

DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN

Om de leerprestaties van leerlingen te optimaliseren moeten de volgende activiteiten cyclisch ingepland worden:

- **Resultaten** evalueren en analyseren
- Concrete, uitdagende **doelen** stellen
- De **aanpak** bepalen om de doelen te bereiken
- De gekozen aanpak **uitvoeren**.

DIFFERENTIATIE

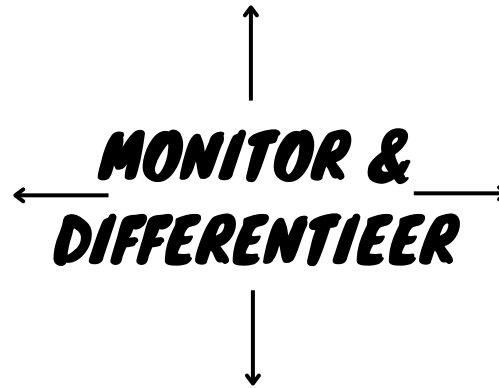
Differentiatie in het onderwijs betekent structureel en planmatig tegemoet komen aan verschillen tussen leerlingen.

2 belangrijke **uitgangspunten**:

- Streef ernaar dat *alle* leerlingen de van tevoren vastgestelde minimumdoelen bereiken.
- Ga ervan uit dat er grote *verschillen* zullen zijn in het leesbegrip van de leerlingen en speel daar op voorhand in.

2 **organisatiemodellen**:

- Model voor *Gedifferentieerde Instructie*
- Het *Response-to-Intervention*-model



LEESBEGRIP METEN

Er wordt onderscheid gemaakt tussen:

- **Formatieve toetsing** dat plaatsvindt tijdens het leerproces van de leerlingen, met als doel het leren van hen te verbeteren.
- **Summatieve toetsing** dat plaatsvindt aan het einde van het leerproces om de prestaties van de leerling te meten.

2 belangrijke **uitgangspunten**:

- Er moet een *verbinding* zijn tussen het *doel* dat we met begrijpend lezen willen bereiken en de *toetsing* daarvan.
- Alle *aspecten* die bijdragen aan leesbegrip moeten gemonitord worden.

EFFECTIEVE TOETSING

Toetsing is effectief wanneer aandacht besteed is aan:

- **Definitie** Het is nodig te beschikken over een eenduidige definitie en een gedetailleerd model van wat je wilt toetsen. Leesbegrip kun je definiëren als een actief en complex proces dat het volgende omvat:
 - een geschreven tekst begrijpen
 - de betekenis begrijpen en interpreteren
 - de betekenis gebruiken naar gelang het type tekst, het doel en de situatie
- **Instrumenten** Om effectief te kunnen toetsen moeten instrumenten *valide* en *betrouwbaar* zijn.
- **Conclusies** De gevolgtrekkingen die we maken op basis van de toetsgegevens moeten *correct* zijn.

H. 8 MONITOR EN DIFFERENTIEER



In de voorgaande hoofdstukken is de bijdrage van aanbod, instructie en leeromgeving aan leesbegrip beschreven. Daarnaast is het cruciaal dat in het onderwijs doelgericht wordt toegewerkt naar het behalen van goede resultaten bij *alle* leerlingen door de vorderingen van leerlingen in kaart te brengen en aanbod en instructie bij te stellen wanneer zij de leerdoelen niet bereiken. Wat is doelgericht werken aan opbrengsten? Welke vormen van toetsing van leesbegrip en welke differentiatie-modellen kunnen we onderscheiden? Wat weten we uit onderzoek over de effecten van doelgericht werken aan opbrengsten? Welke toetsen zijn nuttig bij onderwijs in begrijpend lezen (BL) en hoe kan differentiatie in de klas vorm krijgen?

