale vraagstelling van het onderzoek was: *Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten van Klavertje 4 om effectieve instructie te geven in begrijpend lezen en wat is de rol van de coach hierbij?*

De theorie over het geven van effectieve instructie in het algemeen en de theorie over instructie in begrijpend lezen zijn in dit onderzoek vergeleken met de uitkomsten van een onderzoek naar de visie op effectieve instructie van leerkrachten, IB-ers en directie en naar de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten bij het geven van effectieve instructie. Verder is gekeken naar coaching als middel om verbetertrajecten in te begeleiden. Er is onderzocht of leerkrachten open staan voor coaching en welke vorm van coaching het best zou passen bij de leerkrachten en het verandertraject. Het onderzoek maakt duidelijk dat het directe instructiemodel een evidence-based model is om leerlingen nieuwe dingen te leren. Ook is het belangrijk dat bij begrijpend lezen de strategieën goed aangeleerd worden middels modelling. Om een goede doorgaande lijn te creëren binnen de school is het belangrijk dat leerkrachten goed zicht hebben op de doelen van begrijpend lezen, de onderwijsbehoeften van individuele kinderen goed in beeld hebben en een model gebruiken om effectieve instructie te geven. Het is belangrijk dat de directie van de school, scholing en coaching faciliteert. Scholing is nodig om de leerkrachten deze vorm van instructie geven bij te brengen en coaching is nodig om ervoor te zorgen dat leerkrachten die het lastig vinden extra hulp krijgen en om ervoor te zorgen dat het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen geborgd wordt binnen de school.

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 De school

Dit onderzoek is uitgevoerd op Jenaplanschool Klavertje 4 in Oudewater. De school telt 238 leerlingen verdeeld over acht groepen. Twee groepen 1/2, drie groepen 3/4/5 en drie groepen 6/7/8. De school telt 20 werknemers, van wie 2 directeurs, 2 intern begeleiders, 1 groepsondersteuner, 12 leerkrachten, 1 begeleider voor leerlingen met een leerlinggebonden financiering (LGF), 1 administratief medewerkster en 1 conciërge.

Klavertje 4 is een eenpitter, wat wil zeggen dat de school niet aangesloten is bij een stichting. De school heeft een eigen bestuur dat toezicht houdt en haar uitvoerende bestuurlijke taken heeft gedelegeerd aan de directie.

De onderzoeker is werkzaam als leerkracht in een groep 6/7/8 van 30 leerlingen en heeft sinds schooljaar 2013-2014 op de school een LB-functie voor het ontwikkelen van beleid op, en uitvoering van, coaching van (beginnende) leerkrachten.

De school werkt met *heterogene* stamgroepen: groepen die bestaan uit leerlingen van verschillende leeftijden. Er zijn drie soorten stamgroepen: onderbouw (groep 1/2), middenbouw (groep 3/4/5) en bovenbouw (groep 6/7/8).

1.2 Instructie

Binnen de school is de afspraak dat instructie wordt gegeven aan de hand van het directe instructiemodel (Ebbens & Ettekoven, 2005). Het directe instructiemodel is aangeboden aan de leerkrachten tijdens een studiedag in schooljaar 2011-2012. Alle leerkrachten hebben een kaart gekregen met de stappen van het model en uitleg over de verschillende stappen. Na deze studiedag is er in teamverband niet meer gesproken over het directe instructiemodel.

Uit observaties van de IB-er blijkt dat het directe instructiemodel door de leerkrachten op Klavertje 4 niet structureel gebruikt wordt (Observatieverslag instructie, 2013).

1.3 Opbrengsten begrijpend lezen onvoldoende op niveau

Klavertje 4 scoort op of rond het landelijk gemiddelde op de Cito toetsen voor begrijpend lezen (uitgelezen uit de trendtabellen van het leerlingvolgsysteem). Volgens de inspectie en de directie van de school zou dat hoger moeten kunnen zijn gezien de leerlingpopulatie op Klavertje 4 (Onderwijsinspectie, 2012). Dit baseert de inspectie op de weging van de leerlingen, allen 1.0. Deze weging wil zeggen dat de leerlingen niet allochtoon zijn en ouders hebben die gemiddeld tot hoog opgeleid zijn.

Dat de opbrengsten voor begrijpend lezen op onvoldoende niveau liggen is ongewenst om de volgende twee redenen. Allereerst streven de leerkrachten en de directie van Klavertje 4 ernaar om het beste uit de kinderen te halen. Daarnaast signaleren de bovenbouwleerkrachten dat bij het verwijzen van leerlingen naar de middelbare school, middelbare scholen steeds meer waarde hechten aan de toetsresultaten van kinderen, en dan met name ook aan de resultaten op begrijpend lezen. Als toetsresultaten niet aansluiten bij de toelatingsscores van scholen, is het lastig om de leerling op het volgens de leerkracht gewenste niveau van voortgezet onderwijs te krijgen.

1.4 Interventies op begrijpend lezen

De school heeft de afgelopen jaren interventies ingezet om de opbrengsten voor begrijpend lezen te verbeteren. De interventies die gedaan zijn, hebben betrekking op lesstof en lestijd. In schooljaar

2010-2011 is de school gaan werken met Nieuwsbegrip (CED-groep, 2006) in plaats van met de methode Goed Gelezen (Goed Gelezen, 1998). Nieuwsbegrip is een aanpak waarbij de leerlingen teksten lezen over een actueel onderwerp. Aan de teksten zijn leesbegrip- en woordenschatoefeningen gekoppeld, met als doel leerlingen strategisch te laten lezen. De actualiteit motiveert leerlingen om de tekst te lezen. Met Nieuwsbegrip oefenen leerlingen de volgende leesstrategieën:

- voorspellen
- ophelderen van onduidelijkheden
- samenvatten
- vragen stellen
- relaties/verwijswoorden

Daarnaast is in het schooljaar 2011-2012 besloten om meer onderwijstijd te besteden aan begrijpend lezen. De afspraak is nu dat er 2 uur per week wordt besteed aan begrijpend lezen met Nieuwsbegrip (CED-groep, 2006).

Deze interventies hebben echter niet voldoende resultaat opgeleverd. De resultaten zijn weliswaar verbeterd, maar nog niet op het gewenste niveau.

1.5 Oorzaken en mogelijke verbeterpunten

Tijdens de studiedag van 28-06-2013 is besproken hoe de opbrengsten voor begrijpend lezen verbeterd kunnen worden. Met de leerkrachten is gebrainstormd over mogelijke oorzaken en eventuele verbeterpunten. Hierbij kwam de instructie in begrijpend lezen duidelijk als aandachtspunt naar voren, zowel bij de leerkrachten, als de IB-er en de directie. Er zijn drie aspecten van de instructie die volgens het team verbeterd zouden kunnen worden. Ten eerste werken de leerkrachten niet allemaal consequent volgens een instructiemodel. Dit constateert de IB-er nadat zij de instructies in begrijpend lezen heeft geobserveerd in alle midden- en bovenbouwgroepen. Ook is de IB-er van mening dat de instructie in begrijpend lezen te veel auditief is en weinig structuur bevat (Observatieverslag instructie, 2013).

Ten tweede zou de organisatie verbeterd kunnen worden: hoe organiseer je als leerkracht de instructie zodanig, dat ieder kind betrokken wordt bij de leerstof en dat rekening wordt gehouden met de verschillende leerstijlen, de ideeën over meervoudige intelligenties en de ontwikkelingsfasen van kinderen op het gebied van zelfstandig werken en leren? Op een Jenaplanschool worden hoge eisen gesteld aan het klassenmanagement van leerkrachten, onder andere door de meerdere leerjaren in één stamgroep en het 'onderwijs op maat'.

Als laatste geven de leerkrachten aan, dat zij aanlopen tegen de hoeveelheid instructies die gegeven moeten worden gedurende een week. Op Jenaplanschool Klavertje 4 worden alle instructies gegeven in de stamgroep. De instructies kosten veel tijd (Notulen studiedag 30-06, 2013).

In de loop van het onderzoek heeft de directie van Klavertje 4 de beslissing genomen om vanaf schooljaar 2014-2015 te gaan werken met tweejarige stamgroepen.

Gedurende het onderzoek heeft de directie beslist om volgend schooljaar (2014-2015) niet meer met driejarige, maar met tweejarige stamgroepen te gaan werken. Deze beslissing zal mee worden genomen in de rest van het onderzoek.

1.6 Doel van het onderzoek

Dit onderzoek draagt eraan bij dat de leerkrachten op Klavertje 4 op een effectieve manier instructie geven in begrijpend lezen, met als uiteindelijk doel het verbeteren van de opbrengsten.

1.7 Centrale vraagstelling:

Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten van Klavertje 4 om effectieve instructie te geven in begrijpend lezen en wat is de rol van de coach hierbij?

Onderzoeksvraag 1:

Hoe kan gezorgd worden voor effectieve instructie in begrijpend lezen?

Deelvragen aan de theorie:

- 1.1 Wat is effectieve instructie?*
- 1.2 Wat zegt de theorie over instructie in begrijpend lezen?*
- 1.3 Welke leerkrachtvaardigheden zijn van belang bij het geven van effectieve instructie?*

Deelvragen aan de praktijk:

- 1.4 Hoe geven de leerkrachten nu instructie in begrijpend lezen?*
- 1.5 In hoeverre beheersen de leerkrachten op Klavertje 4 de leerkrachtvaardigheden die belangrijk zijn voor effectieve instructie?*
- 1.6 Wat vinden de leerkrachten op Klavertje 4 belangrijk bij het geven van effectieve instructie?*

Onderzoeksvraag 2:

Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten ten aanzien van effectieve instructie bij begrijpend lezen?

