



Het 'Connect-Effect'

Studentnummer: 1409107

Praktijkonderzoek in het kader van de opleiding Master SEN

Leerroute: Dyslexie Specialist

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg Tilburg

Jaar: mei 2012

Begeleidster: Thea Deckers

Voorwoord

Verschillende jaren zag ik op onze school zwakke lezers met afhangelende schouders mee uit de klas gaan om het lezen extra te oefenen. Deze kinderen zagen er alles behalve 'happy' uit. Al lang heb ik gedacht: "Dit moet toch anders kunnen. Maar hoe dan?" Ook heb ik me vaak afgevraagd hoe zwakke lezers het lezen toch beter onder de knie kunnen krijgen. We oefenen heel veel, maar uiteindelijk is er weinig rendement te zien.

Deze leesproblemen zag ik ook bij mijn nichtje. Privé kwam ik daardoor de problemen bij lezen en de frustratie daarover regelmatig tegen. Ik heb mijn nichtje wel geprobeerd te helpen, door extra met haar te oefenen. Maar weinig effect helaas. Vanuit deze ervaringen besloot ik om de opleiding Dyslexie Specialist te volgen.

Toen voor het afronden van deze studie het meesterstuk geschreven moest worden, heb ik lang getwijfeld over het onderwerp, voordat ik definitief had besloten om het over het effect van leesinterventie-programma Connect te gaan doen.

Ik wilde ervoor zorgen dat niet alleen ik zelf maar ook onze school iets aan het resultaat zou hebben van het onderzoek. Na een stichting-brede studiedag over lezen werd me helemaal duidelijk dat 'leesinterventie' het onderwerp voor mijn meesterstuk moest worden. Achteraf gezien was het eigenlijk al vanaf het begin duidelijk dat mijn hart bij dit onderwerp lag.

Door de opleiding was mijn interesse al erg uitgegaan naar de methodiek van Connect, vooral omdat deze gebaseerd is op de positieve werking van succes. "Wat zou het mooi zijn als de zwakke lezers het lezen niet langer als straf zien, maar er zelfs plezier in hebben."

Voor dit onderzoek kreeg ik van veel mensen medewerking en zijn veel mensen bereid geweest met mij mee te denken. Ik denk hierbij niet alleen aan collega's, critical friends en mijn begeleidster maar ook aan mijn gezin die het mogelijk hebben gemaakt dat ik dit meesterstuk tot een goed eind heb weten te brengen. Mijn dank gaat dan ook uit naar iedereen die mij met raad en daad terzijde hebben gestaan.

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Inhoudsopgave.....	3
Samenvatting.....	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvragen.....	8
1.1. Aanleiding voor het onderzoek	8
1.2. Probleemstelling en context.....	10
1.3. Onderzoeksvragen.....	12
1.4. Wat is er al bekend of eerder gedaan over het onderzoeksonderwerp?.....	14
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing.....	16
2.1. Waarom technisch leesonderwijs?.....	16
2.2. Welke leerlingen hebben recht op leesinterventie?.....	18
2.3. Verwachte effectiviteit leesinterventie.	19
2.4. Leesinterventie met Connect 'Evidence based'?.....	19
2.5. Relevante onderzoeken	20
2.5.1 Belang van leesinstructie in kleine groep.....	21
2.5.2 Samenstelling van leesinterventiegroepjes.....	22
2.5.3 Kleine groepjes, hoe klein dan?	23
2.5.4 Verbinding tussen lezen en schrijven.....	24
2.5.5 Herhaald lezen.....	25
2.5.6 Belang van succeservaring.....	25
2.6. Conclusie Connect 'Evidence based'.....	26
2.7. Samenvatting.....	28
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	29
3.1. Type Onderzoek effect Connect Woordherkenning.....	29
3.2. Beschrijving instrumenten.....	30
3.2.1 Kwantitatieve instrumenten.....	30
3.2.2 Kwalitatieve instrumenten.....	31
3.3. Onderzoeksgroep.....	32
3.4. Betrouwbaarheid.....	32
3.5. Validiteit.....	33

3.6	Triangulatie.....	33
3.7	Ethiek.....	34
3.7.1	Professioneel en maatschappelijk belang.....	34
3.7.2	Respectvol.....	34
3.7.3	Zorgvuldigheid	35
3.7.4	Integriteit.....	35
3.7.5	Keuzes en gedrag verantwoorden.....	35
3.8	Tijdpad.....	36
 Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten		38
4.1	Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de D-kinderen binnen de onderzoeksgroep?.....	38
4.1.1	DMT gegevens experimentele groep D.....	38
4.1.2	DMT gegevens controle groep D.....	39
4.2	Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de E-kinderen binnen de onderzoeksgroep?.....	40
4.2.1	DMT gegevens experimentele groep E.....	40
4.2.2	DMT gegevens controle groep E.....	41
4.3	Behaalde leerrendement op DMT.....	43
4.3.3	Behaalde leerrendement op DMT onderzoeksgroep D.....	43
4.3.4	Behaalde leerrendement op DMT onderzoeksgroep E.....	44
4.4	Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de D-groep?.....	46
4.4.1	AVI gegevens experimentele groep D.....	46
4.4.2	AVI gegevens controlegroep D.....	47
4.5	Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de E-groep?.....	47
4.5.1	AVI gegevens experimentele groep E.....	47
4.5.2	AVI gegevens controlegroep E.....	48
4.6	Werkt het interventieprogramma Connect motivatie verhogend.....	49
4.6.1	Hoe is de leesmotivatie, betrokkenheid en leesplezier tijdens het werken met Connect?.....	49
4.6.1.1	Logboekgegevens Connect-sessies.....	49
4.6.1.2	Kwalitatieve observatie leesmotivatie tijdens Connect-sessie.....	51
4.6.1.3	Kwantitatieve observatie taakgerichtheid tijdens Connect-sessie.....	51
4.6.2	Hoe is de leesmotivatie, betrokkenheid en leesplezier tijdens zelfstandig	

lezen.....	52
4.6.2.1 Kwalitatieve observatie leesmotivatie tijdens zelfstandig lezen.....	52
4.6.2.2 Kwantitatieve observatie taakgerichtheid tijdens zelfstandig lezen...	53
4.6.2.3 Enquête leesmotivatie leerlingen	54
4.6.2.4 Enquête leesmotivatie ouders.....	60
Hoofdstuk 5 Conclusie.....	62
5.1 Wat maakt de methodiek van Connect effectief?.....	62
5.2 Welke kinderen komen in aanmerking voor leesinterventie?.....	62
5.3 Is er een verschil in leerrendement bij de verschillende beheersingsgroepen?.....	63
5.4 Welk effect van leesinterventie kan bij de verschillende beheersingsgroepen verwacht worden, ondersteund door literatuur?.....	63
5.5 Eindconclusie op de centrale onderzoeksvraag.....	63
5.6 Betrouwbaarheid resultaat.....	66
5.7 Aanbevelingen.....	67
5.8 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	67
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek.....	68
6.1 Wat heeft het mij opgeleverd?.....	68
6.2 Wat heb ik er van geleerd als professional?.....	69
6.3 Wat zou ik een volgende keer hetzelfde / anders doen?.....	69
6.4 Wat heb ik toegevoegd als critical friend?.....	70
6.5 Hoe heb ik feedback als ontvanger ervaren?.....	70
6.6 Betekenis voor de praxis..	70
6.7 Waar ben ik heel tevreden over?.....	71
6.8 Wat zou ik volgende keer anders doen?.....	71
Literatuur.....	72
Bijlagen.....	74

Samenvatting

Ik heb een onderzoek uitgevoerd bij kinderen uit groep 4 van een reguliere basisschool. Technisch lezen is bij veel van deze kinderen onder de maat. Het lezen behoeft voor deze kinderen dan ook extra aandacht.

Omdat de methodiek van Connect een bewezen effectieve methode is, ben ik gaan onderzoeken wat het Connect-effect bij de zwakke lezers van onze groep 4 is.

Om zoveel mogelijk kinderen op een voldoende leesniveau te krijgen, is bewust ook gekeken naar het effect van Connect op de kinderen die net onder de voldoende lijn scoren (kinderen uit beheersingsgroep D).

In dit onderzoek is gekeken naar het verschil in leerrendement wanneer kinderen uit de D-groep geen leesinterventie krijgen en wanneer zij dit wel krijgen. De experimentele groep is vergeleken met zichzelf voor aanvang van de leesinterventie en is vergeleken met een controle groep.

Ook is gekeken naar het verschil in leerrendement vergeleken met kinderen uit de E-groep. De kinderen uit de E-groep zijn vervolgens ook vergeleken met zichzelf voor aanvang van Connect woordherkenning en vergeleken met een controle groep.

Voor de conclusie heb ik gekeken naar

- Welke resultaten werden er behaald (op DMT en AVI) bij de experimentele en de controle groepen van zwakke en zeer zwakke lezers (beheersingsgroep D en E).
- Wat is opgevallen tijdens de leesinterventies met Connect.
- Hoe is de leesmotivatie van deze kinderen en is hier na Connect verandering in opgetreden.

Met inzet van Connect wordt bij de D-groep duidelijk een hoger leerrendement gehaald op woordniveau dan zonder Connect.

Tijdens de leesinterventies met Connect wordt een hoge betrokkenheid gesignaleerd door de leerkrachten. De zwakke lezers laten zelfs zien veel plezier in het lezen tijdens Connect te hebben.

Bij verschillende kinderen is na 8 weken leesinterventie met Connect een verbetering te zien in de leesmotivatie.

Mijn eindconclusie luidt dat het inzetten van Connect woordherkenning bij de D-groep effectief is voor het verbeteren van lezen op woordniveau. Op tekstniveau zijn er na 8 weken nog geen grote verschillen te meten.

Bij de E-groep is het programma minder effectief gebleken dan bij de D-groep. Uit literatuuronderzoek is in dit meesterstuk echter ook gebleken dat van de E-kinderen niet hetzelfde leerrendement verwacht kan worden. Leesinterventie met Connect woordherkenning heeft er bij de E-groep wel voor gezorgd dat het lezen op woordniveau harder vooruit is gegaan, dan bij de controlegroep. Op tekstniveau zijn er geen verschillen te meten.

Voor de leesmotivatie is het inzetten van de methodiek Connect voor beide groepen (D en E) zeer waardevol.

Hoofdstuk 1 Aanleiding, probleemstelling en onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de reden voor dit onderzoek is. Hoe de onderzoeksvraag precies luidt en wat ik denk te kunnen bereiken met dit onderzoek. Er zijn twee aanleidingen die mij duidelijk hebben gemaakt wat het onderwerp voor mijn meesterstuk moest zijn. Dit wordt hieronder in chronologische volgorde beschreven.

1.1 Aanleiding voor het onderzoek

Vorig schooljaar (2010-2011), ben ik tijdens het begeleiden van mijn casus-kind, in gaan zien dat de manier waarop we de zwakke lezers leesinterventie geven op onze school, niet de meest effectieve en prettige manier is. Kinderen worden daarvoor uit de klas gehaald. Zij missen 'iets' in de klas en horen even niet bij de rest van de groep.

In het kader van inclusief onderwijs is dit niet wenselijk.

De beste manier om inclusief onderwijs in de praktijk te brengen is door de klas open te stellen voor leerlingen met een handicap. Tolerantie, verantwoordelijkheid voor elkaar, respect voor verschillen en de waarde daarvan, wordt op een duidelijke, hanteerbare manier in de dagelijkse praktijk gebracht. Een school die leert dat in principe niemand wordt buitengesloten, bereidt voor op een samenleving waarin niemand wordt buitengesloten (www.stichtinginclusiefonderwijs.nl).

Op de onderzoeksschool wordt het leesinterventieprogramma van Zuidvallei (Giralis) gebruikt. Dit programma houdt in dat geoefend wordt met woordrijen, flitswoorden en werkbladen, de aangeboden woorden komen daarna terug in zinnen en korte verhaaltjes. Dit wordt aangeboden in een kopieerboekje. Vaak is aan de kinderen te zien dat ze niet gemotiveerd zijn om hiermee te werken. "Kale leestechische training in de vorm van woordrijtjes, flitswoordjes en werkbladen is niet motiverend, nauwelijks effectief en heeft geen enkele relatie met de uitdagende en rijke wereld van het boek." (Allington, 1987, uit Smits en Braams, 2006)

Als iets me duidelijk geworden is het afgelopen jaar, tijdens deze studie, is het dat in het onderwijs niet zomaar van alles aangepakt moet worden, maar dat we meer moeten doen van dat 'wat werkt'.

"Een evidence based –'wat werkt- aanpak' - wil zeggen dat er herhaaldelijk effectief gebleken wetenschappelijke inzichten en aanpakken worden ingezet. "'Wat werkt' houdt in, dat er vooral gekeken is naar aanpakken waarvan onderzoek laat zien, dat die effectief zijn."(Vernooy, 2007).

Op 7 September 2011 heb ik samen met collega's van onze hele stichting een studiemiddag rondom lezen en de 1-zorgroute gehad. Deze middag werd gepresenteerd door Gerard Regeling (ambulant begeleider steunpunt onderwijszorg Enschede).

Tijdens deze presentatie kregen alle leerkrachten van de stichting te zien welke resultaten de scholen binnen de stichting gehaald hebben het afgelopen jaar (2010-2011) op de DMT en Avi-toets. Bijna alle scholen scoren hierop veel te laag. De onderzoeksschool heeft een leesuitval van 25%. De stichting geeft na die dag als doel mee dat het leesuitval in 3 jaar moet worden teruggebracht naar 5%. De leesscores moeten omhoog!

Het is mij steeds duidelijker geworden dat wat wij op school doen aan technisch lezen en leesinterventie niet de juiste manier is. Ik ben van mening dat de extra begeleiding van zwakke lezers onder andere anders moet in verband met het oog op inclusie. Er hoeft niemand weg uit de groep. Iedereen leest in de klas, ongeacht zijn of haar niveau. Daarnaast laten de cijfers ook zien dat de huidige werkwijze niet voldoende resultaat oplevert. Het moet anders kunnen. Het moet beter!

Mijn drijfveer is het bereiken van het 'ultieme doel': dat de leerling een zelfstandige en gemotiveerde lezer wordt (Smits en Braams, 2006).

1.2 Probleemstelling en context

Het probleem is dat het gemiddelde leesniveau van onze leerlingen te laag is en dat de methodiek voor leesinterventie die we nu hanteren niet voldoende werkt. Het leesinterventieprogramma van Zuidvallei levert onvoldoende verbetering van het leesniveau op. Daarnaast zijn veel leerlingen niet gemotiveerd om er mee te werken. Dit blijkt uit hun tegenzin wanneer kinderen opgehaald worden voor de begeleiding.

De kinderen van mijn huidige groep 4 (onderzoeksgroep) hebben een ontzettend laag technisch leesniveau.

Op de DMT eind groep 3, scoorde 48% van deze groep kinderen een A, B of C. 42% een D en 10% een E.

Op de Avi-toets eind groep 3, scoorde 58% van deze groep kinderen een A,B of C. 29% een D en 14% een E.

In de praktijk is vaak te zien dat kinderen die het lezen moeilijk vinden, ongemotiveerd zijn om te lezen. Ik wil een manier vinden waardoor zoveel mogelijk leerlingen een voldoende niveau bereiken eind groep 4 en die de leesmotivatie van kinderen met een onvoldoende leesniveau vergroot. Dit laatste is belangrijk omdat kinderen gemotiveerd moeten zijn om te gaan lezen en kunnen waarderen wat ze gelezen hebben (Vernooy K., 2002).

Op de site van Masterplan Dyslexie wordt beschreven dat de leesbegeleiding in groep 4 vooral gericht moet zijn op voortgezet technisch lezen (vloeiend lezen), begrijpend lezen en leesmotivatie.

In het protocol leesproblemen en dyslexie groep 4, wordt dan ook het interventieprogramma Connect vloeiend lezen geadviseerd voor de extra leesbegeleiding in groep 4. Connect Vloeiend Lezen is een programma voor kinderen die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar niet komen tot het automatiseren daarvan (Smits & Braams, 2006).

Sinds dit schooljaar (2011-2012) is er op de onderzoeksschool al veel geïnvesteerd in lezen. Vanaf oktober is men voor voortgezet technisch lezen met de methode Estafette nieuw gaan werken (voorheen gebeurde dat met de oude versie van Estafette). Daarnaast wordt er in de groepen 4 per week een uur extra gelezen, door 4 dagen per week het eerste kwartier met mandjeslezen te starten. In dit kwartier maken leerlingen kennis met verschillende soorten leesvoer. Prentenboeken, informatieboeken, stripboeken, gedichtenbundels en kranten. In deze tijd krijgen de zwakste lezers (beheersingsgroep E) extra oefening aangeboden onder begeleiding van de leerkracht.

