

Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Master SEN/RTVO

Naam: Ingrid van der Meer

Studentnummer: 2138522

en

Naam: Marian Noever

Studentnummer: 2139101

Titel: Ze kunnen niet meer lezen!

Begeleider: Wilma Jongejan

Maand en jaar: juni 2010

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Inleiding en theoretisch kader	5
- Inleiding	5
- Aanleiding	5
- Achtergrond	6
- Theoretisch kader	7
- Onderzoek	12
- Onderzoeksvraag	13
Hoofdstuk 2: Methode	14
- Participanten	14
- Instrumenten	14
- Interventieprogramma	17
- Procedure	18
Hoofdstuk 3: Resultaten	19
Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie	24
- Aanbevelingen	28
Literatuur	30
Bijlage: 1. Referentieniveaus taal	33
Bijlage: 2. Enquête Nieuwsbegrip	35

Samenvatting

Het experimentele programma, twee extra taallessen Nieuwsbegrip, had weinig meetbaar effect gehad op de bekwaamheid van leerlingen van de experimentele groep om leesstrategieën uit te voeren. De invloed van het programma op begrijpend lezen van schoolboekteksten (Diatekst) leek weinig effectief. Het verschil in leesstrategieën van de methode Nederlands en van het programma Nieuwsbegrip bracht de leerlingen in verwarring. De leerlingen van de experimentele groep leken gedemotiveerd te worden door het grote aanbod (begrijpend) lezen. Uit de enquête bleek dat de leerlingen niet meer met Nieuwsbegrip wilden werken. Slechts 7% van de leerlingen vond de lessen leuk. Ondanks de goede vooruitgang van Diawoord bleef de vooruitgang van Diatekst navenant achterwege. Leesstrategieën en leesdoelen werden onvoldoende bewust en actief toegepast. Om deze conclusies hard te kunnen maken zou nader onderzoek uitgevoerd moeten worden, opdat de eventuele invloeden van de docent, de dyslecten, de leerlingen met een zeer lage leesvloeiendheid en de grove meting met de toets Nieuwsbegrip, uitgesloten worden.

Hoofdstuk 1: Inleiding en theoretisch kader

Inleiding

De jaarlijkse overstap van leerlingen van primair naar voortgezet onderwijs verloopt niet in alle gevallen vlekkeloos. Problemen doen zich voor met betrekking tot de prestaties van leerlingen op het gebied van onder andere taal en lezen. Deze basisvaardigheden zou elke leerling moeten beheersen, maar mede als gevolg van te weinig kwalitatief goed taalonderwijs lopen leerlingen achterstanden op (Inspectie van het Onderwijs, 2007).

Aanleiding

Bij de start van het voortgezet onderwijs worden leerlingen geacht een bepaald begrijpend lezen niveau te hebben, dat overeenkomt met het onderwijstype dat ze volgen (Greven & Letschert, 2006). In de praktijk blijkt dit echter niet het geval. De overgang tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs geeft vaak problemen. Er is een gebrek aan uitwisseling op onderwijskundig gebied, gebrek aan pedagogische aansluiting, onbekendheid met elkaars onderwijsmethoden en het ontbreken van afstemming van de leerprogramma's (Jansen & Oosterman, 2008). Zo ook de verschillende didactieken: in het primair onderwijs leerlinggericht en in het voortgezet onderwijs leerstofgericht (Ballering, Haaksma, & van Rij, 2008).

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs wordt in toenemende mate een beroep gedaan op de (schoolse) taalvaardigheid van leerlingen (Hacquebord, 2004). Bij alle vakken speelt taal, vooral de schriftelijke, een belangrijke rol: schoolboeken bevatten veel tekstmateriaal, leerlingen krijgen allerlei schriftelijke bronnen aangereikt en ze krijgen opdrachten waarbij ze leerstofvragen moeten beantwoorden of verslagen moeten maken. In hoeverre zijn leerlingen voldoende taalvaardig om deze taken zelfstandig uit te voeren?

Het is de taak van het onderwijs om leerlingen dusdanig te leren (begrijpend) lezen dat ze in staat zijn functionele taalopdrachten uit te voeren. Om deze functionele taalopdrachten uit te kunnen voeren zal het minimale niveau aan het eind van het

vmbo, 2F¹ moeten zijn. Het basisonderwijs moet kinderen afleveren met tenminste het 1F- niveau (Meijerink, 2008; zie bijlage 1). De doorlopende leerlijnen taal zijn van groot belang in de schoolcarrière van leerlingen. Sinds jaar en dag wordt er geklaagd over het leesniveau van met name vmbo-leerlingen. De scores op diagnostische toetsen als Diataal vallen vaak erg tegen en docenten hebben – naar eigen zeggen – moeite om de leerlingen op het vereiste niveau te brengen.

Achtergrond

Jaarlijks worden op het Maris College, een vmbo-school te Den Haag, op basis van de toets Diatekst (Diataal, Expertisecentrum Taal Onderwijs en Communicatie) veel leerlingen met een achterstand in leesbegrip en leeswoordenschat gesignaleerd in de brugklas. Uit de Cito eindtoets basisonderwijs, te vinden in het Leerling- en onderwijsvolgsysteem, blijkt dat bij de brugklaspopulatie van het Maris College de leerlingen binnenkomen in het voortgezet onderwijs met een taalachterstand van gemiddeld 12 maanden ten opzichte van de gemiddelde basisschoolleerling (dit kan zijn begrijpend lezen, technisch lezen, spelling en/of woordenschat). De ervaring op het Maris College is dat er een toename in gedragsproblematiek plaatsvindt en dat brugklasleerlingen niet in staat zijn om zelfstandig te werken. De methoden in het voortgezet onderwijs lijken voor die leerlingen te moeilijk. Dit komt overeen met de landelijke trend (Onderwijsraad, 2010).

Aan het begin van het schooljaar 2009 is bij alle brugklasleerlingen van het Maris college Diatekst en Diawoord afgenomen. Dit praktijkonderzoek richtte zich op twee locaties van het Maris College, te weten Kijkduin en Statenkwartier. Op deze twee locaties stromen de leerlingen binnen met een vmbo basis-/kaderadvies. Het blijkt uit de resultaten van Diataal dat op Kijkduin 68% van de 47 brugklasleerlingen een achterstand op het gebied van begrijpend lezen heeft en 49% een achterstand in de leeswoordenschat. Op locatie Statenkwartier heeft 65% van de 51 brugklasleerlingen achterstand op het gebied van begrijpend lezen en 63% een achterstand in de leeswoordenschat. Op het Maris College Kijkduin is 34% van de brugklasleerlingen dyslectisch en op de locatie Statenkwartier is dat 14%.Tevens is het percentage

¹F Staat voor fundamenteel niveau

NT2-leerlingen op locatie Kijkduin in de brugklas 19% en op locatie Statenkwartier 27%.

Theoretisch kader

Onderzoek wijst uit dat meerdere factoren invloed hebben op het leesbegrip van (vmbo-)leerlingen. Het zijn voorwaarden om een actieve (nadenkende) leeshouding met een goed leesbegrip te bereiken.

Kinderen hebben een rijke woordenschat nodig. Filipiak (2005) stelt dat kinderen een zeer hoog percentage van de woorden in een tekst vlot moeten kunnen lezen en betekenis moeten kunnen geven om tot een goed begrip van de tekst te kunnen komen. Ook Hacquebord (2004) stelt dat probleemlezers naast een leesprobleem mogelijk ook een woordenschattekort kunnen hebben. Deze versterken elkaar. De sterke relatie tussen begrijpend lezen en woordenschat wordt ook nog eens benadrukt in het onderzoek van Lehr, Osborn en Hiebert (2004). In dit onderzoek onderstrepen ze de noodzaak van het hebben van een goede woordenschat, niet alleen voor het goed kunnen begrijpend lezen, maar zelfs ook voor het leren lezen! Ze adviseren ten eerste scholieren vaardigheden en strategieën aan te leren om gedurende hun hele leven woordenschat te ontwikkelen. Dit, als belangrijk component voor het goed kunnen begrijpend lezen.

Kinderen dienen over een goede technische leesvaardigheid te beschikken, hierbij is met name leesvloeiendheid van belang. Dit is vloeiend en op toon kunnen lezen van een tekst. Leesvloeiendheid zorgt ervoor dat een tekst de juiste emotionele lading meekrijgt, van spannend tot droevig en van grappig tot bezorgd. Hierdoor bouwt leesvloeiendheid een brug tussen woordherkenning en leesbegrip. Het zorgt ervoor dat geen concentratie en energie meer nodig is om te decoderen, zodat de lezer zich kan focussen op wat de tekst betekent. De lezer kan dan verbinding leggen tussen ideeën in de tekst en eigen achtergrondkennis. Kinderen met een hoge leesvloeiendheid komen dus gemakkelijker tot een goed tekstbegrip (Armbruster, Lehr & Osborn, 2001; Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Walczyk & Griffith-Ross, 2007).