Deelvragen aan de theorie:

- 2.1 Wat zijn ondersteuningsbehoeften?*

Deelvragen aan de praktijk:

- 2.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie?*
- 2.3 Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van instructie bij begrijpend lezen?*

Onderzoeksvraag 3:

Welke vorm van coaching past bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?

Deelvragen aan de theorie:

- 3.1 Wat is coaching?*
- 3.2 Op welke manieren kan coaching ingezet worden?*
- 3.3 Welke vaardigheden heeft een coach nodig om effectief te coachen?*

Deelvragen aan de praktijk:

- 3.4 Welke behoefte is er bij de leerkrachten op Klavertje 4 om gecoacht te worden?*
- 3.5 Welke manier van coaching sluit aan bij de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?*
- 3.6 Welke vaardigheden heeft de coach nodig om de leerkrachten op Klavertje 4 te coachen?*

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

2.1 Instructie

In deze paragraaf kan de lezer de antwoorden vinden op de onderzoeksvragen aan de theorie die te maken hebben met het geven van instructie in het algemeen en het geven van instructie in begrijpend lezen.

2.1.1 Effectieve instructie

Tijdens het lezen van literatuur werd duidelijk voor de onderzoeker dat er voor effectieve instructie meerdere namen zijn. Er wordt gesproken over effectieve instructie, effectief leren, krachtig leren en directe instructie. Het gaat in deze om een docentgestuurde manier van werken met een heldere opbouw van lesstof, een heldere structuur in de les en directe feedback naar leerlingen (Ebbens & Ettekoven, 2005; Verhooy, 2011; Marzano, 2001; Kerpel, nd). Een manier om effectieve instructie te geven is met het directe instructiemodel. Verhooy (2011) zegt dat gebruik van een goed instructiemodel belangrijk is voor alle leerlingen, en zeker ook voor risicoleerlingen. Risicoleerlingen op een apart programma zetten werkt juist averechts (Verhooy, 2011).

2.1.2 Het directe instructiemodel

Verhooy (2011) benoemt dat het directe instructiemodel al gebruikt wordt vanaf de jaren tachtig en dat toen al duidelijk was dat dit model effectief werkt bij het bereiken van basisvaardigheden op het gebied van spelling, rekenen en lezen. Ook zou het zelfvertrouwen van de leerlingen toenemen bij het gebruik van het directe instructiemodel (Verhooy, 2011).

Het klassieke directe instructiemodel bestaat uit de volgende zes stappen:

1. Dagelijkse terugblik: De leerkracht bespreekt met de kinderen wat er de vorige les geleerd is en activeert voorkennis voor de komende les.
2. Presentatie: De leerkracht vertelt wat er deze les bereikt moet worden en introduceert stap-voor-stap de nieuwe leerstof, waarbij regelmatig gecontroleerd wordt of de leerlingen de stof begrijpen.
3. (In)oefening van het aangeleerde: De leerkracht laat de leerlingen onder zijn begeleiding de nieuwe stof oefenen, waarbij veel vragen gesteld worden zodat de leerlingen betrokken blijven.
4. Zelfstandig toepassen van het geleerde: Zelfstandige verwerking door de leerlingen. De leerkracht loopt langs en controleert het werk en geeft feedback.
5. Periodieke terugblik: Terugblikken op de leerstof, bijvoorbeeld per onderdeel of per week.
6. Terugkoppeling: In deze fase geeft de leerkracht feedback, vooral gericht op het proces. Ook moedigt de leerkracht aan.

Omdat het directe instructiemodel al sinds de jaren tachtig bestaat zijn er ondertussen al verschillende varianten op ontwikkeld. De belangrijkste kenmerken van twee van deze varianten worden hieronder beschreven. Namelijk het expliciete directe instructiemodel (Verhooy, 2011) en het activerende directe instructiemodel (Kerpel, nd).

2.1.3 Het expliciete directe instructiemodel

Expliciete instructie is instructie die concreet en zichtbaar is. De leerkracht legt nieuwe stof uit in duidelijke taal, er worden steeds dezelfde woorden gebruikt. Expliciete instructie is ook modelling en uitleggen met veel voorbeelden, daarbij krijgen de leerlingen feedback om het geleerde beter toe te kunnen passen (Verhooy, 2011). De volgende accenten zijn belangrijk bij het geven van expliciete directe instructie (Verhooy, 2011):

- Duidelijke lesdoelen stellen: het hoofddoel en het belang van de les moeten duidelijk zijn voor alle leerlingen. Dit maakt dat leerlingen weten wat er van hen wordt verwacht en ook kan de leerkracht na de les vaststellen of de les effectief was.
- Activeren van voorkennis: De leerkracht probeert verbanden te leggen tussen wat leerlingen al weten en de nieuwe kennis/vaardigheden. Het activeren van voorkennis over het onderwerp van de les, maakt dat de leerlingen meer informatie uit het langere termijngeheugen kunnen ophalen en de nieuwe stof makkelijker opslaan. Door het activeren van voorkennis, komen ook hiaten sneller aan het licht. De nieuwe stof die wordt aangeboden moet wel aansluiten bij de voorkennis van de leerlingen, is dat niet zo dan wordt de instructie niet opgeslagen.
- Steeds controleren of de instructie begrepen is: Als de leerkracht steeds controleert of de stof begrepen is, kan de instructie aangepast worden. Dit kan zijn in tempo, maar ook een stapje terug of juist vooruit. De leerkracht hoort welke leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen en welke leerlingen nog extra instructie nodig hebben.
- Het belang van modellen en demonstreren: Modelling is een goede techniek om strategieën van rekenen of begrijpend lezen aan te leren. Modelling is lesgeven waarbij de leerkracht hardop denkt en voordoet, de leerling wordt meegenomen in het denkproces. De aanpak van de leerkracht kan gekopieerd worden door de leerling. Bij modellen gebruik je een aantal stappen. Eerst doet de leerkracht voor, dan doen de leerkracht en de leerling het samen, leerlingen doen het in tweetallen en als laatst kunnen de leerlingen de strategieën zelfstandig inzetten.
- Feedback geven in elke fase: tijdens de instructiefase is het belangrijk dat leerlingen onmiddellijk feedback krijgen gericht op het proces. Die feedback moet ook aangeven waar de leerling naartoe moet, welk gedrag in de toekomst gewenst is.
- Actieve betrokkenheid: Het is aan te bevelen dat de leerkracht alle leerlingen mee laat doen tijdens de les door het gebruik van de methode “Denken-delen-uitwisselen”. De leerkracht geeft een opdracht waar de leerlingen eerst zelfstandig over na moeten denken, daarna overleg in tweetallen en als laatst uitwisseling binnen de groep. Het is goed om deze tweetallen regelmatig te laten wisselen zodat iedere leerlingen weleens samenwerkt met een leerling onder, gelijk aan, of boven zijn denkniveau.
- Begeleiding tijdens zelfstandig werken: Voor de leerlingen zelfstandig aan de slag gaan controleert de leerkracht of de stof voldoende is begrepen. Tijdens het zelfstandig werken ondersteunt de leerkracht voornamelijk de risicoleerlingen door te modellen en het geven van feedback. Belangrijk is dat leerkracht weten dat ook zelfstandig werken een vaardigheid is die geleerd moet worden.
- Verlengde instructie: Het is niet zinvol om door te gaan met de expliciete instructie tot alle leerlingen de stof hebben begrepen, de gemiddelde en betere leerlingen haken dan af. Het is zinvoller om met een kleine groep verlengde expliciete instructie te geven, waardoor risicoleerlingen meer tijd en meer interactie met de leerkracht krijgen.

Het stappenplan van het expliciete directe instructiemodel is verwerkt in bijlage 1.

2.1.4 Het activerende directe instructiemodel

Dit model vindt de basis in het directe instructiemodel, maar is aangevuld met elementen uit de sociaal-constructivistische leerpsychologie (Kerpel, nd). Het activerende directe instructiemodel is opgebouwd uit zeven fasen:

1. Terugblik: ophalen van voorkennis en/of bespreken van voorgaand werk.
2. Oriëntatie: presentatie van het onderwerp van de les. Leerkracht presenteert het lesoverzicht met eindtijd en benoemt lesdoelen en het belang van de lesstof.

3. Instructie: In kleine stappen onderwijzen van de lesstof, waarbij maar één strategie aangeleerd wordt om verwarring te voorkomen. De leerkracht gebruikt heldere taal en geeft voorbeelden, ook doet de leerkracht vaardigheden voor. De leerkracht controleert of de leerlingen de stof begrepen hebben en vat aan het einde de uitleg samen.
4. Begeleide inoefening: De leerlingen oefenen de leerstof onder begeleiding van de leerkracht. De leerkracht stelt hierbij veel vragen en laat leerlingen de instructie herhalen. De leerlingen oefenen door tot de leerstof zelfstandig wordt beheerst.
5. Zelfstandige verwerking: De leerlingen gaan zelfstandig aan de slag met de leerstof waarbij de leerkracht ervoor zorgt dat de leerlingen gelijk kunnen starten. Ook zorgt de leerkracht voor een vaste loopronde, zodat de leerlingen weten wanneer ze aan de beurt zijn om een vraag te stellen. Zorg voor differentiatie in werkvormen.
6. Evaluatie: De leerkracht bespreekt met de leerlingen de dingen die goed en minder goed zijn gegaan en laat de leerlingen dit zelf benoemen. De leerkracht controleert met de leerlingen of het lesdoel bereikt is.
7. Terug- en vooruitblik: De leerkracht legt verbanden tussen deze les en eerder lessen en geeft aan welke vervolgactiviteiten nog komen.