Bij de nulmeting in januari 2012 is duidelijk geworden dat de onderzoeksgroep nu (een half jaar na de vorige meting, juni 2011) op tekstniveau boven het landelijke gemiddelde heeft gescoord.

Op de Avi-toets midden groep 4, scoorde 96% van de kinderen uit de onderzoeksgroep een A, B of C. 0% Scoorde een D en 4% een E.

Er wordt daarom afgeweken van het advies om Connect vloeiend lezen in te zetten.

Op woordniveau daarentegen blijft de onderzoeksgroep nog ver onder het landelijke gemiddelde scoren.

Op de DMT midden groep 4 liggen de verhoudingen binnen de verschillende beheersingsgroepen nog steeds hetzelfde als eind groep 3. 48 % Van de kinderen uit de onderzoeksgroep scoorde een A, B of C. 42% Scoorde een D en 10% een E.

De nadruk van de interventie zal dus meer op het verbeteren van het woordniveau moeten liggen. Volgens van der Leij is het direct herkenkend lezen van woorden een belangrijk doel van het leesonderwijs. "Hoe beter een leerling dit beheerst, hoe meer aandacht hij overhoudt voor het begrijpen van een tekst" (Leij A., 2003).

Het interventieprogramma waarvan de effectiviteit onderzocht wordt binnen dit onderzoek is daarom 'Connect woordherkenning.

Verwachte effectiviteit leesinterventie

In het onderzoek worden twee verschillende typen lezers (Leij, 2003) opgenomen. Hier is voor gekozen om aan te tonen wat het verschil in leerrendement is bij de verschillende beheersingsgroepen. Kinderen die voor aanvang van het onderzoek landelijk vergeleken, behoren tot de 15% die zwak scoren (D scores) en kinderen die behoren tot de 10 % kinderen die zeer zwak scoren (E scores) op de DMT en/of Avi.

Beide typen zijn lezers die behoorlijk beneden het gemiddelde scoren (Leij, 2003).

Ik verwacht een verschil in effectiviteit van de leesinterventie te zien bij deze verschillende typen lezers.

1.3 Onderzoeksvragen**Onderzoeksvraag**

- Hoe effectief is Connect woordherkenning bij (zeer) zwakke lezers op onze school? (praktijk)

Deelvragen:

1. Wat maakt de methodiek van Connect effectief? (theorie)
2. Welke kinderen komen in aanmerking voor leesinterventie?(theorie)
3. Is er een verschil in leerrendement bij de verschillende beheersingsgroepen? (theorie)
4. Welk effect van leesinterventie kan bij de verschillende beheersingsgroepen verwacht worden? (theorie)
5. Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de D-kinderen binnen de onderzoeksgroep?

5 a: Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele D-groep voor aanvang Connect woordherkenning? (van november 2011 – januari 2012) En hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele D-groep na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – mei 2012) (praktijk)

5 b: Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de controle D-groep van november 2011 – januari 2012 en hoe is de vooruitgang van de controle D groep op woordniveau van februari 2012 – mei 2012 (zonder inzet Connect woordherkenning)? (praktijk)

6. Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de E-kinderen binnen de onderzoeksgroep? (praktijk)

6 a: Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele E-groep voor aanvang Connect woordherkenning? (van november 2011 – januari 2012) En hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele E-groep na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – mei 2012) (praktijk)

6 b: Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de controle E-groep van november 2011 – januari 2012 en hoe is de vooruitgang van de controle E-groep op woordniveau van februari 2012 – mei 2012 (zonder inzet Connect woordherkenning)? (praktijk)

7. Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de D-kinderen binnen de onderzoeksgroep? (praktijk)

6 a: Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de experimentele D-groep, na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – april 2012) (praktijk)

6 b: Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de controle D-groep zonder inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – april 2012) (praktijk)

8. Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de E-kinderen binnen de onderzoeksgroep? (praktijk)

8 a: Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de experimentele E-groep, na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – april 2012) (praktijk)

8 b: Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de controle E-groep, zonder inzet van Connect woordherkenning? (februari 2012 – april 2012) (praktijk)

9. Werkt het interventieprogramma Connect motivatie vergrotend? (theorie & praktijk)

9 a: Hoe is de leesmotivatie, betrokkenheid en leesplezier tijdens het werken met Connect? (praktijk)

9 b: Hoe is de leesmotivatie, betrokkenheid en leesplezier tijdens zelfstandig lezen? (praktijk)

1.4 Wat is er al bekend of eerder gedaan over het onderzoeksonderwerp?

- Op de website van leraar 24, (<http://www.leraar24.nl/video/2616>), staat een dossier over functionele geletterdheid. Daarin zijn filmfragmenten opgenomen over de methodiek van Connect. Hierin wordt duidelijk getoond dat de methodiek evidence based is. Het aangetoonde effect van Connect is dat er vooruitgang geboekt wordt, zowel op leesniveau als in leesmotivatie, mits de sessies strikt worden uitgevoerd.
- Dr. Kees Vernooij schrijft:

“Bij goed en effectief leesonderwijs in de basisschool zijn drie doelen aan de orde:

- kinderen moeten nauwkeurig en vlot leren technisch lezen;
- kinderen moeten leren begrijpen wat ze lezen en kunnen leren van teksten;
- kinderen moeten gemotiveerd zijn om te lezen en kunnen waarderen wat ze gelezen hebben.

Deze drie doelen zijn met elkaar verbonden. Als een leerling niet nauwkeurig en vlot kan lezen, is hij ook niet in staat teksten goed te begrijpen. En als een leerling teksten niet goed begrijpt, beleeft hij ook geen plezier aan wat hij leest. De relatie attitude/motivatie versus competentie is een al lang bestaande kip of ei discussie.

Leidt de ontwikkeling van een positieve attitude voor lezen tot competente lezers? Of heeft een goede leesvaardigheid ook een positieve leesattitude tot gevolg? Een meerderheid van onderzoeken beantwoordt de eerste vraag ontkennend en de tweede vraag met 'ja'." (Vernooy, 2002)

- Mevr. C. Manson–van Veen (Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg), heeft in 2011 een praktijkonderzoek gedaan naar de invloed van Connect lezen op de leesprestatie. Zij schrijft:

"In dit onderzoek is onderzocht of het organisatorisch haalbaar is om naast de methode Estafette die klassikaal aangeboden wordt, de methode Connect Lezen schoolbreed in te voeren en voert dit dan ook tot een daadwerkelijke verbetering van de leesprestatie. Een duidelijke verbetering was bij alle leerlingen zichtbaar op het vlak van de leesmotivatie en bij de meeste was ook een stijging van het leesniveau te zien."

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk worden de bevindingen beschreven uit literatuuronderzoek met betrekking tot lezen, leesproblemen en 'evidence based' leesinterventies.

De bestudering van de literatuur geeft antwoord op de volgende deelvragen:

1. Welke kinderen komen in aanmerking voor leesinterventie? (theorie)
2. Is er een verschil in leerrendement bij de verschillende beheersingsgroepen (theorie)
3. Welk effect van leesinterventie kan bij de verschillende beheersingsgroepen verwacht worden? (theorie)
4. Wat maakt de methodiek van Connect effectief? (theorie)

2.1 Waarom technisch leesonderwijs

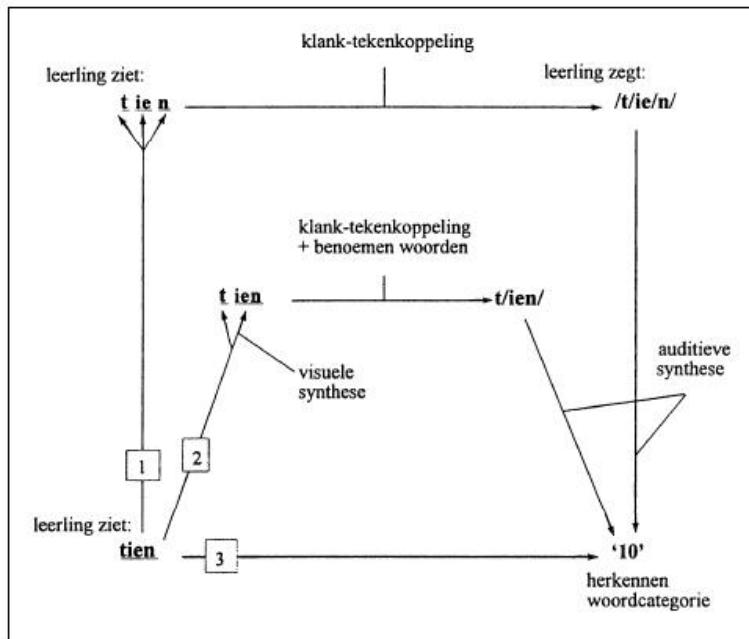
Doel van leesonderwijs

Lezen is een vaardigheid die aangeleerd moet worden. Doelstelling van het onderwijs in technisch lezen is, dat de leerling in staat is de tekst te begrijpen door middel van accurate (geen/weinig fouten) en vlotte leesvaardigheid. Een belangrijk doel van het leesonderwijs is daarom het direct herkenkend lezen van woorden. Hoe beter een leerling dit beheerst, hoe meer aandacht hij overhoudt voor het begrijpen van een tekst (Leij A., 2003).

Het direct herkenkend leren lezen volgens de gebruikelijke methoden beschrijf ik met het deelvaardighedenmodel (Struiksmā, Van der Leij & Vieijra, 2009).

Het leesmodel, zoals weergegeven in Figuur 2.1, is het resultaat van een logische analyse van de leestaak (Struiksmā et al., 2009). In het model worden verbanden aangegeven tussen een aantal deelvaardigheden van het aanvankelijk leren lezen.

Figuur 2.1: drie manieren om een woord te lezen: via volledige verklanking (weg 1), via directe herkenning van woorddelen en gedeeltelijke verklanking (weg 2) en door directe woordherkenning (weg 3)



Bron: Struiksmā, van der Leij en Vieijra, (2009).

Struiksmā et al (2009) geven het belang van directe woordherkenning aan. De conclusie die daaruit getrokken kan worden is dat kinderen die de weg van directe woordherkenning (weg 3) niet beheersen, meer moeite zullen hebben met het begrijpen van een tekst.

Het perspectief van leren lezen is de functionele toepassing: de leerling gaat zich als een geletterde in de maatschappij gedragen. Daaronder vallen verschillende vaardigheden: begrijpend lezen, studerend lezen, vrijetijdslezen en informatief lezen. Technisch lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor begrijpend lezen (Struiksmā et al., 2009).

Voor erg zwakke lezers is het minimale einddoel het bereiken van 'functionele geletterdheid'.

Functioneel geletterd zijn betekent dat degene die leest of spelt het schriftsysteem beheerst. Dat wil zeggen over voldoende technische lees- en spellingsvaardigheid beschikt om toe te kunnen passen in het leven van alle dag.

2.2 Welke leerlingen hebben recht op leesinterventie?

“Ieder kind dat op enig moment de doelen voor technisch lezen duidelijk niet lijkt te halen, heeft dan recht op extra instructie om zijn leerproces te versnellen, hetzij binnen de groep, hetzij erbuiten” (Smits & Braams, 2009).

Dit wil zeggen dat alle kinderen die een D of E scoren op de DMT en/of Avi test, omdat ze niet accuraat (goed) en/of vlot genoeg lezen, recht hebben op leesinterventie.

“Ongeveer tien procent van de leerlingen in het basisonderwijs heeft lees- en/of spellingproblemen. De schatting is dat zo'n 4% van alle kinderen dyslexie heeft” (Blomert, 2005).

In groep 4 van de onderzoeksschool is de verwachting dat 10 % (= 4 kinderen) dyslexie heeft. Twee van deze kinderen hebben recent hun dyslexieverklaring ontvangen. Bij de andere twee kinderen loopt het dyslexieonderzoek. Deze 4 kinderen zijn allen opgenomen binnen het onderzoek. Twee van deze kinderen vormen de experimentele E groep en twee van deze kinderen vormen de controle E groep).

Definitie Dyslexie

De Stichting Dyslexie Nederland geeft de volgende definitie van dyslexie:

“Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en/of vlot toepassen van het lezen en/of het spellen op woordniveau.”

“De classificatie van dyslexie vindt plaats aan de hand van de volgende kenmerken of symptomen:

1. Het vaardigheidsniveau van lezen op woordniveau en/of spelling ligt significant onder hetgeen van het individu, gegeven diens leeftijd en omstandigheden, gevraagd wordt (criterium van de achterstand);

2. Het probleem in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau blijft bestaan ook wanneer voorzien wordt in adequate remediërende instructie en oefening (criterium van de didactische resistentie)." (SDN, 2008).

2.3 Verwachte effectiviteit leesinterventie

In dit onderzoek worden twee verschillende typen lezers (Leij, 2003) opgenomen. Kinderen die voor aanvang van het onderzoek landelijk vergeleken, behoren tot de 15% die zwak scoren (D scores) en kinderen die behoren tot de 10 % kinderen die zeer zwak scoren (E scores) op de DMT en/of Avi.

"Beide typen zijn lezers die behoorlijk beneden het gemiddelde scoren" (Leij, 2003).

Omdat de ernst van de leesproblemen en het leerrendement bij aanvang van de interventie al verschilt, is de verwachting dat er ook een verschil in effectiviteit te zien zal zijn van de leesinterventie. Van de kinderen die vallen onder beheersingsgroep D, ligt het leerrendement tot dusver tussen $50\% < 75\%$. Van de kinderen die vallen onder beheersingsgroep E is het leerrendement tot dusver $< 50\%$. Omdat er een grote verdenking is dat deze kinderen dyslexie hebben, is te verwachten dat zij (nagenoeg) resistent zijn voor de leesinterventie (hardnekkigheid).

"De leerling die vordert zoals de gemiddelde leerling doet, heeft per definitie een leerrendement van 100%." (Leij, 2003). Wanneer een leerling een leerrendement van $80\% < 100\%$ behaalt, is dit voldoende te noemen.

Voor kinderen die vallen binnen de beheersingsgroep D en E is het niet reëel te verwachten dat het leerrendement door de interventie $80\% < 100\%$ zal zijn.

Het gestelde doel na 8 weken interventie met Connect Woordherkenning is daarom voor de kinderen uit beheersingsgroep D een minimaal leerrendement van 80% en voor de beheersingsgroep E een minimaal leerrendement van 60%.

2.4 Leesinterventie met Connect 'Evidence based'?

Op de onderzoeksschool wordt gezocht naar een leesinterventieprogramma dat gebaseerd is op methodieken waarvan aangetoond is dat deze werken. Vandaar dat

binnen deze paragraaf beschreven wordt of de methodieken van Connect 'evidence based' te noemen zijn.

Snow, Burns & Griffin (1989) beschrijven eigenschappen van leesinterventie welke bewezen succesvol zijn. In figuur 2.2 worden deze eigenschappen naast de eigenschappen van Connect weergegeven.

Figuur 2.2: principes leesinterventie	
Succesvolle leesinterventies volgens Snow, Burns & Griffin	Leesinterventie volgens methodiek Connect
- hoeveelheid instructietijd (extra tijd)	- extra leertijd
- lezen en herlezen van zinvolle tekst en oefening op woordniveau	- teksten en woorden worden herhaald gelezen
- schrijven volgens een systematische werkwijze	- er wordt een verbinding gelegd tussen het lezen en schrijven van woorden
- leesmaterialen die kinderen leuk en motiverend vinden	- aantrekkelijke boekjes - leespijltjes - schrijfbordjes, stift en doekje
- <i>de duur van de interventie</i>	- <i>leesinterventie in kleine groep</i>
- <i>vorderingen onderzoek</i>	- <i>gebaseerd op positieve werking van succes</i>

Bron: Smits A. en Braams T. Dyslectische kinderen leren lezen (2006)

Er zijn vier overeenkomsten te zien tussen de eigenschappen van Connect en wat beschreven wordt door Snow, Burns & Griffin als zinvolle eigenschappen van leesinterventie. De duur van interventie en het vorderingen onderzoek zal door de begeleider ook in de gaten gehouden worden bij Connect, maar dit is niet iets wat specifiek voor Connect geldt. Wel specifiek voor Connect is dat het gebaseerd is op de positieve werking van succes en het werken in een kleine groep. Snow, Burns & Griffin noemen deze laatste twee eigenschappen niet.

2.5 Relevante onderzoeken

In deze paragraaf wordt de relatie tussen mijn eigen praktijk (basisschool, groep 4), de methodiek van Connect en relevante onderzoeken en theorieën daarbij beschreven.

2.5.1 Belang van leesinstructie in kleine groep

Tijdens instructie geven aan de grote groep, is het voor de zwakste kinderen vaak moeilijk om de uitleg te volgen. Zij hebben daarvoor meer verduidelijking en herhaling nodig. Deze kinderen krijgen daarom op de onderzoeksschool door hun leerkracht een 2^e instructie aangeboden (praktijk). Door zwakkere lezers apart in een klein groepje te begeleiden, is het mogelijk de aandacht te geven die ze nodig hebben. Het is dan makkelijker om instructie op maat te geven.

