



De eerste stap naar de verbetering van
'mijn' begripend leesonderwijs !

Karin van Diesen

juni 2018

Studentnummer ; 3173925

Fontys Hogeschool, OSO, Master EN

Voorwoord

U gaat mijn onderzoek lezen over leerkrachtvaardigheden en interventies om beter aanbod te geven van begrijpend lezen en daarmee de resultaten van de leerlingen te verbeteren. Het onderzoek richt zich op specifieke leerkrachtvaardigheden, optimaliseren van de motivatie bij de leerlingen en het werken met een gedegen instructiemodel. Dit alles is uitgevoerd in de FG groep op de Taalbrug in Venlo.

Met dit onderzoek sluit ik mijn tweejarige opleiding Master Educational Needs af. Twee jaar hard werken. Zeker gezien het feit ik vorig jaar ook moeder ben geworden van een heerlijke jongen.

Graag wil ik een aantal mensen bedanken die dit alles mogelijk hebben gemaakt.

Allereerst mijn studiebegeleider, Frans van den Heuvel. Ik heb Frans ervaren als een kundig en goed geïnformeerde begeleider. Zijn enthousiasme en drive hebben mij geholpen om dit onderzoek vorm te geven. Frans stond altijd voor mij klaar met feedback en hulp.

Graag bedank ik mijn familie. Zij hebben mij enorm gesteund afgelopen twee jaar. Daarbij hebben zij regelmatig de zorg voor mijn kleine jongen op zich genomen waardoor ik aan mijn studie kon werken. Zonder hen was ik niet waar ik nu sta.

Ook wil ik mijn collega's van De Taalbrug bedanken voor de samenwerking. Met een speciaal woordje voor mijn werkplekbegeleider Joyce Hoezen. Zij stond altijd voor me klaar om me op weg te helpen en te voorzien van mooie, opbouwende en complimenterende feedback.

Als laatst bedank ik mijn critical friends Edwin, Lieke en Mijke voor de feedback en steun.

Ik wens u veel plezier bij het lezen van mijn verslag.

Karin van Diesen

Deurne, juni 2018

Samenvatting

Op de Taalbrug worden onvoldoende resultaten bereikt op het gebied van begrijpend lezen. De school werkt via de RMM methode (Cremers & Van Roozendaal, 2016) met daarin begrijpend lezen verwerkt. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van de methode Nieuwsbegrip.

Over het algemeen ervaren de leerkrachten dat ze kennis en vaardigheden missen om goed aanbod te bieden.

In het theoretisch kader heb ik onderzocht welke factoren van belang zijn voor het begrijpend leesproces. Er wordt onderzocht welke leerkrachtvaardigheden aandacht verdienen en welke middelen hiervoor gebruikt kunnen worden.

Het EDI wordt besproken in combinatie met het GRRIM model. Specifiek wordt er gekeken naar het modellen binnen deze modellen.

Ook wordt het gebruik van strategieën onder de loep genomen aangevuld met lessen Close Reading.

Vanuit de probleemstelling en het theoretisch kader heb ik de onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe kan ik mijn leerkrachtvaardigheden optimaliseren gelet op een effectieve instructie, middels de instructiemodellen GRRIM en EDI met aandacht voor het modellen zodat de resultaten voor begrijpend lezen bij de leerlingen van de FG2 groep verbeteren?

Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden heb ik de volgende deelvragen geformuleerd;

1. Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?
2. Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modellen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?
3. Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?

Ik voer mijn actieonderzoek op klassenniveau om zo antwoorden te vinden op mijn deelvragen.

Uit mijn dataverzameling en analyse van het startniveau blijkt dat de leerlingen een te laag functioneringsniveau hebben op het gebied van begrijpend lezen.

Ook voldoen mijn leerkrachtvaardigheden niet aan de norm.

Tijdens het uitvoeren heb ik gewerkt middels het EDI aangevuld met de stappen van het GRRIM model. Dit zorgt voor een goede structuur en opbouw van de les. Bij alle lessen is veel aandacht voor het modellen. Omdat dit ook erg aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen binnen cluster 2.

Ik heb de ene week strategieën aangeboden en de andere week gewerkt middels Close Reading.

Het resultaat van de interventies heb ik verzameld en geanalyseerd.
In de loop van het onderzoek zijn mijn vaardigheden verbeterd.
De leerlingen laten over het algemeen een minimale groei zien op de resultaten.
Een aantal leerlingen blijft gelijk of gaat achteruit op de Cito toets.
Op de toets van Nieuwsbegrip waarin de strategieën worden getoetst zien we wel een mooie groei in resultaat.

Uit dit onderzoek blijkt dat mijn interventies en aanpak een positief resultaat hebben gehad op de toetsresultaten. Deze zijn minimaal waardoor ik kan concluderen dat er nog veel aandacht nodig is om de resultaten nog meer te verbeteren.
Hiervoor heb ik aanbevelingen geformuleerd voor het team op de Taalbrug.
Vooral gericht op het management team om verder onderzoek aan te gaan en meer aandacht te vestigen op het vakgebied begrijpend lezen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting	2
Lijst van figuren	5
Lijst van tabellen	5
<u>1. Probleemanalyse</u>	6
1.1 Aanleiding onderzoek en context	6
1.2 Schoolbelang & leerling belang	6
1.3 Maatschappelijk belang	7
1.4 Probleemstelling	7
<u>2. Theoretisch kader en onderzoeksvraag</u>	9
2.1 Wat is TOS	9
2.2 Wat is begrijpend lezen	9
2.3 Welke vaardigheden moeten bij de leerling aanwezig zijn om te kunnen begrijpend lezen?	10
2.3.1 Technische leesvaardigheid	10
2.3.2 Woordenschat	11
2.3.3 Leesstrategieën	11
2.3.4 Motivatie	12
2.4 Welke vaardigheden moeten bij de leerkracht aanwezig zijn?	13
2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	14
<u>3. Onderzoekstrategie en methoden</u>	15
3.1 Actieonderzoek	15
3.2 Respondenten	15
3.3 Instrumenten	16
3.3.1 Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?	16
3.3.2 Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modellen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?	17
3.3.3 Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?	17
3.4 Triangulatie	18
3.5 Validiteit	18
3.6 Betrouwbaarheid	18
3.7 Ethische aspecten	19
<u>4. Data analyse en resultaten</u>	20
4.1 Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?	20
4.2 Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modellen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?	22
4.3 Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?	23
<u>5. Conclusies en discussie</u>	27
5.1 Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?	27
5.2 Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modellen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?	27
5.3 Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?	28
5.4 Algemene conclusie	28
5.5 Discussie	29
5.6 Praktische opbrengst en aanbevelingen	30

Nawoord	31
Literatuurlijst	32
Bijlagen	
Bijlage 1: EDI + GRRIM-model	35
Bijlage 2: Leesmotivatie en leesinteresse vragenlijst	36
Bijlage 3: Beginsituatie: Analyseformulier strategietoets Nieuwsbegrip	38
Bijlage 4: Beginsituatie: Kijkwijzer instructiemodellen	39
Bijlage 5: Beginsituatie: Resultaten Cito toetsen	41
Bijlage 6: Plan van aanpak interventies	42
Bijlage 7: Eindniveau: Dwarsdoorsnede Cito uit ParnasSys	45
Bijlage 8: Eindniveau: Analyseformulier strategietoets Nieuwsbegrip	46
Bijlage 9: Eindniveau: Resultaten gesprek motivatie	47
Bijlage 10: Eindniveau: Kijkwijzer instructiemodellen	48
Bijlage 11: Werkwijzer onderdeel begrijpend lezen	50
Lijst van figuren	
Figuur 1 : Beïnvloedende factoren bij begrijpend lezen	10
Figuur 2 : GRRIM model	13
Figuur 3 : Totaalscores groep strategietoets Nieuwsbegrip per strategie	23
Figuur 4 : Vaardigheidsscores Cito begrijpend lezen	24
Figuur 5 : Vergelijking resultaten strategietoets Nieuwsbegrip	25
Lijst van tabellen	
Tabel 1 : Dwarsdoorsnede ParnasSys Cito resultaten januari 2018	20
Tabel 2 : Dwarsdoorsnede ParnasSys Cito resultaten mei 2018	23

Hoofdstuk 1 Probleemanalyse

1.1 Aanleiding onderzoek en context

Ik ben groepsleerkracht op een cluster 2 school. De leerlingen binnen deze vorm van speciaal onderwijs hebben een taalontwikkelingsstoornis (hierna te noemen TOS) en/of een gehoorprobleem. Daarnaast zijn er leerlingen met factoren die hun functioneren kunnen beïnvloeden zoals ADHD of ASS.

De problematieken die horen bij een TOS uiten zich op verschillende manieren en in verschillende gradaties (Buurman, Gerritsen, Hinkema (2013)). Zo hebben de leerlingen moeite met de communicatieve vaardigheden. Ze hebben, over het algemeen, een lage woordenschat en moeite met het begrijpen en verwerken van taal. Daarnaast is voor een groot aantal leerlingen de spraak een bijkomend probleem.

Ik ben dit schooljaar leerkracht van veertien leerlingen in een FG (5/6) groep.

De aanleiding voor mijn onderzoek is dat de didactische resultaten op een aantal vakgebieden te laag zijn waaronder begrijpend lezen.

De tegenvallende toetsresultaten voor begrijpend lezen in de bovenbouw vallen erg op.

Allereerst wordt begrijpend lezen aangeboden binnen ons taalaanbod. Op de Taalbrug werken we middels taalleren in samenhang met de RMM-methode (Creemers & Roosendaal, 2016).

Vanuit deze inzichten is een werkwijzer samengesteld waarin begrijpend lezen is opgenomen in een taalcyclus (bijlage 11).

Begrijpend lezen wordt aangeboden in de context van de leesles maar daarnaast ook met reguliere teksten. In de ingeroosterde tijd voor begrijpend lezen wordt iedere week Nieuwsbegrip aangeboden.

Ondanks al deze geplande momenten blijven de resultaten (Citotoets) achter bij de te verwachten opbrengsten voor deze doelgroep.

Wat is er nodig voor de kinderen om (beter) te kunnen begrijpend lezen?

Een vraag die mij bezig houdt en tijdens mijn dagelijkse praktijk.

Mijn grote vraag die vanuit deze aanleiding naar voren komt is "Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de didactische resultaten van begrijpend lezen verbeteren in de bovenbouwgroepen binnen ons cluster 2 onderwijs?"

1.2 Schoolbelang en leerlingbelang

Dit onderzoek is voor school van belang zodat we weten wat er nodig is om de (toets) resultaten te verbeteren. Er zijn leerlijnen en kerndoelen gesteld waar de school aan moet voldoen. Er is niet veel aandacht besteed aan onderzoek met betrekking tot de prestaties voor begrijpend lezen. Het staat dit jaar ook niet op de kalender om als speerpunt opgenomen te worden. Derhalve sta ik dus aan het begin van een proces dat met name voor mij van belang is en op termijn voor de verbetering van de begrijpend leesresultaten op schoolniveau.

Ik wil onderzoeken wat de benodigde en mogelijke interventies zijn om de resultaten voor begrijpend lezen te verbeteren.

Begrijpend lezen wordt gezien als de basis voor vrijwel alle schoolvakken (Van de Mortel, 2015).

Daarnaast zijn goede resultaten voor begrijpend lezen belangrijk voor schoolverlatende kinderen. Het vervolgonderwijs neemt de toetsresultaten van begrijpend lezen namelijk mee bij hun aannamebeleid. Zij geven hier dus een beoordeling aan die belangrijk is voor de toekomst van de leerling.

Voor de leerlingen is het dus van groot belangrijk dat zij begrijpend kunnen lezen. Mede om goed te kunnen instromen op het voortgezet onderwijs.

In dit onderzoek vind ik het belangrijk om te werken aan de professionaliteit van mijn collega's maar vooral aan die van mijzelf. Ik vind dit een belangrijk onderdeel in mijn Master EN opleiding. Daarnaast wil ik ook inclusie bevorderen. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de mogelijkheden van de kinderen maximaal worden benut en ingezet om de resultaten van begrijpend lezen te verbeteren? Welke interventies zijn noodzakelijk wanneer we kijken naar het feit dat onze leerlingen een TOS hebben?

In het kader van verbeteren van resultaten is het verstandig om middels systeemdenken te werken. Ik werk aan de hand van de HGW cyclus (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) om boven ons onderwijsaanbod te hangen en te zien waar er verbeterpunten mogelijk zijn. Daarnaast is het belangrijk om iedere les volgens een vaste structuur aan te bieden. Is het directe instructiemodel wat we nu gebruiken toereikend?

Als laatste vind ik het erg belangrijk om te denken in mogelijkheden.

We hebben binnen ons onderwijs te maken met een specifieke doelgroep.

Wat zijn de mogelijkheden van deze leerlingen op het gebied van begrijpend lezen?

Wat moet de leerkracht hierin aanpassen, toepassen en/of verbeteren om deze mogelijkheden tot ontplooiing te laten komen?

1.3 Maatschappelijk belang

Niet goed kunnen begrijpend lezen houdt vrijwel altijd een kansarme toekomst in en belemmert levenslang leren. Volgens Snow (in Vernooij, 2015) is begrijpend lezen de belangrijkste vaardigheid voor de informatiemaatschappij van de 21ste eeuw.

Begrijpend lezen is essentieel voor zowel het schoolse als maatschappelijke functioneren. In Nederland zijn er ongeveer 1,5 miljoen mensen boven de 16 jaar die moeite hebben met lezen en schrijven (Rijksoverheid, 2015). Daarom is het noodzakelijk om voortdurend te streven naar verbetering van het beheersingsniveau van en het onderwijs in deze vaardigheid (CED-groep, z.j.).

1.4 Probleemstelling

Naar aanleiding van bovenstaande informatie kom ik tot de volgende probleemstelling:

De resultaten op het gebied van begrijpend lezen blijven achter op de streefdoelen van de leerlingen behorende bij het uitstroomprofiel. Ik wil gaan onderzoeken hoe ik ervoor kan zorgen dat deze resultaten kunnen verbeteren.

Binnen onze organisatie werken we middels de RMM methode (Cremers & Van Roozendaal, 2016). Is dit voldoende toereikend voor de leerkracht om een gedegen aanbod te geven? Is de aanpak voldoende helder? En hoe wordt structuur geboden aan de leerling wat juist voor leerlingen met een TOS belangrijk is.

Mijn vaardigheden als professional met betrekking tot het proces van begrijpend lezen zijn op dit moment minimaal. Ik beschik over onvoldoende achtergrond en kennis om gedegen aanbod te geven.

De leerkrachtvaardigheden spelen een belangrijke rol bij het leerproces van de leerling.

Het is mijn taak om ervoor te zorgen dat kinderen gemotiveerd raken en kennis die ze hebben opgedaan kunnen toepassen. Wat essentieel is voor de resultaten.