Volgens het rapport Teaching Children to Read van The National Reading Panel (2000) kan uit hedendaags leesonderzoek een aantal conclusies voor het onderwijs getrokken worden. Om van kinderen goede lezers te maken moeten in het leesonderwijs de volgende vijf componenten aandacht krijgen: vaardigheden op het gebied van fonemisch bewustzijn (bij fonemisch bewustzijn gaat het om het kunnen manipuleren met de klanken waaruit gesproken taal bestaat); het belang van de klank-tekenkoppeling (kinderen moeten snel en foutloos letters aan de klanken kunnen koppelen en vice versa); de vaardigheid om vloeiend te lezen, waarbij nauwkeurigheid, snelheid en expressie aan de orde zijn; de ontwikkeling van de woordenschat; het kunnen toepassen van begrijpend leesstrategieën om het leesbegrip en het plezier in lezen te versterken. Kennis van en methoden om oudere kinderen (leeftijd 11-21 jaar) beter te leren lezen is weinig systematisch onderzocht. Wel zijn velen van mening dat leesvloeiendheid een zeer belangrijk element is voor oudere leerlingen met leesproblemen (Wexler, Vaughn, Edmonds & Klein Reutebuch, 2007).

Kinderen dienen over een arsenaal aan denkstrategieën te beschikken. Hierdoor kunnen kinderen als het ware communiceren met de tekst en voortdurend nadenken over de inhoud. Een denkstrategie is een plan volgens welke men het denken aanstuurt. Deze strategieën moeten kinderen flexibel kunnen inzetten en toepassen, afhankelijk van de inhoud van de tekst of het doel waarmee ze lezen (Zimmermann & Keene, 1997). De volgende strategieën zijn op het gebied van begrijpend lezen essentieel voor een goed verlopend leesproces: het bepalen van een leesdoel; het activeren en gebruiken van eigen kennis over de inhoud van een tekst; het leggen van verbanden of relaties tussen woorden, zinnen en alinea's; het opsporen van de aard en structuur van verschillende soorten van teksten; het vinden van het thema en de hoofdgedachte van teksten; het zelf stellen en beantwoorden van vragen; het plannen, sturen, bewaken en corrigeren van het eigen leesgedrag; het beoordelen van teksten op hun waarde en het reflecteren over de uitgevoerde leesactiviteiten en hun resultaat (Aarnoutse & Schellings, 2003).

Kinderen dienen metacognitieve vaardigheden te bezitten. Metacognitieve vaardigheden zorgen ervoor dat kinderen zich ervan bewust zijn dat ze tijdens het

lezen voortdurend denken. Bovendien dienen kinderen te weten dat ze zich bewust moeten zijn van *wat* ze denken. Begrijpend lezen is een actief denkproces dat continu plaatsvindt, stellen Ivey en Fisher (2005). Keene en Tovani (2000) geven aan dat kinderen zich ervan bewust moeten worden dat ze soms afgeleid zijn, wanneer ze afgeleid zijn, wanneer hun gedachten afdwalen van de tekst, dat ze soms in verwarring zijn en waaraan ze kunnen merken dat dit zo is, voordat ze strategieën kunnen aanwenden om weer opnieuw tot tekstbegrip te komen. Pas wanneer kinderen een dergelijke bewuste leeshouding hebben, zijn zij in staat hun eigen begrip te monitoren (Boekaerts & Simons, 2003).

Land (2009) heeft een uitgebreid onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering gedaan onder vmbo-leerlingen. Zij geeft aan dat zwakke lezers veel baat hebben bij geïntegreerde teksten in tegenstelling tot gefragmenteerde teksten. Geïntegreerde teksten zijn teksten waarin veel gebruik wordt gemaakt van verbindingswoorden als 'nadat', 'want', 'omdat', 'terwijl'. Lands onderzoek toont ook aan dat identificerende teksten de te leren feiten wel leuker kunnen maken dan distantiërende teksten, maar geen positief resultaat tonen op de leesprestaties.

Een voorwaarde voor zwakke lezers om beter te kunnen begrijpend lezen is voldoende instructie- en leertijd. Krijgen risicoleerlingen meer tijd dan worden ze dikwijls een gemiddelde lezer; krijgen ze niet meer tijd dan lopen ze het risico om als functioneel analfabeet het onderwijs te verlaten, omdat ze in onvoldoende mate hebben leren lezen. Er is veel onderzoek over de positieve relatie tussen onderwijstijd en leerlingresultaten. Zo stellen Cox en Guthrie (2001) dat één van de sterkste statistische verbanden de relatie is tussen de hoeveelheid tijd die aan lezen besteed wordt en de leesresultaten. De essentie van het probleem van veel risicoleerlingen is, dat scholen er niet in slagen meer instructie- en leertijd voor hun leerlingen te realiseren. De onderste 10% van de kinderen heeft meestal 2,5 tot 6x zoveel tijd nodig om iets te leren, dan dat voor de bovenste 10% van de kinderen het geval is (Ward, 1987).

Het is volgens de wetenschappelijke kennis van dit moment mogelijk en wenselijk dat kinderen rond hun 9e jaar nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen. In dat verband moet worden gedacht aan een leesniveau van AVI-9. Dit leesniveau is ook

nodig, omdat rond het 9e jaar het leren lezen naar lezen om te leren verschuift. Verder laat longitudinaal onderzoek zien, dat slechts 24% van de zwakke lezers na groep 5 toch nog een betere lezer wordt, maar altijd zwakke lezers blijven (Grossen, 1997).

Onderzoek wijst ook uit dat een slecht leesbegrip van (vmbo-) leerlingen vele gevolgen kan hebben.

Het gevolg van problemen op het gebied van begrijpend lezen kan zijn dat het zelfvertrouwen van de leerlingen wordt aangetast. Daardoor kunnen de leerlingen sociaal-emotionele problemen krijgen en dat kan zich weer uiten in gedragsproblemen (Bohnen, Bersee & de Boer, 2008). Het blijkt zelfs dat ongeveer de helft van de leerlingen die leesproblemen hebben, tevens gedragsproblemen krijgen. Bovendien blijkt dat leerlingen die niet goed mee kunnen met het leesproces een negatief zelfbeeld ontwikkelen en gedemotiveerd raken (Coster, 2001; Houtveen, Koekebacker, Mijs & Vernooy, 2005; Vernooy, 2004).

Het gevolg van problemen op het gebied van begrijpend lezen is ook dat leerlingen weinig zelfstandig kunnen lezen. Bijna een kwart van de vmbo-leerlingen uit de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg heeft moeite met het lezen van de teksten uit schoolboeken en ze kunnen onvoldoende door de school aangeboden teksten zelfstandig en met begrip lezen (Hacquebord, Linthorst, Stellingwerf & De Zeeuw, 2004).

Volgens Stanovich (1986) is een probleem, dat goede lezers alleen maar beter worden en zwakke lezers slechter (Mattheüseffect). Hij illustreert de gevolgen van goed en slecht lezen als volgt:

- Kinderen die goed kunnen technisch lezen, lezen meer woorden, leren meer woorden, begrijpen beter, zijn gemotiveerd voor lezen en beleven er plezier aan;
- Kinderen die moeizaam technisch lezen, lezen minder, lezen langzamer, leren minder woorden en zijn minder gemotiveerd om te lezen.

Motivatie speelt een rol. Dit is de belangrijkste voorwaarde voor het leren lezen met begrip. Ongemotiveerde of gedemotiveerde leerlingen hebben moeite om zelfstandig een tekst te begrijpen en daarbij strategieën in te zetten. Het ontbreekt hen aan nieuwsgierigheid. Ze hebben niet de behoefte om zich nieuwe informatie eigen te

maken. Vaak zijn ze niet zelfverzekerd genoeg en hebben ze niet voldoende het gevoel dat ze de taak aan kunnen (Guthrie & Davis, 2003).