Bewezen voordelen van het werken met leerlingen in een kleine groep.

Zie figuur 2.3

Figuur 2.3: Bewezen voordelen werken met kleine groep leerlingen

Onderzoekers	Conclusies
Goldenberg (1993)	- Het werken in een kleine groep biedt een goede mogelijkheid om leerlingen intensief te begeleiden. - Educatieve gesprekken zijn makkelijker te ondersteunen en uit te voeren. - Kinderen ontvangen in een veilige groep feedback van de leerkracht en andere leerlingen.
Thurlow, Ysseldyke, Wotruba, en Algozzine (1993),	- Kleinere door leraar begeleide groepen ((bijv., 1-1 instructie, 1-3 instructie, instructie en 1-6) ontvangen kwalitatief en kwantitatief betere instructie.
Lou et al., (1996)	- Leerlingen (zonder handicap) die in kleine groepen in de klas geïnstrueerd zijn, leren significant meer dan leerlingen die niet geïnstrueerd in kleine groepen

Bron: Artikel 'Grouping Students Who Struggle With Reading'. (Vaughn, Hughes, Watson Moody, Elbaum., 2001).

“Vooral voor risicoleerlingen en zwakke leerlingen is het belangrijk dat er voldoende tijd aan lezen wordt besteed en dat er daarnaast extra tijd voor hen wordt ingeruimd. Zij hebben meer tijd nodig om een goede lezer te worden dan goede lezers en lopen een groot risico op uitval als er onvoldoende tijd aan lezen wordt besteed.” (Vernooy, 2007).

2.5.2 Samenstelling van leesinterventiegroepjes

Voor leesinterventie werkt het meest praktisch dat kinderen met soortgelijke leesproblemen bij elkaar in het groepje werken. De leerkracht kan dan juist goed insteken op de problematiek van desbetreffende leerlingen. (Smits & Braams, 2009). Daarvoor is het nodig dat er een homogeen groepje samengesteld wordt

Uit onderzoek is echter ook gebleken dat het samenstellen van homogene groepen voor het lezen, niet gewenst is. Zie figuur 2.4.

Figuur 2.4: Bewezen nadelen van homogene groepen voor leesonderwijs

onderzoekers	conclusie
Calfee & Brown, 1979; Good & Stipek, 1983; Hiebert, 1983; Rosenholtz & Wilson, 1980	- Vergroot de kloof tussen zwakke lezers en goede lezers
Barr & Dreeben, 1991; Slavin, 1987	- Verlaagt het gevoel van eigenwaarde en vermindert de motivatie van zwakke lezers - Beperkt vriendschap keuzes

Bron: Artikel 'Grouping Students Who Struggle With Reading'. (Vaughn, Hughes, Watson Moody, Elbaum., 2001).

De onderzoeksschool pretendeert:

"We werken groot (door en met elkaar) waar het kan en klein waar het moet."

Het vormen van een homogene groep tijdens leesinterventie is mijns inziens noodzakelijk ("klein waar het moet").

Ik vind dat het vormen van een homogene groep voor leesinterventie verantwoord is. Dit omdat het maar om een paar korte momenten in de week gaat. Tijdens de normale lessen wordt er op de onderzoeksschool juist veel volgens de principes van samenwerkend leren gewerkt. Daarnaast worden de leerlingen tijdens de interventie door de leerkracht zo intensief begeleid, dat ik verwacht dat de homogeniteit van de leerlingen er niet voor zorgt dat hun gevoel van eigenwaarde vermindert. Doordat de begeleiding met de methodiek van Connect juist insteekt op beleving en succeservaringen, ligt het niet binnen de verwachtingen dat de motivatie van de kinderen vermindert. Ik verwacht dat de leesmotivatie juist vergroot zal worden.

Tijdens de leesinterventie krijgen de leerlingen extra oefening voor hun leesproblemen. De begeleiding is erop gericht dat het leesniveau verhoogt en daardoor dus de kloof juist minder wordt. Er zal wellicht juist een brug gemaakt kunnen worden tussen de zwakke en de goede lezers.

2.5.3 Kleine groepjes, hoe klein dan?

In de onderzoeksgroep komen 14 leerlingen in aanmerking voor leesinterventie. Van deze leerlingen vormen 7 Kinderen de experimentele groep en 7 kinderen de controlegroep.

Gezien het advies uit het draaiboek van Connect (wat nauwkeurig nageleefd dient te worden), is nu gekozen om te werken met twee Connect-groepjes van 3 leerlingen en één Connect-groepje van 2 leerlingen. In verband met het aantal groepjes, is de begeleiding nu naast de onderzoeker uitgevoerd door extra inzet van collega's. Voor een leerkracht vergt het interventie geven aan drie groepjes een te grote tijdsinvestering. Praktisch gezien is dit normaal voor één leerkracht niet haalbaar.

Bij mij rijst de vraag wat de effectiviteit van instructie is bij afwijking van het advies voor de groeps grootte (2 tot 3 leerlingen; uit het draaiboek Connect). Leest een groeps grootte van zes bijvoorbeeld net zo effectief als groepen van drie?

Dit zou namelijk bij veel zwakke lezers in de groep, meer mogelijkheden kunnen scheppen voor het organiseren van leesinterventie voor alle kinderen die daar recht op hebben.

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat instructie geven in kleine groepen effectiever werkt dan één-op-één of met de hele groep. Zie figuur 2.5.

Figuur 2.5: groepsgrootte voor instructie

Onderzoekers	conclusies
Polloway, Cronin, en Patton (1986)	- één-op-één instructie niet superieur aan kleine groepen instructie. - een kleine groep, biedt de mogelijkheid voor een leraar om op een efficiëntere manier (verhoogde educatieve tijd) vaardigheden van meerdere leerlingen tegelijkertijd aan te pakken.
Elbaum, Vaughn, Hughes, Moody, & Schumm (2000)	- Bij leerlingen met een handicap werd voor het leesonderwijs het hoogste effect gemeten wanneer kleine groepen (van 2 leerlingen) werden geformeerd.
Boogers, 2007	- voor zeer moeilijk lerende kinderen geldt dat de groepsgrootte een significant effect heeft op het taakgericht gedrag van leerlingen. - Het taakgericht gedrag van leerlingen neemt onafhankelijk van het IQ van de leerling af, naarmate de groepsgrootte stijgt. Wanneer de groepsgrootte met 1 leerling toeneemt, neemt het taakgericht gedrag met 13% af

Bron: Artikel 'Grouping Students Who Struggle With Reading'. (Vaughn, Hughes, Watson Moody, Elbaum., 2001).

Uit deze onderzoeken is duidelijk aangetoond dat het van groot belang is dat er in kleine groepjes wordt gewerkt. Connect adviseert te werken met groepjes van 2, maximaal 3 kinderen.

2.5.4 Verbinding tussen lezen en schrijven

"Het naast elkaar lezen en schrijven versterkt de verbindingen die in het geheugen worden gevormd tussen letters en klanken." (www.masterplandyslexie.nl).

Zie figuur 2.6.

Figuur 2.6: spelling in combinatie met leesvaardigheden

Onderzoekers	conclusies
Uhry en Shepherd (1993)	Het oefenen met schrijven van woorden: - heeft een groot effect op het lezen van onzin woorden en het woorden en tekst lezen op tijd - heeft een groot effect voor de spelling van woorden.
Snow, Burns & Griffin (1998)	In alle succesvolle interventies is <i>schrijven</i> een belangrijk element. Het gaat hierbij om een systematische werkwijze.

Bron: Cooke N., Slee J., Young How C. (2008)

2.5.5 Herhaald lezen

Er is veel onderzoek gedaan naar de kracht van 'herhaald lezen' ('repeated reading'). In figuur 2.7 staan een aantal belangrijke onderzoeken onder elkaar chronologisch opgesomd. De principes binnen Connect sluiten nauw aan bij deze onderzoeken.

Figuur 2.7: bewezen effecten herhaald lezen.

Onderzoekers	Conclusie
Dahl (1977) en Samuels (1979)	Herhaald lezen is een educatieve strategie voor het verbeteren van vloeiend lezen.
Monda (1989)	Herhaald lezen met een goed voorbeeld van een volwassene werkt beter dan puur het herhalen van een tekst door leerlingen zelfstandig. Vooral voor het accuraat lezen was er een groot verschil in effect te zien. De volwassene dient de tekst twee maal voor te lezen, voordat deze zelfstandig door de leerling gelezen wordt.
Sindelar, Monda & O'Shea (1990)	Onderzoek naar frequentie tekst lezen voor het effect van correctheid, vloeiendheid en begrip. Ze onderzochten hoe een tekst gelezen en begrepen werd na 1 keer, na 3 keer en na 7 keer. Vastgesteld werd dat de tekst steeds beter (vloeiender en met minder fouten) gelezen werd. Voor het begrip was 3 keer voldoende.
Tan & Nickelson (1997)	het herhalen van geïsoleerde woorden (zoals flitsen) zorgt voor het vlotter herkennen, en voor een beter begrip van het woord.
Adams (1990), NHP (2000), Therrien (2004)	Herhaald lezen blijkt groei te laten zien in vloeiend lezen, spreekvaardigheid en andere aspecten van het lezen te vergemakkelijken.

Bron: Chard D., Vaughn S., Tyler B. (2002)

2.5.6 Belang van succeservaring

Succeservaring is een belangrijke motivator voor het lezen. Verschillende succesvolle leesinterventieprogramma's maken daar dan ook gebruik van.

Zie figuur 2.8.

Figuur 2.8: Succeservaring en motivatie

project	Gebaseerd op
Succes for All (Slavin, 1992) en Reading Recovery (Clay, 1993)	- Door extra aandacht wordt de leesontwikkeling van kinderen met problemen versneld en wordt voorkomen dat kinderen bij het leesonderwijs steeds opnieuw faalervaringen opdoen. - Programma sluit aan bij wat het kind op dat moment weet en kent. - Het kind wordt steeds positief bekrachtigd om het zelfvertrouwen van het kind te vergroten .
ELLO-project (Ven, 1994)	- Met gerichte maatregelen en activiteiten (vooral gericht op motiveren en stimuleren van lezen) kan voorkomen worden dat jonge kinderen in het eerste leerjaar van hun schoolloopbaan teleurstellende ervaringen met het leren lezen opdoen .

Bron: (Ven, 1994).

2.6 Conclusie Connect 'Evidence based'

Op welke fronten zijn de hierboven beschreven wetenschappelijk bewezen effecten nu te herleiden in de methodiek Connect-Woordherkenning?

1. Extra tijd:

Connect is een aanvullend interveniërend programma voor zwakke lezers. Er wordt naast de normale klassikale leesinstructie drie keer per week in sessies van 20 minuten aan de instructietafel gewerkt met het programma.

2. Kleine groepjes:

Het draaiboek van Connect geeft aan dat de interventie met twee of maximaal drie kinderen uitgevoerd dient te worden (Eventueel is het ook voor individuele kinderen in te zetten).

3. Verbinding tussen lezen en schrijven:

Er wordt op zeer directe wijze een verbinding gelegd tussen schrijven en lezen.

Tijdens elke sessie worden 6 woorden geschreven. Er wordt een zogenaamd Connectrijtje opgesteld. Hiervoor worden één of twee woorden uit de tekst gekozen. De andere woorden uit het Connectrijtje worden hieruit afgeleid.

De woorden wijken op een subtiele, onvoorspelbare wijze van elkaar af, waardoor de leerling gedwongen wordt het hele woord te decoderen. Zie figuur 9.

Figuur 2.9: Voorbeelden Connectrijtje

Gekozen woorden uit de tekst	Connectrijtje
hulp – loopt	hulp – hup – hoop – loop – loopt – hoopt
grijs – grap	rap – grap – grijp – grijs – gijs – ijs
brandweer – waren	branden – brand – brandweer – weer – waar – waren

Bron: draaiboek Connect woordherkenning

4. Herhaald lezen:

Teksten en woorden worden meerdere malen gelezen. Gedurende drie achtereenvolgende sessies (in één week) wordt steeds hetzelfde stukje tekst gelezen. Ook binnen een sessie wordt herhaald gelezen. De tekst wordt voorgelezen, simultaan ('in koor') en vervolgens in duo's gelezen.

De woorden uit het Connect-rijtje worden ook binnen een sessie herhaald. Eerst schrijven, dan lezen en daarna komen dezelfde woorden weer terug bij het spel woordlotto. Tijdens het spel woordlotto worden alle woorden van de week herhaald. Na de laatste sessie gaat er een kopie van de tekst en de Connect-rijtjes in een schriftje mee naar huis zodat de tekst thuis nog eens herhaald kan worden.

5. Belang van succeservaring:

Om de competentiebeleving van de leerling te versterken, is het opdoen van succeservaringen van belang. Er wordt gewerkt in de zone van naaste ontwikkeling. Dit houdt in dat er gewerkt wordt met teksten op een niveau dat de leerling nog net niet zelfstandig aankan, maar onder begeleiding toch succesvol kan volbrengen. Door het herhaald lezen krijgt de leerling steeds meer zelfvertrouwen. Na de laatste sessie gaat er een kopie van de tekst (en de connect-rijtjes) in een schriftje mee naar huis. De leerlingen kunnen daardoor thuis laten horen hoe goed en mooi ze kunnen lezen.

2.7 Samenvatting

1. Ieder kind dat op enig moment de doelen voor technisch lezen duidelijk niet lijkt te halen (D en E scoren op DMT en/of Avi), heeft recht op extra leesinterventie.
2. Voor kinderen die vallen binnen de beheersingsgroep D en E is het niet reëel te verwachten dat het leerrendement door de interventie 100% zal zijn. Binnen deze verschillende beheersingsgroepen is bij aanvang al een verschil in leerrendement (D: 50% < 75% en E: <50%). Het is te verwachten dat hun leerrendement na de interventie met Connect Woordherkenning ook verschillend zal zijn.
3. Connect is een methodiek die 'evidence based' is. Connect sluit aan bij de wens van mij en de onderzoeksschool om leesinterventie te plegen via een methodiek waarvan bewezen is dat deze werkt.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksvorm beschreven en waarom daarvoor gekozen is.

Ook wordt hierin duidelijk welke onderzoeksinstrumenten voor dit onderzoek gebruikt zijn, en waarom.

3.1 Type Onderzoek effect Connect Woordherkenning

Het onderzoek is gericht op het Connect-effect. Het onderzoek is daarom te typeren als een effect- of evaluatieonderzoek (Baarda, 2009). Er is gebruik gemaakt van een experiment om na te gaan of dit programma bij zwakke lezers daadwerkelijk ervoor zorgt dat het leesniveau vooruitgaat.

Bij kinderen uit groep 4 van de onderzoeksschool, die te laag scoren met lezen op woordniveau, wordt het effect onderzocht van het leesinterventieprogramma Connect Woordherkenning. Er is hierbij gebruik gemaakt van een experimentele en een controlegroep

De experimentele groep krijgt naast de begeleide verwerking tijdens Estafette lezen (methode voortgezet technisch lezen), leesinterventie aangeboden met de methodiek Connect Woordherkenning en de controlegroep niet. Het onderzoek heeft een quasi-experimenteel design (Baarda, 2009).

Om dit onderzoek zo valide (betrouwbaar) mogelijk te laten zijn, is de controlegroep zo samengesteld dat er kinderen uit 2 verschillende klassen bij betrokken zijn. Het nadeel van het selectie-effect wordt hierdoor verminderd. Daarnaast is er in dit onderzoek gebruik gemaakt van het zogenaamde matchingsprincipe (Baarda, 2009). Er zijn vergelijkbare paren gemaakt. Doordat alle kinderen in de experimentele groep een kind met een vergelijkbare kwantitatieve score op de DMT en Avi (januari 2012) tegenover zich in de controlegroep hebben.

3.2 Beschrijving instrumenten

Om de leesvorderingen te kunnen bepalen wordt een begin- en een eindmeting bij beide groepen gedaan met:

- DMT
- Avi

Deze instrumenten zijn goedgekeurd door COTAN. De toetsen leveren kwantitatieve informatie op over het woordniveau (DMT) en over het tekstniveau (Avi).

Kwalitatieve informatie wordt gehaald uit:

- Enquêtes
- Logboek
- Observatie d.m.v. filmopname

3.2.1 Kwantitatieve instrumenten

Als hoofdinstrument is gekozen voor de DMT (Drie Minuten Toets). De DMT is een toets waarmee de technische leesvaardigheid (op woordniveau) in kaart wordt gebracht. De DMT bestaat uit drie verschillende leeskaarten die achtereenvolgens elk gedurende één minuut hardop gelezen moet worden.

Ik kies voor de DMT omdat deze informatie geeft over 3 verschillende woordniveaus.

De DMT is in november als tussenmeting afgenomen, in januari voor de nulmeting en bij de nameting in april wordt deze wederom afgenomen.