2.1.5 Didactische strategieën Marzano

Naast de verschillende modellen voor directe instructie heeft Marzano onderzoek gedaan naar didactische strategieën. Marzano heeft 9 didactische strategieën op een rij gezet waarvan bewezen is dat ze werken (Marzano, 2001). Niet alle 9 strategieën zijn gericht op het geven van instructie, toch zullen alle 9 strategieën genoemd worden. Dit om een compleet beeld te geven en omdat in alle strategieën wel onderdelen zitten die in de instructie gebruikt kunnen worden.

2.1.5.1 Identificeren van overeenkomsten en verschillen

Deze denkhandelingen vormen de basis voor het denken van de mens. Het leren identificeren van overeenkomsten en verschillen vergroot het begrip van de leerlingen en hun vermogen om de geleerde kennis toe te passen. Er zijn meerdere manieren om leerlingen deze strategie aan te leren. De overeenkomsten en verschillen kunnen door de leerkracht benoemd worden, de leerkracht kan de leerling opdracht geven om zelfstandig op zoek te gaan naar overeenkomsten en verschillen of de leerkracht kan de overeenkomsten en verschillen presenteren in een grafische of symbolische vorm.

2.1.5.2 Samenvatten en notities maken

Om goed te kunnen samenvatten moeten leerlingen in gedachten drie activiteiten uitvoeren, nl. het weglaten, vervangen en behouden van woorden. Om informatie effectief weg te kunnen laten, te vervangen of te behouden moeten leerlingen de tekst kunnen analyseren. Hier moeten de leerlingen een “op regels gebaseerde” strategie voor aanleren: Laat onbelangrijke zaken weg, vervang opsommingen door een algemene term, kies of maak een themazin. Verder is het belangrijk dat leerlingen zich bewust zijn van de expliciete structuur van een tekst, bijvoorbeeld dat de eerste regel van een alinea vaak de belangrijkste is of dat de conclusies vaak aan het einde van een tekst worden herhaald. Het maken van aantekeningen is bijna hetzelfde als het maken van een samenvatting. De leerling moet beslissen welk deel van het verhaal van de leerkracht het belangrijkste is. Aantekeningen zijn eigenlijk nooit af. Het is belangrijk dat leerkracht tijd biedt aan de leerlingen om nog eens naar hun aantekening te kijken en deze bij te werken. Het wordt zo een steeds completer document, wat goed gebruikt kan worden bij het leren voor toetsen.

2.1.5.3 Inspanningen bevestigen en erkenning geven

Succes bij een opdracht wordt door mensen toegeschreven aan competentie, inspanning, andere mensen en geluk. Geloven in inspanning blijkt hiervan het meest zinvol, het werkt motiverend en is in iedere situatie toepasbaar. Het is belangrijk dat een leerkracht leert aan leerlingen dat geloven in een prestatie helpt. Bij het geven van erkenning is het belangrijk te weten dat belonen niet perse een negatieve invloed heeft op motivatie en dat belonen het meest effectief is als het consequent wordt toegepast bij het behalen van een prestatienorm. Wel is het zo dat hoe abstracter de beloning is, hoe krachtiger het resultaat.

2.1.5.4 Huiswerk en oefening

Huiswerk is een belangrijk aspect van onderwijs, het is een uitbreiding van de leermogelijkheden buiten school. Wetenschappelijk gezien laat het maken van huiswerk geen grote effecten zien, maar het ontwikkelt goede studiegewoonten en een positieve houding ten opzichte van school. Wat hierbij wel belangrijk is, is dat de leerkracht het belang van het huiswerk benoemt en het gemaakte huiswerk met de leerlingen bespreekt. Huiswerk wat niet wordt nagekeken of nabesproken heeft weinig effect.

Om een vaardigheid goed aan te leren moet veel geoefend worden. Het gaat er dan niet alleen om dat een vaardigheid goed gedaan wordt, maar ook voldoende snel. Juist daarom is voldoende oefening noodzakelijk. Wat helpt is om het aantal goede antwoorden en de snelheid in een grafiek uiteen te zetten, zodat een leerling kan zien wat er gebeurt als er geoefend wordt.

2.1.5.5 Nonverbale representatie

Het is belangrijk dat leerlingen informatie niet alleen in woorden kunnen verwerken, maar ook in beelden (schema's, modellen, grafieken, afbeeldingen). Het betrekken van leerlingen bij het maken van deze beelden verhoogt en stimuleert de hersenactiviteit, wat er weer voor zorgt dat het begrip van de leerlingen toeneemt.

2.1.5.6 Coöperatief leren

Samenwerkend leren is goede strategie. Het is niet verstandig om groepjes in te delen op capaciteit, omdat dat weinig effect heeft. De groepjes waarin samengewerkt wordt moeten niet te groot zijn, 3 à 4 personen. Samenwerken moet regelmatig gebeuren, maar niet te vaak. Leerlingen moeten voldoende tijd krijgen om vaardigheden zelfstandig te oefenen.

2.1.5.7 Doelen stellen en feedback geven

Het stellen van doelen heeft drie uitgangspunten. Door het stellen van doelen beperk je het aandachtspunt van de leerling, waardoor deze zich extra focust op de informatie met betrekking tot dit doel. Verder mogen didactische doelen niet te specifiek zijn. Een doel moet aangeven wat een leerling moet kunnen, waaraan de prestatie moet voldoen en hoe goed de leerling moet presteren om acceptabel te zijn. Verder is het van belang dat de leerkracht de leerling aanmoedigt om de doelen persoonlijk te maken. De doelen worden eerder gehaald als de leerling daar zelf achter staat. Leerlingen leren het meest door het geven van feedback. Corrigerende feedback heeft het meeste effect, leerlingen weten dan wat ze goed doen en wat nog niet. Verder blijkt de timing bij feedback cruciaal, het best komt feedback direct op het gemaakte werk. Als laatst is het ook belangrijk dat feedback gericht is op een criterium en niet op een norm.

2.1.5.8 Vragen/hypotheses formuleren en hypotheses testen

Hypotheses kunnen op twee manieren geformuleerd worden; deductief, dit is het gebruiken van bestaande kennis om een hypothese te formuleren en inductief is het trekken van conclusies uit nieuwe informatie. Bij het maken van hypothesen en conclusies is het belangrijk dat de leerkracht de leerling motiveert om deze goed uit te leggen. Het proces waarmee ze hun denkwijze uitleggen zorgt ervoor dat begrip verdiept wordt.

2.1.5.9 Voorkennis activeren met vragen, aanwijzingen en kapstokken

Activeren van voorkennis is belangrijk om schoolresultaten te bevorderen. Leerkrachten stellen vragen en geven aanwijzingen, deze moeten gericht zijn op datgene wat belangrijk is en niet op uitzonderingsgevallen. De laatste hoeven leerlingen namelijk niet te onthouden. Leerlingen moeten na een vraag van de leerkracht voldoende tijd hebben om een antwoord te formuleren, dit maakt dat de antwoorden meer diepgang hebben. Het kan ook helpend zijn om vragen te stellen voor de leerervaring, dit maakt dat leerlingen gericht luisteren. Een andere manier om leerlingen te leren gebruik maken van achtergrondkennis is het gebruik van kapstokken. Kapstokken helpen leerlingen om de informatie te structureren. Ook bij kapstokken is het belangrijk dat ze gericht zijn op belangrijke zaken en niet op uitzonderingsgevallen.

In de volgende paragraaf zal geschreven worden over begrijpend lezen en welke zaken belangrijk zijn in de instructie daarvan.

2.2 Begrijpend lezen

2.2.1 Wat is begrijpend lezen?

Letterlijk betekent begrijpend lezen, begrijpen wat je leest. Volgens Mommers (2003) is begrijpend lezen de decodeervaardigheid x begrijpend luisteren. Goed kunnen technisch lezen is dus een voorwaarde om te leren begrijpend lezen. Een ander aspect wat van belang is bij begrijpend lezen is het hebben van een goede woordenschat. Het is dus belangrijk dat scholen ook daar veel aandacht aan schenken (Mommers, 2003).

2.2.2 Instructie in begrijpend lezen

Ness (2011) heeft onderzoek gedaan naar de instructie in begrijpend lezen. Ness (2011) wijst op het belang van aanleren van strategieën en geeft aan dat daar nog veel te weinig tijd aan wordt besteed in basisschoolklassen. Door het hardop denkend voordoen van strategiegebruik (modelling), leren leerlingen zelfstandig de strategieën te gebruiken. Ook wordt het belang van directe instructie benoemd, met wanneer nodig extra instructie voor leerlingen die het lastig vinden (Ness, 2011). Koekebacker (2010) beaamt dat het aanleren van strategieën door modelling belangrijk is, maar plaatst een aantal kanttekeningen. Er wordt benoemd dat modellen voor leerkrachten lastig is en dat veel leerkrachten het niet of maar gebrekkig doen waardoor voldoende resultaat uitblijft (Koekebacker, 2010). Verder blijkt het voor sommige leerlingen lastig te zijn om de transfer te maken tussen begrijpend lezen en de andere vakken. De strategieën worden wel gebruikt in de leesles, maar niet tijdens andere vakken (Koekebacker, 2010). Koekebacker (2010) raadt daarom aan om een bepaalde strategie centraal te stellen in een periode en die strategie dan toe te passen bij alle teksten die voorbij komen op een dag en de methodes dus los te laten. De onderzoeker vraagt zich af of dit haalbaar is.