Ik ga me richten op leerkrachtvaardigheden en hoe ik deze kan optimaliseren.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Ik start met drie vragen die helpend zijn bij mijn onderzoek;

- 2.1 Wat is TOS?
- 2.2 Wat is begrijpend lezen?
- 2.3 Welke vaardigheden moeten aanwezig zijn om te kunnen begrijpend lezen? En welke kennis en vaardigheden dragen bij aan een verbetering van de resultaten?

2.1 Wat is TOS? (Buurman, Gerritsen, Hinkema (2013).

TOS uit zich bij iedereen anders. 5% van de bevolking heeft TOS, in de hersenen van deze mensen wordt taal minder goed verwerkt.

In de hersenen van mensen met TOS lopen de verbindingen tussen hersengebieden anders. Daardoor hebben ze bijvoorbeeld moeite met het onthouden en leren van woorden of klanken.

Nog te vaak wordt TOS verward met dyslexie, stotteren, een algemene taalachterstand of autisme.

Dit zijn belangrijke signalen:

- het kind kent weinig woorden
- het kind heeft moeite om op een woord te komen
- het kind is slecht verstaanbaar
- het kind maakt veel fouten bij het maken van zinnen
- het kind maakt erg korte zinnen
- het kind begrijpt anderen vaak niet
- het kind lijkt niet te luisteren
- het kind is erg stil en praat weinig
- het kind wordt boos als het niet begrepen wordt of anderen niet begrijpt

In de praktijk dient de leerkracht met deze factoren rekening te houden. Dit wil zeggen dat de leerkracht het spreektempo aanpast. Veel gebruik maakt van visuele ondersteuning. De leerlingen tijd en ruimte geeft om informatie te verwerken en veel hulp biedt bij samenwerking tussen de leerlingen. Dit laatste omdat de communicatie vaak moeizaam verloopt en onderling misverstanden kunnen ontstaan.

2.2 Wat is begrijpend lezen?

Begrijpend lezen is het vermogen geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip. Dit is een doelgericht denkproces waarbij drie elementen een rol spelen: de lezer, de tekst en het doel waarmee de lezer de tekst leest. (Förrer, M., & Van de Mortel, K. 2014)

Het Kenniscentrum Begrijpend lezen ziet begrijpend lezen als een complex cognitief proces, waarbij een lezer continu schakelt tussen informatie in de tekst en de eigen kennis.

Volgens Catherine Snow (2014) is begrijpend lezen de belangrijkste vaardigheid voor de informatiemaatschappij van de 21ste eeuw.

Gemert (2012) geeft aan dat technisch lezen, woordenschat, motivatie en metacognitie de belangrijkste factoren zijn die resultaten van begrijpend lezen beïnvloeden.

De factor kennis wordt hieraan toegevoegd door Vernooy (2004) en Förrer en Van de Mortel (2010).

Bovengenoemde factoren zijn altijd met elkaar verbonden.

Een effect van TOS is dat de woordenschat over het algemeen laag is. Daarnaast is de stoornis ook van invloed op het technisch lezen. De leerling kent weinig woorden waardoor ieder woord opnieuw visueel gesynthetiseerd dient te worden. Dit heeft effect op het niveau en tempo van het lezen en daarmee op begrijpend lezen.

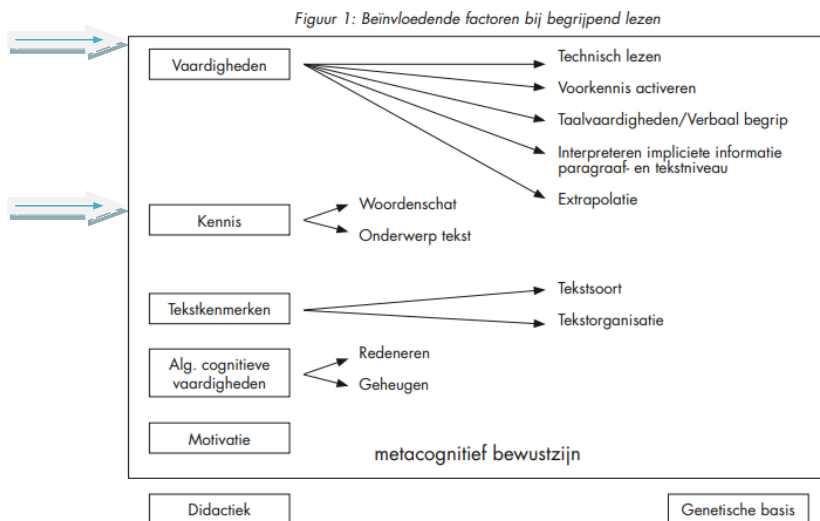
Motivatie en metacognitie beginnen mijn inziens bij de leerkracht.

Wat is het aanbod en op welke manier wordt begrijpend lezen aangeboden.

Hoe kun je aansluiten bij het niveau van de leerlingen. En wat heeft een leerling met TOS nodig om tot begrijpend lezen te komen. Leerkrachtvaardigheden zijn hierbij belangrijk.

2.3 Welke vaardigheden moeten bij de leerlingen aanwezig zijn om het proces van begrijpend lezen te kunnen uitvoeren?

In het volgend schema is duidelijk te zien hoe complex begrijpend lezen is.



(uit Van Vreckem, Desoete, De Paepe & Van Hove, 2010)

De wetenschap onderschrijft drie belangrijke onderliggende vaardigheden voor begrijpend lezen, namelijk;

- Technische leesvaardigheid
- Beschikken over een voldoende woordenschat (kennis van de wereld en van schriftelijke taal)
- Het kunnen toepassen van leesstrategieën
- Motivatie

Bovengenoemde vaardigheden ga ik nader onderzoeken en uiteenzetten in de volgende paragrafen. Daarbij maak ik specifiek de koppeling naar de onderwijsbehoeften van leerlingen met een TOS.

2.3.1 Technische leesvaardigheid

Er bestaat een duidelijk verband tussen taalvaardigheden en leesvaardigheden. Volgens Vernooy (2007) zijn veel leesproblemen toe te schrijven aan taalproblemen.

Daarnaast heeft de mondelinge taalvaardigheid , in het bijzonder woordenschat, invloed op het begrijpend lezen (Vernooy, 2007)

Wanneer de technische leesvaardigheid onvoldoende is, kost het decoderen veel capaciteit van het werkgeheugen, waardoor er te weinig capaciteit overblijft voor hogere verwerkingsprocessen zoals het interpreteren van zinnen en het leggen van verbanden volgens het Kenniscentrum Begrijpend Lezen.

Als leerlingen onvoldoende vlot kunnen lezen komen zij niet toe aan het begrip van een tekst. Ook als zij teveel woorden niet kennen is het onmogelijk om een tekst te doorgronden (Vernooy, 2007).

Het is dus belangrijk dat de tekst aansluit bij het technisch leesniveau.

Want zoals Allington (2002) zegt; "You can't learn much from books you can't read."

Binnen de FG2 zien we een verdeling. De helft van de groep zijn zwakke technisch lezers en de andere helft is een sterke groep technisch lezers.

De toetsresultaten voor begrijpend lezen zouden van deze laatste groep hoger moeten zijn in vergelijking met de zwakkere technisch lezers.

Dit is niet het geval. Derhalve zoek ik de oorzaak op een ander vlak zoals de motivatie of de juiste aanpak. Derhalve wil ik me in mijn onderzoek niet focussen op technisch lezen.

2.3.2 Woordenschat

Zoals bij technisch lezen beschreven is het onmogelijk een tekst te doorgronden als de leerling teveel woorden niet kent (Vernooy, 2007)

Kennis van de wereld omvat zowel voorkennis als achtergrondkennis en heeft te maken met woordenschat. Een tekst is makkelijker te begrijpen als je de inhoud kunt relateren aan iets wat je al weet.

Woordenschatontwikkeling en het opbouwen van kennisstructuren (Van den Nulft & Verhallen, 2009) zijn zeer belangrijk. Deze zijn ook sterk verbonden met de ontwikkeling van begrijpend lezen.

Het begrijpen en gebruiken van nieuwe woorden is voor leerlingen met een TOS extra moeilijk.

In onze praktijk werken we aan woordenschat door te netwerken. Iedere dag wordt 20 minuten besteed aan het netwerken met nieuwe taal. Deze aanpak van het opbouwen van netwerken komt overeen met die van de woordenschatdidactiek van Van den Nulft & Verhallen (2009).

Er wordt veel tijd besteed aan het vergroten van de woordenschat.

Ons hele onderwijs is erop ingericht om dit te optimaliseren.

Dit is dus niet een vaardigheid waar ik me op zal richten omdat dit mijn inziens voldoende, adequaat en gewaarborgd wordt aangeboden.

2.3.3 Leesstrategieën

Volgens Ambruster e.a (2003) moeten leerlingen leesstrategieën leren om teksten goed te kunnen begrijpen, doelgericht te kunnen lezen en hun eigen leesproces actief te kunnen sturen. Duke & Pearson (2002) leggen de nadruk op het sturen van het leesproces en leesstrategieën. Volgens hen is dat wat goede lezers doen en we de zwakke lezers dus moeten aanbieden.

Kinderen die problemen hebben met vlot lezen en/of woordenschat, zijn dikwijls niet in staat om leesstrategieën toe te passen (Vernooy, 2007). Aan de andere kant laat recent PPON-onderzoek van het Cito (zie PPON nummer 35) zien, dat

leesstrategieën geen faciliterend effect hebben op het kunnen begrijpen of interpreteren van teksten of omgekeerd.

Volgens de meest recente inzichten is ontwikkelen via kennis belangrijker (Fisher, Frey & Lapp, 2009) dan het aanbieden van strategieën.

Na goed bestuderen van beide opvattingen vind ik dat beide pijlers aandacht behoeven binnen ons onderwijs. Een strategie draagt bij aan de structuur van begrijpend lezen om zo iedere tekst te kunnen begrijpen. Maar ontwikkelen van kennis is voor onze doelgroep ook belangrijk.

We maken een onderscheid tussen drie soorten begrijpende leesstrategieën: sturings-, lees- en herstelstrategieën. Sturingsstrategieën helpen de lezer om zijn leesproces te sturen. Leesstrategieën zetten lezers actief aan het werk.

Ze laten de lezer nadenken over wat hij leest. Herstelstrategieën helpen de lezer als hij de tekst niet meer begrijpt (Förre & van de Mortel, 2010; Rothwell, 2010). Volgens Siméa (2003) is het hardop meedenken van de leraar bij het hanteren van leesstrategieën een belangrijke didactische aanpak. Hierbij is expliciet aandacht voor het herkennen en begrijpen van verwijswaarden en relaties.

Door de beperkte woordenschat, problemen met de informatieverwerking en het informatietekort begrijpen TOS leerlingen vaak minder. Leerlingen worden hiervan bewust gemaakt en krijgen strategieën aangeboden om zelf begrip te controleren. De leerkracht moet hier in de instructie voortdurend alert op zijn, samenvattingen geven en controlevragen stellen.

Ik ga geen deelvraag inzetten op het aanbod van strategieën.

Dit komt standaard aan bod komt wanneer ik mijn leerkrachtvaardigheden wil verbeteren. Deze leerkrachtvaardigheden liggen voor mij aan de basis van goed begrijpend leesonderwijs. Ik ga in dit onderzoek daar de nadruk op leggen en wanneer de vaardigheden verbetert zijn zal ik de inhoudelijke aspecten van het onderwijs benaderen.

2.3.4 Motivatie

Naast dit alles is motivatie ook een belangrijk onderdeel. Omdat een aantal belangrijke vaardigheden extra moeite kosten voor onze leerlingen met een TOS is de motivatie over het algemeen laag.

Van Elsäcker (2002) heeft in Nederland onderzoek gedaan naar factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen. Hieruit bleek dat leesmotivatie en strategiegebruik sterk met elkaar samenhangen. Het is dus belangrijk dat een aanpak van begrijpend lezen ook motiverend is voor leerlingen.

Gemotiveerde leerlingen met een goede leesvaardigheid lezen veel waardoor zowel motivatie als leesplezier versterkt worden (Nielen & Bus, 2015). Het is van belang de leerlingen te motiveren en veel te laten lezen.

Een aantal instructieaspecten versterken de leesmotivatie. Mc Rae en Guthrie (2009) hebben dit onderzocht en komen tot de conclusie dat leesmotivatie interventies over het geheel gezien positieve effecten heeft op de leesmotivatie en leesvaardigheid. Extra tijd voor zwakke lezers blijkt effectief.

Dit betekent voor mij als leerkracht om te zorgen dat leerlingen voldoende tijd krijgen om te lezen in boeken die de interesse heeft en aansluiten op het niveau.

2.4 Welke vaardigheden moeten bij de leerkracht aanwezig zijn om dit proces te kunnen uitvoeren?

Zorgen voor een gevarieerde en aantrekkelijke leeromgeving, het bevorderen van de leesmotivatie, kennis hebben van het proces en het gebruik van een effectief instructiemodel zijn een aantal van deze vaardigheden volgens Förrer en Van de Mortel (2010).

Uit onderzoek van Nelson en Manset-Williamson (2006) blijkt dat een begrijpende leesinterventie waarbij expliciete instructies gegeven wordt strategieën aangeleerd werden en gewerkt werd aan zelfregulatie, effectief is bij kinderen met leesstoornissen van 9 tot 14 jaar.

Directe instructie is het meest effectief met effectgrootte 0.9 (Marzano, Pickering & Pollock, 2001). Vooral voor risicolezers is kwalitatief hoogstaande groepsinstructie van essentieel belang, zo blijkt uit onderzoek van Allington (2001).

Een instructiemodel dat aansluit bij de onderwijsbehoeften van onze leerling is noodzakelijk.

Binnen onze school gebruiken we het directe instructiemodel.

Ik vergelijk het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983) en het EDI (Hollingsworth & Ybarra, 2009) met elkaar.

De instructiemodellen laten veel overeenkomsten zien. Vooral het modellen en de stappen van samen doen naar zelfstandig werken is in beide modellen aanwezig.

'In de verwervingsfase spelen waarneming en opslag van het modelgedrag de belangrijkste rol' (Bandura, 1963). Leerlingen met TOS hebben baat bij een goed voorbeeld. De kwaliteitskaart van Simea (De Klerk, 2014) geeft specifiek aan dat begrijpend lezen veelvuldig klassikaal behandeld moet worden en dat modeling een belangrijke didactische aanpak is.

Modellen zou onder ander de denkvaardigheid vergroten. Ik ervaar in de praktijk dat het in ieder geval de betrokkenheid vergroot.