Dit levert een goed beeld op over de vooruitgang op 3 verschillende woordniveau's en het leerrendement van de kinderen in de onderzoeksgroep zonder en met interventie.

Omdat de Avi toets het uiteindelijke doel van leesonderwijs test (functionele geletterdheid), wordt deze toets ook afgenomen. In januari is de Avi toets afgenomen voor de nulmeting. Bij de nameting in april wordt deze wederom afgenomen.

Wanneer een leerling woorden vlotter herkent, is te verwachten dat ook het Avi-niveau verbetert.

3.2.2 Kwalitatieve instrumenten

Er wordt aan het begin en aan het einde van de onderzoeksperiode een enquête voorgelegd aan de controlegroep en de experimentele groep. Hierdoor wordt het plezier in lezen bij de verschillende groepen in beeld gebracht.

* In de enquête zijn vragen opgenomen rondom intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie, welke boeken graag gelezen worden en welke manier van lezen de leerlingen op school leuk vinden. De antwoordmogelijkheden van een paar vragen zijn zo specifiek voor deze school, dat de *enquête* door de onderzoeker zelf is ontworpen (zie bijlage).

Zowel ouders als kinderen vullen een enquête in. Uit de dubbele vergelijkingen (experimentele groep – controlegroep, en beginmeting – eindmeting) kunnen eventuele verschillen van kinderen met en zonder Connect in leesmotivatie worden afgeleid.

* Het logboek komt uit het draaiboek voor Connect woordherkenning en is samengesteld door Smits en Braams.

Na iedere Connect-sessie wordt het logboek door de leerkracht ingevuld.

Beschreven wordt welke woorden geoefend zijn en opvallendheden worden genoteerd. Smits en Braams geven aan dat het van belang is, om ook de 'allereerste tekenen van vooruitgang' zoals uitlatingen die de toegenomen motivatie laten zien, hierin te vermelden. Dit instrument is dus van toegevoegde waarde in het onderzoek naar de deelvraag rondom de motivatiebevordering van de kinderen.

* Er wordt drie keer een filmopname gemaakt van kinderen uit de experimentele groep. De eerste opname is in week 1 terwijl deze kinderen zelfstandig moeten lezen tijdens het leeskwartier. De tweede opname is in week 2 terwijl dezelfde groep kinderen tijdens het leeskwartier onder begeleiding van de leerkracht werken met Connect-Woordherkenning. De derde opname is in week 8, wederom tijdens het zelfstandig lezen tijdens het leeskwartier. De drie filmopnames worden met elkaar

vergeleken. Gelet wordt op de taakgerichtheid (d.m.v. tijdsteekproef). Daarnaast wordt in een kwalitatieve observatie gelet op signalen van plezier, motivatie en betrokkenheid.

3.3 Onderzoeksgroep

Binnen de experimentele groep zijn er drie Connect-groepjes gevormd, zodat het Connect programma strikt uitgevoerd kan worden. Het onderzoek wordt uitgevoerd door de onderzoeker zelf en met behulp van twee collega's.

- Interventiegroepje a: 2 kinderen uit beheersingsgroep E (DMT), begeleid door mezelf, lkr. a.
- Interventiegroepje b: 3 kinderen uit beheersingsgroep D (DMT), begeleid door mezelf, lkr. a en lkr. b.
- Interventiegroepje c: 3 kinderen uit beheersingsgroep D (DMT), begeleid door mezelf, lkr. a en lkr. c.

Binnen de controle groep is één leesinterventiegroepje gevormd van 2 leerlingen die op beheersingsniveau E (DMT) scoren. Deze kinderen worden door de leerkracht begeleid met Connect vloeiend lezen. De kinderen binnen de controlegroep die op de DMT beheersingsniveau D scoren krijgen geen leesinterventie aangeboden.

3.4 Betrouwbaarheid

Er wordt geprobeerd zo transparant mogelijk te zijn en te werk te gaan.

De onderzoeker doet verslag van eventuele omstandigheden die het resultaat van het onderzoek beïnvloed kunnen hebben.

Het onderzoek is zo betrouwbaar mogelijk gemaakt doordat de gebruikte toetsen door Cotan als goed beoordeeld zijn.

De vragenlijsten voor de ouder- en leerling-enquêtes zijn door de onderzoeker zelf gemaakt. De enquêtes zijn zo samengesteld dat verschillende vragen hetzelfde meten, terwijl de vraagstelling net iets anders is. Op deze manier wordt het toeval of eventueel niet begrijpen van de respondenten uitgeschakeld. Dit levert een stabiel onderzoekresultaat op.

3.5 Validiteit

Het onderzoek is zo opgezet dat in de experimentele groep en de controlegroep de leesomstandigheden gelijk zijn met uitzondering van de didactiek. Daardoor kan er eenduidig antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag. Verschillen in leesvorderingen zijn alleen te verklaren vanuit verschillen in de didactiek. Dit is precies wat ik wil weten. Het onderzoek naar het leesniveau is dus valide.

Door middel van kwalitatief onderzoek wordt ook gekeken naar leesmotivatie. Vooral de leesmotivatie van de onderzoeksgroep wordt vanuit verschillende invalshoeken bekeken. Zowel ouders als leerlingen vullen een enquête in. De begeleiders van de connectgroepjes (leerkrachten) vullen na iedere sessie een logboek in, waarbij vooral ook gelet zal worden op motivatie en betrokkenheid. Daarnaast wordt door de onderzoeker naar de leesmotivatie gekeken door 3 keer te observeren met behulp van een video-opname. Door deze triangulatie wordt de validiteit verhoogd van het onderzoek naar de leesmotivatie.

3.6 Triangulatie

In dit onderzoek wordt vanuit verschillende invalshoeken en diverse hulpmiddelen gewerkt. Zie figuur 3.1.

Deze maken het mogelijk om kwalitatieve en kwantitatieve gegevens op elkaar te betrekken en conclusies te ondersteunen of juist tegen te spreken.

Figuur 3.1 - Triangulatie

invalshoeken	hulpmiddelen
- lezen op woordniveau - lezen op tekstniveau - leesmotivatie tijdens leesinterventie met Connect - leesmotivatie tijdens zelfstandig lezen - leerkrachten - leerlingen - ouders	- DMT - AVI - kwantitatieve observatie d.m.v. tijdsteekproef (filmopname) - kwalitatieve observatie (filmopname) - logboek Connect sessies - leerling-enquête - ouder-enquête

3.7 Ethiek

Binnen dit onderzoek probeer ik zoveel mogelijk ethisch verantwoord te werk te gaan. Ik houd me daarom zoveel mogelijk aan de gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijster en Peij, 2010).

3.7.1 Professioneel en maatschappelijk belang

Het onderzoeken van een leesinterventie-programma is erg relevant voor de onderzoeker en de onderzoeksschool. Het programma wat tot dusver gebruikt werd op de onderzoeksschool, levert te weinig resultaat op. Door een interventieprogramma te vinden wat hogere resultaten oplevert en kinderen meer motiveert om te willen lezen, wordt het ultieme doel ("dat de leerling een zelfstandige en gemotiveerde lezer wordt") makkelijker bereikt.

3.7.2 Respectvol

De onderzoeker gaat respectvol om met de privacy en belangen van alle betrokkenen. Er worden geen namen vermeld in dit onderzoek. Binnen dit onderzoek zijn meerdere betrokkenen, met verschillende belangen (leerlingen, ouders, leerkrachten, interne begeleider, directeur). Zij hebben als gemeenschappelijk doel dat de leerlingen in de onderzoeksgroep gemotiveerder worden om te lezen en een hoger leesniveau halen. In de controlegroep zitten leerlingen (beheersingsgroep D) die in principe ook recht hebben op leesinterventie en dit nu niet gekregen hebben. Er bestaat een risico dat deze kinderen hun leesmotivatie verliezen doordat hun leesontwikkeling niet voldoende vooruit geholpen wordt. Omdat deze kinderen normaliter binnen de onderzoeksschool ook geen leesinterventie gekregen hadden, wordt dit als gerechtvaardigd beschouwd.

3.7.3 Zorgvuldigheid

Ik neem bestaande kennis en onderzoeksresultaten die nationaal en internationaal over het thema beschikbaar zijn zorgvuldig in overweging. Ook neem ik beschikbare gedocumenteerde praktijkkennis in overweging bij dit onderzoek.

Omdat mijn onderzoeksvragen vooral liggen op de vooruitgang in woordniveau, heb ik daarbij de DMT toets als belangrijkste onderzoeksinstrument gekozen. Deze is passend en zeer bruikbaar bij mijn vraagstelling en is kwalitatief van hoge waarde (COTAN). Voor het afnemen van toetsen wordt een kind zorgvuldig uitgelegd wat de bedoeling is. De onderzoeker neemt daarvoor eerst de handleidingen zorgvuldig door.

Tijdens de observaties kijkt de onderzoeker zo objectief mogelijk. Het plezier in lezen wordt geobserveerd. Dit zijn interpretaties van mimiek en concentratie, die door de observant gemaakt worden. De conclusies die hieruit getrokken worden, zullen dan ook zorgvuldig gemaakt worden.

3.7.4 Integriteit

De methoden voor onderzoek zijn door de onderzoeker zelf gekozen. Zij heeft zich daarbij niet laten leiden door gewenste uitkomsten. De resultaten zijn zoals ze zijn... De onderzoeksresultaten worden eerlijk verwerkt, waarbij niets weggelaten wordt zonder argumentatie. De beschreven conclusies zijn gebaseerd op de verzamelde data. De onderzoeker is eerlijk over de bronnen die gebruikt zijn en is daarnaast te allen tijde aanspreekbaar op haar doen en laten tijdens het uitvoeren van het onderzoek.

3.7.5 Keuzes en gedrag verantwoorden

De keuzes voor de manier waarop de data verzameld zijn, worden in paragraaf 3.2.1 uitvoerig beschreven. De manier waarop diverse belangengroepen bij de dataverzameling betrokken zijn, zijn wordt in paragraaf 3.6 beschreven. Telkens worden de diverse belangengroepen tegenover elkaar geplaatst. Hun resultaten worden met elkaar vergeleken en daaruit worden conclusies getrokken.

De onderzoeker neemt de verantwoordelijkheid op zich dat de resultaten uit dit onderzoek in het schooljaar 2012-2013 door de leesspecialist benut worden in het onderwijs voor leeszwakke kinderen op de onderzoeksschool.

3.8 Tijdpad

Het tijdpad van het onderzoek wordt in figuur 3.2 schematisch weergegeven.

Figuur 3.2: Tijdpad

Wanneer	Wat
Week 4 (23-1-'12)	Afnemen: - DMT
Week 5 (30-1-'12)	Afnemen: - Avi - Enquêtes leerlingen en ouders
Week 6 (6-2-'12)	Samenstellen: - Experimentele groep en Controlegroep - Leesinterventiegroepjes Extra hulp vragen voor uitvoering onderzoek
Week 7 (13-2-'12)	Leesinterventie groepjes + rooster begeleiding klaar Filmopname 1 Vorbereiding 1 ^e week leesinterventie met Connect Woordherkenning.
Week 8 (20-2-'12)	<i>vakantie</i> - Informatie enquêtes uitwerken.
Week 9 (27-2-'12)	Week 1: start leesinterventie met Connect Woordherkenning
Week 10 (5-3-'12)	Week 2: leesinterventie met Connect Woordherkenning Filmopname 2
Week 11 (12-3-'12)	Week 3: leesinterventie met Connect Woordherkenning
Week 12 (19-3-'12)	Week 4: leesinterventie met Connect Woordherkenning
Week 13 (26-3-'12)	Week 5: leesinterventie met Connect Woordherkenning
Week 14 (2-4-'12)	Week 6: leesinterventie met Connect Woordherkenning
Week 15 (9-4-'12)	Week 7: leesinterventie met Connect Woordherkenning
Week 16 (16-4-'12)	Week 8: leesinterventie met Connect Woordherkenning Filmopname 3
Week 17 en 18 (23-4-'12 en 30-4-'12)	<i>Mei-vakantie</i> - Analyseren filmopnames en info. verwerken.
Week 19 (7-5-'12)	Week 9: leesinterventie met Connect Woordherkenning
Week 20 ((14-5-'12)	Afnemen: - DMT - Avi - Enquêtes leerlingen en ouders

In het kader van inclusie is het erg wenselijk dat leesinterventie binnen de groep door de eigen leerkracht wordt gegeven. In het draaiboek van Connect wordt dit advies ook duidelijk gegeven.

Door het grote aantal kinderen binnen de onderzoeksgroep wat onvoldoende scoort op DMT en Avi was de onderzoeker genoodzaakt ook groepjes te creëren die 2x per week buiten de groep hun leesinterventie ontvangen. Zie figuur 3.3.

Omdat een aantal kinderen anders geen leesinterventie hadden kunnen ontvangen, wordt dit door de onderzoeker als geoorloofd beschouwd.

Figuur 3.3: Rooster leesinterventiegroepjes

	Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	vrijdag
Week 1 In de klas	Groepje B, lkr. a	Groepje A, lkr. a	Groepje B, lkr. b	Groepje B, lkr. b	Groepje A, lkr. a
Week 1 uit de klas		Groepje C, lkr. c	Groepje C, lkr. c	Groepje A, lkr. a	Groepje C, lkr. a

Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk worden de data gepresenteerd die voortgekomen zijn uit het praktijkonderzoek. De onderzoeksmethoden en -middelen die hiervoor werden gebruikt, zijn omschreven in hoofdstuk 3. De data wordt in dit hoofdstuk gepresenteerd per onderzoeksvraag.

Centrale onderzoeksvraag:

Hoe effectief is Connect woordherkenning bij (zeer) zwakke lezers op de onderzoeksschool?

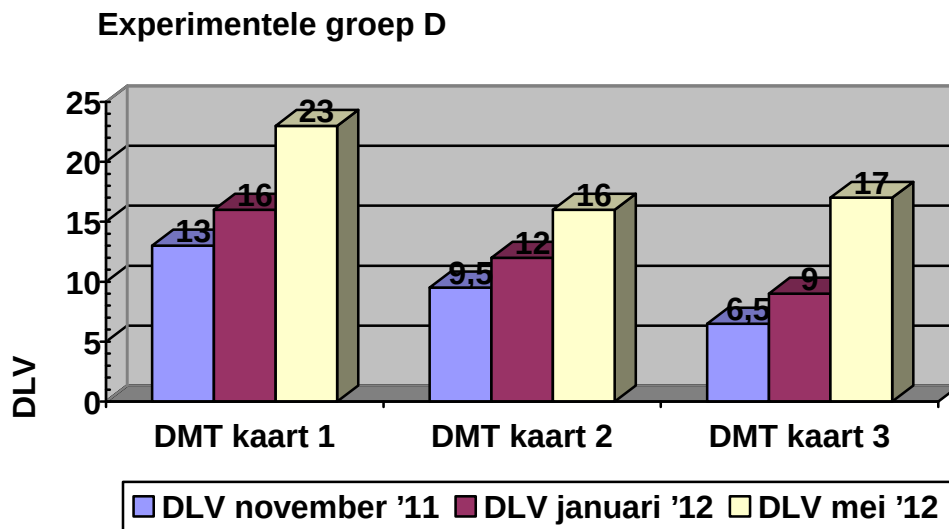
4.1 Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de D-kinderen binnen de onderzoeksgroep?

De DMT gegevens worden in deze paragraaf op het behaalde DLV per kaart weergegeven. DLV is de afkorting voor Didactische Leeftijdequivalent voldoende standaard. Hiermee wordt een vergelijking gemaakt met de hypothetische ontwikkeling van een leerling die nog net voldoet aan de voldoende standaard (ondergrens van het C-niveau).

4.1.1 DMT gegevens experimentele groep D

* Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele D-groep voor aanvang Connect woordherkenning? (van november 2011 – januari 2012) En hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele D-groep na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – mei 2012). Zie figuur 4.1.1

Figuur 4.1.1



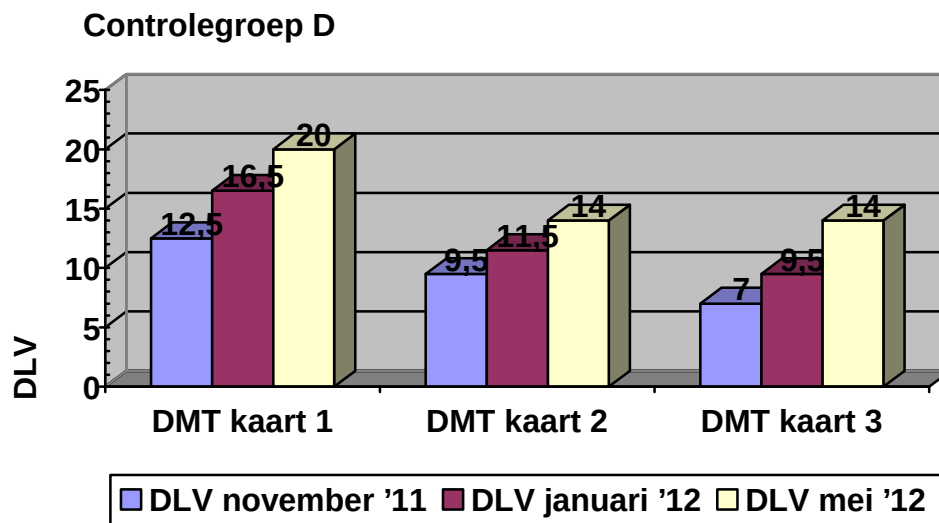
In deze grafiek is de vooruitgang van het afgelopen schooljaar te zien van de experimentele groep D-kinderen (met Connect).