2.3 Ondersteuningsbehoeften

Op de school waar het onderzoek uitgevoerd wordt, wordt gewerkt met Handelingsgericht werken (HGW). Binnen HGW is het belangrijk dat leerkrachten kijken wat een leerling nodig heeft, de zogenaamde onderwijsbehoeften (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009).

Als deze onderwijsbehoeften duidelijk zijn gaat de leerkracht kijken van welke leerlingen de onderwijsbehoeften geclusterd kunnen worden en wordt een clusterplan gemaakt (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009). Als een leerkracht niet goed weet hoe aan de onderwijsbehoeften van een leerling of een groep voldaan moet worden, wordt de intern begeleider of een coach ingeschakeld. De intern begeleider of de coach gaat dan in gesprek met de leerkracht om te kijken wat de onderwijsbehoeften zijn. De onderwijsbehoeften van de leerkracht worden ondersteuningsbehoeften genoemd (Pameijer, van Beukering, & de Lange, 2009).

2.4 Coaching

2.4.1 Wat is coaching?

In de theorie zijn verschillende definities van coachen te vinden. Van Kessel (2008) schrijft dat coachen van professionals gericht is op ontwikkeling van sociale competenties, deskundigheidsbevordering, het trainen van vaardigheden en het ondersteunen van het functioneren. Coenen (2003) schrijft dat coaching, het begeleiden van iemand is gericht op zelfstandig functioneren. Die begeleiding is doel- of resultaatgericht. Kouwenhoven (2010) schrijft dat coachen vaak ontwikkelingsgericht en werkgerelateerd is. Wat bij deze definities dus veelal overeenkomt is dat coachen een vorm van begeleiden is, gericht op het functioneren van de gecoachte. De gecoachte heeft een vraag/probleem en de coach tracht door het stellen van vragen de gecoachte bewust te maken van de eigen mogelijkheden en grenzen (Kouwenhoven, 2010). De verantwoordelijkheid voor het leren bij coaching ligt dus bij de gecoachte.

2.4.2 Coachmodellen

In deze paragraaf worden een aantal coachmodellen beschreven die mogelijk ingezet kunnen worden bij het verbeteren van de instructie van begrijpend lezen.

2.4.2.1 Strategisch coachen

Strategisch coachen is gebaseerd op de visie dat mensen autonoom kunnen zijn of worden (Kouwenhoven, 2010). Zoals de naam al zegt, coachen met een strategie. Er worden vragen gesteld als; Waar sta ik? Wat wil ik bereiken? Hoe ga ik dat doen? Coach en gecoachte stellen samen een contract op waar wensen en afspraken in staan. Strategisch coachen heeft twee takken, er kan gecoacht worden op de mens-as en op de taak-as. Deze twee staan vaak niet los van elkaar. Coachen op de mens-as gaat voornamelijk over de gecoachte, wat voel je? Wat denk je? Wat heb je nodig? En coachen op de taak-as gaat meer over het werk, Wat zijn de feiten? Wat is het probleem? Wat is mijn doel? Bij beide manieren wordt toegewerkt naar actiepunten die de gecoachte uit gaat voeren (Kouwenhoven, 2010).

2.4.2.2 Competentiegericht coachen

Competentiegericht coachen is het begeleiden van mensen om competent te worden. Deze manier van coachen is niet alleen gericht op het opdoen van nieuwe kennis, maar ook op het trainen van vaardigheden en attitudes. Competentiegericht coachen is een zoektocht naar hoe kwaliteiten van een werknemer geïntegreerd kunnen worden in de werksituatie (Verschaeve, 2007).

2.4.2.3 Oplossingsgericht coachen

Bij oplossingsgericht coachen wordt er niet zo zeer gekeken naar het probleem, maar juist naar wat de gecoachte wil bereiken. De coach stelt de zogenaamde “wondervraag”, hoe zou het eruit zien als de situatie perfect was? De gecoachte gaat dan samen met de coach kijken wanneer die ideale situatie al dichtbij was en wat de gecoachte toen gedaan heeft om dat te bereiken. Zo probeert de coach de gecoachte met hele kleine stapjes richting de ideale situatie te bewegen. Het maken van kleine stapjes garandeert veel succeservaringen, wat ervoor zorgt dat de gecoachte gemotiveerd blijft (de Jong & Berg, 2004).

2.4.2.4 Intervisie

Intervisie is een vorm van peer-coaching, coaching door gelijken. Tijdens intervisie bespreekt een groep professionals met hetzelfde beroep praktijkproblemen en helpt elkaar het functioneren te verbeteren. Het accent ligt bij intervisie op reflectie, analyse van problemen, vinden van oplossingen en het geven van adviezen. Intervisie wordt ook wel intercollegiale consultatie genoemd (Rietveld & van Rooijen-Mutsaers, 2011).

2.4.2.5 Powercoaching

Powercoaching is een intensieve en kortdurende vorm van coaching. Deze manier van coachen is geschikt om nieuwe inzichten en inspiratie te verkrijgen.

2.4.3 Vaardigheden coach

De vaardigheden waarover een goede coach moet beschikken zijn in te delen in een aantal categorieën; vertrouwen tussen coach en gecoachte, kennis van zaken, feedback geven en communicatievaardigheden.

Het is belangrijk dat de gecoachte zich op het gemak voelt bij de coach, als dit niet zo is zal de gecoachte zich niet helemaal open stellen en kan de coach niet tot het eigenlijke probleem komen. Eigenschappen die hierbij van belang zijn, zijn dus authenticiteit, empathie, inzicht en begrip (Zeus & Skiffington, 2001). Zeus en Skiffington (2001) benoemen dat het belangrijk is dat een coach kennis van zaken heeft, omdat hij de gecoachte dan beter kan begeleiden naar een goede oplossing. Whitmore (2010) spreekt dit tegen, er wordt hier beweerd dat kennis van zaken juist de coach tegenwerkt. De coach heeft dan al een oordeel en zal sneller deskundigheid inbrengen wat de verantwoordelijkheid van de gecoachte minder maakt. Persoonlijk ziet de onderzoeker meer in de theorie van Whitmore (2010).

Het geven van feedback aan de gecoachte is belangrijk om de gecoachte aan het denken te zetten. Soms zal deze feedback wat confronterend moeten zijn om de gecoachte los te halen van de eigen beliefs (Zeus & Skiffington, 2001).

Als laatste de communicatievaardigheden die misschien wel het allerbelangrijkst zijn bij coaching. De eerst vaardigheid is het luisteren zonder oordeel, zeer belangrijk want als de coach een oordeel vormt luistert deze minder goed naar de rest van het verhaal van de gecoachte waardoor belangrijke informatie kan worden gemist (de Jong & Berg, 2004). Verdere belangrijke vaardigheden binnen de communicatie zijn het stellen van korte open vragen, echoën, het laten vallen van stiltes, samenvatten, benoemen van non-verbaal gedrag en het zoeken naar patronen (de Jong & Berg, 2004).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksoپzet

Dit praktijkgericht onderzoek is uitgevoerd op Jenaplanschool Klavertje 4 en tot stand gekomen in overleg met directie en de intern begeleiders. De onderzoeker is in gesprek gegaan met directie en IB om te ontdekken waar pijnpunten lagen binnen de organisatie. Dit bleek het geval te zijn bij het geven van instructie en de resultaten van begrijpend lezen. De onderzoeker heeft toen de keuze gemaakt om deze twee zaken in één onderzoek mee te nemen.

Aangezien het vak begrijpend lezen op Klavertje 4 gegeven wordt vanaf groep 4, heeft de onderzoeker er voor gekozen om de leerkrachten van de middenbouw en de bovenbouw te betrekken bij het onderzoek. Voor deze leerkrachten (N=10) heeft de onderzoeker zelf een vragenlijst gemaakt. Deze vragenlijst bevat zowel open als gesloten vragen. Harinck (2010) schrijft dat het belangrijk is om open en gesloten vragen af te wisselen, omdat alleen gesloten vragen te weinig informatie oplevert. Vanwege de kleine onderzoeksgroep heeft de onderzoeker gekozen voor meer open, dan gesloten vragen. (De vragenlijst is bijgesloten als bijlage 2)

Daarnaast worden de directeur en de IB (N=3) betrokken bij het onderzoek. De onderzoeker heeft de keuze gemaakt om deze drie personen te interviewen. De onderzoeker heeft gekozen voor een semigestructureerd interview. Bij een semigestructureerd interview staat het onderwerp vast, zijn de vragen vooraf opgesteld en worden deze gesteld in een vaste volgorde waarbij er wel ruimte is voor doorvragen (Harinck, 2010). De onderzoeker heeft ervoor gekozen om de interviewvragen zo op te stellen dat er niet alleen antwoord gegeven wordt op de vragen aan de praktijk, maar ook op de vragen aan de theorie. Dit om de visie van de school duidelijk te krijgen en dit mee te kunnen nemen bij eventuele aanbevelingen. (De interviewvragen zijn bijgesloten als bijlage 4)

Triangulatie kan binnen dit onderzoek op twee manieren gezien worden. Als eerste binnen de onderwerpen van het onderzoek: instructie geven, begrijpend lezen en coachen. En als tweede bij de informatiebronnen: theorie, leerkrachten en directie/IB.