In de modellen van GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983) en EDI (Hollingsworth & Ybarra, 2009) wordt duidelijk dat het kenbaar maken van doelen aan de leerling belangrijk is. Het doel heeft namelijk invloed op de manier waarop we lezen. Doelen stellen ondersteunt effectief leren (Marzano, Pickering & Pollock, 2001) en heeft effect op de motivatie (Fisher, Frey & Lapp, 2012).

In de praktijk zullen deze instructiemodellen werkzaam blijken omdat ze een goede houvast bieden voor de leerkracht om een goede instructie te kunnen geven.

Het GRRIM model (figuur 2) laat langzaam de regie over aan de leerling wat ik belangrijk vind in mijn praktijk. De leerlingen moeten meer regie krijgen over hun onderwijs en grip op hun leerproces om ook de motivatie te verhogen. Onze leerlingen met TOS hebben houvast aan het goede voorbeeld. Modellen is essentieel om uiteindelijk het geleerde zelf toe te kunnen passen.



figuur 2;

Gradually Release of Responsibility Instruction Model
(Pearson en Gallagher, 1983; Allington, 2006; Kelly, 2009)

Tijdens gespreksvoering is het belangrijk dat de leerling eigen bedoelingen in eigen bewoording kan inbrengen. Zo wordt het taalleermechanisme in werking gesteld (Damhuis & Litjens, 2007).

Dit is ook een voorwaarde en belangrijk bij Close Reading, ontwikkeld door D. Fisher en N. Frey (2012). Zij zien Close Reading als een succesvolle praktijk: een verdiepende manier van begrijpend lezen waarbij de inhoud van een complexe tekst centraal staat en leerlingen op een actieve manier aan de slag gaan met de tekst. Herlezen, aantekeningen maken, samenvatten, monitoren, samenwerken, redeneren, discussiëren, en reflecteren zijn belangrijke vaardigheden die hierbij centraal staan.

Praten en discussiëren over de tekst is effectief gebleken met effectgrootte 0.82 (Vernooij & Mijs, 2016).

De keuze van goede teksten zijn hierbij van belang.

Duidelijk gestructureerde teksten voorzien zijn van titels en subtitels en geïllustreerde teksten zijn over het algemeen makkelijker om te begrijpen dan slecht gestructureerde teksten (Förrer & Van de Mortel, 2010; Mc Namara, 2007). Werken met verschillende tekstsoorten geeft aanleiding tot het ontwikkelen van de functionele leesvaardigheid. Bovendien treedt er geen transfer op zonder expliciete oefening met verschillende tekstsoorten (Duke, 2005).

Kortom: de kwaliteit en de effectiviteit van het leesonderwijs wordt in eerste plaats bepaald door de kwaliteit van de leerkracht.

2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de probleemanalyse, de probleemstelling en de theoretische informatie kom ik tot de volgende onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen:

Onderzoeksvraag

Hoe kan ik mijn leerkrachtvaardigheden optimaliseren gelet op een effectieve instructie, middels de instructiemodellen GRRIM en EDI met aandacht voor het modelen zodat de resultaten voor begrijpend lezen bij de leerlingen van de FG2 groep verbeteren?

Deelvragen

1. Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?
2. Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modelen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?
3. Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?

Deze deelvragen zijn gericht op de onderzoeksvraag en dragen hieraan bij. Allereerst is het van belang om het startniveau te bepalen. Deelvraag twee draagt essentieel bij aan het onderzoek. Ik zet in op de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het instructiemodel en het modelen. Deelvraag drie is erop gericht om te analyseren of de interventies effect hebben gehad op de resultaten. Deze interventies gaan over het motiveren van de leerlingen en de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het geven van instructie middels een goed model en het modelen van de vaardigheden.

Hoofdstuk 3 Onderzoekstrategie & methoden

3.1 Actieonderzoek

Dit onderzoek is een praktijkgericht onderzoek. Onderzoek vanuit de beroepspraktijk draagt bij aan verbetering en innovatie van deze praktijk, waarbij kennis en inzichten worden verkregen. Maar ook worden concrete oplossingen geboden voor de praktijk (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2016).

Ik heb gekozen voor praktijkgericht onderzoek omdat mijn doel gericht is op verbetering van de resultaten voor begrijpend lezen in mijn eigen praktijk. Dit onderzoek wordt uitgevoerd op klassenniveau. Uiteindelijk zal de uitkomst van dit onderzoek gedeeld worden met collega's met als doel om de resultaten voor begrijpend lezen te verbeteren op schoolniveau.

Ik kies voor actieonderzoek als onderzoekstrategie.

Ponte (2002) geeft aan dat actieonderzoek gericht is op het eigen handelen van de docent en de situatie waarin het handelen plaats vindt. Harinck (2009) sluit zich hier bij aan en voegt hieraan toe dat actieonderzoek een manier is om tot nieuwe kennis te komen over de eigen praktijk en om dat op een hoger niveau te brengen. Ik vind dit passend bij de onderzoeksvraag omdat deze gericht is op mijn eigen handelen en de praktijk waar mijn handelen plaatsvindt. Daarnaast kan op deze manier antwoord gegeven worden op mijn onderzoeksvraag.

In dit praktijkgericht actieonderzoek wordt onderzocht hoe begrijpend lezen geoptimaliseerd kan worden, via het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden, zodat de resultaten van de leerlingen verbeteren.

Ik verzamel gegevens en voer interventies uit om zo tot een antwoord te komen op mijn onderzoeksvraag en deelvragen.

3.2 Respondenten

Leerlingen zijn een belangrijke bron van informatie bij een actieonderzoek (Ponte, 2002).

De leerlingen van mijn groep zijn de belangrijkste respondenten binnen mijn onderzoek.

De leerlingen zitten in een FG groep. Dit is een hoge middenbouwgroep met leeftijd groep vijf/zes. Het functioneringsniveau voor begrijpend lezen is moeilijk aan te geven. Tien leerlingen hebben nog geen I, II of III score behaald op een afgenomen toets. Hiervan is het niveau moeilijk inschatten. M. heeft M5M6 behaald, F. en DS. hebben E4 behaald en A. heeft E3 behaald. Voor het functioneringsniveau en dus het aanbod gaan we uit van de tussenambitie voor begrijpend lezen; E4/M5.

De groep bestaat uit veertien leerlingen. Vier meisjes en negen jongens die allemaal afgelopen schooljaar ook op school zaten. Één jongen is dit schooljaar rond de kerstperiode ingestroomd.

Zeven leerlingen zijn geboren in 2009, zeven leerlingen in 2010.

Naast de leerlingen ben ikzelf een belangrijke respondent. Ik leg mijn leerkrachtvaardigheden onder de loep en ga hier interventies op uitvoeren. Daarnaast zijn mijn directe collega's van de bovenbouw ook respondenten. Ik spar met hen over het gebruik van het instructiemodel tijdens begrijpend lezen op onze school. Hoe dit ingezet wordt en wat de bevindingen zijn.

Daarnaast wil ik graag weten welk aanbod de collega's aanbieden en hoe vaak ze dit doen. Hiervoor wil ik een vragenlijst opstellen om hier informatie te vergaren die helpt om de leerkrachtvaardigheden te verbeteren.

Als laatste respondent wil ik mijn teamleider noemen. Zij spart met mij over dit onderwerp, maar ook bespreek ik met haar de mogelijkheden van het leerstofaanbod voor begrijpend lezen binnen mijn groep. En de mogelijkheden die dit onderzoek mij biedt. Zij zal mij ook beoordelen op mijn leerkrachtvaardigheden voor begrijpend lezen. Mijn teamleider werkt nu drie jaar binnen onze organisatie en heeft inmiddels ervaring met de doelgroep. Zij ziet het belang van mijn onderzoek en kan mij goed helpen om de leerkrachtvaardigheden in beeld te brengen en te verbeteren.

3.3 Instrumenten

Om inzichtelijk te maken welke instrumenten gebruikt worden voor dit onderzoek beschrijf ik dit per deelvraag;

3.3.1 Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?

Om het beginniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen goed in beeld te brengen maak ik gebruik van de huidige toetsresultaten. Ik richt mijn onderzoek op mijn eigen FG2 groep en gebruik dus de data van deze leerlingen.

Allereerst gebruik ik de Cito toetsresultaten. In januari 2018 zijn de Cito toetsen voor onder andere begrijpend lezen. Alle leerlingen hebben een E3 Avi niveau en maken de toets begrijpend lezen. Deze resultaten verwerk ik in een overzicht. Ook de resultaten van juni 2017 zal ik meenemen in dit overzicht. Op deze manier hebben we meer data om de beginsituatie helder te krijgen. Hierbij wordt gekeken naar de vaardigheidsscore (VS). Ik kies voor deze scores omdat de leerlingen over het algemeen V scores laten zien. Wanneer ik kijk naar de vaardigheidsscores van deze leerlingen kunnen we de ontwikkeling zien op kleinere schaal.

Eind januari wordt de methodegebonden toets van Nieuwsbegrip (CED) afgenomen. Dit is de strategietoets versie 1. De resultaten hiervan worden in een analyseformulier geplaatst en bekeken.

De toetsgegevens van beide bronnen brengen het huidige niveau van de leerlingen goed in kaart. Naar aanleiding van deze resultaten kan ik bepalen hoe het aanbod gegeven wordt. Welke kinderen in aanmerking komen voor de verlengde instructie. Dit zijn leerlingen die lager scoren dan E4 beheerst op de CITO-toets en/of een onvoldoende scoren op de methodegebonden toets.

Om een beeld te krijgen wat de leerling motiveert en interesseert laat ik de leerlingen in januari 2018 een leesmotivatie- en leesinteresselijst (Förre & Van de Mortel, 2010) invullen. Ik kies voor deze lijst omdat ik van iedere leerling in mijn groep inbreng wil. Alleen dan kan ik een goed beeld krijgen wat de groep bezig houdt en waar ik als leerkracht mogelijkheden heb om de motivatie te verhogen.

3.3.2 Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modellen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?

In mijn groep wil ik het best aansluitende instructiemodel inzetten.

Uit het theoretisch kader blijkt namelijk dat dit een grote effectgrootte heeft.

Na theoretische bestudering heb ik gekozen voor het EDI model (Hollingsworth & Ybarra, 2009) in combinatie met het GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983).

Een observatie registreert gedragingen in bepaalde situaties (De lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Zij zal mij observeren middels een observatielijst (bijlage 1) tijdens lessen van Nieuwsbegrip.

Na het invullen van de observatie zullen mijn teamleidster en ik deze bespreken zodat ik deze informatie kan gebruiken om mijn vaardigheden te vergroten.

De observatie wordt eind februari 2018 en medio april 2018 nogmaals uitgevoerd.

Op deze manier kan een duidelijk beeld geschetst worden van de ontwikkeling en zien we wat het resultaat is van het werken aan de hand van deze modellen.

Om op een gestructureerde manier aan het werk te gaan, maak ik een plan van aanpak om in kaart te brengen op welke manier ik de leerstof ga aanbieden aan de leerlingen. Op die manier werk ik gestructureerd en systematisch het verbeteren van mijn leerkrachtvaardigheden.

3.3.3 Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?

In mei 2018 wordt zowel de toets voor Cito begrijpend lezen als Nieuwsbegrip nogmaals afgenomen. Een zelfde soort toets maar met andere vragen.

De resultaten worden in beeld gebracht en ingevoerd in Parnassys. Hier zal een overzicht uitkomen welke inzichtelijk maakt wat het niveau is in mei 2018.

Naar aanleiding van deze gegevens maak ik een grafiek waarin duidelijk zichtbaar wordt wat de ontwikkeling van de leerlingen is.

Naar aanleiding van deze scores zal duidelijk worden wat de interventies op toetsniveau hebben opgebracht.

De eerste interventie die plaats vindt is het motiveren van de leerlingen voor lezen.

In april 2018 wil ik met de leerlingen in gesprek gaan over de leesmotivatie en leesinteresse. Dezelfde vragen als in de lijst van januari komen aan bod.

Echter nu wil ik door met ze in gesprek te gaan over het proces inzicht krijgen of de motivatie is vergroot. Ik kies voor een gesprek omdat kinderen dan nog beter kunnen verwoorden wat ze bedoelen. Tijdens dit gesprek wil ik van alle leerlingen inbreng en zal hier op letten. Wellicht dat ik deze gesprekken in kleine groepjes af zal nemen.

Daarnaast wil ik het effect van de leerkrachtvaardigheden in beeld brengen.

Specifiek gericht op het gebruik van het instructiemodel met daarbij extra aandacht voor het modellen.

Hiervoor vraag ik mijn teamleidster in april 2018 wederom een observatielijst van het instructiemodel in te vullen.

3.4 Triangulatie

Triangulatie is het zinvol combineren van verschillende kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelmethode in één onderzoek.

In het theoretisch hoofdstuk heb ik meerdere bronnen bestudeerd over verschillende onderwerpen. De verschillende opvattingen van zowel voor- als tegenstanders zijn benoemd. Uiteindelijk heb ik een keuze gemaakt in deze opvattingen om mee verder te werken.

Daarnaast maak ik gebruik van verschillende data zoals de methode Nieuwsbegrip, de toetsen van Cito, observaties van mijn leerkrachthandelen en de vragenlijsten over de leesmotivatie en leesinteresse. Hiermee voldoe ik aan datatriangulatie waarmee de validiteit van mijn onderzoek groter wordt (Baarda, 2009).

Ik maak gebruik van verschillende kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden om het niveau van de leerlingen vast te stellen. Dit doe ik ook op verschillende momenten. Door deze gegevens te analyseren en met elkaar te vergelijken wordt de geldigheid van de onderzoeksresultaten vergroot aldus Verhoeven (2011).

Daarnaast vergroot het gebruik van verschillende respondenten de triangulatie.

3.5 Validiteit

Validiteit is de mate waarin het verzamelen van gegevens, het analyseren daarvan en het formuleren van een conclusie ons in staat stelt om juiste (waarheidsgetrouwe) uitspraken te doen over het object van onderzoek (Baarda, Bakker, Julsing, Fischer, Peters & Van der Velden, 2013). De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) geven aan dat de validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat de onderzoeker zegt of denkt te meten.

Bij het maken van de keuzes van onderzoeksmethoden heb ik mezelf afgevraagd of deze instrumenten bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Door dit te doen heb ik interne validiteit toegepast.

Cito geeft aan dat je met de toetsen begrijpend lezen het niveau van de leesvaardigheid van leerlingen kunt vaststellen. Ze toetsen verschillende vormen van leesvaardigheid waardoor de toets valide is.

Bij de methodegeboden toetsen van Nieuwsbegrip kan niet met zekerheid gezegd worden dat er wordt gemeten wat men zegt dat er wordt gemeten.

3.6 Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid krijg je volgens De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) wanneer een meetmethode bij herhaalde meting van hetzelfde verschijnsel ook telkens hetzelfde resultaat oplevert.