Wat hierin opvalt, is dat de vooruitgang (in verhouding met de groei van november tot en met januari) op alle kaarten van de DMT flink gestegen is. Op kaart 1 is de vooruitgang verdubbeld. Van een stijging van 3 DLV's naar 7 DLV's stijging. Erg opvallend is de vooruitgang op DMT kaart 3. Daar is een verdrievoudiging van vooruitgang te zien. Van een stijging van 2,5 naar 8 DLV's stijging.

4.1.2 DMT gegevens controle groep D

* Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de controle D-groep van november 2011 – januari 2012 en hoe is de vooruitgang van de controle D groep op woordniveau van februari 2012 – mei 2012 (zonder inzet Connect woordherkenning)? Zie figuur 4.1.2

Figuur 4.1.2



In deze grafiek is de vooruitgang van het afgelopen schooljaar te zien van de kinderen uit controlegroep D (zonder Connect).

Wat hierin opvalt, is dat er op alle kaarten van de DMT een vergelijkbare stijging te zien is als bij de 0-meting (van november tot en met januari). De stijging in DLV is op kaart 3 wel groter dan bij de 0-meting. Deze is bijna verdubbeld. Van een stijging van 2,5 naar 4,5 DLV's stijging.

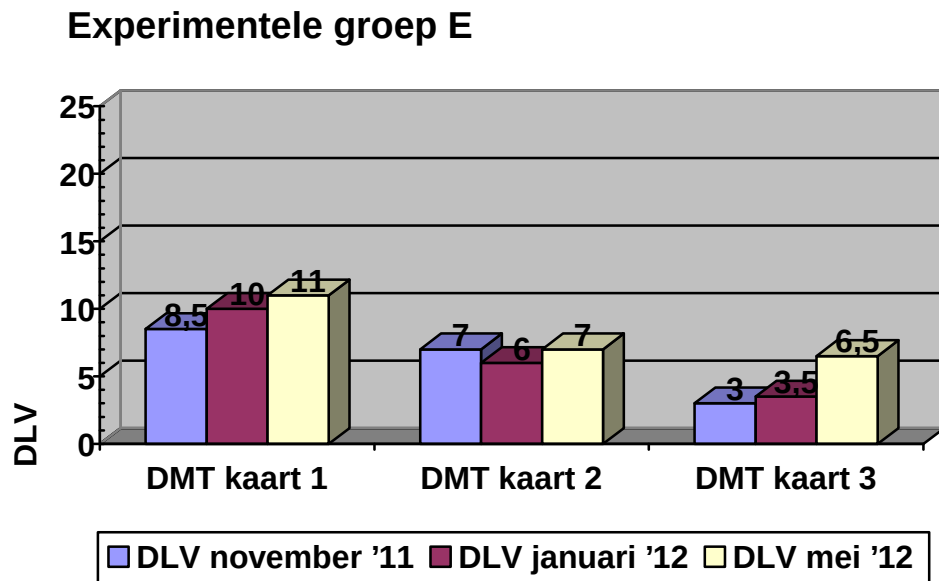
Hieruit is op te maken dat de D-kinderen uit de experimentele groep (met Connect) duidelijk een grotere groei laten zien in DLV dan de D-kinderen uit de controle groep (zonder Connect).

4.2 Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de E-kinderen binnen de onderzoeksgroep?

4.2.1 DMT gegevens experimentele groep E

* Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele E-groep voor aanvang Connect woordherkenning? (van november 2011 – januari 2012) En hoe is de vooruitgang op woordniveau van de experimentele E-groep na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – mei 2012). Zie figuur 4.2.1

Figuur 4.2.1



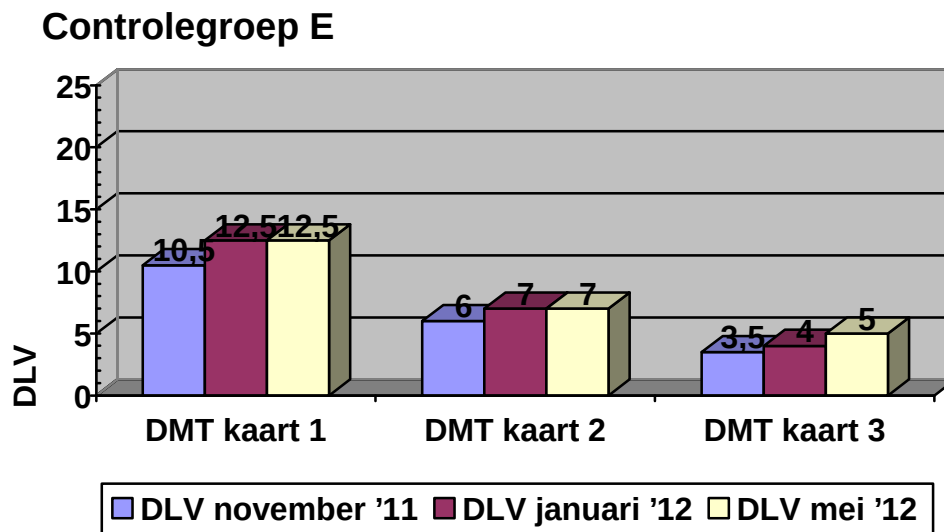
In deze grafiek is de vooruitgang van het afgelopen schooljaar te zien van de experimentele E-groep (met Connect).

Wat hierin opvalt, is dat de vooruitgang op DMT kaart 1 vergelijkbaar is met de 0-meting. Het niveau van kaart 2 was even gezakt en is nu weer terug op het niveau van november. Op kaart 3 is de vooruitgang in DLV zes keer zo groot! De vooruitgang is van 0,5 naar 3 DLV's gestegen. Deze groei is groot te noemen.

4.2.2 DMT gegevens controle groep E

* Hoe is de vooruitgang op woordniveau van de controle E-groep van november 2011 – januari 2012 en hoe is de vooruitgang van de controle E-groep op woordniveau van februari 2012 – mei 2012 (zonder inzet Connect woordherkenning*)? Zie figuur 4.2.2

Figuur 4.2.2



* De controle E-groep heeft in de periode van januari-mei leesinterventie ontvangen m.b.v. Connect vloeiend lezen

In deze grafiek is de vooruitgang van het afgelopen schooljaar te zien van de controle E-groep.

Wat hierin opvalt, is dat de controle groep op kaart 1 en 2 van de DMT stilstand laat zien in DLV. Op kaart 3 is een verdubbeling in vooruitgang te zien, vergeleken met de 0-meting. Van november tot en met januari was de vooruitgang 0,5. Nu is deze 1 DLV.

Op alle kaarten laat de experimentele E-groep duidelijk een betere vooruitgang zien. Vooral op kaart 3 is het verschil groot. Bij de experimentele E-groep is de vooruitgang 4 keer zo hard gegaan.

Hieruit is op te maken dat de E-kinderen van de onderzoeksgroep duidelijk meer groei laten zien met Connect dan zonder Connect.

Uit deze vergelijkingen wordt het grote verschil duidelijk tussen de D en de E groep. Als er vooruitgang is op woordniveau, is deze zeer minimaal bij de E-groep (zie figuur 4.2.1 en 4.2.2).

De resultaten die door de hele onderzoeksgroep op de DMT bereikt zijn, worden nog beter zichtbaar wanneer er naar het leerrendement gekeken wordt (zie figuur 4.3.1). Dit geeft een beter beeld dan alleen het rendement op het behaalde DLV. Met het leerrendement wordt in procenten uitgedrukt wat het leerproces bij de leerlingen aan resultaat heeft opgeleverd, vergeleken met de Didactische Leeftijd (het aantal maanden genoten onderwijs, verder afgekort met DL).

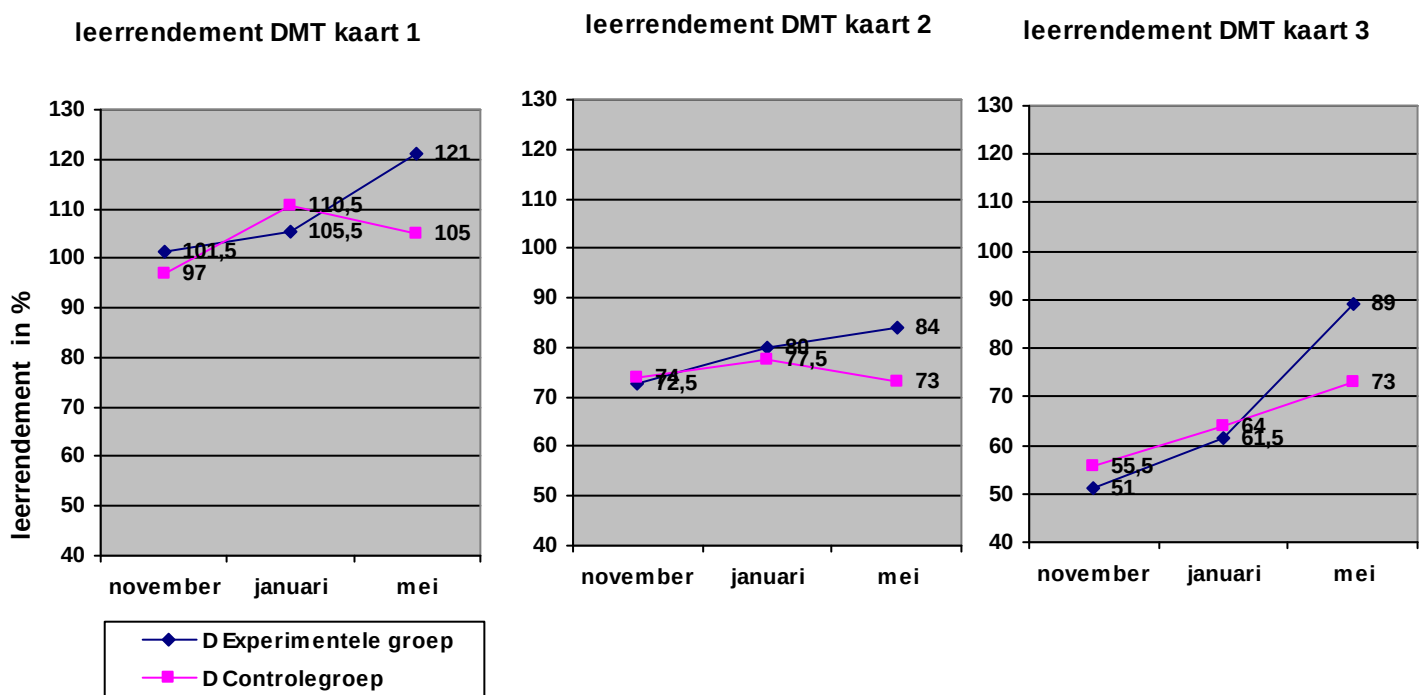
4.3 Behaalde leerrendement op DMT

4.3.1 Behaalde leerrendement op DMT onderzoeksgroep D

Het leerrendement wordt berekend met de formule $DLV/DL \times 100\%$.

Uit deze grafieken is op te maken wat het leerrendement van de D-kinderen uit de totale onderzoeksgroep is. Zie figuur 4.3.1

Figuur 4.3.1



In deze grafieken is te zien dat de experimentele groep in mei 2012 op alle woordniveaus vergeleken met zichzelf in de periode van november tot januari, een mooie groei laat zien. De groeipieken die bij de experimentele groep te zien zijn bij kaart 1 en kaart 3 zijn opvallend goed te noemen.

De experimentele groep scoort op DMT kaart 1: een leerrendement van 121%. Op kaart 2: 84% en op kaart 3: 89%. Het gestelde doel binnen dit onderzoek was voor de D-groep een minimaal leerrendement van 80 %. Dit is door de experimentele groep op alle woordniveaus ruim gehaald.

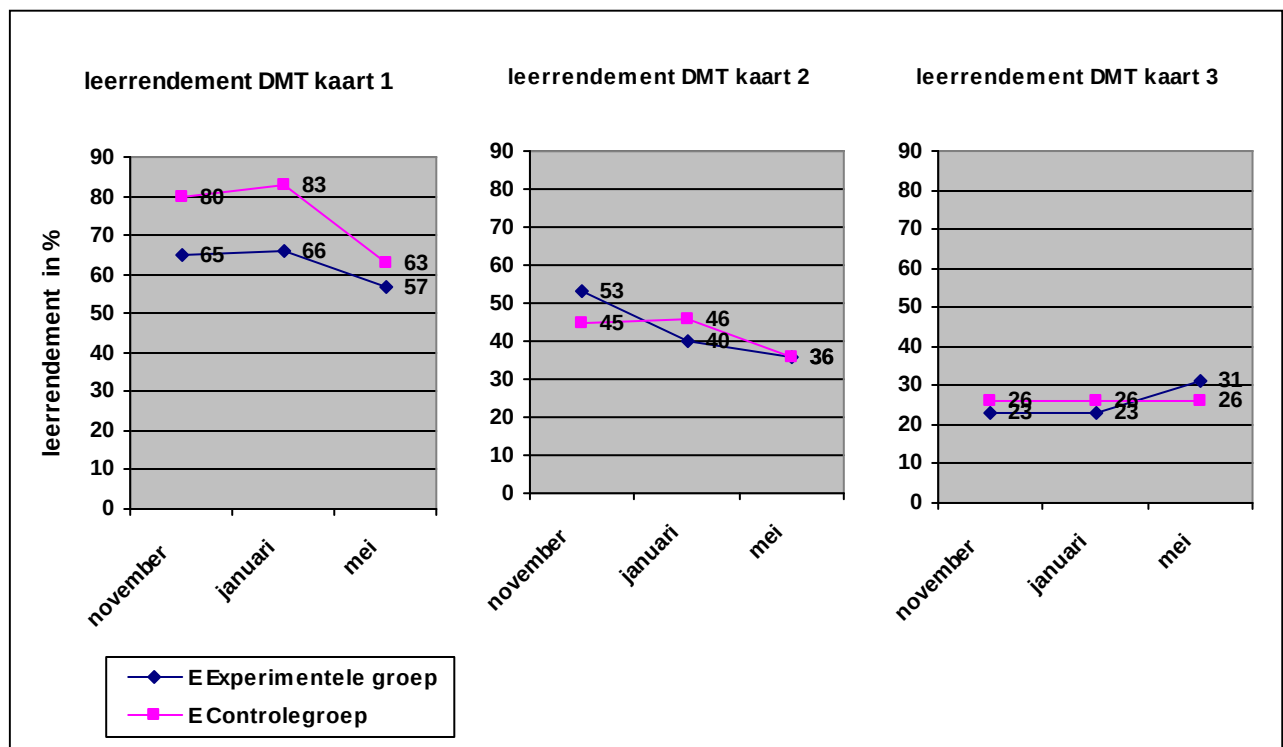
De controle groep D haalde op DMT kaart 1 in mei 2012 een leerrendement van 105%. Dit is een achteruitgang vergeleken met januari 2012. Op kaart 2 en 3 is een leerrendement gehaald van 73%. Op kaart 2 betekent dit ook een achteruitgang. Op kaart 3 is dit een mooie vooruitgang. De controlegroep heeft het gestelde doel van 80% op kaart 1 ruim behaald met 105%. Op woordniveau 2 en 3 is het doel door deze groep niet gehaald (zie figuur 4.3.1).

De experimentele groep scoort op alle kaarten (DMT) meer leerrendement dan de controle groep. Op kaart 1 is er 16% meer leerrendement behaald. Op kaart 2 is dat 11% meer en op kaart 3 is dat zelfs 26% meer.

4.3.2 Behaalde leerrendement op DMT onderzoeksgroep E

Uit deze grafieken is op te maken wat het leerrendement van de E-kinderen uit de totale onderzoeksgroep is. Zie figuur 4.3.2

Figuur 4.3.2



Deze grafiek laat in vergelijking met de grafiek van de D-kinderen (zie figuur 4.3.1) duidelijk het verschil zien in leerrendement. Het leerrendement van de E-kinderen groeit niet of nauwelijks en gaat bij zowel de experimentele als de controlegroep zelfs achteruit op DMT kaart 1 en 2.