Met de directie is afgesproken dat als het onderzoek afgerond is, de resultaten uitgebreid met de directie besproken worden. De aanbevelingen kunnen dan eventueel meegenomen worden in het jaarplan of in het programma van de studiedagen. Daarnaast worden de belangrijkste uitkomsten en aanbevelingen van het onderzoek ook besproken met het team in een vergadering. Het onderzoeksverslag zal een plaats krijgen in de leeskast, zodat geïnteresseerde teamleden het gehele onderzoek kunnen lezen.

Hoofdstuk 4 Resultaten

In het komende hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek uiteen gezet worden. Alle onderzoeksvragen zullen in een paragraaf behandeld worden. De paragrafen worden opgebouwd naar aanleiding van de deelvragen.

Voor dit onderzoek zijn drie interviews afgenomen, waarvan de resultaten beschreven zullen worden in dit hoofdstuk. De leerkrachtvragenlijst is verspreid onder tien leerkrachten van groep 4 tot en met 8. Van deze tien lijsten zijn er acht ingevuld teruggekomen, waarvan de resultaten te zien zullen zijn in dit hoofdstuk.

4.1 Hoe kan gezorgd worden voor effectieve instructie in begrijpend lezen

In deze paragraaf worden de deelvragen gesteld aan de praktijk per deelvraag uitgewerkt. In de interviews heeft de onderzoeker ook een deelvraag gericht aan de theorie gesteld aan de IB-ers. Namelijk de vraag wat volgend de IB-ers kenmerken van effectieve instructie zijn. Beide IB-ers geven aan dat instructie volgens het directe instructiemodel het meest effectief is.

4.1.1 Hoe geven de leerkrachten nu instructie in begrijpend lezen?

Op de vraag aan de leerkrachten hoe de instructie in begrijpend lezen eruit ziet geven de leerkrachten aan dat er veel tijd besteed wordt aan het lezen van de tekst (klassikaal of in drietallen), het bespreken van moeilijke woorden en het nabespreken van de vragen van Nieuwsbegrip. Twee leerkrachten benoemen dat er gebruik gemaakt wordt van modelling en het aanleren van strategieën. Één leerkracht geeft aan voorkennis te activeren bij de leerlingen, maar drie anderen geven aan te voorspellen met de leerlingen.

Aan de IB-ers is de vraag gesteld of de instructies op Klavertje 4 nu gegeven worden volgens het directe instructiemodel, dit staat in het schoolplan. Beide IB-ers en de directeur geven aan dat dit momenteel niet gebeurt. In verschillende klassen zijn wel onderdelen terug te vinden, maar niemand gebruikt bewust het hele model.

4.1.2 In hoeverre beheersen de leerkrachten de vaardigheden die belangrijk zijn voor effectieve instructie?

Deze vraag is voorgelegd aan de IB-ers en de directeur. De vaardigheden die wel beheerst worden zijn; vakinhoudelijk goed op de hoogte, methodekennis in grote lijnen, goed in staat om op niveau van de leerlingen te praten, feedback geven, complimenteren en uitleggen in duidelijke taal. Er zijn echter nog vele vaardigheden die nog niet voldoende beheerst worden. Deze zullen in paragraaf 4.2.1 en paragraaf 4.2.2 verder verwerkt worden.

4.1.3 Wat vinden de leerkrachten op Klavertje 4 belangrijk bij het geven van effectieve instructie?

De onderdelen van een instructie die door de leerkrachten al belangrijk worden gezien, kunnen in drie onderdelen verdeeld worden. Vóór de eigenlijke instructie, tijdens de instructie en na de instructie. In de eerste categorie worden genoemd; terugblikken en doelen stellen. Tijdens de instructie vinden de leerkrachten het belangrijk dat de instructie kort en bondig is, op maat is, dat er ondersteuning is via het digibord of met materiaal en dat leerlingen de kans krijgen om samen te werken. Na de instructie vinden de leerkrachten het belangrijk dat er de rust en tijd is om te zien of de instructie binnengekomen is bij de leerkrachten, dat de stof nabesproken wordt en dat er direct feedback gegeven kan worden aan de leerlingen. Dit zijn de antwoorden van alle lijsten bij elkaar.

Wat daarin nog opvalt is dat instructie op maat, met verkorte en verlengde instructie meerdere malen genoemd wordt. Ook het kort en bondig uitleggen, het gebruik van materialen en het feedback geven wordt meerdere malen genoemd.

4.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten ten aanzien van effectieve instructie bij begrijpend lezen.

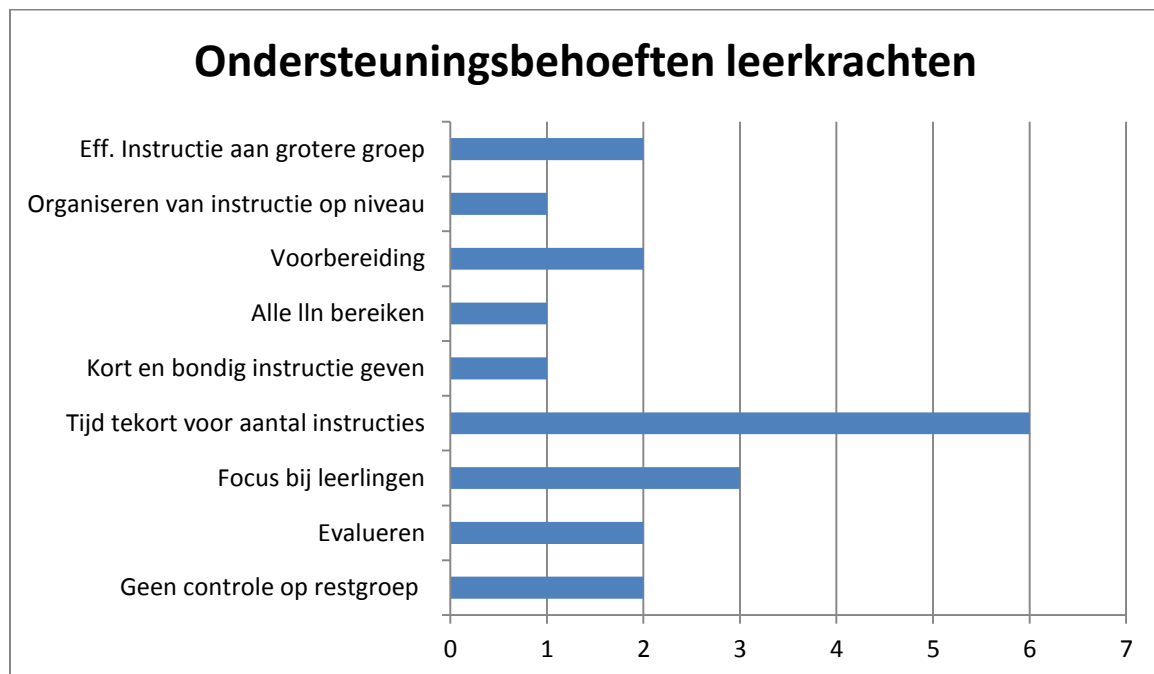
In deze paragraaf wordt de bovenstaande vraag uitgesplitst in twee delen. Eerst wordt er beschreven wat de ondersteuningsbehoeften zijn bij instructie geven in het algemeen en daarna specifiek bij begrijpend lezen.

De vragen behorende bij deze onderzoeksvraag zijn gesteld aan de leerkrachten zelf, maar ook aan de IB-ers en de directeur.

4.2.1 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie?

In deze paragraaf is er onderscheid te maken tussen de ondersteuningsbehoeften die de leerkrachten noemen en de ondersteuningsbehoeften die genoemd worden door de IB-ers en de directeur.

De ondersteuningsbehoeften aangegeven door de leerkrachten worden weergegeven in figuur 1. Duidelijk wordt hier dat veel leerkrachten vinden dat ze te weinig tijd hebben om instructie te geven. De IB-ers en de directeur geven alle drie in het interview aan dat dit komt door de manier waarop de instructie nu gegeven wordt. Instructie geven volgens het directe instructiemodel kan volgens hen juist tijd opleveren. Een IB-er benoemt dat veel leerkrachten denken dat goede instructie zit in de lengte, niet in de efficiëntie.