DOELGERICHT WERKEN AAN OPBRENGSTEN

Doelgericht werken aan opbrengsten door gebruik te maken van (toets) gegevens wordt gezien als een zeer effectieve strategie om de leerprestaties van leerlingen te optimaliseren. De strategie omvat de volgende cyclus van activiteiten:

- Resultaten evalueren en analyseren
- Concrete, uitdagende doelen stellen
- De aanpak bepalen om de doelen te bereiken
- De gekozen aanpak uitvoeren.

Om systematisch aan het optimaliseren van leerlingresultaten te werken, moet je deze cyclus meerdere keren in het schooljaar herhalen. De 1e stap in de cyclus vereist de beschikbaarheid van data. Daarbij gaat het niet alleen om gegevens over individuele leerlingen, maar ook om gegevens op groeps- en schoolniveau. Data op alle 3 deze niveaus zijn nodig om besluiten te kunnen nemen over een samenhangende aanpak. Voor het evalueren van *leerling-vorderingen* moet je bepalen welke toetsen en andere gegevens de school daarvoor benut en welke doelen men op deze toetsen nastreeft. Tevens moet je bepalen welke (observatie-)instrumenten je gebruikt voor het evalueren en analyseren van het instructiegedrag van leraren. Leraren hebben immers (afgezien van individuele leerlingkenmerken) de meeste invloed op leerlingprestaties. Op *schoolniveau* moet je afspraken maken over de voorwaarden voor het realiseren van goede prestaties voor alle leerlingen. Bijv. afspraken

over aanbod, tijd op het rooster en het differentiatiemodel. Ten slotte moet je op schoolniveau afspraken maken over de uitvoering van cyclisch doelgericht werken aan opbrengsten, zoals toetsing inplannen en leraren observeren. Welke interventies je vervolgens kiest, hangt af van het niveau in de school waarop besluiten genomen worden. Op *klasniveau* kunnen leraren gegevens over leerlingprestaties gebruiken om hun instructie (leerstofinhoud, didactiek en klassenmanagement) aan te passen voor de groep als geheel en/of voor enkele leerlingen. Analyses van leerlingprestaties over alle groepen heen kunnen wijzen op verschillen in prestaties tussen de verschillende groepen. En ook op afwijkingen in het presteren van leraren, leerlinggroepen en de school als geheel, in vergelijking met de respectievelijke landelijke referentiegroepen en vragen veelal om besluitvorming op schoolniveau.

Belangrijk is dat doelgericht werken aan opbrengsten niet afhankelijk is van individuele initiatieven, maar procedureel verankerd is in de schoolorganisatie. Dit kan door te werken met een cyclus van activiteiten waarin: Gedurende het schooljaar op vaste tijdstippen de prestaties van leerlingen én de kwaliteit van de instructie van leraren in kaart worden gebracht. De leerlingprestaties en instructiekwaliteit in samenhang worden geanalyseerd. Vervolgens op leerling-, leraar en schoolniveau afspraken over interventies voor de komende periode worden gemaakt. Doelgericht werken aan opbrengsten vereist de beschikbaar-



heid van kennis over welk instructiegedrag bijdraagt aan optimalisering van leerlingprestaties. In de voorliggende hoofdstukken is de kennis over effectieve instructie over begrijpend lezen aangereikt. Daarnaast vereist doelgericht werken aan opbrengsten kennis over en beschikbaarheid van instrumenten om de vorderingen van leerlingen in kaart te brengen én kennis over mogelijkheden om te differentiëren bij begrijpend lezen. Deze onderwerpen komen in deze passage aan bod.

LEESBEGRIJP METEN

Er wordt onderscheid gemaakt tussen formatieve en summatieve toetsing.