Dat is de reden waarom begeleiding van leerlingen met leesvaardigheidsproblemen gebaseerd moet zijn op de werkwijze van ontwerpgerichte leesinstructie en interactief lezen (Guthrie, 2004). Deze werkwijzen zijn vormen van taalonderwijs waarbij eerst de interesse wordt gewekt voor een onderwerp in de directie omgeving, waarna de leerling leervragen opstelt in aansluiting op eigen behoeften en interesses. Het mogen maken van eigen keuzes, het gebruik van interessante (geschikte) teksten en de relatie met de “echte wereld” zijn basisprincipes die essentieel zijn voor de motivatie.

Het belang van leesvaardigheid

De meest elementaire vaardigheid die bijna alle leerlingen in de basisschool opdoen is leren lezen. Kunnen lezen is nodig voor de schoolloopbaan, het zelfvertrouwen en het latere maatschappelijk functioneren. Hoe ouder de leerling wordt, des te meer leesvaardigheid voor leren en kennisverwerving nodig is. Kinderen moeten ook goed leren lezen omdat leesvaardigheid een voorwaarde voor succesvol functioneren in de samenleving is.

Teunissen en Steenbeek-Planting (2009) onderzochten de effectiviteit van het Interventieprogramma Nederlands voor zwakke lezers in het vmbo op de technische leesvaardigheid in vergelijking met een controle groep die geen remediërende hulp voor lezen ontving. Het onderzoek werd uitgevoerd onder 31 vmbo-brugklasleerlingen met een achterstand op begrijpend lezen. De controle groep bestond uit 16 leerlingen. Het programma voor de experimentele groep (15 leerlingen) bestond uit 20 interventiesessies van 40 minuten. Een aantal trainingen waren met elkaar geïntegreerd, onder andere de leesvloeiendheidstraining volgens de RALFI-methode, functionele inzet van compenserende software (Sprint Plus of Kurzweil 3000) en leesstrategieën. De leesteksten waren van een hoger niveau dan bij voorgaande onderzoeken met als doel de leerlingen meer te motiveren en uit te dagen. Ook werd meer variatie in de werkvormen voor herhaald lezen aangebracht: koorlezen en het bijhouden van de leessnelheid met een stopwatch. Het doel hiervan was: afwisseling in de lessen aan te brengen en de leerlingen te motiveren en gemotiveerd te houden. In zowel de experimentele groep als de controle groep

waren drie leerlingen gediagnosticeerd met dyslexie. Op het gebied van het lezen van Nederlandse woorden en teksten gingen beide groepen evenveel vooruit. Tijdens de uitvoering van het effectonderzoek was het belangrijk gebleken om expliciet aandacht te blijven schenken aan het vergroten van de leesmotivatie. Voor vmbo-leerlingen moet het direct duidelijk zijn waarom ze een bepaalde tekst moeten lezen en bij voorkeur zien zij direct resultaat.

Tot op heden is er weinig onderzoek gedaan naar **trainingen** gericht op begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs. Zoals al eerder beschreven, wijst leesonderzoek uit dat er een sterke relatie is tussen begrijpend lezen en woordenschat (Biemiller, 2003). Lezen is een op taal gebaseerde activiteit die sterk afhangt van woordenschat. 95% Van de woorden in een tekst moet gekend worden (tekstdekking). Tevens blijkt uit onderzoek (Henneman & van Calcar, 1999; Cito 2007-2) dat er niet per definitie een verband is tussen leesstrategieën en begrijpend lezen. Of er een relatie is, hangt af van de manier waarop leerlingen met de strategieën leren omgaan. Onderwijs in leesstrategieën is vaak gericht op het toepassen van een compleet stappenplan met vaste (denk)activiteiten voor, tijdens en na het lezen, en niet op het flexibel inzetten van (deel)strategieën als middel om een (lees- of begrips)probleem op te lossen. De lesmethode Nieuwsbegrip heeft veel aandacht voor het vergroten van woordenschat en het aanbieden van leesstrategieën om een positief effect op het begrijpend lezen te hebben.

Onderzoek

Locatie Kijkduin heeft als pilot besloten in het schooljaar 2009-2010 twee uur extra taallessen, gericht op begrijpend lezen met behulp van het programma Nieuwsbegrip in te zetten. Indien dit resultaten oplevert, wil locatie Statenkwartier hiertoe overgaan. Het onderzoek dat heeft plaatsgevonden op de twee locaties was erop gericht het leesbegrip van de leerlingen in kaart te brengen om het daarna (positief) te beïnvloeden met behulp van lessen Nieuwsbegrip en vervolgens de effecten te meten. De leerlingen van Kijkduin zijn de 'experimentele groep', daar worden de lessen Nieuwsbegrip aangeboden, de leerlingen van Statenkwartier zijn de 'controle groep'. Het doel van dit onderzoek is te bepalen of lessen Nieuwsbegrip

daadwerkelijk bijdragen aan de verbetering van het begrijpend lezen van 47 vmbo-brugklasleerlingen met basis-/kaderniveau van het Maris College.

Onderzoeksvraag

Wat is het effect van 38 lesuren training leesbegrip met Nieuwsbegrip op het begrijpend lezen van 47 brugklasleerlingen met basis-/kaderniveau?

Deelvragen

1. Beheersen leerlingen van de controle groep (hebben geen extra lessen Nieuwsbegrip gevolgd), de strategieën met betrekking tot begrijpend lezen? (Voorspellen, vragen stellen, samenvatten, relaties en verwijswwoorden, ophelderen van onduidelijkheden.)
2. Hoe verhoudt zich de uitkomst Diatekst ten opzichte van Diawoord bij de experimentele en controle groep?
3. Is er een verschil tussen het begrijpend lezen en de resultaten na 38 lesuren leesbegrip van NT1- en NT2-leerlingen van de experimentele groep?
4. Hoe hebben de leerlingen van de experimentele groep de extra lessen Nieuwsbegrip ervaren?

Hoofdstuk 2: Methode

Participanten

In het onderzoek participeerden 98 vmbo-leerlingen verdeeld over zes brugklassen. Alle leerlingen hebben een RVC-beschikking², waardoor de groepsgrootte beperkt is tot gemiddeld 16 leerlingen per brugklas. Deze leerlingen hebben vmbo basis-/kaderniveau. In de experimentele groep, drie brugklassen van de locatie Kijkduin, zaten 18 meisjes en 29 jongens met een gemiddelde leeftijd van 13 jaar en 9 maanden. De controle groep, drie brugklassen van de locatie Statenkwartier, bestond uit 29 meisjes en 22 jongens met een gemiddelde leeftijd van 13 jaar en 6 maanden. In de experimentele groep waren 16 leerlingen gediagnosticeerd met dyslexie, tegenover 7 leerlingen in de controle groep. Met NT2 (als thuis met vader en/of moeder een andere taal gesproken wordt) zaten 9 leerlingen in de experimentele groep en 14 leerlingen in de controle groep.

Instrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van drie instrumenten. Bij de voormeting Diataal en de begintoets Nieuwsbegrip. Bij de nameting Diataal, eindtoets Nieuwsbegrip en een leerlingenenquête.

Diataal

Diataal is ontwikkeld door het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie (Etoc) van de Rijksuniversiteit Groningen.

Diataal VO bestaat uit Diatekst tekstbegriptoets voor de klassen 1 tot en met 3 en Diawoord woordenschattoets voor de eerste klas VO. De toetsen voor tekstbegrip en woordenschat zijn gebaseerd op actueel tekstmateriaal afkomstig uit schoolboeken voor verschillende vakken. De toetsen zijn gestandaardiseerd op basis van steekproeven die representatief zijn voor het Nederlandse onderwijsveld. Voor dit onderzoek werden Diatekst en Diawoord afgenomen.

² RVC staat voor Regionale Verwijzingscommissie. Deze commissie bepaalt of een leerling in aanmerking komt voor leerwegondersteuning. Leerwegondersteuning is bedoeld voor die leerlingen, die de capaciteiten hebben voor de basisberoeps-/kaderberoeps- of theoretisch/gemengde leerweg, maar die zonder extra zorg geen diploma kunnen halen op het niveau dat bij hen past.