Figuur 1

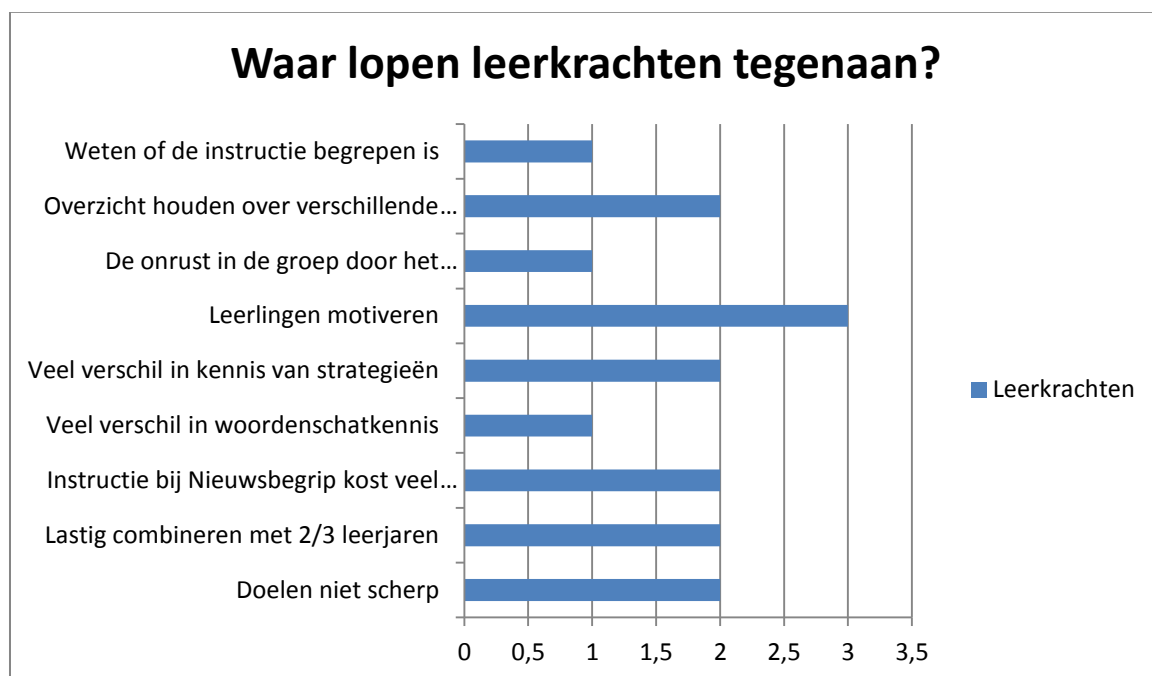
Op de vraag welke ondersteuningsbehoeften er bij de leerkrachten zijn volgens de IB-ers en directeur, komen een aantal antwoorden voor die niet door de leerkrachten benoemd zijn. Alledrie benoemen dat er door de leerkrachten nog beter gekeken moet worden naar het individuele kind en dat de instructie daar meer op aangepast moet worden. Ook vinden de IB-ers dat veel leerkrachten

de einddoelen van de verschillende vakken niet genoeg helder hebben. Verder is nog genoemd dat het klassenmanagement rondom de organisatie van de instructies bij veel leerkrachten nog verbeterd kan worden en dat er door leerkrachten meer gecheckt moet worden of de instructie begrepen is en zo nodig herhalen.

4.2.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?

In paragraaf 4.2.1 is al uiteengezet welke ondersteuningsbehoeften de leerkrachten op Klavertje 4 hebben ten aanzien van effectief instructie geven. In deze paragraaf wordt specifiek gekeken naar het instructie geven in begrijpend lezen. De informatie uit de vorige deelparagraaf wordt daarbij niet herhaald.

In Figuur 2 zijn de zaken op een rij gezet waar de leerkrachten tegenaan lopen bij het geven van instructie in begrijpend lezen. Opvallend is dat dit voor iedere leerkracht anders is, er zijn weinig zaken die voor alle leerkrachten geldt.



Figuur 2

Door de IB-ers en directeur wordt in de interviews nog benoemd dat het belangrijk is dat de leerkrachten de doelen voor begrijpend lezen goed scherp hebben. Twee leerkrachten benoemen zelf al dat dit niet het geval is. Verder is het zaak dat de leerkrachten zelf de belangrijke strategieën goed kennen en kunnen toepassen. In hun instructie moet dit voorgedaan worden aan de leerlingen, zodat deze dat kunnen nadoen aldus de IB-ers.

4.3 Welke vorm van coaching past bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?

In deze paragraaf wordt beschreven in hoeverre de leerkrachten van Klavertje 4 open staan voor coaching en welke manier van coaching eventueel passend zou zijn. Ook is aan de leerkrachten, IB-ers en de directie gevraagd welke vaardigheden een goede coach nodig heeft.

De onderzoeksvraag lijkt te zeggen dat coaching een manier is om tegemoet te komen aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten op Klavertje 4. Dit heeft de onderzoeker toch nog even gecontroleerd door de vraag te stellen of de leerkrachten van Klavertje 4 coaching een fijne manier vinden om nieuwe dingen te leren. Van de acht leerkrachten die de lijst ingevuld hebben, geven 7 aan dat ze coaching inderdaad een fijne manier van leren vinden. Redenen die daarvoor gegeven worden zijn; dat ze graag van anderen leren, dat het fijn is dat er dan naar de praktijksituatie gekeken wordt en daar moet immers geleerd worden. Ook wordt er genoemd dat coaching fijn is omdat er dan op een andere manier nagedacht wordt over bepaalde onderwerpen en dat je anders soms in kringetjes blijft denken/handelen. De enige leerkracht die geen ja ingevuld heeft, heeft soms ingevuld. Met daarbij de motivatie dat tips van collega's vaak wel toegepast worden, maar dat het eraan ligt of er wel tijd is voor coaching tijdens drukke periodes of ze daaraan wil beginnen.

Ook aan de directie en IB-ers is gevraagd of coaching kan helpen om de instructie in begrijpend lezen te verbeteren. Allen zeggen dat dit zeker het geval is.

4.3.1 Welke behoefte is er bij de leerkrachten om gecoacht te worden?

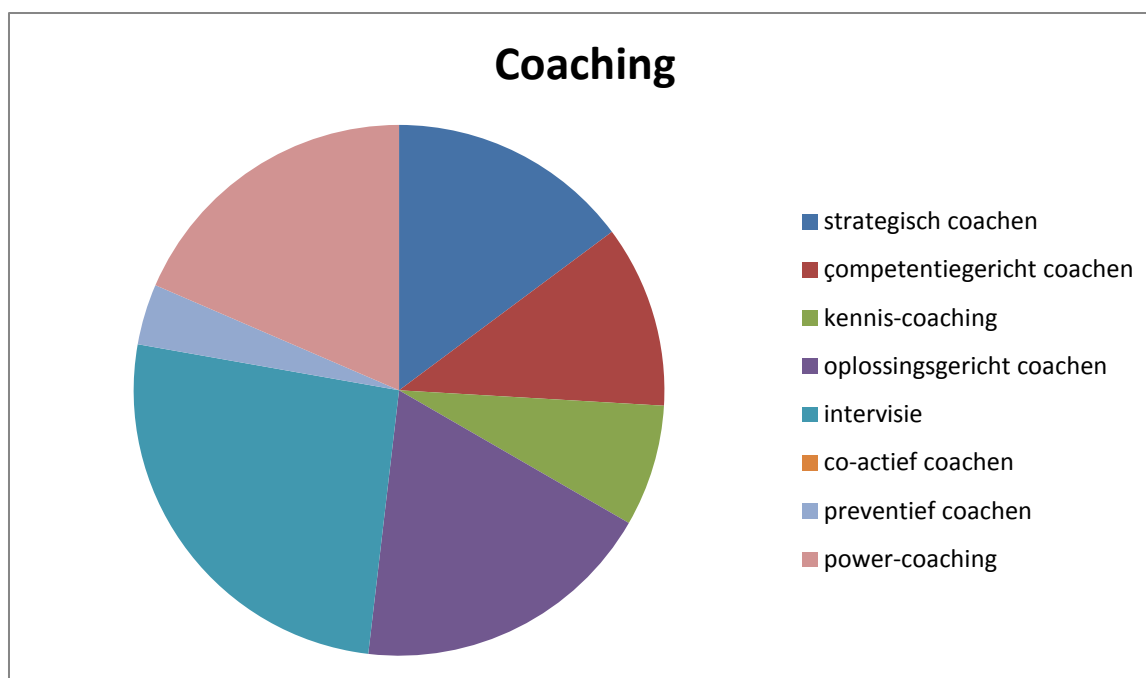
Aan de leerkrachten is gevraagd of zij gecoacht willen worden om (nog) beter instructie te kunnen geven. Het antwoord hierop was unaniem ja. Enkele motivaties waren; "beter worden in je vak wil toch iedereen?", "Verbeteren is altijd mogelijk.", "In organisatie en eigen verwachting kan ik nog veel leren", "Ik kan mijn tijd denk ik nog effectiever besteden en daar wil ik wel hulp bij".

De directeur benoemt in het interview dat er binnen ieder vakgebied een expert zou moeten zijn die andere leerkrachten kan coachen. Het is belangrijk dat er in de school een klimaat heerst, waar leerkracht van elkaar willen leren. Een van de IB-ers zegt dat er een coach nodig is om de leerkrachten te helpen, stappen die gezet zijn, vol te houden. De andere IB-er beaamt dit en zegt dat er veel wordt aangepakt op school maar dat dingen weer verwateren. Een coach en klassenconsultatie kunnen daarbij helpen, aldus de IB-er.

4.3.2 Welke manier van coaching sluit aan bij de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten op Klavertje 4 bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?

Aan de leerkrachten is een aantal manieren van coaching voorgelegd met een korte omschrijving daarbij. De manieren van coaching die het meest aanspraken mochten zij kiezen.

In figuur 3 zijn de keuzes van de leerkrachten terug te zien. Wat opvalt is dat bijna alle leerkrachten intervisie een fijne manier van coaching vinden. Ook power-coaching en oplossingsgericht coachen worden veel gekozen.