De CITO-toets begrijpend lezen is volgens bovenstaand criterium betrouwbaar zolang je iedere toetsafname precies uitvoert zoals beschreven staat in de handleiding.

Voor nieuwsbegrip geldt in principe dezelfde betrouwbaarheid. Wanneer je iedere toets op dezelfde manier aanbiedt en uitvoert is de uitkomst betrouwbaar.

Tijdens dit onderzoek kunnen verschillende factoren en situaties ontstaan in de klassensituatie die de werkwijze kunnen beïnvloeden. Dit betekent dat dit een vertekend beeld kan geven op de gegevens en/of resultaten.

3.7 Ethische aspecten

De wijze van handelen en de integriteit zijn van belang voor de ethiek van een praktijkgericht onderzoek (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Deze moeten zuiver en transparant zijn en consistent met de onderzoeksdoelen. De onderzoeksstrategie en de methoden van mijn onderzoek dragen bij aan het onderzoeksdoel. Deze zijn zuiver en transparant omschreven waardoor dit voldoet aan de ethiek.

Ik heb deugdzaam gehandeld en daarmee is de integriteit gewaarborgd.

De respondenten zijn met respect behandeld. Alle respondenten zijn geïnformeerd over het onderzoek zodat duidelijk is waar ze aan meewerken.

De gegevens zijn anoniem verwerkt in verband met de privacy.

Ik heb alle data verzameld, geanalyseerd en verwerkt op een professionele en verantwoorde wijze.

Als laatste zijn alle gebruikte bronnen vernoemd en terug te lezen in de literatuurlijst.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is het belangrijk om dit systematisch te doen.

Er kan onderscheid gemaakt worden tussen kwantitatieve en kwalitatieve informatie. Harinck (2009) geeft aan dat kwantitatieve gegevens meetbaar zijn. In mijn onderzoek maak ik hier ook gebruik van. Namelijk de informatie die de dwarsdoorsnede van ParnasSys geeft, de resultaten van de methodegebonden toetsen en de leesmotivatie en leesinteresselijst. Deze zal ik verwerken in een grafiek om de gegevens ordelijk en gestructureerd weer te geven. Iets wat belangrijk is bij het verzamelen en analyseren van data aldus Harinck (2009). Ik maak ook gebruik van kwalitatieve informatie. Namelijk de gesprekken met mijn teamleidster over de observaties. In eerste instantie maakt zij een analyse door mijn vaardigheden te scoren (kwalitatief). Daarna zullen we tijdens het gesprek waarde toekennen aan deze informatie (kwantitatief).

4.1 Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?

Het startniveau van de leerlingen voor begrijpend lezen wordt middels verschillend instrumenten in kaart gebracht.

Tabel 1 geeft een dwarsdoorsnede uit ParnasSys van de Cito resultaten van januari.

Tabel 1; Dwarsdoorsnede ParnasSys van de cito resultaten januari 2018

Juni 2017																	
Leerling	WW	Sa	O	J	H	A	M	S	F	E	DS	Ar	D	He	Groep FG	Groep F	Groep G
toets	E3	E3	E3	-	E3	E4	E4	E4	E4	E4	E4	E3	E3	E3		E3	E4
NW	0,8	1,7	1,3	-	1,7	2,5	4,2	1,7	4,8	2,0	3,3	4,3	1,0	0,8	2,3	2,0	2,6
VS	-24	-13	-16	-	-13	14	32	8	55	10	21	13	-18	-24	45	-50	95
niveau	V	IV	V	-	IV	IV	I	IV	I	IV	III	I	V	V			
Januari 2018																	
Leerling	WW	Sa	O	J	H	A	M	S	F	E	DS	Ar	D	He	Groep FG	Groep F	Groep G
toets	M4	M4	M4	M4	E4	M5	M5 M6	M5	M5	M5	M5	M5	E4	M5		M4	M5
NW	0,9	0,9	0,6	0,4	0,7	0,8	3,7	0,7	0,6	0,7	4,1	1,0	0,6	0,6	1,1	1,1	1,2
VS	-7	-7	-17	-27	-9	-4	39	-1	-3	-1	38	9	-12	-5	5	-32	37
niveau	V	V	V	V	V	V	II	V	V	V	I	V	V	V			

De F leerlingen (groep 5 leerlingen) zijn blauw gekleurd

De G leerlingen (groep 6 leerlingen) zijn geel gekleurd

NW = nieuwwaarde

VS = vaardigheidsscore

Ik kijk vooral naar het niveau van de leerlingen en de vaardigheidsscores. Omdat onze leerlingen kleine stappen maken. Deze zijn het best in kaart te brengen middels de vaardigheidsscores (bijlage 5).

Het aanbod in de lessen gebeurt vooral op E4/M5 niveau. Uit de analyse blijkt dat twaalf leerlingen onder dit niveau scoren. Ten opzicht van de vorige toets laten WW, S, H, D, en He wel ontwikkeling zien op hun vaardigheidsscores.

De overige leerlingen O, J, A, S, F, E, en Ar laten achteruitgang zien op de vaardigheidsscores.

Twee leerlingen scoren boven het niveau van aanbod. DS behaalt een M5 score en M een M5/M6 score. In de praktijk zouden zij passend aanbod moeten krijgen. Echter dit is niet realiseerbaar omdat deze leerlingen niet voldoende zelfstandig aan het werk kunnen met het aanbod.

Uit de leesmotivatie en leesinteresselijst (bijlage 2) blijken de volgende punten;

- Over het algemeen zijn leerlingen erg nieuwsgierig en geïnteresseerd om te lezen
- Leerlingen in deze groep lezen graag avonturenverhalen met een geheim erin
- De meeste leerlingen willen best wel iets moeilijks lezen, maar ze willen niet nadenken over vragen in een boek
- Alle leerlingen willen graag hun niveau weten en verbeteren
- De leerlingen lezen weinig tot niet in de sociale context
- De taakmotivatie wordt over het algemeen als hoog aangegeven

Uit bovengenoemde punten trek ik de volgende conclusies;

- Over het algemeen zijn de leerlingen in mijn groep redelijk gemotiveerd om te lezen.
- De meeste leerlingen lezen in de schoolse context maar niet daarbuiten. Voor een aantal kinderen ligt de uitdaging om ook buiten school interesse in boeken te creëren.
- De leerlingen willen niet nadenken over vragen in een boek wat wel essentieel is voor begripend lezen. Belangrijke taak voor mij als leerkracht om de kinderen de juiste tools en aanwijzingen te geven om hier vooruitgang in te boeken.
- De leerlingen willen graag hun niveau verbeteren. Aan mij om ze de tools aan te reiken om dit ook mogelijk te maken.

In januari neem ik ook een methodegebonden toets van Nieuwsbegrip af.

Dit betreft een strategie toets om in beeld te krijgen welke strategieën beheerst worden. De resultaten hiervan zijn vastgelegd in het analyseformulier (bijlage 3) Uit deze analyse blijkt dat O, H, D, J, He en A onvoldoende scores, zes leerlingen scoren voldoende en één leerling scoort goed.

Alle getoetste onderdelen scoren onvoldoende bij een norm van 70%.

Dit zijn: voorspellen, vragen stellen, samenvatten, verwijswaarden en ophelderen van onduidelijkheden.

Deze onderdelen hebben dus extra instructie of een andere aanpak nodig.

Naar aanleiding van bovengenoemde gegevens en de criteria die gesteld zijn kan ik concluderen dat alle leerlingen in de basisgroep aanbod krijgen. DS en M. krijgen aanbod op plus niveau.

En op basis van de methodetoetsen krijgen de volgende leerlingen verlengde instructie; O, H, D, J, He en A.

4.2 Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modellen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?

Met betrekking tot de leerkrachtvaardigheden en werken met het instructiemodel gebruik ik mijn teamleidster en mijzelf als respondent.

In het theoretisch kader is de focus gemaakt op het aanbieden van een effectieve instructie.

Ik laat haar in februari een gerichte observatie uitvoeren en een kijkwijzer invullen (bijlage 4).

Om gedragingen en gebeurtenissen te registreren en analyseren gebruikt men observaties (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Deze observatielijst is gesloten, systematisch en gestructureerd. Na het invullen van de lijst heb ik een gesprek met mijn teamleidster om de bevindingen te bespreken. Uit deze bevindingen kan ik aandachtspunten formuleren welke mijn leerkrachtvaardigheden dienen te vergroten.

De observatielijst die gebruikt wordt is die van het EDI (Hollingsworth & Ybarra, 2009).

De stappen van het GRRIM komen hier in terug. De eerste stap van het GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983) zie je terug in de klassikale instructie en de instructie. De begeleide inoefening wordt bij beide modellen gelijk benoemt.

Het samenwerken bij GRRIM (Pearson & Gallagher, 1983) zou onder het kopje zelfstandige verwerking passen van het EDI (Hollingsworth & Ybarra, 2009).

Ik ga hiervoor verschillende werkvormen aanbieden. Waar ik als leerkracht dus extra aandacht voor mag en moet hebben is het samenwerken met anderen.

Uit deze observatie komt naar voren dat ik al veel punten goed doe.

Er is nog veel winst te behalen op het helder en duidelijk scheppen van het doel en de verwachtingen hiervan uitspreken naar de leerlingen. Maar ook op de kinderen activeren tijdens de begeleide inoefening en het samenwerken tijdens de zelfstandige verwerking. Ik ga hiervoor aan de slag met het GRRIM model (Pearson & Gallagher, 1983).

In mei heb ik mijn teamleidster weer gevraagd een gerichte observatie (bijlage 10) uit te voeren en samen met mij in gesprek te gaan.

Hieruit blijkt dat ik goed aan de slag ben gegaan met de ontwikkelpunten. Mijn teamleidster is erg te spreken over mijn vaardigheden. Ikzelf zie ook dat het goed gaat. De komende periode ga ik me vooral richten op differentiatie binnen het vakgebied begrijpend lezen. Dit ga ik realiseren in de fase van zelfstandige verwerking.

Ik heb een plan van aanpak (bijlage 6) geschreven op welke manier ik de instructie ga aanbieden. Ik maak hierbij gebruik van teksten van Nieuwsbegrip en van teksten uit geschiedenis boeken. In dit plan van aanpak staat vermeld welke instructie centraal staat tijdens deze les. Omdat ik zowel strategieën wil aanbieden als close reading heb ik beide aanpakken verwerkt in het plan.

Daarnaast heb ik bij de lessen van close reading gekeken naar de bruikbaarheid van de teksten en daar vragen bij gemaakt die de leerlingen gaan beantwoorden.

4.3 Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?

Ik maak gebruik van dezelfde kwalitatieve en kwantitatieve methoden om data te verzamelen als bij deelvraag één. Ditmaal met als doel om het eindniveau in kaart te brengen. Ik gebruik dezelfde respondenten om een goed beeld te krijgen en de triangulatie van mijn onderzoek te vergroten.

In mei 2018 neem ik een Cito toets begrijpend lezen af op niveau E4. Behalve bij M, F, DS omdat zij eerder hebben laten zien dit niveau behaald te hebben. De overige leerlingen nog niet en om een goed beeld te krijgen neem ik dezelfde toets af voor dit onderzoek.

Deze resultaten heb ik ingevoerd in ParnasSys en de dwarsdoorsnede hiervan verwerk ik weer in een tabel. De uitkomst kunt u hieronder lezen:

Tabel 2; Dwarsdoorsnede ParnasSys van de Cito resultaten mei 2018

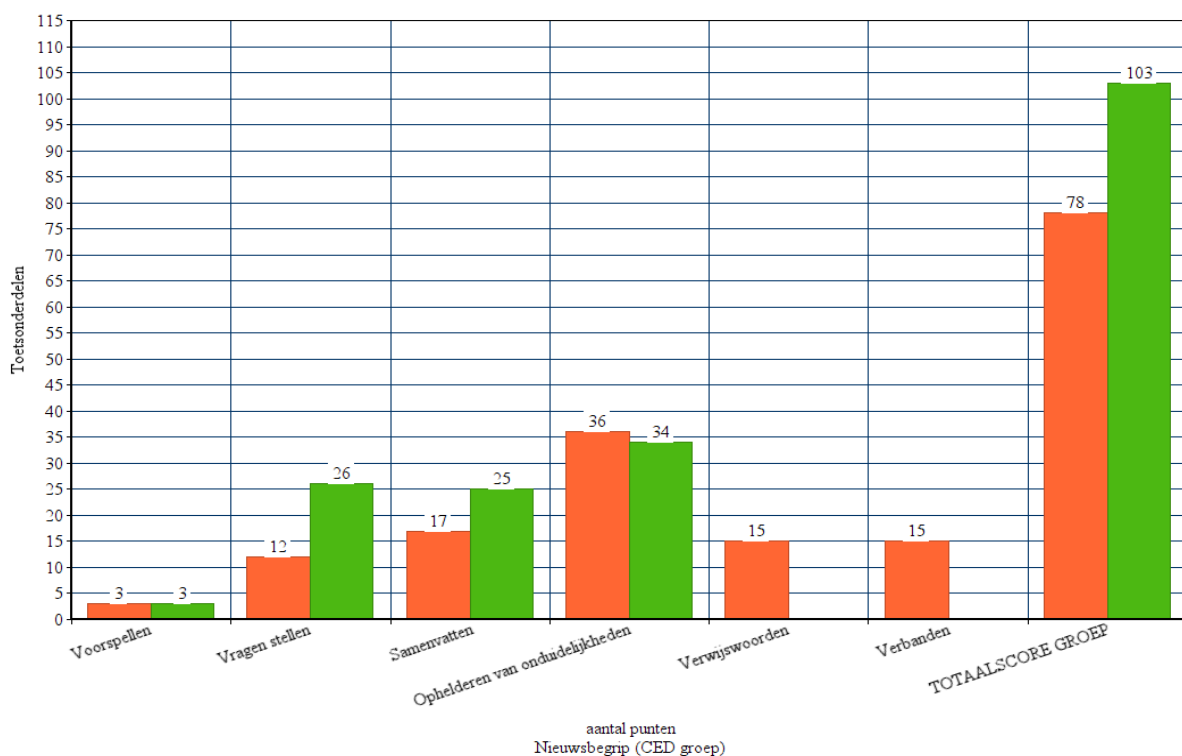
mei 2018															Groep FG	Groep F	Groep G
Leerling	WW	Sa	O	J	H	A	M	S	F	E	DS	Ar	D	He			
toets	E4	E4	E4	E4	E4	E4	M6 M7	E4	M5	E4	M5 M6	E4	E4	M5		E4	E4
NW	0,7	2,5	0,6	0,4	0,6	2,5	2,2	3,3	4,0	2,3	2,3		0,5	0,7			
VS	-7	14	-14	-24	-14	14	38	21	35	12	8		-16	-7			
niveau	V	IV	V	V	V	IV	IV	IV	III	IV	V		V	V			

In mei 2018 maken de leerlingen ook een methodetoets van Nieuwsbegrip. Dit is eenzelfde soort toets echter nu versie twee. De resultaten hiervan leg ik vast in een analyseformulier (bijlage 8)

De scores die de groep heeft behaald per strategie breng ik in beeld;

Figuur 3 ; Totaalscores groep strategietoets Nieuwsbegrip per strategie

Totaaloverzicht groep Nieuwsbegrip



Als laatste breng ik ook het eindresultaat van de motivatie van de leerlingen in beeld. Ik ga twee gesprekken aan met de leerlingen over de leesmotivatie en leesinteresse. Ik heb een gesprek gevoerd met de F en G leerlingen apart. Dit om iedere leerling de kans te geven in gesprek te gaan en de bevindingen te kunnen delen. De uitgebreide bevindingen kunt u lezen in bijlage 9. Uit beide gesprekken is me duidelijk geworden dat de FG2 groep echt wel gemotiveerd is om te lezen. Ze vinden het moeilijk en willen graag weten waarom ze dit doen.