Diatekst (Hacquebord & Andringa, 2001) is afgenomen om het begrip van schoolboekteksten van leerlingen te diagnosticeren. Diatekst sluit aan bij de referentieniveaus van de Doorlopende Leerlijnen Taal en het Europees Referentie Kader. De toets meet tekstbegrip aan de hand van zaakvakteksten waarover drie- of vierkeuzevragen worden gesteld. Bij elke tekst horen ongeveer 12 vragen. De vragen gaan over verschillende onderdelen van tekstbegrip op micro- meso- en macroniveau. De uitslag van diatekst geeft het niveau aan van het schoolse tekstbegrip van een leerling in vergelijking met het landelijke gemiddelde. Van een leerling op vmbo basis-/kaderniveau wordt verwacht dat hij aan het begin van leerjaar 1 een BLN behaalt van 51. Aan het eind van het schooljaar moet het BLN minimaal 61 zijn. Aan de hand van de score van een leerling op de teksten bepaalt het programma het begrijpend leesniveau (BLN), de prestatie ten opzichte van leerlingen van hetzelfde onderwijstype (vaardigheidsgroep) en het lezerstype (goede lezer, schoolse lezer, compenserende lezer, probleemlezer) van de leerling binnen het eigen onderwijsniveau. De toets heeft een adaptief karakter, dat wil zeggen dat aan de hand van het ingevoerde toetsniveau en het leerjaar het toetsprogramma het instapniveau van de leerling bepaalt. Bovendien past de toets het tekstniveau aan tijdens het maken van de toets. Zo is de toets nooit te moeilijk of te makkelijk en krijgen leerlingen teksten die bij hen passen.

Diawoord (Hacquebord & Stellingwerf, 2004) signaleert problemen met de leeswoordenschat van leerlingen in het eerste jaar van het voorgezet onderwijs. In Diawoord worden 50 woorden aangeboden in korte contextzinnen. De woorden komen uit veelgebruikte basisvormingsmethoden. De vraagvorm is multiple choice. Aan de hand van de score van een leerling op de zinnen bepaalt het programma het woordenschatniveau (de WSN-score) en de prestatie ten opzichte van leerlingen van hetzelfde onderwijstype (vaardigheidsgroep). De woordenschatscore (WSN) van Diawoord is de maat die het algehele niveau van de schoolse woordenschat van de leerling uitdrukt in relatie tot de landelijke norm. Van een leerling op vmbo basis-/kaderniveau wordt verwacht dat hij aan het begin van leerjaar 1 een WSN behaalt van 51. Aan het eind van het schooljaar moet het WSN minimaal 61 zijn.

Nieuwsbegrip (Kraal, Molendijk, Mathijssen & Bots, 2005) beschikt over een methodegebonden begintoets en een eindtoets. Deze toetsen zijn specifiek bedoeld voor gebruik bij Nieuwsbegrip. De toetsresultaten geven inzicht in de beheersing van de begrijpend leesstrategieën die in de lessen van Nieuwsbegrip gebruikt worden en in hoeverre er verbetering is opgetreden in het begrijpend lezen van Nieuwsbegripteksten.

De toets bestaat uit drie onderdelen en een voorbeeldopgave vooraf. Bij elk onderdeel moeten de leerlingen een tekst lezen en een aantal opdrachten maken. Het begrijpend leesniveau van de teksten is hetzelfde als dat van de teksten uit de lessen van Nieuwsbegrip.

Het onderdeel ‘Voordat je de toets maakt’ wordt klassikaal gemaakt en is bedoeld om de leerlingen duidelijk te maken wat ze moeten doen. De leerlingen lezen tekst 1, 2 en 3 individueel en maken de opdrachten. De leerlingen krijgen maximaal 50 minuten om de toets te maken.

De normering van de toets is gebaseerd op de behaalde score van 15 toetsitems. Per juist beantwoord item krijgt een leerling 1 punt. De maximale score die behaald kan worden is dus 15 punten. Is de behaalde score lager dan 8 items goed, dan is het resultaat onvoldoende. Bij een score van 8 tot en met 11 items goed beantwoord is het resultaat voldoende en van 12 tot en met 15 items goed beantwoord is het resultaat goed.

Normering	
< 8 items	Onvoldoende
8 – 11 items	Voldoende
12 – 15 items	Goed

Enquête Nieuwsbegrip

De enquête Nieuwsbegrip is in bijlage 2 te vinden en is afgenomen in de experimentele groep tijdens de nameting. Het is een enquête met elf zelf geformuleerde vragen. Tien gesloten vragen hoe de leerlingen Nieuwsbegrip ervaren hebben en één open vraag waarin de leerlingen hun opmerkingen over Nieuwsbegrip kwijt kunnen. De leerlingen kunnen de antwoorden geven met behulp van een driepuntsschaal: ja, een beetje, nee. De enquête wordt ingeleid met een uitleg over

hoe de vragen te beantwoorden. Deze inleiding wordt klassikaal voorgelezen en uitgelegd. De enquête is niet anoniem.

Interventieprogramma

Nieuwsbegrip heeft tot doel het leesbegrip van de leerlingen te stimuleren. De actualiteit wordt daarbij als kapstok gebruikt. Nieuwsbegrip besteedt structureel aandacht aan lees- en woordenschatstrategieën.

Nieuwsbegrip is onderverdeeld in vijf niveaus, niveau AA, A, B, C en D. In het onderzoek is gebruik gemaakt van Niveau B (voor groep 7/8, onderbouw vmbo en mbo niveau 1). Voor docenten is er een algemene handleiding en wekelijks een actuele handleiding. Voor leerlingen is er een stappenplan lezen, een woordhulp en elke week een tekst over een actueel onderwerp. Bij die tekst horen opdrachten. Nieuwsbegrip is te gebruiken als aanvullende aanpak naast de methode Nederlands en als complete aanpak.

Nieuwsbegrip werkt aan de kerndoelen Nederlands voortgezet onderwijs (De Boer, 2007). Kerndoel 1: De leerling leert zich mondeling en schriftelijk begrijpelijk uit te drukken; kerndoel 3: De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn woordenschat; kerndoel 4: De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven teksten en kerndoel 8: De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die aan zijn belangstelling tegemoet komen en zijn belevingswereld uitbreiden. De leesstrategieën die aangeboden worden zijn: voorspellen, herkennen en gebruiken van relaties en verwijswaarden, vragen stellen, samenvatten, ophelderen van onduidelijkheden. Het interventieprogramma Nieuwsbegrip werd aangeboden aan de experimentele groep bestaande uit drie brugklassen gedurende de maanden november 2009 tot en met april 2010. Het programma werd in de twee extra taallessen à 45 minuten per week, blokuur, door de docent Nederlands gegeven. Per week bestond de inhoud van de twee lessen uit een actueel krantenartikel met daarbij behorende vragen en opdrachten. Het gehele blokuur werd hieraan besteed. Voor het geven van lessen Nieuwsbegrip bestaat geen training. De docent beschikte over een uitgebreide handleiding per tekst. De lessen werden gegeven aan volledige brugklassen met gemiddeld zestien leerlingen. Een opdeling in kleinere groepen vond niet plaats. De controle groep kreeg geen extra taallessen.

Procedure

Tijdens de voormeting werden Diataal en de begintoets van Nieuwsbegrip bij de onderzoeksgroep afgenomen. Diataal werd afgenomen in week 40, oktober 2009. Na de voormeting van Diataal werd het interventieprogramma Nieuwsbegrip bij de experimentele groep gestart. De voormeting van Nieuwsbegrip vond plaats in week 50, december 2009. De voormeting van Nieuwsbegrip werd bij de experimentele groep afgenomen na 8 lesuren Nieuwsbegrip.

Bij de nameting werden Diataal en de eindtoets van Nieuwsbegrip afgenomen bij de onderzoeksgroep respectievelijk in week 17 en week 15, april 2010. Ook werd bij de experimentele groep bij de nameting een enquête Nieuwsbegrip afgenomen. De nameting van Nieuwsbegrip bij de experimentele groep werd afgenomen na 30 lesuren.

Alle toetsen zijn klassikaal afgenomen. De Diataaltoetsen in het computerlokaal en de Nieuwsbegriptoetsen in het klaslokaal. De metingen zijn in de ochtend uitgevoerd voor de tweede pauze die rond 12.15 uur begint.

De voor- en nameting van Nieuwsbegrip duurde maximaal 45 minuten en die van Diataal was niet tijd gebonden. Over de enquête deden de leerlingen 10 minuten.