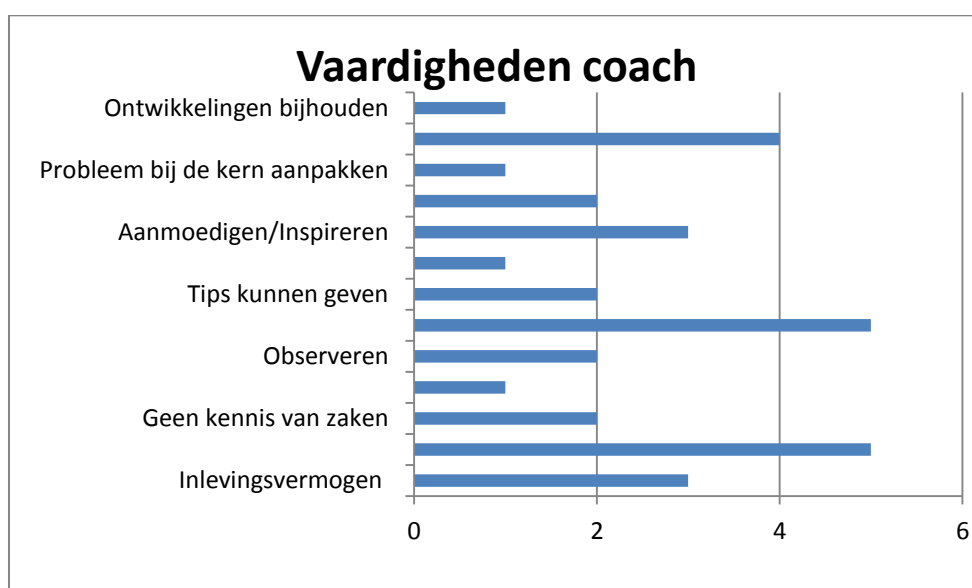
Figuur 3

Ook aan de IB-ers en de directeur is de vraag voorgelegd welke manier van coaching zou passen om de instructie in begrijpend lezen te verbeteren. Hier is een open vraag gesteld, dus zijn er andere manieren van coaching genoemd dan aan de leerkrachten voorgelegd zijn. De IB-ers en directie noemen observatie, directe instructie door coach en co-teaching. De nadruk ligt bij allemaal op het van elkaar kunnen leren.

4.3.3 Welke vaardigheden heeft een coach nodig om leerkrachten op Klavertje 4 te coachen?

Deze vraag is gesteld aan de leerkrachten, maar ook aan de directeur en IB-ers. Omdat de vraag aan beiden hetzelfde is, zijn de antwoorden verwerkt in één figuur (n=11).

In figuur 4 is duidelijk te zien dat gespreksvaardigheden, luisteren en kennis van zaken erg belangrijk gevonden wordt door de doelgroep.



Figuur 4

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

In hoofdstuk 2 is antwoord gegeven op de onderzoeksvragen vanuit de theorie en in hoofdstuk 4 vanuit de praktijk. In dit hoofdstuk zullen conclusies getrokken worden op basis van deze gegevens, te weten in paragraaf 5.1. Daarnaast worden in paragraaf 5.2 aanbevelingen gedaan aan Jenaplanschool Klavertje 4 om de instructie in begrijpend lezen te verbeteren. In paragraaf 5.3 worden een aantal discussiepunten genoemd, die voortkomen uit reflectie van de onderzoeker. De centrale vraag van dit onderzoek is: *Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten van Klavertje 4 om effectieve instructie te geven in begrijpend lezen en wat is de rol van de coach hierbij?*

5.1 Conclusies

In deze paragraaf zullen per onderzoeksvraag conclusies te lezen zijn.

5.1.1 Hoe kan gezorgd worden voor effectieve instructie in begrijpend lezen?

Als eerst is gekeken naar het geven van effectieve instructie, wat houdt het in en hoe moet het vorm gegeven worden. Dit is terug te lezen in paragraaf 2.1. Bewezen is dat het directe instructiemodel een goede manier is om de instructie vorm te geven. In de loop der jaren heeft dit model verschillende aanpassingen gekregen. De onderzoeker vindt het expliciete directe instructiemodel passend bij HGW, wat toegepast wordt op Klavertje 4. Uit de vragenlijsten van de leerkrachten en de interviews met de IB-ers en de directeur blijkt dat de leerkrachten op Klavertje 4 geen model gebruiken voor het geven van instructie, terwijl dit wel in het schoolplan staat. Uit de vragenlijsten komt naar voren dat er wel onderdelen van het model gebruikt worden, maar dat er geen eenduidige lijn in zit binnen de school. Specifiek voor begrijpend lezen is het aanleren van strategieën erg belangrijk, te lezen in paragraaf 2.2. De leerkrachten op Klavertje 4 weten dat de strategieën belangrijk zijn en behandelen de strategieën ook tijdens de lessen. Volgens de theorie is modelling een goede manier om de strategieën aan te leren. Slechts twee leerkrachten geven aan dat ze deze manier van instructie geven gebruiken. Een andere leerkracht geeft aan dat hij modelling erg lastig vindt. Door het missen van een model voor instructie geven en de verschillende aanpak van leerkrachten lijkt de instructie niet effectief genoeg en lijkt een goede doorgaande lijn niet gegarandeerd.

5.1.2 Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten ten aanzien van effectieve instructie bij begrijpend lezen?

In paragraaf 2.3 wordt uitgelegd wat ondersteuningsbehoeften zijn in het licht van HGW. De directeur en IB-ers benoemen in de interviews dat de leerkrachten van Klavertje 4 nog beter moeten leren kijken naar de onderwijsbehoeften van het individuele kind en daar hun instructies op aan moeten passen. Drie leerkrachten benoemen ook dat hier nog een leerpunt zit. Verder lijken de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten in twee categorieën gedeeld kunnen worden. Instructie geven en organisatie (klassenmanagement). De leerkrachten op Klavertje 4 geven ook bijna allemaal aan dat ze te weinig tijd hebben om de instructies te geven en daardoor druk te voelen. Nu is door de school al de eerste stap gezet in een oplossing om volgend schooljaar over te stappen van driejarige naar tweejarige stamgroepen. Verder benoemt de directeur in het interview dat door het veranderen van de manier van instructie geven en dus meer instructie op maat te geven, dit probleem waarschijnlijk opgelost kan worden. De onderzoeker kan achter deze zienswijze staan.

5.1.3 Welke vorm van coaching past bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten bij het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?

In paragraaf 2.4 is uiteengezet wat coaching is en is een uitleg gegeven van een aantal verschillende manieren van coaching. Daarnaast is aan de IB-ers en de directeur de vraag gesteld of coaching gezien wordt als een mogelijke manier om de instructie in begrijpend lezen te verbeteren. Dit wordt zeker zo gezien en ook de leerkrachten geven aan coaching een fijne manier te vinden om nieuwe dingen te leren. De leerkrachten op Klavertje 4 staan open voor coaching. De leerkrachten hebben zelf aan mogen geven welke manier van coaching de voorkeur heeft. Intervisie, oplossingsgericht coachen en power-coaching hebben de voorkeur van de leerkrachten.

5.2 Aanbevelingen

In deze paragraaf doet de onderzoeker een aantal aanbevelingen aan de directie van Klavertje 4. Deze aanbevelingen zijn gericht op het verbeteren van de instructie in begrijpend lezen en zorgen op termijn waarschijnlijk voor betere resultaten.

- Faciliteer een studiebijeenkomst waarin het expliciete directe instructiemodel aan de leerkrachten wordt uitgelegd en voorgedaan (inclusief modeling). Geef de leerkrachten in deze bijeenkomst ook de mogelijkheid om te oefenen.
- Zorg dat in alle bouw- en/of teamvergaderingen de instructie in begrijpend lezen op de agenda staat om het onderwerp levendig te houden en te kunnen evalueren. Bespreek hierin ook regelmatig de verschillende strategieën.
- Zorg dat voor alle leerkrachten de leerlijn begrijpend lezen helder is, zodat de leerkrachten weten wat er bereikt moet worden met de leerlingen.
- Plan voor alle leerkrachten klassenconsultaties, om bij collega's te kunnen gaan kijken.
- Plan intervisiebijeenkomsten waarin collega's in groepjes van maximaal 4 personen reflecteren op de instructies en vragen in kunnen brengen, om met elkaar te kunnen bespreken. In ieder intervisiegroepje zit een expert op het gebied van instructie geven (een IB-er of coach)
- Faciliteer coachtrajecten voor leerkrachten die meer ondersteuning wensen.

5.3 Discussie

In deze paragraaf zal de onderzoeker een aantal punten der discussie beschrijven, die voortkomen uit reflectie op het eigen onderzoek.

- De vragenlijst voor leerkracht had voornamelijk open vragen om zoveel mogelijk informatie uit de leerkrachten te krijgen. Het gevaar van gesloten vragen is dat leerkrachten eerder het gewenste antwoord aan gaan krijgen. Toch denkt de onderzoeker dat de informatie die bij de leerkrachten vandaan komt niet compleet was.
- Gaandeweg het onderzoek kwam de onderzoeker erachter dat de leerlingen ook een goede informatiebron geweest zouden zijn. Wat vinden de leerlingen belangrijk bij een goede instructie?
- Het onderzoek is afgenomen onder een kleine groep leerkrachten. De vraag is of de validiteit dan gewaarborgd is.
- De leerkrachten moesten in de vragenlijsten hun eigen ondersteuningsbehoeften beoordelen. De vraag is of er niet meer of andere behoeften zijn. Hier is wel naar gevraagd bij de directeur en IB-ers, maar deze antwoorden waren niet gebaseerd op observatie bij alle leerkrachten. Bij nader onderzoek zou de IB-er bij alle leerkrachten kunnen observeren om ondersteuningsbehoeften vast te stellen.