Formatieve toetsing ... vindt plaats tijdens het leerproces van de leerlingen, met als doel het leren van hen te verbeteren. De term formatieve toetsing wordt gebruikt om zowel het zicht houden op het leerproces van de leerlingen tijdens een les te beschrijven, als om tussentijdse toetsing van de leerlingvorderingen m.b.v. een instrument aan te duiden. In het eerste geval gaat het om wat de leraar doet om van min. tot min. en van dag tot dag zicht te houden op het leerproces. Dit gebeurt door met de leerlingen te communiceren over het leerdoel van de les, door tussentijds vragen te stellen om hun begrip van de uitleg tot nu toe te toetsen, en door tijdens het oefenen of het uitvoeren van een opdracht feedback te geven, zodat leerlingen hun gedrag direct kunnen bijstellen. Formatieve toetsing tijdens de les kun je ook gebruiken om leerlingen verantwoordelijkheid te geven voor hun leesproces: d.m.v. zelf-assessment leren ze duidelijke doelen stellen voor het lezen, de voortgang van hun leesontwikkeling te monitoren en te bepalen of een leestaak succesvol is volbracht. De uitkomsten van tussentijdse toetsing m.b.v. observatie-instrumenten of toetsen, benut de leerkracht om te bepalen of de leerlingen voldoende vorderen om de gestelde doelen aan het eind van een trimester of leerjaar te behalen, of dat de instructie aangepast moet worden. Leerkrachten gebruiken beide vormen van formatieve toetsing dus om veranderingen in de instructie aan te brengen en te differentiëren tussen leerlingen. Zonder forma-

tieve toetsing zijn besluiten over wat en wanneer iets te onderwijzen puur giswerk.

Summatieve toetsing ... vindt plaats aan het einde van het leerproces om de prestaties van de leerling te meten. Formatieve en summatieve toetsing moeten in elkaars verlengde liggen: formatieve toetsen brengen de ontwikkeling van de leerlingen in kaart op alle (kennis)aspecten die de summatieve toets meet.

WANNEER IS TOETSING EFFECTIEF?

Als we een toets afnemen, trekken we conclusies over de kwaliteit van het leesbegrip van een leerling op basis van een steekproef van het leesgedrag. Toetsing is effectief wanneer aandacht besteed is aan **3 gerelateerde aspecten**:

I DEFINITIE Allereerst is het nodig te beschikken over een eenduidige definitie en een gedetailleerd model van wat we willen toetsen. BL kun je definiëren als een actief en complex proces dat het volgende omvat:

- geschreven tekst begrijpen
- de betekenis begrijpen en interpreteren
- de betekenis gebruiken naar gelang het type tekst, het doel en de situatie

Volgens leesprocesmodellen komt leesbegrip tot stand doordat lezers een beeld opbouwen van wat er letterlijk in de tekst staat (dit wordt de 'text base' genoemd), zij deze informatie integreren met relevante voorkennis (de 'knowledge base') om begrip van de tekst te vormen (het 'situatiemodel'). De nieuw verworven kennis wordt vervolgens onderdeel van het langetermijngeheugen van de lezer en hij kan die kennis benutten voor gebruik in nieuwe situaties om nieuwe teksten te begrijpen. Voor het tot stand komen van leesbegrip is een aantal factoren (in samenhang) verantwoordelijk: achtergrondkennis, woordenschat, kennis van tekststructuur en leesstrategieën, discussie, motivatie en schrijven. Deze factoren kunnen dus getoetst worden.



II INSTRUMENTEN Ten tweede moeten om effectief te kunnen toetsen valide en betrouwbare instrumenten beschikbaar zijn.

III CONCLUSIES Ten slotte moeten de gevolgtrekkingen die we maken op basis van de toetsgegevens correct zijn.