Tabel 1
Tijdspad van het gevoerde onderzoek

Datum	Klas	Activiteit	Afnehmer
Oktober 2009: Week 40	Experimentele groep 1ka, 1kb, 1kc Controle groep 1sa, 1sb, 1sc	Voormeting Diatekst en Diawoord. Diataal, versie A, toetsniveau vmbo (NI).	RT'er
November 2009: Week 45	Experimentele groep, 1ka, 1kb, 1kc	Start interventieprogramma Nieuwsbegrip, 1 blokuur per week.	Docent NI
December 2009: Week 50	Experimentele en controle groep	Voormeting begintoets Nieuwsbegrip	Docent NI
April 2010: Week 15	Experimentele en controle groep	Nameting eindtoets Nieuwsbegrip	Docent NI
April 2010: Week 16	Experimentele groep	Enquête Nieuwsbegrip	RT'er
April 2010: Week 17	Experimentele en controle groep	Nameting Diatekst en Diawoord. Diataal, versie B, toetsniveau vmbo (NI)	RT'er

Hoofdstuk 3: Resultaten

In dit onderzoek werd getracht antwoord te vinden op de vraag ‘Wat is het effect van 38 lesuren training leesbegrip met Nieuwsbegrip op het begrijpend lezen van 47 brugklasleerlingen basis-/kaderniveau?’ Naast het effect van het experimentele programma op leesstrategieën van Nieuwsbegrip werd gemeten of het programma ook effect had op het begrijpend lezen van schoolboekteksten (Diatekst).

De analyse liet zien dat de experimentele en de controle groep de nameting beter maakten dan de voormeting. Bij de experimentele groep scoorden de leerlingen tijdens de nameting van diatekst een gemiddeld BLN van 51. Dit verschilt 5 punten met de voormeting. De controle groep scoorde tijdens de nameting van diatekst een gemiddeld BLN van 51, dit verschilt 4 punten met de voormeting.

Het gemiddelde aantal goed beantwoorde vragen van Nieuwsbegrip was van de leerlingen van de experimentele groep tijdens de nameting 8,6. De controle groep scoorde tijdens dezelfde nameting een gemiddelde van 9,2. De experimentele groep ging gemiddeld 0,3 punten vooruit in vergelijking met de voormeting, de controle groep ging gemiddeld 0,2 punten vooruit in vergelijking met de voormeting. Als de resultaten van de experimentele groep vergeleken werden met die van de controle groep bleek dat de groepen ongeveer dezelfde vooruitgang boekten. Bij diatekst ging de experimentele groep gemiddeld 1 punt meer vooruit en bij Nieuwsbegrip 0,1 punt ten opzichte van de controle groep.

Het percentage van de leerlingen van de experimentele groep die diatekst tijdens de nameting voldoende maakten is 51%. Dit verschilde 19% met de voormeting. Bij Nieuwsbegrip maakten 69% van deze groep de toets voldoende. Met de voormeting verschilde dit 2%. De percentages van de controle groep waren 52% tijdens de nameting van Diatekst en 81% tijdens de nameting van Nieuwsbegrip. Dit verschilde respectievelijk 22% en 13% met de voormeting. De stijging van het aantal leerlingen dat bij de nameting een voldoende voor Nieuwsbegrip haalde, lag bij de controle groep een stuk hoger.

Tabel 2
Gemiddelden voor- en nameting Nieuwsbegrip en Diatekst, onderzoeksgroep

	voormeting		nameting	
	Experimentele groep (N=47)	Controle groep (N= 51)	Experimentele groep (N = 47)	Controle groep (N = 51)
Toetsen	Gem	Gem	Gem	Gem
Nieuwsbegrip	8,3	9	8,6	9,2
Diatekst	BLN 46	BLN 47	BLN 51	BLN 51

De methode Nieuwsbegrip werkt met 5 leesstrategieën die veelvuldig tijdens de lessen aan bod komen. Per strategie kan een maximum score van één punt gehaald worden. Nieuwsbegrip geeft als norm dat 53% van de vragen van de eindtoets goed gemaakt moeten worden voor een voldoende. Omgerekend naar de strategieën betekende dit dat de leerling 0,53 punt moest halen per strategie om een voldoende te halen. Het bleek dat de leerlingen van de controle groep wat betreft de strategie voorspellen gemiddeld 0,6 scoorden, bij de strategie vragen stellen gemiddeld 0,47, samenvatten gemiddeld 0,7, relaties en verwijswoorden gemiddeld 0,65 en ophelderen van onduidelijkheden gemiddeld 0,63. Alleen de strategie vragen stellen werd onvoldoende beheerst. De experimentele groep, die wel de lessen Nieuwsbegrip volgde, behaalde voor twee van de 5 strategieën een onvoldoende. Bij voorspellen gemiddeld 0,5 en ophelderen van onduidelijkheden gemiddeld 0,45. Voldoende waren de strategieën vragen stellen gemiddeld 0,53, samenvatten gemiddeld 0,56 en relaties van verwijswoorden gemiddeld 0,75. Vergeleken met de experimentele groep scoorde de controle groep beter.

Tabel 3
Nameting beheersing leesstrategieën Nieuwsbegrip in gemiddelden, onderzoeksgroep

	Nameting	Nameting
	Experimentele groep (N = 47)	Controle groep (N = 51)
Strategieën	Gem	Gem
Voorspellen	0,5	0,6
Vragen stellen	0,53	0,47
Samenvatten	0,56	0,7
Relaties en verwijswoorden	0,75	0,65
Ophelderen van onduidelijkheden	0,45	0,63

Naast het effect van het experimentele programma op begrijpend lezen en leesstrategieën werd de verhouding gemeten tussen de uitkomst van Diatekst ten opzichte van Diawoord bij de experimentele en controle groep. Beide groepen lieten een vooruitgang zien bij Diatekst en Diawoord. Het verschil in vooruitgang was bij Diatekst in het voordeel van de experimentele groep, 5 punten ten opzichte van 4 bij de controle groep. Diawoord was in het voordeel van de controle groep, 9 punten ten opzichte van 8 bij de experimentele groep. Het BLN in de nameting is bij beide groepen 51. Het WSN is in de nameting hoger bij de experimentele groep, 59 punten ten opzichte van 57 bij de controle groep.

Tabel 4
Verhouding diatekst en diawoord uitgedrukt in relatie tot de landelijk norm, onderzoeksgroep

	voormeting		nameting	
	Experimentele groep (N=47)	Controlegroep (N= 51)	Experimentele groep (N = 47)	Controlegroep (N = 51)
Toetsen	Gem	Gem	Gem	Gem
Diatekst	BLN 46	BLN 47	BLN 51	BLN 51
Diawoord	WSN 51	WSN 48	WSN 59	WSN 57

Bij de experimentele groep werd gekeken naar het verschil in resultaten na 38 lesuren Nieuwsbegrip tussen NT1- en NT2-leerlingen. De NT1-leerlingen boekten bij Diatekst, Diawoord en Nieuwsbegrip vooruitgang. Bij Diatekst gingen ze met vijf maandpunten³ vooruit, bij Diawoord met acht. Ze hadden bij de voormeting Nieuwsbegrip gemiddeld 8,8 van de 15 vragen goed en bij de nameting 9,4. Ook de NT2-leerlingen gingen bij de genoemde toetsen vooruit. Bij Diatekst met vijf maandpunten en bij Diawoord met negen maandpunten. Zij hadden bij de voormeting Nieuwsbegrip gemiddeld 7,5 van de 15 vragen goed en bij de nameting 7,7. De vooruitgang van de NT1-leerlingen bij Diawoord was conform de vooruitgang die in de testhandleiding als gebruikelijk wordt beschouwd. De resultaten van Diatekst en Nieuwsbegrip waren voldoende. De vooruitgang van de NT2-leerlingen bij Diatekst en Nieuwsbegrip was minimaal en het resultaat bleef onvoldoende. De vooruitgang van NT2-leerlingen bij Diawoord was tevens conform de vooruitgang die in de testhandeling als gebruikelijk wordt beschouwd.

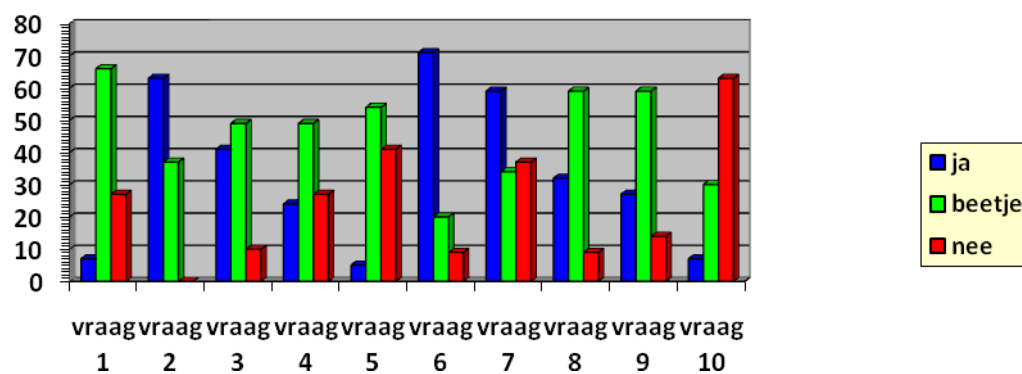
³ Het schooljaar in het voortgezet onderwijs bestaat uit 10 maanden. Per leerjaar is het wenselijk dat de gemiddelde leerling er 10 punten op vooruitgaat. Dat is een punt per maand.