De experimentele E-groep laat op DMT kaart 1 en 2 achteruitgang zien. Eén van de twee kinderen uit deze groep ging sterk achteruit. Het andere kind uit de experimentele groep is wel goed vooruitgegaan. Deze groep ging daardoor in leerrendement op kaart 1 gemiddeld met 9% achteruit en op kaart 2 met 4%. Op kaart 3 is een mooie vooruitgang te zien in leerrendement. Hier gingen de kinderen 8% vooruit. Op DMT kaart 1 is met 57%, het gestelde doel voor de E-groep (een leerrendement van 60%) binnen dit onderzoek bijna gehaald. Op kaart 2 en 3 duidelijk niet.

De controle E-groep gaat op DMT kaart 1 en 2 ook achteruit in leerrendement. Beide kinderen gingen teruguit. De controle E-groep haalde op kaart 1 in mei 2012 gemiddeld een leerrendement van 63%, dit is een achteruitgang van 20%. Het gestelde doel (van 60%) is hiermee wel bereikt. Op kaart 2 heeft de controle E groep

met 36 % leerrendement een achteruitgang van 10 %. Op kaart 3 is het leerrendement hetzelfde gebleven. Dit is stil blijven staan op 26%.

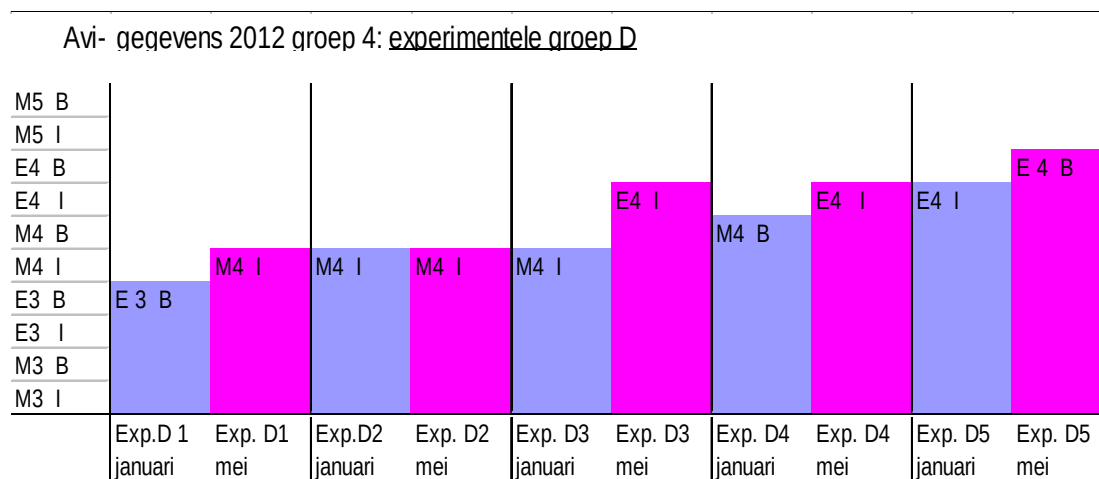
Ondanks de intensieve leesinterventie laten zowel de kinderen uit de experimentele E-groep als de kinderen uit de controle E-groep op woordniveau weinig vooruitgang in leerrendement zien. Dit terwijl ze wekelijks naast de normale leestijd 3 kwartier extra oefenen met de leerkracht. Het gemiddelde leerrendement van de E-groep is onder de 50 % gebleven.

4.4 Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de D-groep?

4.4.1 AVI gegevens experimentele groep D

* Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de experimentele D-groep, na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – april 2012). Zie figuur 4.4.1

Figuur 4.4.1

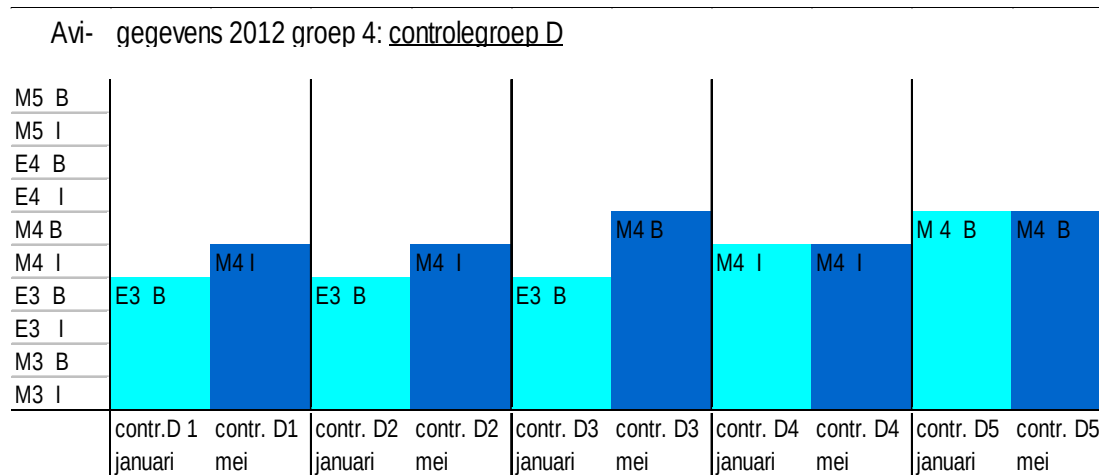


Twee kinderen uit de experimentele D-groep, hebben Avi-kaart E4 (eind groep 4) op instructieniveau gelezen. Deze twee kinderen (D3 en D4) lazen beide minder dan 10 seconden te lang over tekst E4 om het beheerst te mogen noemen. Eén van deze 5 kinderen (Exp.D5) heeft in mei 2012 het doel gehaald voor eind groep 4 (E4 B).

4.4.2 AVI gegevens controle groep D

* Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de controle D-groep, zonder inzet van Connect woordherkenning? (februari 2012 – april 2012). Zie figuur 4.4.2

Figuur 4.4.2



In de controle D-groep heeft geen één kind het E4 (eind groep 4) niveau gehaald. Het gemiddelde tekstniveau lag in deze groep echter ook al wat lager bij de 0-meting. De vooruitgang op tekstniveau is vergelijkbaar met de experimentele D-groep.

Op tekstniveau (Avi) is de vooruitgang van de experimentele groep iets beter te noemen. In de experimentele groep zijn 4 kinderen die vooruitgang laten zien en in de controlegroep zijn dat 3 kinderen. Daarnaast komen de kinderen uit de experimentele groep dicht bij het einddoel voor groep 4 op tekstniveau (Avi E4 B).

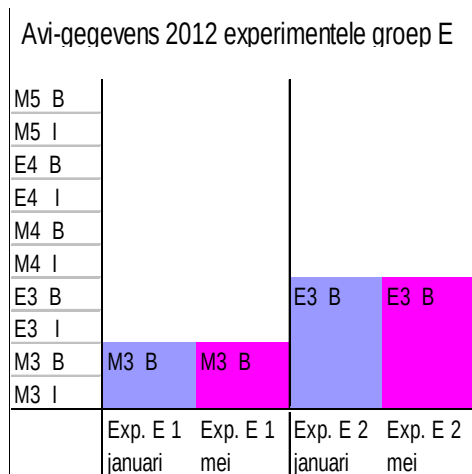
Omdat het tekstniveau van de controlegroep bij de 0 meting ook al wat lager lag dan van de kinderen uit de experimentele groep, is het moeilijk om hier harde conclusies uit te trekken.

4.5 Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de E-groep?

4.5.1 AVI gegevens experimentele groep E

* Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de experimentele E-groep, na inzet Connect woordherkenning? (februari 2012 – april 2012). Zie figuur 4.5.1

Figuur 4.5.1

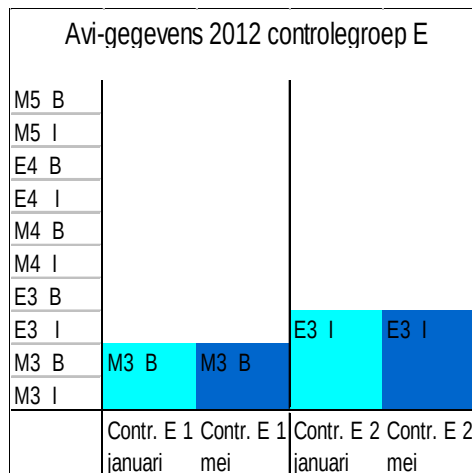


In deze grafiek is te zien dat in mei 2012 alle kinderen uit de experimentele E-groep stil zijn blijven staan op tekstniveau.

4.5.2 AVI gegevens controlegroep E

* Hoe is de vooruitgang op tekstniveau van de controle E-groep, zonder inzet van Connect woordherkenning*? (februari 2012 – april 2012). Zie figuur 4.5.2

Figuur 4.5.2



* De controle E-groep heeft in de periode van januari-mei leesinterventie ontvangen m.b.v. Connect vloeiend lezen

In deze grafiek is te zien dat in mei 2012 ook alle kinderen uit de controle E-groep stil zijn blijven staan op tekstniveau.

Bij zowel de kinderen uit de experimentele E-groep als uit de controle E-groep was een kleine vooruitgang te zien in het tempo waarmee de Avi-kaarten werden gelezen. Deze vooruitgang was echter minimaal en niet genoeg om het volgende niveau te behalen. Binnen de onderzoeksgroep E wordt geen niveauverschil gemeten in mei 2012.

4.6 Werkt het interventieprogramma Connect motivatie vergrotend?

4.6.1 Hoe is de leesmotivatie, betrokkenheid en leesplezier tijdens het werken met Connect?

4.6.1.1 Logboekgegevens Connect-sessies

De leerkrachten die meegewerkt hebben bij de uitvoering van dit onderzoek, hebben steeds na iedere Connect-sessie een logboek ingevuld. Zie figuur 4.6.1

Figuur 4.6.1Verzameling: Logboek-gegevens Connect Woordherkenning**Motivatie:**

- Kinderen komen enthousiast aan de instructietafel zitten wanneer we gaan Connect-lezen.
- Uitspraak van een kind: "Jippie, gaan we weer lezen juf!?" Teleurstelling wanneer een Connect-sessie een keer niet doorgaat.
- De kinderen vinden het schrijven van de Connect-rijtjes erg leuk! De kinderen gaan daar altijd enthousiast mee aan de slag, terwijl ze dit vaak ook moeilijk vinden. *(Wellicht spreekt het materiaal erg aan (transparant bordje, stift, uitwisdoekje)).*

Betrokkenheid:

- In de eerste week gaat het meelezen nog niet zo goed bij iedereen. Sommigen kijken ondertussen rond in de klas ("Wat doen de andere klasgenoten?").
- Na week 1: Hoge betrokkenheid!
- Er wordt goed meegelezen
- Aanwijspijltje wordt graag en goed gebruikt
- Tijdens voorlezen luisteren de kinderen inspannend
- De kinderen praten vol enthousiasme over het verhaal en doen voorspellingen

Succeservaringen:

- Na week 1 durven steeds meer kinderen zich te laten horen tijdens koorlezen (simultaan: samen hardop). Ze krijgen 'onzichtbaar' feedback van hun begeleider en groepsgeenootjes. Ze horen zelf wanneer ze een woord goed / fout lezen.
- Tijdens koorlezen laten verschillende kinderen horen goed en vlot te kunnen lezen.
- Na de tekst al tweemaal herhaald te hebben, kunnen verschillende kinderen tijdens het duo-lezen al lezen met mooie intonatie (laatste fase uit een sessie).
- Schrijven van meerlettergrepige woorden is voor de meeste kinderen nog erg lastig op dit niveau. Wanneer deze woorden daarna gelezen moeten worden is duidelijk te merken dat ze die vlot herkennen.

4.6.1.2

Kwalitatieve observatie leesmotivatie tijdens Connect-sessie

Tijdens filmopname van een Connect-sessie (2^e week leesinterventie met Connect) wordt ook een erg hoge betrokkenheid waargenomen (zie bijlage 2 en 3). Van de filmopname is een kwalitatieve observatie van het leesgedrag gemaakt (zie bijlage 2 en 3), waarbij gelet is op signalen van plezier, betrokkenheid en motivatie. Kinderen zijn erg gemotiveerd om met de leerkracht aan de slag te gaan. Er worden tijdens de opname verschillende signalen van plezier in lezen waargenomen. Eén van de kinderen laat een uitroep van vreugde horen wanneer ze met de leerkracht mag gaan lezen en de andere kinderen komen ook lachend zitten. Hieruit valt te concluderen dat ze erg gemotiveerd zijn. De kinderen zitten letterlijk 'op het puntje van hun stoel'. Er wordt een hoge betrokkenheid waargenomen. Vooral bij het woordlotto-spel is veel plezier te zien.

Deze signalen zijn aangegeven met een + teken. Signalen van geen plezier, niet betrokken zijn en demotivatie, zijn aangegeven met een - teken. Zie figuur 4.6.2

Figuur 4.6.2: Gemiddelde van + en - signalen, plezier, betrokkenheid en motivatie

	tijdens Connect-sessie
-	2
+	9

4.6.1.3 Kwantitatieve observatie taakgerichtheid tijdens Connect-sessie

Bij deze filmopname (2^e week werken met Connect) is ook een kwantitatieve observatie gemaakt met behulp van 'de Tijdsteekproef' (zie bijlage 4). Er werd tijdens deze opname een hoge mate van taakgerichtheid gemeten. Zie figuur 4.6.3

Figuur 4.6.3 : taakgerichtheid tijdens Connect-sessie

	taakgerichtheid in %
Exp. D3	70
Exp. D4	93
Exp. D5	77

In figuur 4.6.3 is te zien dat de kinderen een grote betrokkenheid laten zien tijdens de Connect-sessie.

Een Connect-sessie wordt door de leerkracht gegeven. De leerkracht prikkelt, stuurt en begeleidt de kinderen continue in een klein groepje van 2 à 3 kinderen.

Te zien is dat alle kinderen een aanvaardbare taakgerichtheid laten zien hierbij. Kind D4, laat zelfs een taakgerichtheid van 93% zien. Dit is erg hoog.

“Over het algemeen geldt dat leerlingen die ongeveer 70% van de tijdtaakgericht werken een (landelijk gezien) aanvaardbaar gemiddelde behalen.” (Veenman & Lem, 1986).

4.6.2 Hoe is de leesmotivatie, betrokkenheid en leesplezier tijdens zelfstandig lezen?

4.6.2.1 Kwalitatieve observatie leesmotivatie tijdens zelfstandig lezen.

Bij de observatie tijdens zelfstandig lezen (zie bijlage 2 en 3), is gelet op signalen van plezier, betrokkenheid en motivatie. Deze signalen zijn wederom aangegeven met een + teken. Signalen van geen plezier, niet betrokken zijn en demotivatie, zijn aangegeven met een - teken. Zie figuur 4.6.4

Figuur 4.6.4: Gemiddelde van + en - signalen, betrokkenheid, motivatie en plezier

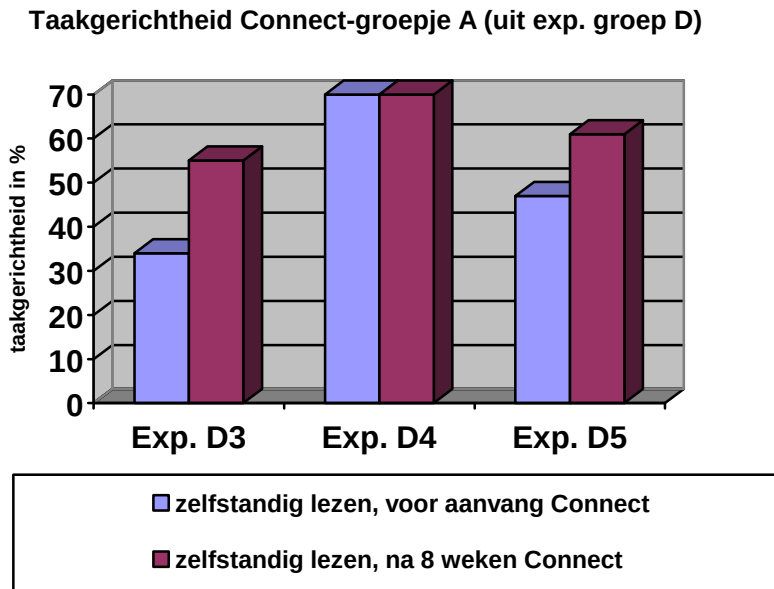
	voor aanvang Connect	na 8 wk. Connect
-	4	1
+	2	5

Bij de geobserveerde kinderen is duidelijk een vooruitgang in plezier, betrokkenheid en motivatie te zien. De onderzoeker verwacht dat de waargenomen vooruitgang van plezier, betrokkenheid en motivatie te maken heeft met de stijging van het leesniveau. Natuurlijk kan dit ook afhankelijk zijn van het boek wat ze gelezen hebben ten tijde van de filmopname. Het is niet met zekerheid vast te stellen dat de vooruitgang van hun leesniveau de oorzaak is voor toename van leesmotivatie bij de leerlingen.