De leerlingen vinden werkvormen om samen met een ander vragen te beantwoorden erg fijn. Omdat ze dan meer gemotiveerd zijn om vragen te beantwoorden.

Twee leerlingen zijn inmiddels thuis ook gaan lezen en naar de bibliotheek geweest om leesboeken te lenen. Dit is een mooie ontwikkeling in de motivatie van deze leerlingen.

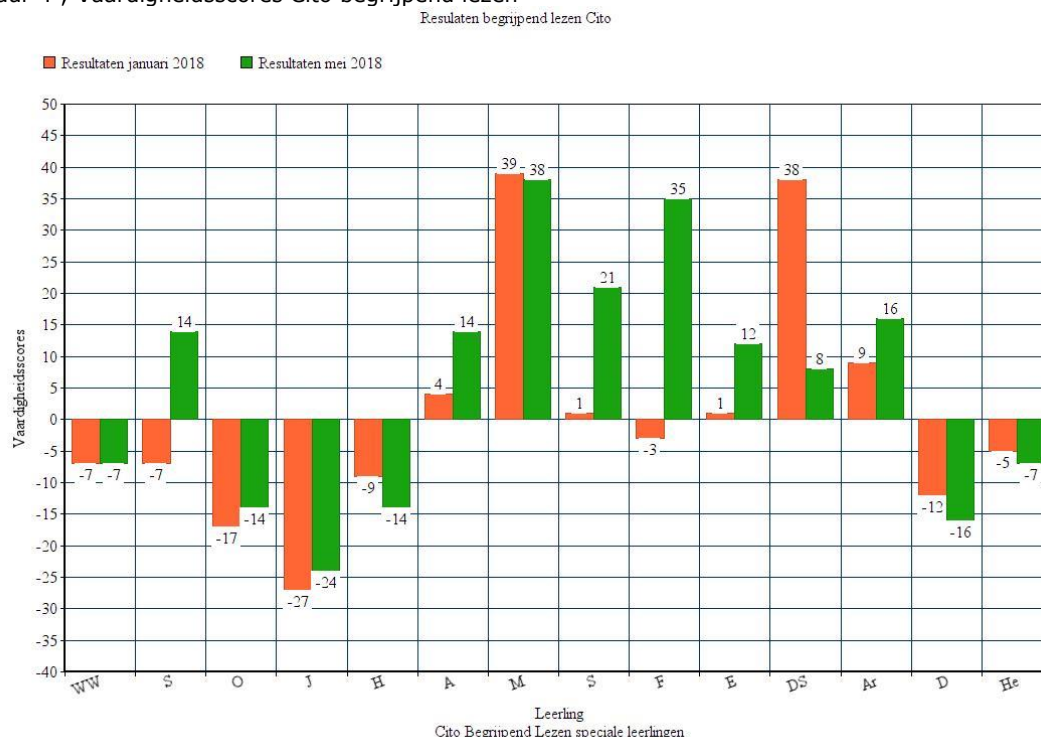
De taak voor mij als leerkracht is om goede teksten te kiezen, de leerlingen duidelijk te maken waarom (begrijpend) lezen belangrijk is en hoe ze dit moeten doen. Zeker ook omdat niet alle woorden bekend zijn bij deze leerlingen is het goed om strategieën en handvatten aangereikt te krijgen om de tekst toch te kunnen begrijpen.

De resultaten van zowel de Cito toets als de methodetoets van Nieuwsbegrip worden vergeleken met de resultaten van januari 2018. Op deze manier kan ik onderzoeken of de interventies effect hebben gehad op het resultaat van de leerlingen.

Bij het analyseren van de data maak ik gebruik van de vaardigheidsscores. Om de resultaten gestructureerd in beeld te hebben verwerk ik deze in een grafiek.

Allereerst ziet u de resultaten van de Cito toetsen vergeleken met elkaar in de volgende grafiek:

Figuur 4 ; Vaardigheidsscores Cito begrijpend lezen



Hieruit blijkt dat WW hetzelfde resultaat heeft geboekt. H, M, DS, D en He laten een achteruitgang zien op de vaardigheidsscores.

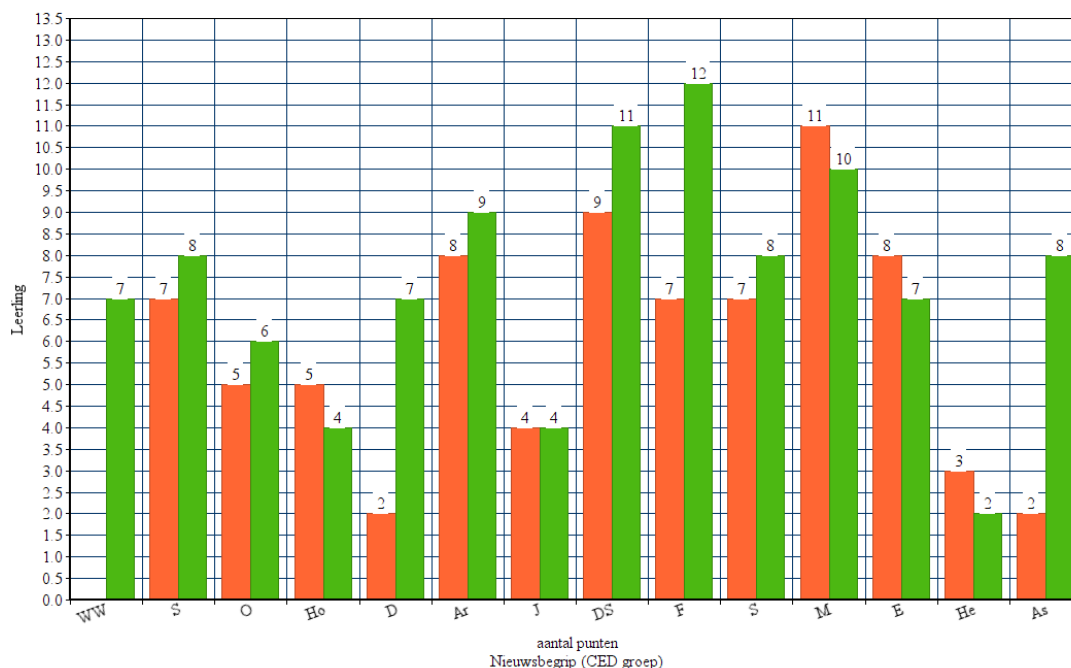
S, O, J, A, S, F, E en Ar laten een vooruitgang zien op de vaardigheidsscores.

Een dwarsdoorsnede van ParnasSys geven een overzicht van deze ontwikkelingen van de Cito toetsen (bijlage 7)

In de volgende grafiek ziet u de resultaten van de methodetoets van Nieuwsbegrip vergeleken met elkaar;

Figuur 5 ; Vergelijking resultaten strategietoets Nieuwsbegrip

Resultaten nieuwsbegrip strategietoets april 2018



Hieruit is op te maken dat acht leerlingen een groei laten zien op deze toets.

Allereerst mooi om te zien dat acht leerlingen groei doormaken na ongeveer vier maanden onderwijs met aandacht voor specifiek begrijpend lezen.

S scoort hetzelfde en maakt dus geen groei door.

Uit beide data blijkt dat H, M, D en He een kleine achteruitgang laten zien.

Wat betreft H en D zou dit te verklaren kunnen zijn uit de leeshouding, concentratie en onrust. Tijdens beide toetsen heb ik deze leerlingen geobserveerd omdat ze regelmatig laten zien moeite te hebben met zelfstandige verwerking en toetsing. Uit deze observatie blijkt dat vooral H, maar ook D de tekst vluchtig leest en dan direct de vragen achter elkaar leest en beantwoord. Hij leest de tekst niet terug, neemt geen tijd om na te denken maar vult direct in.

Wanneer we in de klas werken aan begrijpend lezen zie en hoor ik dat er wel begrip aanwezig is. Wellicht is de toetsvorm niet voldoende aansluitend.

Hieronder beschrijf ik de interventies uit het plan van aanpak (bijlage 5) met daarbij het effect van deze interventies;

* Ik heb gewerkt met het EDI model in combinatie met het GRRIM-model. Het modellen heeft hier een belangrijke rol in. Ik heb in de fases van instructie de vaardigheid hardop voorgedaan. Afhankelijk van het doel van de les had dit betrekking op de strategie danwel op vragen stellen met betrekking tot close reading. De leerlingen zijn tijdens deze fase betrokken wat effect heeft op de motivatie en concentratie. Bij de zelfstandige verwerking hebben kinderen houvast aan het goede voorbeeld en hebben dit ook benoemd.

* In de stappen van de modellen heb ik langzaamaan de regie meer aan de leerlingen gegeven. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van werkvormen waarbij kinderen ook goed samen konden werken. Hierdoor werden de leerlingen geactiveerd. Gedurende de weken waarin ik op deze manier heb gewerkt, heb ik meer betrokkenheid gezien bij de leerlingen.

* Om de week heb ik de strategieën voorop gesteld als lesdoel. Het aanbieden van deze strategieën heb ik uitgevoerd met de lessen van Nieuwsbegrip. Ik heb vooral ingestoken op de strategieën die nog niet beheerst zijn. De keuze hiervan heb ik gemaakt naar aanleiding van de methodetoetsen van Nieuwsbegrip. Doordat ik de vragen van Nieuwsbegrip heb losgelaten en me meer gericht heb op de inhoud van de tekst en de toepassing van strategieën heb ik ervaren dat de leerlingen actiever met de tekst aan de slag zijn gegaan.

* De andere weken heb ik ingezet op het vragen stellen volgens de principes van Close Reading. Een aantal leerlingen vindt dit nog echt heel erg moeilijk. Maar veel leerlingen vinden het prettig om samen met andere leerlingen op zoek te gaan naar vragen die aansluiten bij de tekst.

* Ik heb getracht teksten te kiezen die de interesse van de kinderen hebben. Dit vond ik nog wel lastig. Omdat dit ook best uiteen ligt en ik de materialen nog niet voldoende voor handen heb.

Met ingang van schooljaar 2017-2018 zijn we opbrengst gericht gaan werken. Dit uit zich vooral in het aanbod op streefniveau en het werken met het EDI. Wat betreft begrijpend lezen is dit vooralsnog nog niet op die manier ingezet. Ik heb tijdens dit onderzoek wel een aanzet gedaan om hiermee te beginnen. De opbrengst is vooralsnog minimaal maar wel aanwezig.

Hoofdstuk 5 Conclusies en discussie

In de probleemstelling is duidelijk geworden dat de resultaten van begrijpend lezen achterblijven op de streefdoelen van onze leerlingen. De vraag is wat helpend gaat zijn voor onze leerlingen om dit te verbeteren.

Vanuit de probleemstelling volgt het theoretisch kader, de onderzoeksvraag met bijbehorende deelvragen en de analyse.

5.1 Wat is het startniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen van de FG2 groep?

Uit de analyse van de vaardigheidsscores van de Cito toets blijkt dat twaalf leerlingen onder het niveau van aanbod scoren. Twee leerlingen scoren boven het aanbod.

Op de strategietoets van Nieuwsbegrip scoren zes leerlingen voldoende, één leerling scoort goed en zes leerlingen scoren onvoldoende op deze toets.

Uit het theoretisch kader blijkt dat er verschillende oorzaken ter grondslag kunnen liggen aan onvoldoende scores.

De factor technisch lezen is waarschijnlijk niet de oorzaak van deze achterstand. De meeste leerlingen hebben een voldoende beheerst AVI niveau van E4 of hoger. De factor taal zou een oorzaak kunnen zijn echter hier wordt zeer veel aandacht aan besteed binnen ons onderwijs.

5.2 Hoe kan ik de leerkrachtvaardigheden (werken met het instructiemodel en het modellen) optimaliseren om het niveau van de leerlingen te verhogen?

Uit de probleemstelling is naar voren gekomen dat er onderzoek gedaan moest worden naar de leerkrachtvaardigheden die bijdragen aan prestatieverbetering bij de leerlingen.

Uit de theorie blijkt dat de leerkrachtvaardigheden van belang zijn bij het leerproces. Het EDI in combinatie met het GRRIM sluit aan bij de onderwijsbehoeften van de doelgroep. Het modellen speelt hierbij een belangrijke rol, zeker bij leerlingen met een TOS. Onze leerlingen hebben profijt van het meegenomen worden in de denkprocessen en werkwijzen in vaardigheden.

Door met deze modellen te werken geeft de leerkracht het goede voorbeeld en geeft de leerlingen steeds meer de regie over het leerproces.

Uit de analyse komt naar voren dat de lesfasen instructie, begeleide inoefening en zelfstandige verwerking niet voldoende uitgevoerd worden.

Hiervoor zijn interventies ingezet door de leerkracht.

Het EDI en GRRIM zijn tijdens alle lessen van Nieuwsbegrip en/of geschiedenis ingezet. Er was dus voldoende tijd om elke fase van deze modellen eigen te maken.

Uit de theorie is naar voren gekomen dat het aanbod van strategieën bediscussieerd wordt. Het toevoegen van kennis is belangrijk. Derhalve bied ik de strategieën aan alsmede een aanbod middels Close Reading.

Door expliciet te werken aan de vaardigheden die hierbij nodig zijn hebben de leerlingen geleerd een tekst te benaderen op verschillende wijze. Door hierbij het GRRIM toe te passen en gebruik te maken van verschillende actieve werkvormen waarbij de leerlingen konden samenwerken is de motivatie ook verhoogd.

5.3 Wat is het eindniveau voor begrijpend lezen van de leerlingen na de interventies en dus het effect hiervan?

Om tot een conclusie te komen of de genoemde interventies van invloed zijn geweest op de resultaten van de leerlingen is uit de data-analyse een conclusie getrokken en vergelijking gemaakt tussen beginniveau en eindniveau.