Tabel 5

Gemiddelde scores NT1- en NT2-leerlingen, voormeting en nameting, experimentele groep

Toetsen	Voormeting		Nameting	
	NT1 (N = 38)	NT2 (N = 9)	NT1 (N = 38)	NT2 (N = 9)
	Gem	Gem	Gem	Gem
Diatekst	BLN 46	BLN 46	BLN 51	BLN 49
Diawoord	WSN 51	WSN 50	WSN 59	WSN 59
Nieuwsbegrip	8,8	7,5	9,4	7,7

De leerlingen van de experimentele groep gaven door middel van de enquête Nieuwsbegrip aan hoe zij de lessen Nieuwsbegrip ervoeren. Van de leerlingen gaf 7% aan Nieuwsbegrip leuk te vinden, 66% antwoordde met een beetje en 27% vond Nieuwsbegrip niet leuk om te doen. 63% Van de leerlingen begreep hoe de opdrachten moesten worden gemaakt. 41% Van de leerlingen vond het stappenplan lezen een goede hulp. Slechts 24% van de leerlingen vond de onderwerpen interessant. De opdrachten bij de teksten vond 5% van de leerlingen leuk om te doen. De filmpjes die bij Nieuwsbegrip werden vertoond, werden door de meeste leerlingen gewaardeerd, namelijk 71%. Door het kijken naar de filmpjes begreep 59% van de leerlingen de tekst beter. 32% van de leerlingen vond dat zij beter in het begrijpen van teksten werden en 27% in het maken van opdrachten. Op de vraag “moet Nieuwsbegrip ook in de tweede klas worden behandeld?” antwoordde 7% met ja. Uit de analyse van de antwoorden op vraag 11 bleek dat leerlingen het samenwerken leuk vonden, de filmpjes waardeerden, korte teksten met langer durende films wilden en meer variatie in opdrachten. Van de leerlingen vond 20% de docent saai of te streng. De vragen van de Enquête Nieuwsbegrip zijn te vinden in bijlage 2.



Figuur 1 Beantwoording enquêtevragen in percentages

Hoofdstuk 4: Conclusie en discussie

Doel van het onderzoek was het effect van 38 lesuren training leesbegrip met Nieuwsbegrip op het begrijpend lezen van 47 brugklasleerlingen basis-/kaderniveau te meten. Tevens vormden de resultaten van het onderzoek een advies aan de locatie Statenkwartier.

Uit het onderzoek bleek dat de experimentele en de controle groep beide min of meer eenzelfde vooruitgang boekten wat Diatekst, Diawoord en Nieuwsbegrip betrof. Op het gebied van begrijpend lezen gingen beide groepen weliswaar vooruit, maar deze vooruitgang was niet conform de vooruitgang die in de Handleiding Resultaten interpreteren van Diataal staat. De gemiddelde leerling moet per leerjaar tien maandpunten vooruitgaan. Bij de experimentele groep was de vooruitgang echter vijf maandpunten en bij de controle groep vier.

Uit het onderzoek is te concluderen dat het experimentele programma weinig effect had op de bekwaamheid van leerlingen om leesstrategieën uit te voeren (Nieuwsbegrip). De invloed van het programma op begrijpend lezen van schoolboekteksten (Diatekst) was tevens weinig effectief. De vereiste tien maandpunten vooruitgang per schooljaar werden niet bereikt.

De vooruitgang bij Diawoord was beduidend beter dan de vooruitgang bij Diatekst. Dit gold voor beide groepen. Woordkennis is veelal een belangrijke voorspeller van tekstbegrip (Hacquebord; Linthorst & Stellingwerf, 2004). Er kon aangenomen worden dat dit verband niet voor alle leerlingen in gelijke mate van toepassing was. Er zijn in alle schooltypen substantiële groepen leerlingen die zwak zijn op de ene variabele, maar niet op de andere. Leerlingen met voldoende woordkennis scoren soms toch onvoldoende op tekstbegrip. Deze leerlingen zijn onvoldoende leesvaardig, maar niet ten gevolge van woordkennis tekort (schoolse lezer). In de onderzoeksgroep gold dit voor 7,4% van de leerlingen. Anderen hadden een onvoldoende woordkennis, maar behaalden toch een voldoende tekstbegripscore. Deze leerlingen compenseerden hun tekort aan woordkennis door een goede leesaanpak (compenserende lezer). Dit was van kracht voor 8,4% van de leerlingen van de onderzoeksgroep. Tot de probleemlezers behoorde 21% van de leerlingen van de onderzoeksgroep. Zij ondervonden lezen als een probleem en hadden een zwakke totaalscore op micro-, meso- en macroniveau. 71% Van de probleemlezers

had een Diawoordscore van gemiddeld WSN 57. De significantie tussen tekstbegrip en woordkennis werd bij de onderzoeksgroep niet teruggevonden. Er kon gesteld worden dat de leerlingen van de onderzoeksgroep de leesstrategieën en leesdoelen onvoldoende bewust en actief toepasten.

In de experimentele groep waren 16 leerlingen gediagnosticeerd met dyslexie tegenover 7 leerlingen in de controle groep. De voormeting van Diatekst was bij de experimentele groep BLN 46 inclusief dyslecten. Het gemiddelde BLN van de dyslecten alleen van de experimentele groep was tevens BLN 46. De nameting van Diatekst was bij de experimentele groep gemiddeld BLN 51 inclusief dyslecten. Het gemiddelde BLN van de dyslecten alleen van de experimentele groep was BLN 45. Bij de controle groep was de nameting van Diatekst gemiddeld BLN 51 en het gemiddelde van de dyslecten alleen was BLN 45. Daar het percentage van de dyslecten van de experimentele groep 20% hoger lag, was er sprake van een negatieve invloed op de gemiddelde uitkomst van de toetsresultaten. Echter, ook dyslecten moeten een vooruitgang van tien maandpunten per schooljaar bereiken. Het bleek dat de dyslectische leerlingen van de experimentele groep niet geprofiteerd hebben van het experimentele programma Nieuwsbegrip. De NT2-leerlingen van de experimentele groep hadden met Diatekst en Nieuwsbegrip een kleinere vooruitgang gemaakt dan de NT1-leerlingen. Met Diawoord maakten zij meer vooruitgang dan de NT1-leerlingen.

Een verklaring voor het weinige effect dat extra taallessen Nieuwsbegrip op de experimentele groep hadden, kon zijn dat er niet per definitie een verband is tussen leesstrategieën en begrijpend lezen (Henneman & van Calcar, 1999; Cito 2007-2). Nieuwsbegrip en de daarbij behorende leesstrategieën en woordhulp werden alleen tijdens de extra taallessen aangeboden. Het blijkt dat een programma waarin het onderwijs in begrijpend lezen wordt geïntegreerd met het onderwijs in zaakvakken wel effect heeft (Guthrie, van Meter, Hancock, Alao, Anderson & McCann, 1998; Pressley, 1998).

De betrokken docent werd door de leerlingen als saai en te streng bestempeld. De rol van de docent is belangrijk en kan het best worden aangeduid met facilitator. De facilitator is autoriteit op het gebied van onderwijzen en het onderwerp dat aan de orde is, maar niet autoritair in het overbrengen van kennis en de vormgeving van het onderwijsproces (Garrison & Archer, 2000). De kwaliteit van de interventie van de

betrokken docent was goed te noemen. Zij bood alle lessen volgens de handleiding van Nieuwsbegrip aan en werd intensief door de taalcoördinator begeleid.

Nieuwsbegrip werd in alle klassen van de experimentele groep door dezelfde docent gegeven. De geringe vooruitgang van Nieuwsbegrip zou kunnen liggen aan de docent en/of het programma Nieuwsbegrip. Door de opzet van dit onderzoek kon daar geen uitspraak over worden gedaan.

Leerlingen van de experimentele groep hadden naast de vier uren Nederlands, twee extra taallessen en twee en een half uur verplicht lezen per week. Voor veel leerlingen leek deze hoeveelheid (begrijpend) lezen te veel. Motivatie is een belangrijke voorwaarde om een goede lezer te worden (Verhoeven & Snow, 2001). Slechts drie leerlingen ervoeren de lessen Nieuwsbegrip positief, waarvan één leerling meldde dat Nieuwsbegrip ook in de 2^e klas gegeven moest worden. De negatieve uitslag van de enquête Nieuwsbegrip zou een verklaring kunnen zijn dat de experimentele groep in de nameting maar gemiddeld 0,3 punt vooruitging.