DIFFERENTIATIE

Differentiatie betekent tegemoet komen aan verschillen tussen leerlingen. De term 'differentiatie' wordt vaak heel verschillend gedefinieerd. Soms zeer breed, als de verzameling van alle maatregelen binnen het onderwijs die zich richten op verschillen tussen leerlingen. Soms wordt 'differentiatie' beperkt tot het indelen van leerlingen in niveaugroepen. 'Differentiatie' wordt dan gezien als een organisatiemodel dat leraren af en toe kunnen toepassen in hun klaslokalen en niet als iets dat structureel en planmatig in hun onderwijs is ingebouwd. Dit is wel het geval bij het **Model voor Gedifferentieerde Instructie** en het **Response-to-Intervention-model**. Het bijzondere aan deze modellen is bovendien dat het niet alleen modellen voor de algemene organisatie van differentiatie zijn, maar dat ze tevens benadrukken dat het domeinspecifieke curriculum het uitgangspunt voor differentiatie vormt.

Het Model voor Gedifferentieerde Instructie Tomlinson (1999) ontwikkelde een model voor gedifferentieerde instructie als een omvattend pedagogisch model dat uitgaat van de acceptatie dat er in elke groep grote verschillen bestaan tussen leerlingen, en dat je als leerkracht je instructie daarop dus voortdurend moet afstemmen. Wanneer je als leerkracht het curriculum differentieert, verandert je rol in deze opvatting van die van verspreider van kennis in organisator van leermogelijkheden. Oorspronkelijk ontworpen om tegemoet te komen aan de behoeften van hoogbegaafde leerlingen, heeft dit differentiatiemodel zich ontwikkeld tot een aanpak die tegemoetkomt aan de leerbehoeften van alle leerlingen in heterogene groepen. Om richting te geven aan gedifferentieerde instructie zijn de volgende principes geformuleerd:

Principes van gedifferentieerde instructie

- Jij als leerkracht spitst het onderwijs toe op de essentie, d.w.z. de kernconcepten, principes en vaardigheden van elk leerdomein.
- De verschillen tussen de leerlingen vormen het uitgangspunt voor planning van het onderwijs.
- Toetsing en instructie zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden: monitoring van de voortgang van de leerlingen vormt de input voor de instructie.
- Op basis van toetsing van de voortgang differentieer je een of meer elementen van het curriculum (inhoud, proces of product), afhankelijk van eigenschappen van de leerling, zoals ontvankelijkheid voor formele instructie, interesse of leerprofiel.
- De differentiatie vindt plaats d.m.v. een variëteit aan werkwijzen, zoals:
 - Verrijking van het (lees)curriculum met uitdagend aanvullend materiaal.
 - Versnellen van het lezen met materiaal dat het huidige leesniveau overstijgt.
 - Flexibele groeperingsvormen Instructie in een kleine groep voor de zwakkere leerlingen.
 - Verschillende tijdschema's voor verschillende groepen leerlingen.
 - Voor de begaafdere leerlingen kan dit ook betekenen het compacter maken van lesprogramma's door die inhoud te verwijderen die de leerlingen al beheersen.

HOE DIFFERENTIEER JE BIJ BEGRIJPEND LEZEN?

Er kunnen 2 centrale uitgangspunten geformuleerd worden.

Uitgangspunt 1 is dat je ernaar streeft dat alle leerlingen de van tevoren vastgestelde **minimumdoelen** bereiken. Om dit te realiseren, krijgen alle leerlingen een rijk leerstofaanbod dat zich toespitst op de essentie. In het geval van opbouwen van leesbegrip bestaat de essentie uit het bijdragen aan de ontwikkeling van de achtergrondkennis van de leerlingen én uit het oefenen van die



kennis en vaardigheden die leesbegrip actief kunnen bevorderen. Bijv. meta-cognitieve & cognitieve strategieën toepassen, tekststructuren herkennen en praten en schrijven over een tekst.