Tussen beide Cito toetsen zit ruim drie maanden onderwijs. Om deze periode af te kunnen zetten op het resultaat bekijk ik naast de vaardigheidsscores ook de dle. Vijf leerlingen maken een groei door van meer dan drie maanden. Één leerling laat een groei van twee maanden zien. Zes leerlingen laten op de dle geen resultaat zien, maar drie hiervan wel op de vaardigheidsscores. Deze leerlingen zitten met hun dle nog steeds op <10. En twee leerlingen gaan achteruit op de dle. Deze afgelopen periode laten meer leerlingen een betere groei zien dan voorheen. Ook op de methodetoets van Nieuwsbegrip zijn betere resultaten gehaald.

De leerkrachtvaardigheden met betrekking tot het toepassen van de modellen zijn opnieuw in kaart gebracht. Alle lesfasen komen ruimvoldoende aan bod. Vooral in de fase instructie en begeleidde oefening zijn goede ontwikkelingen zichtbaar. De fase van zelfstandige verwerking verdient nog aandacht. Met name differentiatie als wel mooie werkvormen die passend zijn bij de onderwijsbehoeften van onze leerlingen.

De vaardigheden van de leerkracht om Close Reading toe te passen verdienen nog aandacht. Dit is een vaardigheid die veel geoefend dient te worden. Dit proces zal zich voort zetten.

5.4 Algemene conclusie

De onderzoeksvraag van mijn onderzoek is;

Hoe kan ik mijn leerkrachtvaardigheden optimaliseren gelet op een effectieve instructie, middels de instructiemodellen GRRIM en EDI met aandacht voor het modelen zodat de resultaten voor begrijpend lezen bij de leerlingen van de FG2 groep verbeteren?

Wij werken middels de cyclus van de RMM methode en de methode Nieuwsbegrip. Omdat de resultaten erg tegenvallen is onderzocht welke interventies op het gebied van de leerkrachtvaardigheden deze kunnen verbeteren.

Er is gewerkt met een nieuw instructiemodel. Uit het theoretisch kader is gekozen voor het EDI. Omdat deze aansluit bij de behoefte van de leerkracht en de onderwijsbehoeften van onze leerlingen. Het EDI en het GRRIM hebben overlappende fases in het model. Deze zijn gecombineerd om de regie van de leerkracht naar de leerling te plaatsen in het GRRIM sterk naar voren komt. Door met deze modellen te werken geeft de leerkracht het goede voorbeeld en geeft de leerlingen steeds meer de regie over het leerproces.

Het modelen hierbij speelt een belangrijke rol. Leerlingen met TOS hebben baat bij een goed voorbeeld aldus de kwaliteitskaart van Simea (De Klerk, 2014). De leerlingen krijgen hierdoor meer kijk en inzicht op de verschillende vaardigheden.

Er is afwisselend aandacht geweest voor strategie aanbod en Close Reading. Het aanbieden van strategieën heeft effect gehad op de groei volgens de methodetoets van Nieuwsbegrip.

Door het uitvoeren van de interventies is er minimale groei opgetreden in de resultaten van de leerlingen. Zes leerlingen heeft een grote groei laten zien. Meer dan wat je zou verwachten gekeken naar eerder behaalde resultaten.

Voor deze leerlingen hebben de interventies vooruitgang geboekt op de leerresultaten.

Voor een aantal andere leerlingen zijn nog verdere interventies noodzakelijk.

5.5 Discussie

Door onderzoek te doen naar de onderwijsbehoeften voor begrijpend lezen heb ik bijgedragen aan praktijkontwikkeling. Mijn eigen professionele ontwikkeling is vergroot door theoretisch onderzoek te doen. Onderzoek naar de specifieke onderwijsbehoeften en interventies op de leerkrachtvaardigheden. Door mij leerkrachtvaardigheden aan te pakken heb ik mijn kennis en vaardigheden ontwikkelt en heeft er ontwikkeling in mijn praktijk plaatsgevonden. De resultaten van begrijpend lezen in mijn groep zijn voor een aantal leerlingen sterk verbeterd.

De uitkomst van de resultaten zijn belangrijk voor de school. Binnen mijn groep hebben een groot aantal leerlingen een mooie groei doorgemaakt in de ontwikkeling van begrijpend lezen. De interventies welke hebben plaatsgevonden hebben hieraan bijgedragen.

Andere groepen zouden ook een start kunnen maken met het inzetten van deze interventies en het verbeteren van de leerkrachtvaardigheden. Er kan onderzocht worden of de interventies in deze groepen ook leidt tot het verbeteren van resultaten. Wanneer dit zo is, dan kan er gekeken worden naar aanbod naar aanleiding van deze interventies.

Het is niet te zeggen of deze interventies op andere scholen ook zou leiden tot betere resultaten. De interventies in dit onderzoek zijn gericht op de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen binnen onze praktijk.

Iedere praktijkcontext heeft namelijk zijn eigen specifieke situatie.

Mijn onderzoek is op de juiste manier gestructureerd en uitgevoerd.

Het theoretisch kader geeft een overzicht van verschillende invalshoeken en aspecten die van belangrijk zijn bij begrijpend lezen.

De Cito toets is zowel valide als betrouwbaar. De vragenlijsten en observatie zijn betrouwbaar maar niet volledig valide.

De data analyse is op een gestructureerde en overzichtelijke wijze weergegeven. Wanneer het onderzoek breder plaats had gevonden in meerdere groepen was de conclusie krachtiger geweest. Er zouden dan meer respondenten en meer instrumenten beschikbaar zijn waardoor een representatiever beeld zou zijn geweest.

Mijn onderzoek kan wel als basis fungeren voor een verder onderzoek naar de resultaten van begrijpend lezen.

5.6 Praktische opbrengst en aanbevelingen

Belangrijk is dat de interventies die gestart zijn te blijven uitvoeren in de FG2 groep. Dit baseer ik op de resultaten van de vaardigheidsscores en de toetsresultaten van de methodegebonden toets. Alsmede op de theorie uit dit onderzoek.

Dit zal voor het grote deel van mijn groep betekenen dat de resultaten verder zullen verbeteren.

Ik heb aanbevelingen opgesteld voor school welke gebaseerd zijn op het theoretisch kader en interventies uit dit onderzoek;

- * Begrijpend lezen aanbieden volgens het EDI + GRRIM-model. Waarbij het modellen centraal staat en de regie verschuift naar de leerling.
- * Begrijpend lezen niet als losstaand vak zien, maar een aanpak die in principe gedurende de hele dag aan bod komt.
- * Eén tekst van Nieuwsbegrip verspreiden over twee lessen begrijpend lezen. Één les gericht op het aanbod van de strategieën en één les gericht op Close Reading.
- * Middels een observatie in kaart te brengen wat de leerkrachtvaardigheden met betrekking tot de instructiemodellen zijn.
- * Opstellen van een groepsplan met daarin de verschillende niveaus duidelijk opgenomen. In het kader van opbrengst gericht werken.
- * Aan het begin van het schooljaar en op de helft kan middels Nieuwsbegrip een strategietoets afgenomen worden. Hieruit wordt duidelijk welke strategie beheerst is en welke nog aandacht behoeft.
- * Een vervolgonderzoek is belangrijk. Hierin kan onderzocht worden welke interventies schoolbreed toegepast kunnen worden. Wanneer de leerlingen een grote groei doormaken op de resultaten kan er gekeken worden naar een aanbod gebaseerd op de interventies uit dit onderzoek.
- * Motivatie verhogen van de leerlingen is van belang. Een gemotiveerde lezer is een betere lezer volgens de theorie. Belangrijk om hier aan het begin van het schooljaar energie in te stoppen.

Nawoord

Ik heb tijdens mijn loopbaan als leerkracht nog niet eerder uitgebreid onderzoek gedaan.

Dit was voor mij erg leerzaam. Mijn onderzoek heb ik vormgegeven middels de cyclus van HGW (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009)

Om dit op deze manier vorm te geven heb ik planmatig gewerkt en gericht op mijn doel. Ik heb hierdoor systematisch kunnen werken en dit bevordert de kwaliteit.

Ik heb een meer kritische reflectieve houding ontwikkeld. Daarnaast laat ik zien dat ik een onderzoekende houding heb aangenomen.

Binnen dit onderzoek ben ik voor het eerst zelf op zoek gegaan naar een oplossing voor een probleem waar ik tegenaan loop. Ik heb een theoretisch kader neergezet en hierin gebruik gemaakt van relevante bronnen. Ik heb kritisch bronnen met elkaar vergeleken en hierin onderbouwde keuzes gemaakt. Ik heb continu gereflecteerd of de keuzes uit de theorie passend zijn geweest mijn onderzoek.

Al mijn bovenbouw collega's, teamleidsters en kinderen in mijn groep zijn op de hoogte gesteld van mijn onderzoek. Ik heb hierover ook veel met ze gesproken. Ik heb de resultaten van mijn onderzoek verwerkt op een objectieve wijze. Ik heb deze gestructureerd weergegeven in grafieken. Ik had dit nog nooit eerder gedaan. Het heeft mij veel kijk gegeven op de verzamelde informatie. Daarbij heeft het mij geholpen om reflectief te kijken naar de stappen in mijn onderzoek. Dit heeft mij geholpen om een goede analyse te maken.

Ik heb ervaren dat ik het heel belangrijk vind om onderwijs inhoudelijk vorm te kunnen geven. Het onder de loep brengen van het probleem en dit inhoudelijk aan de pakken middels een actieonderzoek geven mij voldoening. Ondanks dat het veel werk is geweest brengt het me wel veel op. Iets wat ik meeneem in mijn toekomstig handelen als leerkracht.

Het onderzoek maakt dat ik beter kan aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Iets wat de leeromgeving krachtiger maakt waardoor de leerlingen beter in staat worden gesteld om doelen te bereiken.

Tijdens het onderzoeksproces ben ik tegen verschillende problemen aangelopen. Zo vind ik het erg moeilijk om keuzes te maken in aanpak en dit te beperken tot de kern van het onderzoek. Door hierover met mijn werkplekbegeleider te spreken en theorie te bestuderen heb ik weloverwogen keuzes gemaakt en deze toegepast in mijn praktijk. Naar aanleiding hiervan heb ik conclusies getrokken en geleerd dat het een cyclisch proces is.

Onderzoek doen naar een probleem op deze wijze brengt een verbetering mee in de praktijk.

Allereerst in de leerkrachtvaardigheden van mezelf. Hier ben ik trots op en dat wil ik graag delen met mijn collega's omdat zij hier ook baat bij kunnen hebben.

In overleg met mijn teamleidster en directrice wil ik deze onderzoeksvraag komend schooljaar opnieuw onderzoeken bekeken vanuit een andere invalshoek.

Dit gaat mij goed af en geeft me een competent gevoel en zal zeker bijdragen aan mijn professioneel handelen.

Literatuurlijst

Allington, R.L., (2002). *You can't learn much from books you can't read*. In: *Educational leadership*, 61 (3), p.16-19.

Baarda, B., (2009). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*. Noordhoff (p187-188)

Baarda, B., Bakker, E., Julsing, M., Fischer, T., Peters, V. & Velden, T. van der. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Bandura, A. (1963). *Social Learning Theory*. Geraadpleegd op 03-02-2018, van <https://www.psychestudy.com/social/social-learning-theory-bandura>

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc. Geraadpleegd op 16-11-2017 van <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/bloom.html>

Buurman, H. Gerritsen, B. & Hinkema, A. (2013). *Vijf op een rij. Praktisch handboek voor iedereen die werkt met leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis. (TOS)*. Geraadpleegd op 06-05-2017, van http://www.ikenkentalis.nl/site/assets/files/1102/handboek_tos_vijf_op_een_rij.pdf

CED-groep, *Nieuwsbegrip. Begrijpend lezen met het nieuws van de dag*. Rotterdam: CED-groep.

CED-groep. (z.j.). *Maatschappelijk belang begrijpend lezen*. Geraadpleegd op 04-01-2018, van <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/primair-onderwijs/inleiding.aspx>

Cito (2007). *PPON leesstrategieën in het primair onderwijs*. In: PPON informeert, aug. 2007, nr. 15. Cito: Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau.

Creemers, H., & Roosendaal, G. v. (2016). *Bronnenboek RMM*. Eindhoven.

Damhuis, R. & P. Litjens (2007). *Mondelinge communicatie. Drie werkwijzen voor mondelinge taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd op 03-12-2017 van <http://www.uitdagentotgesprek.nl/Portals/0/bijlage/sytema-en-tammes.pdf>

Duke, N.K., & Pearson, D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. In *Lezen... Denken... Begrijpen! CPS Onderwijsontwikkeling en advies*, Amersfoort.

Duke, K. (2005). *Comprehension of what for what: Comprehension as a nonunitary construct*. In S.G. Paris & S.A Stahl (Red.), *Children's reading comprehension and assessment*. London: Lawrence Erlbaum.

Elsäcker, W. van (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective*. Proefschrift Radboud Universiteit, Nijmegen

Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2009). *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark International Reading Association. In *Lezen... Denken... Begrijpen! CPS Onderwijsontwikkeling en advies*, Amersfoort.

Fisher, F., Frey, N. & Lapp, D. (2012). *Tekst complexity: Raising rigor into reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Förrer, M. & Mortel, K. van de. (2010)(2014). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend luisteren en lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS

Gemert, H. (2012). *Begrijpend lezen, samenspel van factoren*. Geraadpleegd op 05-01-2018, van <http://educatie-en-school.infonu.nl/taal/96863-begrijpend-lezen-samenspel-van-factoren.html>

Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2009). *Expliciete Directe Instructie*, Nederlandse vertaling en bewerking 2015: Marcel Schmeier, Uitgeverij Pica.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen–Apeldoorn: Garant.

Klerk, A. de, (2014). *Procesbeschrijving en kwaliteitsindicatoren voor het onderwijs aan leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis*. Siméa Passend onderwijs.

Lange, R. de, Schuman, H., Montesano Montessori, N. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen. Apeldoorn: Garant.

Marzano, R.J., Pickering, D.J. & Pollock, J.E., (2001) *Classroom Instruction that Works*. Pearson.

McRae, A., Guthrie, J.T. (2009) *Beyond opportunity: Promoting reasons for reading*. In: Hiebert EH, editor. *Reading more, reading better: Are American students reading enough of the right stuff?* Newark, DE: International Reading Association pp. 55–76.

Mortel, van de, K. (2015) *Begrijpend lezen is kwestie van denken*. Geraadpleegd op 27-12-2017, van <https://wij-leren.nl/begrijpend-lezen-denken.php>

Nelson, J.M., & Manset-Williamson, G. (2006). *The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension strategy instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities*. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230

Nielen, T., & Bus, A., (2015) *Leesmotivatie stimuleren*. JSW.