Het technisch leesniveau van de experimentele groep was aan het begin van het schooljaar gemiddeld 33 DLE. Deze resultaten kwamen uit de gegevens van de Cito-eindtoets basisschool groep 8. Het DLE drukt uit op welk niveau een leerling met het beheersen van de leerstof staat. Eén DLE is wat de gemiddelde leerling na één maand onderricht op de basisschool onder de knie heeft. Een schooljaar omvat circa 10 maanden onderricht, zodat een DLE van 10 overeenkomt met wat de gemiddelde leerling op het eind van het eerste leerjaar of groep 3 heeft bereikt. Aan het eind van de basisschool behoort de leerling idealiter een DLE van 60 te hebben. Een DLE van 33 komt overeen met het niveau van midden groep 6 primair onderwijs. Van de leerlingen had 71% een DLE onder de 40, waarvan 17% een DLE onder de 20 behaalde. Het bleek dat het technisch leesniveau van de experimentele groep onvoldoende was om te kunnen profiteren van de interventie (theoretische onderbouwing bladzijde 7).

Nieuwsbegrip stelt dat na ongeveer 35 lessen Nieuwsbegrip een eindtoets kan worden afgenomen en worden beoordeeld of de leerlingen vorderingen hebben gemaakt. De experimentele groep werkte in totaal 38 lesuren met het programma Nieuwsbegrip. Daarmee voldeed dit onderzoek aan de vereiste 35 lessen.

Leerlingen van de controle groep beheersten de leesstrategieën (voorspellen, vragen stellen, samenvatten, relaties en verwijswaarden, ophelderen van onduidelijkheden) met betrekking tot begrijpend lezen, behalve strategie vragen stellen. Een verklaring

dat de controle groep een vergelijkbare vooruitgang liet zien met de experimentele groep kon liggen in het feit, dat de laatste in verwarring was gebracht door de verschillende bewoording van de leesstrategieën van de methode Nederlands (in dit geval Nieuw Nederlands van uitgever Noordhoff) en die van het programma Nieuwsbegrip. Geoefende lezers gebruiken misschien maar vier en niet meer leesstrategieën.

Een andere verklaring kon zijn dat het meetinstrument Nieuwsbegrip te grof was. De eindtoets bestond uit drie teksten met in totaal 15 vragen. De 5 strategieën werden met een verschillend aantal vragen getoetst. Strategie voorspellen besloeg slechts één vraag, strategie vragen stellen drie vragen, samenvatten drie, verwijswwoorden vier en ophelderen van onduidelijkheden vier. Met meer vragen zou de analyse wellicht sensitiever zijn.

Onderzoek wijst uit dat er een sterke relatie is tussen begrijpend lezen en woordenschat (Biemiller, 2003; Hacquebord, 2004; Filipiak, 2005). Deze relatie ging bij de NT2-leerlingen van de experimentele groep niet op. Dit gold in mindere mate voor de NT1-leerlingen. Een verklaring zou kunnen zijn dat de leerlingen op microniveau wel vorderingen maakten, maar niet op meso- en macroniveau. Volgens Stanovich (1986) is een probleem dat goede lezers alleen maar beter worden en zwakke lezers slechter.

De leerlingen van de controle groep waren gehuisvest in een nieuw gebouw met een jong enthousiast docententeam. Tegenover de leerlingen van de experimentele groep die in een verouderd gebouw zaten en waar 78% van de vakken door senior docenten gegeven werd. Het feit dat de controle groep evenveel vorderingen maakte als de experimentele groep zou hieraan kunnen liggen. De uitslag van het onderzoek zou betrouwbaarder zijn als de docententeams gelijkwaardig waren.

Aanbevelingen

Het was duidelijk dat het aantal experimentele en controle klassen te beperkt was om generaliserende uitspraken over het effect van de extra taallessen Nieuwsbegrip op brugklasleerlingen met vmbo basis-/katerniveau te doen. Voor een betrouwbare uitslag zouden er meer onderzoeken met meer klassen en met een diversiteit aan leerlingen moeten worden uitgevoerd.

De lessen Nieuwsbegrip werden door één docent gegeven. Het werd daardoor niet duidelijk of zij invloed had op het lage leerresultaat, bijvoorbeeld omdat ze te autoritair was (theoretische onderbouwing bladzijde 24). Om dit uit te sluiten zouden de lessen Nieuwsbegrip door verschillende docenten gegeven moeten worden. De vraag was ook wat de invloed van de verschillende docententeams op de leerprestaties van de leerlingen was. Door het onderzoek op een en dezelfde locatie uit te voeren kan dit uitgesloten worden.

Het effect van de lessen Nieuwsbegrip was wellicht niet goed meetbaar met de bestaande toetsen van Nieuwsbegrip. Het meetinstrument was te grof. Als de toetsen Nieuwsbegrip met meer vragen zouden worden uitgebreid, dan zou de meting nauwkeuriger worden.

De leerlingen van de onderzoeksgroep hadden veelal een laag technisch leesniveau. Van leerlingen met een slechte technische leesvaardigheid en dan met name leesvloeiendheid is bekend dat ze moeilijker tot een goed tekstbegrip komen. Ook is bekend dat zwakke lezers altijd zwakke lezers blijven. Het effect dat de lessen Nieuwsbegrip hadden op leerlingen die over een goede technische leesvaardigheid beschikten, zou nader bekeken moeten worden.

Op basis van dit onderzoek werd de locatie Statenkwartier van het Maris College geadviseerd om geen extra taallessen Nieuwsbegrip aan te bieden. Een alternatief zou kunnen zijn om een half uur lezen per dag in te voeren, net als bij de locatie Kijkduin. Door het komende schooljaar dezelfde metingen uit te voeren zou onderzocht kunnen worden wat het effect is van dit extra lezen op de prestaties van de leerlingen van de locatie Statenkwartier.

Voor beide locaties zouden de lessen Nieuwsbegrip gebruikt kunnen worden als aanvulling op de methode Nederlands. De leerlingen gaven aan de samenwerkopdrachten en de filmpjes van Nieuwsbegrip erg te waarderen.

Nieuwsbegrip zou de leesmotivatie kunnen bevorderen en een stimulerende aanvulling kunnen zijn.

Het advies is zo min mogelijk leesstrategieën in het leesonderwijs aan leerlingen aan te bieden, zodat ze die makkelijk kunnen leren en ze leesstrategieën ook daadwerkelijk kunnen gebruiken bij het lezen van bijvoorbeeld zaakvakteksten. Gebruik leesstrategieën in samenhang (Filipiak, 2005). Op beide locaties zou de taalcoördinator een beperkt aantal leesstrategieën aan de docenten van alle vakken moeten uitleggen en er op toezien dat die strategieën geïntegreerd in alle vakken aan de leerlingen worden aangeboden.

Leerlingen van beide locaties met een slechte leesvloeiendheid zouden met de leesprocedure RALFI⁴ moeten gaan werken. Dit is een leesprocedure voor leerlingen die de leeshandeling beheersen, maar niet komen tot het automatiseren daarvan. De letters in RALFI staan voor de principes waarop deze leesvloeiendheidstraining steunt. RALFI is ontwikkeld voor het basisonderwijs en aangepast voor het voortgezet onderwijs. In het Interventieprogramma Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs (2006) is de leesprocedure RALFI duidelijk omschreven.

Met hulp van de taalcoördinator en remedial teacher zou de docent gedifferentieerd les met betrekking tot begrijpend lezen moeten geven. Bij elke leerling staat bij de uitslag van diatekst wat voor soort lezer hij is; schoolse, probleem of compenserende lezer (hoofdstuk 4 blz. 24). Via diaplus is er materiaal beschikbaar dat speciaal voor die lezers is ontwikkeld. In eerste instantie zouden de verschillende groepen leerlingen daarmee aan de slag moeten gaan. Aan de leerling die goed heeft gescoord met Diatekst zou de docent teksten van een hoger niveau moeten aanbieden.

⁴ De letters in RALFI staan voor de principes waarop deze leesvloeiendheidstraining steunt:

R = Repeated reading – Herhaald lezen van een zelfde stuk tekst.

A = Assisted reading – Leerlingen worden ondersteund bij het lezen.

L = Level – Er wordt gewerkt met een relatief moeilijke tekst.

F = Feedback – Leerlingen krijgen directe feedback op aarzelend of foutief gelezen woorden.