Uitgangspunt 2 is dat je als leerkracht ervan uit moet gaan dat er grote verschillen zullen zijn in het leesbegrip van de leerlingen. Het onderwijs moet daarom op voorhand zo ingericht en gepland zijn dat het rekening kan houden met deze verschillen. Dat kan uitval van leerlingen voorkomen. Leerlingen met een geringe achtergrondkennis en een zeer beperkte woordenschat kun je **voorbereiden op het lezen van een boek door visuele contexten zoals filmpjes toe te voegen**. Het is voor leerlingen gemakkelijker een conceptueel model op te bouwen als je nieuwe woorden en nieuwe begrippen in een concrete visuele context introduceert. Voor leerlingen bij wie het niveau van technisch lezen het begrip van de boeken die ze lezen en daarmee hun kennisontwikkeling in de weg staat, kun je bijv. luisterboeken gebruiken. Ook zal het nodig zijn voor de zwakke leerlingen – die veelal langzamer lezen – de leestijd uit te breiden, zodat ook zij voldoende gelegenheid hebben om hun kennis te ontwikkelen.

MONITORING VAN LEESBEGRIP

Ook bij monitoring kun je 2 centrale uitgangspunten formuleren:

Uitgangspunt 1 is dat er een verbinding moet zijn tussen het doel dat we met BL willen bereiken en de toetsing daarvan. BL is op te vatten als doelgericht ontwikkelen van kennis over een bepaald onderwerp. Het onderwijs in BL moet daardoor verbonden zijn aan een concrete inhoud waarover de leerling kennis vergaart en begrip opbouwt. **In hoeverre deze inhoudelijke kennis is opgebouwd, moet je vervolgens toetsen**. Scholen moeten in het kader van het onderwijs in BL met andere woorden de vraag beantwoorden: "Welk doel wil ik bereiken en hoe ga ik dat toetsen?"

Uitgangspunt 2 is dat je alle aspecten die bijdragen aan leesbegrip moet monitoren. Er zijn immers veel verschillende redenen waarom lezers worstelen met het begrijpen van een tekst. Het kan liggen aan zowel hun niveau van **technische leesvaardigheid** en hun **woordenschat** en **achtergrondkennis**, als aan het **ontbreken van motivatie**. Wij pleiten ervoor om elk van deze aspecten te monitoren. Terwijl er behoorlijke vorderingen worden gemaakt in het verbeteren van de kwaliteit van summatieve toetsing, zijn er nog weinig toetsen voorhanden die geschikt zijn voor progress-monitoring door leraren bij BL. Voorbeeld van een instrument dat een indicatie geeft van het begrip van leerlingen is de **intonatietoets** (Rasinski, 2004). Een ander voorbeeld van een instrument dat je kunt inzetten bij de progress-monitoring van het begrip van een boek dat een leerling aan het lezen is, is het **scoringsformulier** dat Reutzel en Juth (2014) ontwikkelden. Beide instrumenten worden op de volgende 2 pagina's weergegeven.

- klik [hier](#) voor meer informatie over het model van Tomlinson (vanaf p. 9)
- Klik [hier](#) voor meer informatie over het Response-to-Intervention-model





DE INTONATietoets

	1	2	3	4
EXPRESSIE EN VOLUME	Leest met zachte stem. Het lezen klinkt niet natuurlijk (natuurlijk = zoals er met een vriend zou worden gesproken)	Leest met zachte stem. Het lezen klinkt soms natuurlijk, maar de lezer klinkt niet altijd alsof hij met een vriend praat.	Leest met volume en expressie. Echter, soms valt de lezer terug in expressieloos lezen en klinkt hij niet alsof hij met een vriend praat	Leest met gevarieerd volume en expressie. De lezer klinkt alsof hij met een vriend praat, waarbij zijn stem past bij de interpretatie van de gelezen passage. Leest met gevarieerd volume en expressie
FRASERING	Leest woord voor woord met monotone stem.	Leest in zinnen van twee à drie woorden, zonder inachtneming van interpunctie, klemtoon en intonatie	Leest met een combinatie van samenvoegen van zinnen, adem-pauze in het midden van de zin, en enkele haperingen. Er is sprake van redelijke inachtneming van klemtoon en intonatie.	Leest met goede frasering, met inachtneming van interpunctie, klemtoon en intonatie.
SOUPLESSE	Hapert vaak tijdens het lezen, spelt woorden, en herhaalt woorden en zinnen. Doet meerdere pogingen om eenzelfde passage te lezen.	Leest met verlengde pauzes en haperingen. De lezer heeft het op veel punten in de tekst moeilijk.	Leest met af en toe een onderbreking in ritme. De lezer heeft moeite met specifieke woorden en/of zins structuren.	Leest soepel met enkele onderbrekingen, maar corrigeert zichzelf bij moeilijke woorden en/of zins structuren.
TEMPO	Leest langzaam en moeizaam.	Leest betrekkelijk langzaam.	Leest over het algemeen op gepast tempo gedurende het lezen.	Leest op conversatietempo gedurende het lezen