Nulft van, D. & Verhallen, M. (2009). *Met woorden in de weer. Praktijkboek voor het basisonderwijs*. Uitgeverij Coutinho, Bussum.

Pameijer, N., Beukering, T. v., & Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Acco.

Pearson, P. & Gallagher, M.C. (1983). *The instruction of reading comprehension*. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344. Geraadpleegd op 08-11-2017 van <http://jongekind.slo.nl/lexicon/organisatiemodellen>

Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek: Reflectief-onderzoeksmatig handelen als kenmerk van de professionele docent*. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 21(1); 14-25.

Verhoeven, N., (2011). *Wat is onderzoek?* Boom (p31)

Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch Lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Geraadpleegd op 06-01-2018, van <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/primair-onderwijs/wat-zegt-onderzoek.aspx>

Vernooy, K. (2015, jun-jul-aug). *Begrijpend lezen en het omgaan met verschillen*. *Zorgbreed*, 12(48), 28-38

Vernooy, K., & Mijs, D. (2016). *Het versterken van begrijpend lezen door close reading*. *Zorgbreed* 53, Jaargang 14 sept-okt-nov. 2016. Geraadpleegd op 06-11-2017 van <https://expertis.nl/wp-content/uploads/2017/04/Zorgbreed.-Het-versterken-van-begrijpend-lezen-door-close-reading..pdf>

Vreckem, v., C., Desoete, A., & Keer, van H. (2010). *Problemen met begrijpend lezen effectief aanpakken: het belang van 'wat' en 'hoe'* geraadpleegd op 06-01-2018 van <https://connect.fontys.nl/instituten/oso/modules/leren/LTAA4/eindhoven/Documenten/studiejaar%202017-2018/bijeenkomst%204/Lezen/Basis%20Vreckem,%20Desoete%20en%20van%20Keer%202015%20Problemen%20met%20begrijpend%20lezen%20effectief%20aanpakken%20het%20belang%20van%20wat%20en%20hoe.pdf>

Bijlagen

Bijlage 1:
EDI + GRRIM-model



Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hollingsworth, J. & Ybarra, S. (2009). *Expliciete Directe Instructie*, Nederlandse vertaling en bewerking 2015: Marcel Schmeier, Uitgeverij Pica.

Bijlage 2:
Leesmotivatie en leesinteresse vragenlijst

Zin in lezen?



1. Past **helemaal niet** bij mij
2. Past **niet zo erg** bij mij
3. Past **wel een beetje** bij mij
4. Past **helemaal** bij mij

Vraag	1	2	3	4
Nieuwsgierigheid en interesse				
1. Ik hou van lezen, want ik wordt er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant is				
2. Als mijn juf over een interessant onderwerp praat, wil ik er wel meer over gaan lezen				
3. Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees				
4. Ik lees om meer te leren over onderwerpen die mij interesseren				
5. Ik lees graag over mijn hobby's want dan kom ik er meer over te weten				
6. Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen				
7. Ik lees graag boeken over mensen in andere landen				
Voorkeur voor thema / onderwerp / genre				
1. Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten				
2. Ik lees fantasieverhalen en sprookjes				
3. Ik houd van verhalen met een geheim erin				
4. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees				
5. Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal				
6. Ik lees graag avonturenverhalen				
7. Ik houd van een dik boek met één lang verzonnen verhaal erin				
8. Ik lees graag gedichten				
Voorkeur voor uitdaging				
1. Ik houd wel van een beetje moeilijk boek				
2. Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen				
3. Ik vind het wel leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken				
4. Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over gelezen heb				
Leesniveau				
1. Mijn leesniveau vertelt met hoe goed ik kan lezen				
2. Ik wil graag weten op welk niveau ik lees				

3. Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren				
4. Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit				
Lezen in de sociale context				
1. Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek				
2. Ik lees graag mijn broertje of zusje voor				
3. Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/vrienden iets te ruilen om te lezen				
4. Ik lees mijn ouders wel eens voor				
5. Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen				
6. Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen				
Taakmotivatie				
1. Ik lees omdat ik de leestoetsen graag goed wil doen				
2. Ik lees omdat ik wil lezen				
3. Ik lees alleen als het moet voor school				
4. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen				

De volgende onderwerpen vind ik heel leuk om over te lezen;

1. _____

2. _____

3. _____

Bijlage 3:
Beginsituatie: Analyseformulier strategietoets Nieuwsbegrip

Scoreformulier niveau A versie 1 Groep 5 (NORMERING TOTALE SCORE: 0 - 6 = ONVOLDOENDE, 7 - 9 = VOLDOENDE, 10 - 13 = GOED)

klas:		Voor- spellen V	Vragen stellen V	Samenvatten	Verwijs- woorden roegje/8	Ophelderen van onduidelijkheden 68	Score	0 < 7	7 tot 9	10 tot 13
	Naam	10	11 12	5 9 18	8 17	1 3 7 13 15				
1	WV*(A)									
2	S (E)	1	1	1	1	1	7		V	
3	O (E)	1	1	1	1	1	5	0		
4	H (E)	1	1	1	1	1	5	0		
5	E (A)	1	1	1	1	1	2	0		
6	A (E)	1	1	1	1	1	2	0	V	
7	J (E)	1	1	1	1	1	4	0	V	
8	QAS (E)	1	1	1	1	1	9	0	V	
9	F (G)	1	1	1	1	1	2		V	
10	S (G)	1	1	1	1	1	7	3	7V	
11	M (G)	1	1	1	1	1	1			G
12	E (G)	1	1	1	1	1	1		V	
13	He (G)	1	1	1	1	1	3	0		
14	A (G)	1	1	1	1	1	2	0		
15										
16		3	7 5	5 9 3	10 5	11 9 6 6 4				
17										
18		60%	60%							
19										
20		23%	45%	41%	55%	51%				

*toets niet afgemaakt → zie naar huis - laberna 'blijbsaar' niet afgemaakt!

Bijlage 4:
Beginsituatie: Kijkwijzer instructiemodellen

Sam 6-2-2010

Kijkwijzer Directe instructie

Gericht kijken en ontwikkelen

Hulpvraag: Hoe geef ik mijn instructie zo efficiënt (kort, bondig) mogelijk?

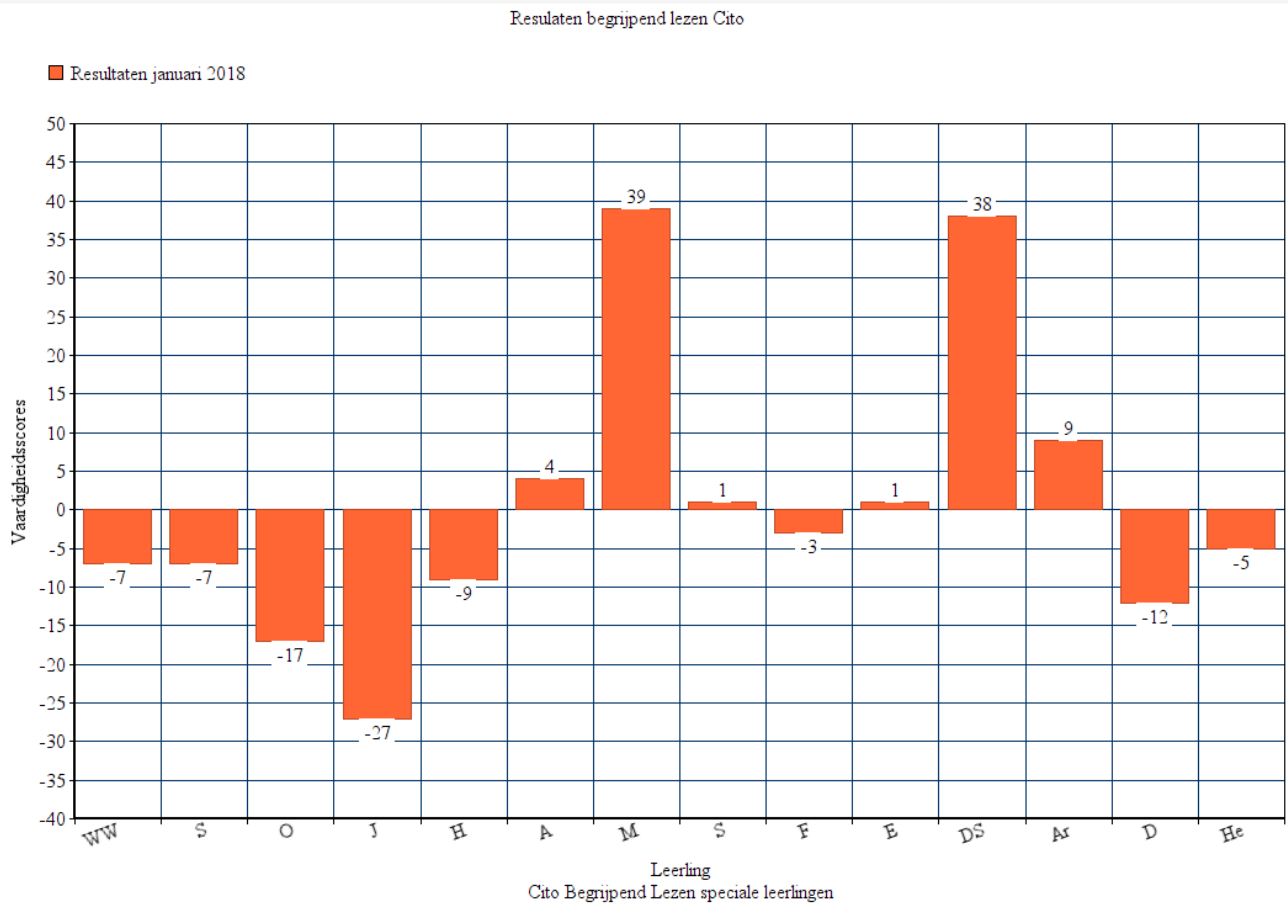
Voorbereiding Een goede voorbereiding is de sleutel tot succes!	
- De leerkracht weet welke leerlingen behoren tot de groep; sterk-basis-rijsd. - De leerkracht heeft alle materialen klaar liggen voor de les.	
Klassikale introductie 1 minuut	(2 min.)
- Wat weten we al? De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis van de leerlingen en vast samen. - Wat gaan we leren? → LT doel? (wat bereikt het op) - De leerkracht noteert het lesdoel concreet op het bord. - Wat gaan we doen? De leerkracht geeft een les-overzicht.	(ook afleiding - "Wat al?" voorbereiden)
Instructie 5 minuten	
- Alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel. - De leerkracht legt uit/ doet voor/ denkt hardop. - De leerkracht gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van nieuwe leerstof. - De leerkracht gebruikt heldere taal en legt moeilijk woorden kort uit. - De leerkracht laat leerlingen aantekeningen maken of activeert de leerlingen anderszins. - De leerkracht voorkomt uitweidingen en blijft dicht bij het lesdoel. - De leerkracht wisselt instructie en begeleidde in-oefening met elkaar af. - De leerkracht gaat regelmatig na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip).	Hier: doel
Begeleide inoefening 5-10 minuten	
- De leerkracht stelt veel vragen aan de leerlingen. - De leerkracht stelt de vragen aan de klas, voordat er een naam van een leerling wordt genoemd, (meedenken wordt geactiveerd). - De leerkracht biedt denktijd (3-5 sec.). - De leerkracht realiseert interactie tussen leerlingen. - De leerkracht activeert alle leerlingen, door bv. wiskordjes. - De leerkracht laat leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn. - De leerkracht zorgt voor succeservaringen. - De leerkracht spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen. - De leerkracht controleert of dat de leerlingen de instructie begrepen hebben, voordat de overstap gaat plaatsvinden naar zelfstandige verwerking.	Samen met de lkr
Zelfstandige verwerking 20-30 minuten	
- De leerkracht maakt duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten (klok, time-timer, etc). - De leerkracht geeft duidelijkheid over de eigen beschikbaarheid (stoplicht). - De leerkracht geeft aan of er wel of niet mag worden samengewerkt (pictogram). - De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen als ze niet verder kunnen en/of als ze klaar zijn (noteren op het bord). - De leerkracht zorgt voor een rustige en prettige werksfeer. - De leerkracht loopt een hulpronde. - De leerkracht stimuleert leerlingen om zelf vraagstukken op te lossen.	
Verlengde instructie 5-10 minuten	
- Het behalen van het lesdoel staat centraal en niet het maken van de opdrachten. - De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening. - De leerkracht maakt eventueel gebruik van concrete materialen of kleinere stappen ter verduidelijking. - De leerkracht geeft ruimte voor zelfstandige verwerking om zodoende hulpronde te kunnen lopen.	
Klassikale terugblik & afsluiting 5 minuten	
- De leerkracht laat de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben. - De leerkracht bespreekt het proces: werkhouding, werkpunten, opvallendheden. - De leerkracht vraagt de leerlingen wat ze goed kunnen en wat nog lastig voor hen is.	

Tijdens het gesprek met mijn teamleidster komt naar voren dat ik al veel goed doe. We zien beiden dat het modellen al erg goed gaat. Mijn teamleidster geeft aan dat ik dit van nature al doe en daarbij goed rekening houdt met de doelgroep. Dus het tempo en taalgebruik aanpas aan de onderwijsbehoeften van de cluster 2 leerling.

Een aantal leerkrachtvaardigheden waar winst te behalen is en waar ik de komende periode aan ga werken zijn;

- Het helder en duidelijk scheppen van het doel en de verwachtingen hiervan uitspreken naar de leerlingen.
- De leerlingen activeren tijdens de begeleide inoefening en het samenwerken tijdens de zelfstandige verwerking.
- Zorgen voor goede werkvormen ten behoeve van Close Reading waarbij de samenwerking centraal staat.