4.6.2.2 Kwantitatieve observatie taakgerichtheid tijdens zelfstandig lezen.

Bij de filmopnames tijdens het zelfstandig lezen is ook een kwantitatieve observatie gemaakt (zie bijlage 5 en 6) met behulp van 'de Tijdsteekproef'. Zie figuur 4.6.5

Figuur 4.6.5



In deze grafiek is te zien dat twee kinderen voor aanvang van Connect een laag gemiddelde van taakgerichtheid behalen tijdens zelfstandig lezen. De taakgerichtheid van kind D3 is bij de 0-meting 34% en die van kind D5 is 47%. Kind D4 behaalt voor aanvang Connect al een gemiddelde van 70% taakgerichtheid. Dit is landelijk gezien een aanvaardbaar gemiddelde (Veenman & Lem, 1986). Na 8 weken leesinterventie met Connect woordherkenning is haar (kind D4) taakgerichtheid bij zelfstandig lezen even groot gebleven.

Na 8 weken gewerkt te hebben met Connect is er bij kind D3 en D5 sprake van een mooie vooruitgang. Kind D3 scoort nu 55%. Dit is een vooruitgang van 21%. Kind D5 scoort na 8 weken interventie met Connect woordherkenning 61% taakgerichtheid. Dit is een vooruitgang van 14%.

4.6.2.3 Enquête leesmotivatie leerlingen

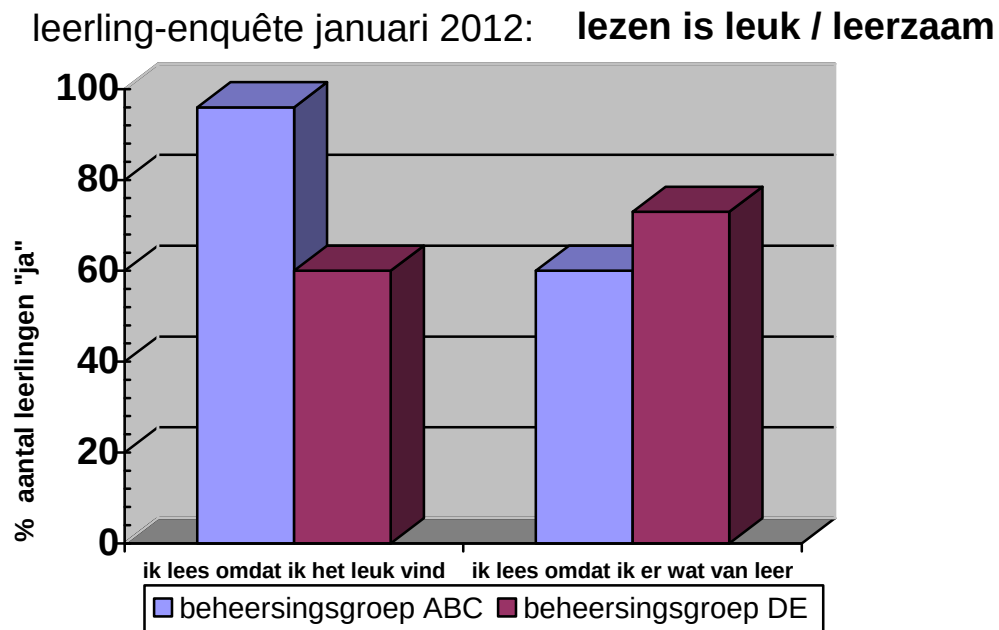
Omdat de leerkracht die de kinderen uit de controle E-groep leesinterventie geeft, in januari 2012 niet langer verder wilde gaan met het programma van Zuidvallei (Giralis), is er besloten om vanaf februari 2012 met het programma Connect vloeiend lezen verder te gaan. Bij Connect woordherkenning wordt de nadruk gelegd op het oefenen van woorden. Bij Connect vloeiend lezen ligt de nadruk op het vloeiend en vlot lezen van tekst. Beide Connect versies zijn sterk gericht op motivatie en succeservaring. In het onderzoek naar leesmotivatie is de verhouding van de onderzoeksgroep hierdoor anders komen te liggen. Door deze beslissing werken nu 9 kinderen met Connect en 5 kinderen niet. De experimentele groep bestaat in het onderzoek naar leesmotivatie uit 9 kinderen en de controlegroep bestaat uit 5 kinderen.

In de enquête voor de leerlingen (zie bijlage 7) werden verschillende vragen gesteld over de leesmotivatie van de kinderen. In de enquête zijn ook controlevragen opgenomen. De belangrijkste vragen zijn in deze paragraaf opgenomen.

Omdat de drijfveer voor dit onderzoek is dat kinderen gemotiveerde zelfstandige lezers worden ('het ultieme doel', Smits en Braams, 2009), zijn in vraag 1 en 2 redenen opgenomen waarom kinderen gemotiveerd kunnen zijn om zelf te willen lezen.

In figuur 4.6.6 en 4.6.7 zijn de antwoorden opgenomen van alle groep 4 kinderen van de onderzoeksschool. Dit is gedaan om het verschil in leesmotivatie tussen voldoende lezers en onvoldoende lezers zichtbaar te kunnen maken.

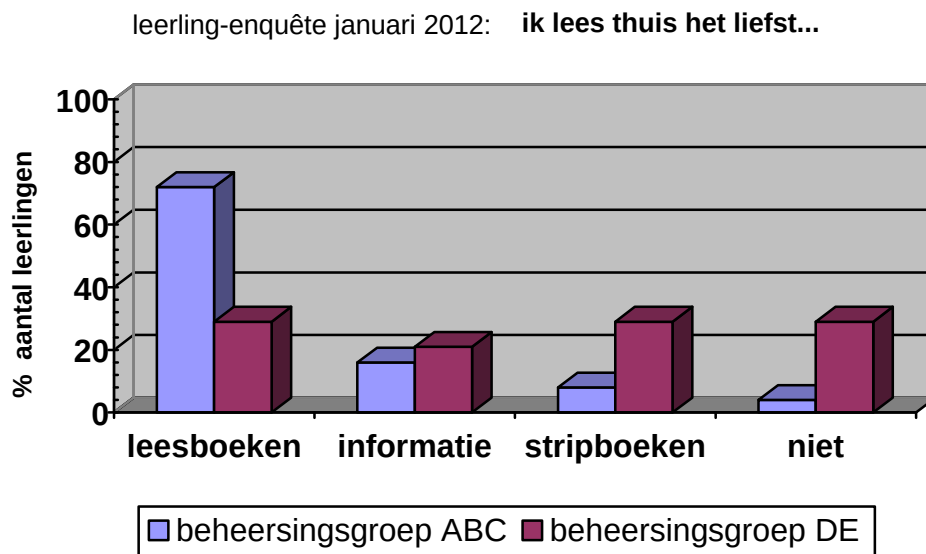
Figuur 4.6.6



Hieruit wordt duidelijk dat kinderen uit de D en E beheersingsgroep (gemiddelde onvoldoende score op DMT januari 2012) in vergelijking met de beheersingsgroep ABC (gemiddelde voldoende score op DMT januari 2012) minder lezen omdat ze het leuk vinden. Hun motivatie om te lezen is meer aanwezig wanneer zij iets willen leren.

In figuur 4.6.7 zijn de antwoorden opgenomen over de vraag welke soort boeken de kinderen thuis graag lezen.

Figuur 4.6.7



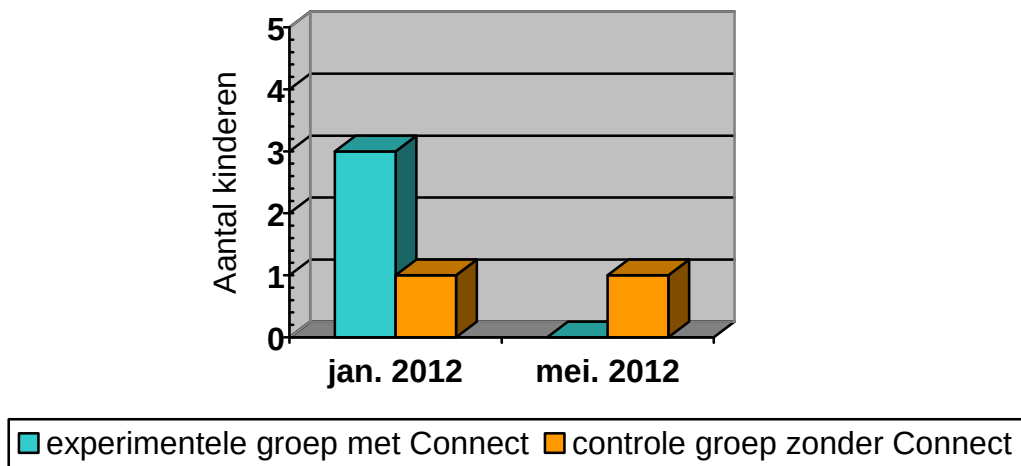
Hieruit wordt duidelijk dat kinderen uit de D en E beheersingsgroep in januari 2012 geen grote voorkeur hebben voor het soort boeken wat gelezen wordt. Opvallend hierbij is dat een groot percentage (29%= 4 kinderen) van de D en E kinderen het liefst **niet** leest.

De kinderen uit de beheersingsgroep A, B en C lezen ook verschillende soorten boeken. Zij hebben echter een sterke voorkeur voor het lezen van leesboeken. Slechts 4% van deze kinderen (= één kind) leest liever niet.

In figuur 4.6.8 is de ontwikkeling van de 4 kinderen uit de beheersingsgroep D en E te zien die in januari aangaven thuis liever niet lezen.

Figuur 4.6.8

leerling- enquête D en E groep: **"Ik lees thuis het liefst niet"**

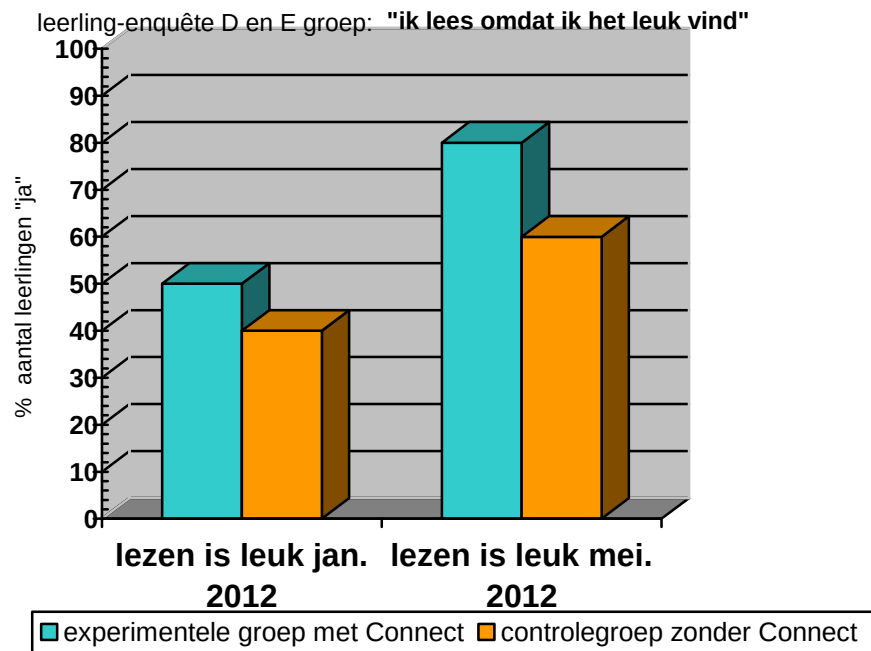


Bij de nameting in mei, geeft nu nog maar één kind aan thuis liever niet te willen lezen. Dit betreft een kind uit de controlegroep 'zonder Connect.'

Opvallend is dat de drie kinderen die bij de 0-meting aangaven liever niet te willen lezen en wel hebben deelgenomen aan het Connect-programma, hierover allemaal van gedachten veranderd zijn. De kinderen uit de experimentele groep die in januari 2012 liever niet lazen thuis, doen dit nu wel.

In figuur 4.6.9 is te zien hoeveel % van de kinderen uit de D en E groep op het einde van het onderzoek aangeven te lezen omdat ze het leuk vinden.

Figuur 4.6.9

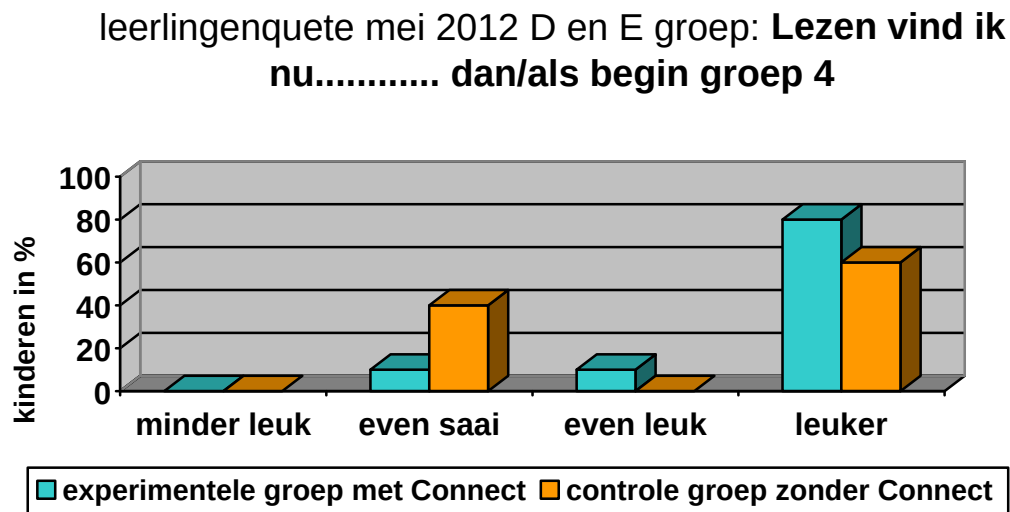


Bij de nameting in mei is duidelijk geworden dat het plezier in lezen zowel bij de experimentele groep als bij de controlegroep gegroeid is. In de grafiek is te zien dat de groei 10% harder is gegaan binnen de experimentele groep 'met Connect'.

Twee van de 10 kinderen uit de experimentele groep (met Connect), geven na 8 weken aan het lezen nog steeds niet echt leuk te vinden (zij lezen omdat ze er iets van leren en omdat hun ouders / leerkrachten dat willen). Eén van deze twee kinderen geeft wel aan dat hij het lezen nu een beetje leuker vindt dan in het begin van groep 4.

In mei 2012 kregen de leerlingen namelijk nog een extra vraag voorgelegd in de enquête. De kinderen konden daarin aangeven of ze het lezen nu (eind groep 4) minder leuk, even saai, even leuk of leuker vonden dan in het begin van groep 4. Zie figuur 4.6.10

Figuur 4.6.10



In figuur 4.6.11 staan alle uitspraken verzameld van kinderen uit de onderzoeksgroep (met en zonder Connect) die het lezen nu als leuker ervaren. Slechts één kind (uit experimentele groep) koppelt het leuker vinden van lezen niet direct aan vooruitgang (krijgt nu Donald Duck thuis). De anderen geven allemaal direct of indirect aan dat vooruitgang ervoor zorgt dat het lezen leuker is geworden.

Figuur 4.6.11

Opmerkingen van zwakke lezers die het lezen eind groep 4 leuker vinden

“Ik vind lezen leuker omdat”:

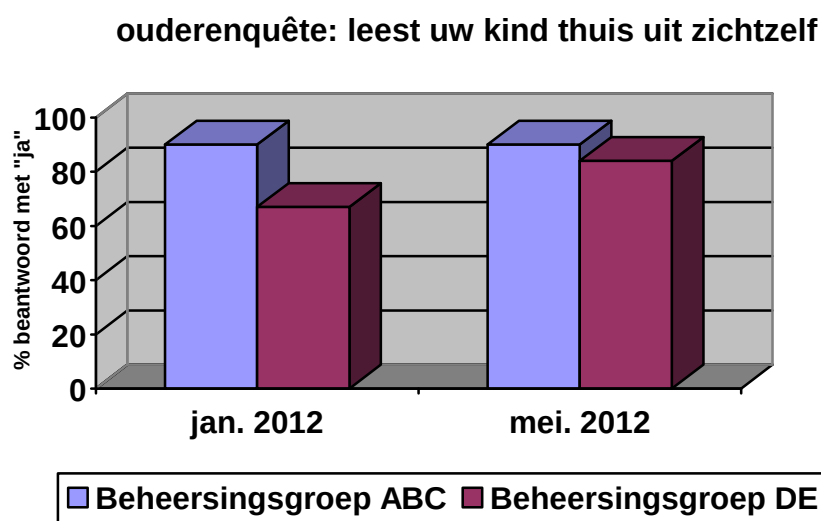
motivatie =vooruitgang:	andere motivatie:
- Ik er veel van geleerd heb - Ik leer van lezen. - Lezen nu fijn is. - Ik lezen nu makkelijker vind. - Ik andere en dikkere boeken kan lezen dan eerst. - Ik nu boeken van Geronimo Stilton kan lezen (samen met mama). - Ik weet nu wat leestekens betekenen en ken meer woorden. - De boeken die ik nu kan lezen zijn leuker. - De boeken zijn moeilijker, dat vind ik leuker. - Ik nu beter kan lezen.	- Ik nu 1 keer in de 2 weken de Donald Duck krijg.