SCORE:

Een score van 8 of meer is een indicatie van voldoende progressie in intonatie



EEN LEESGESPREK VOEREN

- Naam leerling:
- Datum leesgesprek:
- Titel leesboek leerling:
- Boekpagina waarop leerling nu leest:
- Wat is het (sub)thema waar de leerling nu voor leest:

IS HET BOEK DAT DE LEERLING NU LEEST GESCHIKT?

A. LEESBEGRIIP

INTONATIE Laat de leerling 1–2 minuten een stuk uit het leesboek hardop lezen. Scoor hierbij de mate waarin de leerling op toon leest met de intonatietoets. SCORE:

HERVERTELLEN Laat de leerling in eigen woorden iets vertellen over de inhoud van het boek. Geef daarbij aan welke componenten de leerling juist weergeeft in zijn verhaal:

Fictieboek: ☐ Setting ☐ Probleem ☐ Gebeurtenis(sen)
☐ Personages ☐ Doelen ☐ Oplossing

Informatief boek: ☐ Onderwerp ☐ Ondersteunde details
☐ Hoofdgedachte ☐ Gebruik van woordenschat uit tekst

B. BIJDRAGE AAN KENNIS OVER HET (SUB)THEMA Ga na of de leerling voldoende van dit boek leert over het (sub)thema a.d.h.v. de volgende vragen/punten:

- Wat heeft de leerling geleerd uit het boek over het (sub)thema?
- Heeft de leerling voldoende aantekeningen gemaakt in het schrift? **ja/ nee**
- Kan de leerling vertellen wat hij heeft geleerd over het (sub)thema a.d.h.v. de aantekeningen in het schrift? **ja/ nee**

DOELEN STELLEN

- Datum waarop leerling het boek denkt uit te hebben:
- Datum volgende leesgesprek:
- Aantal pagina's dat leerling denkt gelezen te hebben bij volgend gesprek:

EVALUATIE DOOR LEERKRACHT

Naar aanleiding van vorig leesgesprek:

- Heeft het vorige leesgesprek tot een interventie geleid? **ja/ nee**
- Zo ja, welke interventie was dit?
- Heeft deze interventie geholpen? **ja/ nee**

Geschiktheid van het boek:

- Leerling begrijpt het boek, blijktens:
 - Score intonatie (≥ 8) **ja/ nee**
 - Hervertelen **ja/ nee**
- Leerling kan het boek lezen: Minimaal 95% v/d woorden correct gelezen? **ja/ nee**
- Het boek draagt voldoende bij aan het (sub)thema: **ja/ nee**
- Leerling vordert voldoende, blijktens:
 - Leerling heeft het leesdoel gehaald: **ja/ nee**
 - Leerling maakt voldoende aantekeningen in het schrift: **ja/ nee**

INTERVENTIES

- Besluit ander boek? **ja/ nee**
- Besluit tot e-reader/luisterboek? **ja/ nee**
- Besluit ander subthema? **ja/ nee**
- Besluit tot uitbreiding leestijd? **ja/ nee**
- Extra instructie in het maken van aantekeningen in het schrift? **ja/ nee**