Bijlage 5: Beginsituatie: Resultaten Cito toetsen



Bijlage 6:
Plan van aanpak interventies

Les	Inhoud	Interventies
'Van lucifers tot Ikea'	Strategie: vragen stellen	-Observatie door teamleider: Kijkwijzer instructiemodel -lees/motivatielijst afnemen -Methodegebonden toets Nieuwsbegrip afnemen. Strategie les Nieuwsbegrip!
'Olympische winterspelen starten vrijdag'	Strategie: verbanden	EDI + GRRIM-model Modellen Strategieles + Close reading; - Herlezen - Aantekeningen maken
Geschiedenis; Jagers en boeren; 'een grote vis'	Close Reading	EDI + GRRIM-model Modellen Close reading ; - Herlezen - Aantekeningen maken
'Nieuwe donorwet aangenomen'	Strategie: blokles	EDI + GRRIM-model Modellen Begeleide inoefening Close reading ; - Aantekeningen maken - samenvatten
'Week zonder vlees'	Strategie: voorspellen	EDI + GRRIM-model Modellen Begeleide inoefening Strategie les +

		Close reading ; - aantekeningen maken - samenvatten
'Paralympische winterspelen volop aan de gang'	Strategie: samenvatten	EDI + GRRIM-model Modellen Samen oefenen -Observatie door teamleider: Kijkwijzer instructiemodel Strategie aanpak; -Een stukje opnieuw lezen (herstelstrategie) - -Een stukje verder lezen (herstelstrategie) Close reading; - discussiëren -samenvatten
'Wetenschapper Stephen Hawking overleden'	Strategie: ophelderen van onduidelijkheden	EDI + GRRIM-model Begeleide inoefening Samen oefenen Close reading; - monitoren - samenwerken - discussiëren
Geschiedenis Romeinen in het land 'Een Romeins huis'	Strategie: opnieuw lezen en verder lezen	EDI + GRRIM-model – Samen oefenen Zelfstandig oefenen Strategie aanpak; -Een stukje opnieuw lezen (herstelstrategie) -Een stukje verder lezen (herstelstrategie) Close reading;

		- samenvatten - monitoren - samenwerken
Geschiedenis Romeinen in het land 'Handel in de Romeinse tijd'	Close Reading	EDI + GRRIM-model Samen oefenen Zelfstandig oefenen Close reading ; - samenwerken - redeneren - discussiëren
'Joepie de poepie, het is poepdag!'	Strategie: blokles	EDI + GRRIM-model Observatie door teamleider ; Kijkwijzer instructiemodel Close reading; - redeneren - discussiëren - reflecteren
'Nederland kleurt weer oranje'	Strategie: vragen stellen	EDI + GRRIM-model Methodegebonden toets Nieuwsbegrip afnemen.

Stappen close reading;

Herlezen, aantekeningen maken, samenvatten, monitoren, samenwerken, redeneren, discussiëren, en reflecteren

Bijlage 7:
Eindniveau: Dwarsdoorsnede Cito uit ParnasSys

mei 2018																	
Leerling	WW	S	O	J	H	A	M	S	F	E	D	A	D	H	Groep FG	Groep F	Groep G
toets	E4	E4	E4	E4	E4	E4	M6 M7	E4	M5	E4	M5 M6	E4	E4	M5		E4	E4
NW	0,7	2,5	0,6	0,4	0,6	2,5	2,2	3,3	4,0	2,3	2,3		0,5	0,7	1,7	1,0	2,5
VS	-7	14	-14	-24	-14	14	38	21	35	12	8		-16	-7	4,6	-5,5	18,8
niveau	V	IV	V	V	V	IV	IV	IV	III	IV	V		V	V			

Ontwikkeling																	
Leerling	WW	S	O	J	H	A	M	S	F	E	D	A	D	H	Groep FG	Groep F	Groep G
NW	-0,2	1,4	-	-	-0,1	1,7	-1,5	1,6	3,3	1,5	-0,8		-0,1	0,1	+0,7	+0,02	+ 1,1
VS	-	21	3	3	-5	10	-1	20	38	11	-30		-4	2	+5,2	-1,7	+13,3

Zowel op de nieuwwaarde als op de vaardigheidsscores zien we een minimale ontwikkeling.
Bij beide gegevens is duidelijk te zien dat de F leerlingen beduidend minder scoren dan de G leerlingen.
Wellicht is dit te wijden aan het technisch leesniveau of het extra jaar onderwijs wat deze leerlingen hebben gehad.
Goed om komend schooljaar een diepere analyse op los te laten.

Bijlage 8:

Eindniveau: Analyseformulier strategietoets Nieuwsbegrip

De toetsgegevens zijn op te vragen bij de

NIEUWSBEGRIP
egrijpend lezen met het nieuws van de dag

CED
groep
interactieve leeromgeving

Scoreformulier niveau A versie 2 Groep 5 (NORMERING TOTALE SCORE: 0 - 6 = ONVOLDOENDE, 7 - 9 = VOLDOENDE, 10 - 13 = GOED)

	Naam		Voorspellen	Vragen stellen		Samenvatten			Verbanden		Ophelderen van onduidelijkheden					Score	0 < 7	7 tot 9	10 tot 13
	↓	Item →	9	3	5	8	10	18	4	11	1	6	12	14	16				
1	W	(F)	-	1	1	1	-	18	-	1	1	1	-	1	-	2	0	<	G
2	S	(F)	-	1	1	1	1	-	-	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
3	D	(F)	-	1	1	1	1	-	-	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
4	Ho	(F)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
5	D	(F)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
6	Q	(F)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
7	7	(F)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
8	Ws	(F)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
9	E	(G)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	12		<	G
10	S	(G)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	8		<	G
11	m	(G)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	10		<	G
12	E	(G)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	7		<	
13	Ho	(G)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	2	0	<	
14	d	(G)	-	1	1	1	1	-	1	1	-	1	-	-	1	2		<	
15																			
16			3	13	13	9	8	8	4	11	3	9	8	9	9				
17																			
18			21%																
19					92%		59%		53%				48%						
20																			

geelyk
beter
slchter

Bijlage 9:

Eindmeting: Resultaten gesprek motivatie

Ik heb een gesprek gevoerd met de leerlingen in twee groepen. De F leerlingen en de G leerlingen. Op die manier heb ik alle leerlingen de kans gegeven om met mij in gesprek te gaan en ook wat te zeggen.

Ik heb dezelfde vragen gebruikt als die op het formulier vermeld staan.

Bij de F leerlingen kwam uit het gesprek vooral naar voren dat;

- De leerlingen graag samen lezen met andere kinderen.
- De leerlingen alleen lezen omdat dit moet voor school.
- De leerlingen graag het niveau en de doelen weten maar het ook wel moeilijk vinden om hiervoor te werken.

In gesprek werd me duidelijk dat een aantal kinderen thuis wel zou willen lezen, maar de middelen hier niet voor heeft. Ouders spreken thuis de Nederlandse taal niet of onvoldoende. Dit zijn ook vooral de kinderen die moeite hebben met lezen en een laag niveau hebben.

Na overleg mogen deze leerlingen leesboekjes uit de schoolbibliotheek kiezen en mee naar huis om te lezen. Ze zijn hier enthousiast over!

Uit het gesprek met de G leerlingen kwam vooral naar voren dat;

- De leerlingen door de werkvormen in samenwerking meer gemotiveerd zijn om vragen te beantwoorden.
- De leerlingen het belangrijk en prettig vinden dat ze weten waarom ze dit doen.
- Twee leerlingen inmiddels thuis ook zijn gaan lezen en naar de bibliotheek zijn geweest om leesboeken te lenen. Dit is een mooie ontwikkeling in de motivatie van deze leerlingen.
- De leerlingen over het algemeen geïnteresseerd zijn om boeken te lezen. Daarbij vinden ze het wel erg fijn dat ze zelf de boeken mogen kiezen.

Naar aanleiding van beide gesprekken is me duidelijk geworden dat de FG2 groep echt wel gemotiveerd is om te lezen. Ze vinden het moeilijk en willen graag weten waarom ze dit doen.

De taak voor mij als leerkracht is om goede teksten te kiezen, de leerlingen duidelijk te maken waarom (begrijpend) lezen belangrijk is en hoe ze dit moeten doen. Zeker ook omdat niet alle woorden bekend zijn bij deze leerlingen is het goed om strategieën en handvatten aangereikt te krijgen om de tekst toch te kunnen begrijpen.

Bijlage 10:
Eindmeting: Kijkwijzer instructiemodellen

Handwritten notes:
 Kun 7 apr 2018
 Hulpvraag - Is er een manier om de leeractiviteiten die bij de doelen aan de hand zijn?
 - Zo ja, verbetering bij de start tot aan 2e of 3e de volgende observatie?

Kijkwijzer Directe instructie	
Gericht kijken en ontwikkelen	
Voorbereiding <i>Een goede voorbereiding is de sleutel tot succes.</i>	
- De leerkracht weet welke leerlingen behoren tot de groep, sterk-basis-ralco. - De leerkracht heeft alle materialen klaar liggen voor de les.	
Klassikale introductie <i>3 minuten</i>	
- Wat weten we al? De leerkracht activeert de aanwezige voorkennis van de leerlingen en vast samen. - Wat gaan we leren? - De leerkracht noteert het lesdoel concreet op het bord. - Wat gaan we doen? De leerkracht geeft een les-overzicht.	
Instructie <i>5 minuten</i>	
- Alle leerlingen nemen deel aan dit lesonderdeel. - De leerkracht legt uit/ doet voor/ denkt hardop. - De leerkracht gebruikt concreet materiaal bij de uitleg van nieuwe leerstof. - De leerkracht gebruikt heldere taal en legt moeilijk woorden kort uit. - De leerkracht laat leerlingen aantekeningen maken of activeert de leerlingen anderszins. - De leerkracht voorkomt uitweidingen en blijft dicht bij het lesdoel. - De leerkracht wisselt instructie en begeleide inoefening met elkaar af. - De leerkracht gaat regelmatig na of de leerlingen de leerstof begrijpen (controleren van begrip).	
Begeleide inoefening <i>5-10 minuten</i>	
- De leerkracht stelt veel vragen aan de leerlingen. - De leerkracht stelt de vragen aan de klas, voordat er een naam van een leerling wordt genoemd (meedenken wordt geactiveerd). - De leerkracht biedt denktijd (3-5 sec.). - De leerkracht realiseert interactie tussen leerlingen. - De leerkracht activeert alle leerlingen, door bv. wisselbordjes. - De leerkracht laat leerlingen aangeven hoe ze aan het antwoord gekomen zijn. - De leerkracht zorgt voor succeservaringen. - De leerkracht spreekt positieve verwachtingen uit naar leerlingen. - De leerkracht controleert of dat de leerlingen de instructie begrepen hebben, voordat de overstap gaat plaatsvinden naar zelfstandige verwerking.	
Zelfstandige verwerking <i>20-30 minuten</i>	
- De leerkracht maakt duidelijk hoeveel tijd de leerlingen hebben voor het maken van de opdrachten (klok, time-timer, etc.). - De leerkracht geeft duidelijkheid over de eigen beschikbaarheid (stoplicht). - De leerkracht geeft aan of er wel of niet mag worden samengewerkt (pictogram). - De leerkracht geeft aan wat leerlingen moeten doen als ze niet verder kunnen en/of als ze klaar zijn (noteren op het bord). - De leerkracht zorgt voor een rustige en prettige werksfeer. - De leerkracht loopt een hulpronde. - De leerkracht stimuleert leerlingen om zelf vraagstukken op te lossen.	
Verlengde instructie <i>10 minuten</i>	
- Het behalen van het lesdoel staat centraal en niet het maken van de opdrachten. - De verlengde instructie sluit aan bij de basisinstructie en begeleide inoefening. - De leerkracht maakt eventueel gebruik van concrete materialen of kleinere stappen ter verduidelijking. - De leerkracht geeft ruimte voor zelfstandige verwerking om zodoende hulpronde te kunnen lopen.	
Klassikale terugblik & afsluiting <i>5 minuten</i>	
- De leerkracht laat de leerlingen vertellen wat ze geleerd hebben. - De leerkracht bespreekt het proces: werkhouding, werkpunten, opvallendheden. - De leerkracht vraagt de leerlingen wat ze goed kunnen en wat nog lastig voor hen is.	

Na deze observatie heb ik weer een gesprek met mijn teamleidster. Ze ziet dat ik mooie dingen doe tijdens de les. Het modelen is nog steeds goed aanwezig. Ditmaal bespreek ik ook helder en duidelijk het doel. Ik geef aan wat ik van de leerlingen verwacht en vraag of ze hiermee akkoord zijn.

Daarbij laat ik ook al meer zien dat ik het samenwerken tijdens de zelfstandige verwerking al meer stimuleer. Voor de toekomst zouden we kunnen werken aan een goede differentiatie tijdens de begrijpend leeslessen. Op dit moment koppel ik de leerlingen wel bewust aan elkaar. De ene les de sterkere lezer met een minder sterke en de andere les kies ik ervoor om de niveaus bij elkaar te zetten. Ik denk hier vooraf goed over na met het lesdoel voor ogen.

In de toekomst is het wenselijk om de stappen voor Close Reading nog meer eigen te maken. De start is gemaakt maar er zijn nog leerpunten genoeg.

Wat betreft de vaardigheden gelet op de onderzoeksvraag zien we een goede vooruitgang en zijn de doelen voldoende bereikt.

Bijlage 11: Werkwijzer onderdeel begrijpend lezen

Taal leren in samenhang leerroute 1-2-3
Werkwijzer **GHI** versie 4

TL BB 7 SP BB 7 en 9 ZB BB 8	☐ neemt bij mondelinge en schriftelijke oefeningen de bord- leesles, de nieuwe taal of eerder geleerde taal als startpunt voor de oefening met het accent op reflectie. ☐ Repeteert mondeling en schriftelijke de betekenis van eerder geleerde taal. ☐ Brengt de leerlingen met elkaar in gesprek over woordbetekenissen en zinsstructuren.
Begrijpend lezen met reguliere teksten 4 x 30 minuten en ook nog 3 x 30 minuten teksten uit OJ&W.	
Doelen en info	Vaardigheden van de leerkracht
Groepsplan: CV BB 4 BL BB 7 WS BB 5 en 6 TL BB 7 SP BB 7 en 9 ZB BB 8	☐ Geeft het doel aan van de activiteit en laat de leerlingen de gespreksregels verwoorden. ☐ Biedt wekelijks één reguliere tekst van Nieuwsbegrip op niveau van de groep aan om geleerde strategieën te leren toepassen. ☐ Volgt de handleiding van Nieuwsbegrip. ☐ Houdt categorieborden voor begrijpend lezen actueel met nieuwe en eerder geleerde strategieën. ☐ Bespreekt vooraf het aanpakgedrag bij het behandelen van nieuwe teksten. ☐ Varieert in werkvormen (klassikaal, groepswork of individueel) bij het lezen van teksten en het maken van vragen en opdrachten. ☐ Gebruikt teksten uit OJ&W om geleerde strategieën toe te passen. ☐ Laat de leerlingen (aan het begin van de dag) lezen in hun bieb-boeken. ☐ Leest interactief voor.
Handelingsgericht werken	
Doelen en info	Vaardigheden van de leerkracht/logopedist
Alle aspecten van taal	☐ Controleert systematisch of de leerlingen de aangeboden taal begrijpen en gebruiken. Zie document Diagnosticerend onderwijzen. ☐ Stelt vast of het taalaanbod aansluit bij de onderwijsbehoefte van de leerlingen. Zie document Diagnosticerend onderwijzen. ☐ Past op basis van observaties en de gevonden resultaten (testen en toetsen) indien nodig het programma aan (individueel, groepje leerlingen of voor de hele groep).