I = Interaction and Instruction – Er is interactie over de inhoud van de tekst.

Literatuur

- Aarnoutse, C. & G. Schellings (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën*, 80, 110-126.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Ballering, C., Haaksma, T. & Rij, C. van (2008). Breuk of Brug? De overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs op pedagogisch en didactisch gebied. In G. Gelderblom & J. Oosterman (red.), *Taal en rekenen. Op de grens van primair en voortgezet onderwijs* (pp. 34). Amersfoort : CPS.
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: needed if more children are to read well. *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (2003). *Leren en instructie; psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Boer, M. de (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands. Kerndoelen voor de onderbouw voortgezet onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Bohnenn, E., Bersee, T. & de Boer D. (2008). *Laaggeletterdheid in de Lage Landen. Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- PPON informeert (2007). *Leesstrategieën in het primair onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Coster, F.W. (2001). *Behavioural Problems in Children with Specific Language Impairments*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- Cox, K.E. & Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131.
- Filipiak, P. (2005). Begrijpend lezen. Leren lezen met leesstrategieën. *Jeugd in school en wereld*, 2005/06, 12-15.
- Garrison, D.R. & Acher, W. (2000). *A Transactional Perspective on Teaching and Learning. A framework for adult and higher education*. Oxford: Pergamon.
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Grossen, B. (1997). *A Synthesis of Research on Reading from the National Institute of Child Health and Human Development*. Oregon: University of Oregon.
- Guthrie, J.T. (2004). Classroom Contexts for Engaged Reading: An Overview. In J.T. Guthrie, A. Wigfield & K. Perencevich (Eds.), *Motivating Reading Comprehension. Concept-Oriented Reading Instruction* (pp.1-24). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., & Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85.
- Guthrie, J.T., van Meter, P., Hancock, G.R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and coceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261-278.

- Hacquebord, H.I. & Andringa, S.J. (2001). *Diatekst*. Groningen: Etoc.
- Hacquebord, H.I., Linthorst, T.R., & Stellingwerf, B.P. (2004). *Vocabulairkennis bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit.
- Hacquebord, H.I., Linthorst, T.R., Stellingwerf, B.P. & de Zeeuw, M. (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en naar taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Etoc.
- Hacquebord, H.I. & Stellingwerf, B.P. (2004). *Diawoord*. Groningen: Etoc.
- Henneman, K. & van Calcar, W. (1999). Leesonderwijs ter discussie. Deel 1. Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen, *Levende talen* 539, april 1999, p. 267-273.
- Houtveen, T., Koekebacker, E., Mijs, D. & Vernooy, K. (2005). *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ivey, G. & Fisher, D. (2005). Learning from what doesn't work. *Educational Leadership*, 63(2), 8-15.
- Jansen, C. & Oosterman, J. (2008). Vlot en zonder taalproblemen naar het voortgezet onderwijs? In G. Gelderblom & J. Oosterman (red.), *Taal en rekenen. Op de grens van primair en voortgezet onderwijs* (pp.11-16). Amersfoort : CPS.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kraal, A., Molendijk, M., Mathijssen, C. & Bots, R. (2005). *Nieuwsbegrip*. Rotterdam: CED-groep.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Academische Uitgeverij Eburon.
- Lehr, F., Osborn, J., & Hiebert, E. H. (2004). *A focus on vocabulary*. Honolulu, HI: Pacific Recourses of Educational and Learning (PREL).
- Meijerink, H. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC.
- Onderwijsraad (2010). *De school en leerlingen met gedragsproblemen. Groei gedragsproblemen?* Den Haag: Onderwijsraad.
- Osborn, J., Lehr, F. & Hiebert, E. (2003). *A Focus on Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Recourses of Educational and Learning (PREL).
- Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York: The Guilford Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4) 360-406.
- Steenbeek-Planting, E.G., Kleijnen, R. & Verhoeven, L. (2006). *Interventieprogramma Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Stoeldraijer, J., & Förre, M. (2008). *Taalpilots onderwijsachterstanden. Paper Effectiever en Efficiënter werken aan Begrijpend Lezen*. Breda: Edux.
- Teunissen, C., & Steenbeek-Planting, E. (2010). Interventieprogramma Nederlands: effecten in het vmbo. *Remediaal*, 9(5), 3-7.

- Tovani, C. (2000). Foreword by Ellin Oliver Keene, *I Read It But I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen. Alle kinderen vlot leren lezen is elk kind vlot leren lezen!* Amersfoort: CPS.
- Ward, B. (1987). *Instructional Grouping in the Classroom. School Improvement Research Series*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Walczyk, J.J., & Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6), 560-569.
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M. & Reutebuch, C.K. (2007). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21, 317–347.

Bijlage 1

Referentieniveaus taal

http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/

Voor taal zijn er vier fundamentele niveaus beschreven. De niveaus geven een opklimmende moeilijkheidsgraad in basiskennis en -vaardigheden aan. Elk fundamenteel niveau omvat het voorgaande niveau. Bij het behalen van een fundamenteel niveau kan het volgende niveau gezien worden als een streefniveau.

Niveau	Fundamentele kwaliteit	Drempel
1F	Eind primair onderwijs	Van po naar vo
2F	Eind vmbo	Van vo fase 1 naar vo fase 2 / van vmbo naar mbo
3F	Eind mbo-4 en havo	Van vo en mbo naar ho
4F	Eind vwo	Van vo naar wo

De niveaubeschrijvingen voor de referentieniveaus van het domein taal zijn:

1. Mondelinge taalvaardigheid, met de drie subdomeinen gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid.
2. Leesvaardigheid, met de twee subdomeinen: lezen van zakelijke teksten en lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten.
3. Schrijfvaardigheid. Schrijven wordt ruim opgevat, het gaat om het produceren van creatieve en zakelijke teksten.
4. Begrippenlijst en taalverzorging. In de begrippenlijst staan termen en concepten die leerlingen en docenten nodig hebben om over taalvaardigheid van gedachten te wisselen. Bij taalverzorging gaat het om zaken die in dienst staan van een verzorgde schriftelijke taalproductie.

De beschrijving van de referentieniveaus voor de mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid heeft eenzelfde opbouw. In onderstaande volgorde komen aan bod:

- een algemene omschrijving van het (sub)domein;
- taken, die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
- kenmerken van de taakuitvoering, die aangeven aan welke karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen.

Het vierde domein begrippenlijst en taalverzorging heeft een andere opbouw. Hierin wordt beschreven wat er van leerlingen verwacht wordt als het gaat om grammatica en spelling en er staan begrippen in die leerlingen moeten kunnen gebruiken op de verschillende niveaus.

Bijlage: 2

ENQUÊTE NIEUWSBEGRIP

Naam:Klas:.....

Locatie: Maris Kijkduin

Datum:.....

Geef bij elk van de volgende uitspraken aan in hoeverre ze bij jou passen.

Gebruik daarbij de volgende cijfers:

- 1 = ja
- 2 = een beetje
- 3 = nee

Een voorbeeld:

Ik voel me op school prettig:

- Als dit helemaal bij je past, dan zet je een rondje om de 1;
- Past het een beetje bij je, een rondje om de 2;
- Bij helemaal niet, een rondje om de 3.

Je mag geen uitspraken overslaan.

Sla nu je blaadje om!

Beantwoord de vragen. Zet een rondje om het cijfer.

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. De lessen Nieuwsbegrip zijn leuk om te doen. | 1 | 2 | 3 |
| 2. Ik begrijp hoe ik de opdrachten van Nieuwsbegrip moet maken | 1 | 2 | 3 |
| 3. Het stappenplan 'lezen' Nieuwsbegrip is een goede hulp voor mij. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Ik vind de onderwerpen van Nieuwsbegrip interessant. | 1 | 2 | 3 |
| 5. Ik vind de opdrachten bij de teksten leuk om te doen. | 1 | 2 | 3 |
| 6. De filmpjes die bij Nieuwsbegrip worden vertoond, vind ik leuk. | 1 | 2 | 3 |
| 7. Door het kijken naar die filmpjes begrijp ik de tekst beter. | 1 | 2 | 3 |
| 8. Ik word beter in het begrijpen van teksten Nieuwsbegrip. | 1 | 2 | 3 |
| 9. Ik word beter in het maken van opdrachten Nieuwsbegrip. | 1 | 2 | 3 |
| 10. Lessen Nieuwsbegrip moeten ook in de 2 ^e klas gegeven worden. | 1 | 2 | 3 |
| 11. Wil je nog wat kwijt over Nieuwsbegrip? Schrijf maar op. | | | |

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bedankt!