Literatuurlijst

CED-groep. (2006). *Nieuwsbegrip*. Amsterdam: CED.

Coenen, B. (2003). *Een onderzoek naar de ontwikkeling van supervisie in Nederland, een illusie van voltooidheid*. Soest: Nelissen.

Conroy, M., Sutherland, K., Snyder, A., & Marsh, S. (2008). Classwide Interventions, effective instructions makes a difference. *Teaching exceptional children* , 40 (6), 24-30.

Ebbens, S., & Ettekoven, S. (2005). *Effectief leren; basisboek*. Groningen: Wolters Noordhoff.

Goed Gelezen. (1998). Den Bosch: Malmberg.

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

Jong, P. d., & Berg, I. (2004). *De kracht van oplossingen, handwijzer voor oplossingsgerichte gesprekstherapie*. Amsterdam: Harcourt Assessment BV.

Kerpel, A. (n.d.). *Effectieve instructie met het directe instructiemodel*. Retrieved mei 15, 2014, from www.wij-leren.nl: <http://wij-leren.nl/directe-instructie-model.php>

Kessel, v. L. (2008). Coaching en supervisie, werelden van verschil of verwantschap. *Tijdschrift voor coaching* (2), 70-73.

Koekebacker, E. (2010, oktober). Eerst begrijpen, dan doen. *Didaktief* , 9-12.

Kouwenhoven, M. (2010). *Het handboek strategisch coachen*. Amsterdam: Nelissen.

Marzano, R. (2001). *Classroom instruction that works*. Alexandria: ASCD.

Mommers, F. C. (2003). Wat onderzoek leert over begrijpend lezen. *JSW* , 87, 11-14.

Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of research in childhood education* , 25 (1), 98-117.

(2013). *Notulen studiedag 30-06*.

(2013). *Observatieverslag instructie*.

Onderwijsinspectie. (2012). *Rapport in het kader van het vierjaarlijks bezoek*.

Pameijer, Beukering, v., & Lange, d. (2009). Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. In Pameijer, v. Beukering, & d. Lange, *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam* (pp. 15-43). Den Haag: Acco Leuven.

Rietveld, L., & Rooijen-Mutsaers, v. K. (2011). *Wat werkt bij supervisie, intervisie en coaching?* Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.

Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Towards a R&D program in reading comprehension*. Washington: RAND Reading Study Group.

Vernooy, K. (2011). *Alle leerlingen bij de les, het explicite directie instructiemodel*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

Verschaeve, J. (2007). *De directeur als coach en evaluator: een onmogelijke opgave?*

Whitmore, J. (2010). *Coaching for performance; GROWing Human Potential and Purpose*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Zeus, P., & Skiffington, S. (2001). *The complete guide to coaching at work*. Roseville NSW: McGraw-Hill.

Bijlage 1 Het expliciete directe instructiemodel

Het expliciete directe instructiemodel

1. Start van de les:

- * terugblikken op vorige les
- * doel van de les duidelijk maken
- * activeren van voorkennis en verbanden leggen met nieuwe stof

Continu:

- * controleren of leerlingen het lesdoel begrijpen
- * denken-delen-uitwisselen
- * geven van feedback

2. Instructie voor de hele groep:

- * nieuwe stof aanleren in kleine, goed opgebouwde stappen
- * helder taalgebruik met iedere keer dezelfde woorden
- * zorg dat risicoleerlingen betrokken worden bij de groepsinstructie
- * doe hardop denkend voor, geef duidelijke voorbeelden en leg uit.

Continu:

- * betrek risicoleerlingen actief bij de instructie
- * controleer of de leerlingen de uitleg begrepen hebben
- * geef risicoleerlingen extra feedback

3. Begeleide (in)oefening:

- * laat de leerlingen oefenen onder begeleiding van de leerkracht
- * geef duidelijke en korte opdrachten
- * stel vragen en geef opdrachten vanuit denken-delen-uitwisselen

Continu:

- * controleer of de leerlingen je begrepen hebben
- * geef leerlingen feedback (in het bijzonder de risicoleerlingen)

4. Zelfstandig toepassen of samenwerkend leren bij het toepassen van het geleerde voor de goede en gemiddelde leerling en verlengde instructie voor de risicoleerlingen

Continu:

- * Ondersteun het zelfstandig werken
- * controleer of de leerlingen de stof begrepen hebben
- * geef risicoleerlingen feedback

5. Afronding les:

- * Feedback voor de leerlingen die zelfstandig of in groepjes hebben gewerkt
- * Controleer met de leerlingen of het lesdoel behaald is.
- * Kort vooruit kijken naar de volgende les

6. Periodieke terugblik:

- * controleer of de leerstof van eerder lessen is beklijfd. Dit kan per week of per leerstofonderdeel.

Bijlage 2 Vragenlijst leerkrachten

Vragenlijst leerkrachten Klavertje 4

Op Klavertje 4 ben ik werkzaam in de middenbouw/bovenbouw. (doorhalen wat niet van toepassing is)

1. Wat vind jij belangrijk bij het geven van effectieve instructie?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Beschrijf hoe jouw instructie begrijpend lezen er nu uit ziet.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Wat vind je moeilijk aan het geven van (effectieve) instructie? Denk aan leerkrachtgedrag, klassenmanagement en leerlinggedrag.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Wat vind je moeilijk aan het geven van (effectieve) instructie in begrijpend lezen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Vind je coaching een fijne manier van nieuwe dingen leren? Ja/nee
Want.....
.....
.....

6. Zou je gecoacht willen worden om (nog) beter instructie te kunnen geven? Ja/nee
Want.....
.....
.....

7. Welke vaardigheden heeft een goede coach nodig volgens jou?
.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Welke manier van coaching past bij jou? Je mag meerdere opties aankruisen.
- ☐ Strategisch coachen (Er wordt gekeken naar een probleem, wat wil iemand bereiken en daar worden acties op bedacht)
 - ☐ Competentiegericht coachen (ervaren, reflecteren, willen, handelen)
 - ☐ Kennis-coaching (samen met een coach kennis leren toepassen in de praktijk)
 - ☐ Oplossingsgericht coachen (gericht op de toekomst, denken in oplossingen i.p.v problemen)
 - ☐ Intervisie/groepscoaching (met meerder collega's tegelijk over problemen en mogelijke oplossingen praten)
 - ☐ Co-actief coachen (aan de slag met alle aspecten die je wilt verbeteren in je leven, kennismaken met je toekomstige zelf)
 - ☐ Preventief coachen (kritisch naar jezelf kijken, belemmeringen herkennen en gedrag aanpassen)
 - ☐ Power-coaching (Een intensieve en kortdurende vorm van coaching om nieuwe inzichten en inspiratie te verkrijgen)

Eventueel plaats voor reacties op deze vragenlijst.
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage 3 Brief leerkrachten

Oudewater, april 2014

Beste collega,

Zoals je weet ben ik druk bezig met mijn studie, de master SEN (Special Educational Needs). Voor deze studie ben ik bezig met een praktijkgericht onderzoek. Ik heb er voor gekozen om de instructie van begrijpend lezen bij ons op school te onderzoeken en te kijken wat daar beter kan. Deze keuze heb ik gemaakt in overleg met de directie en de intern begeleiders.

De centrale vraag van mijn onderzoek is: **“Welke ondersteuningsbehoeften hebben leerkrachten van Klavertje 4 om effectieve instructie te geven in begrijpend lezen en wat is de rol van de coach hierbij.”**

Om meer informatie te verwerven heb ik een vragenlijst gemaakt. Ik wil je vragen deze lijst voor mij in te vullen, dit zal ongeveer 10 minuten duren. Ik wil je vragen zo eerlijk mogelijk antwoord te geven op de vragen.

Ik verwacht dat de uitkomsten van het onderzoek na de zomervakantie duidelijk zijn. Ik wil de uitkomsten dan graag met jullie delen in een teamvergadering.

Als je nog vragen hebt over het onderzoek of over de vragenlijst mail me dan gerust.
ilsedegoeij@gmail.com

Succes bij het invullen en alvast bedankt voor je tijd,

Ilse de Goeij

Bijlage 4 Interviewvragen

Interviewvragen IB en directie

1. Wat zijn volgens jou de kenmerken van effectieve instructie?
2. Wat zijn volgens jou specifieke kenmerken van effectieve instructie in begrijpend lezen?
3. In het schoolplan staat dat alle instructies op Klavertje 4 gegeven worden volgens het directe instructiemodel. Wat is volgens jou het belang van het gebruik van dit model? In hoeverre gebeurt dit volgens jou?
4. Wat zijn volgens jou belangrijke leerkrachtvaardigheden voor het geven van effectieve instructie in begrijpend lezen?
5. Welke leerkrachtvaardigheden voor het geven van effectieve instructie beheersen de leerkrachten op Klavertje 4?
6. Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten op Klavertje 4 volgens jou? In het algemeen en bij begrijpend lezen.
7. In hoeverre denk jij dat de leerkrachten op Klavertje 4 open staan voor coaching?
8. Welke manier van coaching zal volgens jou passend zijn bij de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten van Klavertje 4?
9. Welke vaardigheden heeft een coach nodig volgens jou?