4.6.2.3 Enquête leesmotivatie ouders

De drijfveer voor dit onderzoek is dat zoveel mogelijk leerlingen van de onderzoeksschool zelfstandige en gemotiveerde lezers worden (het 'ultieme doel', Smits en Braams, 2006)

Vandaar dat in de ouder-enquête (zie bijlage 8) gevraagd is of hun kind gemotiveerd is om in de thuissituatie uit zichzelf te lezen. Zie figuur 4.6.12

Figuur 4.6.12



In deze grafiek is te zien dat de leerlingen die in januari op een voldoende niveau zaten, thuis al veelal (90%) uit zichzelf lezen. Uit de beheersingsgroep D en E deed 67% dat ook al. In mei is een mooie vooruitgang hierin te zien bij de beheersingsgroep D en E. Uit deze groep geeft 84% van de ouders in mei aan dat hun kind thuis uit zichzelf leest.

Omdat in mei het verschil zo groot is in respons van ouders uit de Connect-groep (12x) en uit de groep zonder Connect (3x), wordt dit verschil niet in grafieken uitgewerkt. De gevonden verschillen worden hieronder beschreven.

Zowel in de experimentele groep (met Connect) als in de controle groep (zonder Connect) is er één kind wat nu thuis uit zichzelf leest, die dat eerst niet deed.

Op de vraag hoe lang hun kind per dag uit zichzelf leest, wordt door de ouders in januari en mei nagenoeg hetzelfde antwoord gegeven.

De meeste kinderen uit de beheersingsgroep D en E (50%) lezen bij de nulmeting (januari 2012) iedere dag 10 minuten uit zichzelf volgens hun ouders. Van deze leerlingen leest 20 % meer dan 10 min en 30% leest in januari nooit uit zichzelf. In mei is daar een kleine verschuiving in te zien. Bij twee kinderen gaven ouders aan dat het zelfstandig leesgedrag van hun kind positief veranderd was. Eén kind (uit de experimentele E-groep met Connect) wat eerst nooit uit zichzelf las, doet dat nu ongeveer 10 minuten per dag. Eén kind (uit de experimentele D-groep met Connect) wat in januari 10 minuten per dag las, doet dat nu meer dan 10 minuten.

Ouders geven in mei aan dat volgens hen vooral vooruitgang van leesniveau ervoor heeft gezorgd dat hun kind het lezen leuker is gaan vinden.

Hoofdstuk 5 Conclusie

Uit de verzamelde data, literatuur en praktijkgegevens, van het onderzoek kunnen conclusies worden getrokken. In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de centrale onderzoeksvraag aan de hand van de deelvragen. Deze worden besproken en gekoppeld aan relevante literatuur. Vervolgens wordt de betrouwbaarheid van de resultaten besproken.

5.1 Wat maakt de methodiek van Connect effectief?

Connect is een methodiek die gebaseerd is op door onderzoek aangetoonde effecten (evidence-based) voor goed leesonderwijs.

De volgende basisprincipes maken Connect effectief:

- Extra leertijd (minimaal 3 x20 min. per week).
- Leesinterventie in een kleine groep (maximaal 3 leerlingen).
- Verbinding (connect) tussen schrijven en lezen.
- Herhaald lezen.
- Positieve werking van succeservaring.
- Strikt volgen van draaiboek Connect.

De basisprincipes van Connect komen overeen met wat Snow, Burns & Griffin (1998) beschrijven over succesvolle interventies (zie figuur 2.2).

5.2 Welke kinderen komen in aanmerking voor leesinterventie?

“Ieder kind dat op enig moment de doelen voor technisch lezen duidelijk niet lijkt te halen, heeft dan recht op extra instructie om zijn leerproces te versnellen, hetzij binnen de groep, hetzij erbuiten” (Smits & Braams, 2009).

Dit wil zeggen dat alle kinderen die een D of E scoren op de DMT en/of Avi test, omdat ze niet accuraat (goed) en/of vlot genoeg lezen, recht hebben op leesinterventie.

5.3 Is er een verschil in leerrendement bij de verschillende beheersingsgroepen?

Kinderen met D scores op DMT en/of Avi, behoren tot de 15 % kinderen die landelijk vergeleken zwak scoren op technisch lezen. Zij hebben een leerrendement van 50% < 75%. Kinderen met E scores, behoren tot de 10% kinderen die landelijk vergeleken zeer zwak scoren. Zij hebben een leerrendement van < 50% (Leij, 2003).

5.4 Welk effect van leesinterventie kan bij de verschillende beheersingsgroepen verwacht worden, ondersteund door literatuur?

Omdat er een grote verdenking is dat de kinderen uit de E-groep (experimentele- en controlegroep) dyslexie hebben, is te verwachten dat zij didactisch resistent zijn voor de leesinterventie (zie § 2.3).

Bij kinderen met dyslexie blijft het probleem in het aanleren en toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau bestaan ook wanneer voorzien wordt in adequate remediërende instructie en oefening (SDN).

Omdat de ernst van de leesproblemen en het leerrendement bij aanvang van de interventie al verschilt, is de verwachting van de onderzoeker dat er ook een verschil in effectiviteit te zien is van leesinterventie. De onderzoeker verwacht dat een groter rendement gehaald zal worden uit de leesinterventie met kinderen uit de D-groep.

5.5 Eindconclusie op de centrale onderzoeksvraag:

Hoe Effectief is Connect woordherkenning bij (zeer) zwakke lezers op de onderzoeksschool?

De conclusie is:

- ✚ Connect woordherkenning werkt bij groep 4 kinderen uit beheersingsgroep D effectiever om een hoger woordniveau te bereiken dan bij kinderen uit beheersingsgroep E (zie figuur 4.2.3 en 4.2.4).

Het verschil tussen de E-groep en de D-groep:

- Bij de experimentele D-groep is het leesinterventieprogramma Connect woordherkenning erg effectief. Op de DMT heeft de experimentele groep in DLV bijna dubbel zoveel vooruitgang geboekt dan de controle groep (zie figuur 4.1.1 en 4.1.2). Normaliter bereikt de D-groep een leerrendement tussen de 50 en 70%. Na acht weken gewerkt te hebben met Connect woordherkenning is het leerrendement op DMT kaart 1: 121%. Op kaart 2: 84% en op kaart 3: 89%. Op alle woordniveaus heeft de experimentele D-groep het minimale doel van 80% leerrendement gehaald. De controle D-groep heeft dit doel alleen op woordniveau 1 gehaald.

Het leerrendement van de experimentele groep gestegen met 15%. In dezelfde tijd is het leerrendement van de controlegroep (zonder leesinterventie) met 2% gedaald (zie figuur 4.3.1).

De meeste D-kinderen uit de onderzoeksgroep (experimentele- en controlegroep) zijn vooruitgegaan in Avi-niveau. Er zijn zelfs twee kinderen die in een half jaar tijd een half jaar gegroeid zijn in niveau (een persoonlijk leerrendement van 100%). (zie figuur 4.4.1 en 4.4.2)

- Bij de experimentele E-groep is het leesinterventieprogramma Connect woordherkenning minder effectief. Op de DMT is wel meer vooruitgang op te merken in DLV, in vergelijking met zichzelf en met de controlegroep (zie figuur 4.2.1. en 4.2.2). De experimentele- en controle E-groep hebben beide een leerrendement van 41% in mei. De E-groep heeft het gestelde doel van minimaal 60% niet gehaald. Wel is duidelijk geworden dat Connect woordherkenning het woordniveau van deze kinderen onderhoudt. Het leerrendement daalde in de experimentele E-groep gemiddeld 2%. In de controle E-groep daalde het leerrendement gemiddeld 10% (zie figuur 4.3.2). Zowel de experimentele- als de controlegroep zijn in Avi-niveau niet vooruitgegaan. Er is te weinig vooruitgang te meten om in niveau vooruit te gaan (zie figuur 4.5.1 en 4.5.2).

Het lag in de lijn der verwachting dat de D-groep meer rendement zou halen uit de leesinterventie omdat de ernst van de leesproblemen bij aanvang van de interventie al verschilt (zie § 2.3). Bij twee kinderen uit de E-groep is dyslexie vastgesteld en bij

de andere kinderen uit de E-groep loopt het onderzoek naar dyslexie. De verwachting was dat deze kinderen (nagenoeg) resistent zouden zijn voor de leesinterventie (i.v.m. hardnekkigheid). Het onderzoek heeft dit bevestigd.

✚ Connect is voor beide beheersingsgroepen (D en E) effectief ter verbetering van de leesmotivatie.

Na 8 weken gewerkt te hebben met Connect, wordt een goede vooruitgang in taakgerichtheid gemeten (zie figuur 4.6.5).

Bij de geobserveerde kinderen is na 8 weken duidelijk een vooruitgang in plezier, betrokkenheid en motivatie te zien (zie figuur 4.6.4).

Leerkrachten geven in het logboek veel signalen van hoge betrokkenheid, motivatie enthousiasme en plezier aan tijdens het werken met Connect woordherkenning (zie figuur 4.6.1).

Bij de nameting in mei is duidelijk geworden dat het plezier in lezen zowel bij de experimentele groep als bij de controlegroep gegroeid is. Daarbij was de groei binnen de experimentele groep 10% groter (zie figuur 4.6.9).

Veel kinderen geven aan het lezen nu leuker te vinden dan in het begin van groep 4 omdat het lezen beter gaat (zie figuur 4.6.11).

Eén kind (uit de Connect-groep) wat eerst nooit uit zichzelf las, doet dat nu ongeveer 10 min. per dag. Eén kind (uit de Connect-groep) wat in jan. 10 min. per dag las, doet dat nu meer dan 10 min (zie § 4.6.2.3).

Ouders geven in mei aan dat volgens hen vooral vooruitgang van leesniveau en begrip ervoor heeft gezorgd dat hun kind het lezen leuker is gaan vinden (zie § 4.6.2.3).

5.6 Betrouwbaarheid resultaat

De eerder beschreven conclusies van het Connect-effect, zijn getrokken op basis van een experimenteel onderzoek. Betekenisvolle verschillen tussen beide groepen zijn veroorzaakt door het verschil in didactiek.

- Experimentele conditie D-groep : wel of geen leesinterventie.
- Experimentele conditie E-groep: wel of geen leesinterventie met de methodiek Connect woordherkenning.

Binnen het onderzoek is veel gebruik gemaakt van triangulatie (zie figuur 3.1).

De betrouwbaarheid van het onderzoeksresultaat is daardoor groot.

Er kunnen geen conclusies getrokken worden voor andere scholen, omdat de onderzoeksgroep klein is (14 leerlingen). Daarnaast spelen op andere scholen andere leesomstandigheden een rol.

Om een goed resultaat te krijgen geven Smits en Braams aan dat het draaiboek van Connect strikt gevolgd moet worden. Toch is er op twee punten van afgeweken.

- Twee Connect-groepjes (zowel D als E groep) hebben buiten de klas de interventie gekregen (anders niet realiseerbaar).
- Door verschillende redenen konden in 4 weken (van de 8) de Connect-sessies niet altijd doorgaan.

Vooraf het niet door kunnen gaan van de interventie, kan van invloed zijn op het behaalde rendement uit de leesinterventie met Connect woordherkenning.

In de weken dat de interventie niet doorging, hebben de leerlingen minder woorden geoefend dan eigenlijk gepland en één moment van herhaling gemist (effect herhaald lezen zie figuur 2.7).

5.7 Aanbevelingen:

- Uit dit onderzoek blijkt dat bij groep 4 kinderen met D en E-scores de leesmotivatie groeit d.m.v. leesinterventie volgens de methodiek van Connect (zie figuur 4.6.4 en 4.6.9).
- Bij kinderen uit beheersingsgroep D gaat het lezen op woordniveau ook goed vooruit. Zij halen het doel: 'een minimaal leerrendement van 80%' (zie § 2.3).

De aanbeveling voor de onderzoeksschool is om naast de kinderen met E-scores, voortaan ook leesinterventie te bieden aan kinderen met D-scores. Meer kinderen op

de onderzoeksschool kunnen hierdoor een voldoende leesniveau halen. Hierdoor kan het hoge percentage leesuitval (zie § 1.1) teruggebracht worden.

Uit ervaringen op de onderzoeksschool is gebleken dat het leesinterventieprogramma van de Zuidvallei niet motiverend werkt voor zwakke lezers. Voor zwakke lezers is het plezier in lezen juist zo belangrijk. Omdat Connect werkt met leesmaterialen die kinderen leuk en motiverend vinden, is het advies om in groep 3 en 4 leesinterventie te geven m.b.v. de Connect-methodiek.

5.8 Suggesties voor vervolgonderzoek

- Omdat de kinderen uit de experimentele E groep minder profijt hebben gehaald uit de leesinterventie met de methodiek Connect, zou het interessant zijn om te onderzoeken welke manier van leesinterventie meer effect geeft. Interessante methodes zouden bijvoorbeeld zijn: Taal in Blokjes, Sleeplezen of toch nog leren lezen.
- Omdat de kinderen uit de experimentele E groep wel een minimale vooruitgang hebben laten zien op woordniveau en tekstniveau zou het interessant zijn hier een kwalitatief onderzoek van te maken. Onderzocht zou kunnen worden welke leesstrategieën (radende of spellende leesstrategie) zij voor aanvang van Connect hanteerden en welke leesstrategie zij na 8 weken met Connect hanteren. Dan zou er de mogelijkheid moeten zijn om daar na die 8 weken weer mee verder te gaan, gericht op een specifieke leesstrategie versterken of juist afleren.
- Niet alleen bij onvoldoende lezers zijn er kinderen die lezen niet leuk vinden. Er zijn ook kinderen die op een voldoende niveau lezen en het lezen niet leuk vinden. Interessant zou zijn om te onderzoeken wat een schoolbreed leesmotivatie-project met de motivatie doet van kinderen om te lezen. Hoe is de leesmotivatie voor aanvang van het project en hoe is die na 8 weken.

Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek

In dit hoofdstuk wordt het meesterstuk geëvalueerd. Er wordt stilgestaan bij wat het proces van het meesterstuk betekent heeft voor mij als mens en als professional. En wat dit meesterstuk betekent voor de praxis.

Het Proces

6.1 Wat heeft het mij opgeleverd?

Het proces van dit meesterstuk ging met pieken en dalen. Voor mijn gevoel met meer dalen dan pieken helaas. Alle eisen waaraan het onderzoek moest voldoen, heb ik uiteindelijk denk ik wel in mijn meesterstuk verwerkt, maar dit heeft me de nodige moeite en tijd gekost om dit voor elkaar te krijgen. Ook het feit dat dit meesterstuk het hele jaar langs de andere modules afliep heb ik als zwaar ervaren. Natuurlijk speelt daarbij een rol dat deze studie naast mijn werk en gezin gedaan 'moet' worden. Ik heb regelmatig gedacht: "waar ben ik aan begonnen?" Toch heb ik als professional heel bewust gekozen voor deze studie. Ik wilde mezelf meer specialiseren in leesproblemen en dyslexie. Ik heb mezelf de laatste periode dan ook vaak horen zeggen: "ik heb het zelf gewild!" En dat is ook zo. Ik merk dat deze studie me veel kennis en kunde gebracht heeft, dus ik ben er nog steeds van overtuigd dat het doen van de studie 'dyslexiespecialist' een goede beslissing was. Door het doen van deze studie heb ik geleerd om literatuur te gaan bestuderen als ik over een onderwerp meer wil weten. Ik heb gemerkt dat ik studeren eigenlijk best leuk vind (dat was vroeger wel anders). Ik kan mezelf vaak moeilijk concentreren, maar ik heb gemerkt tijdens het werken aan het meesterstuk dat ik mezelf helemaal af kon sluiten voor mijn omgeving. Dit vond ik verbazingwekkend! Vanaf het begin van deze opleiding liep ik regelmatig tegen mijn eigen 'minpunten' op. Ik weet vaak wel wat ik wil zeggen, maar om het dan goed geformuleerd en onderbouwd onder woorden te brengen, kost me moeite. Het kort en bondig formuleren van tekst heb ik vanaf het begin moeilijk gevonden. Tijdens het schrijven van dit meesterstuk liep ik hier dan ook regelmatig tegenaan. Ik heb veel geschreven, herschreven, weggehaald en weer toegevoegd. Gelukkig heb ik ook weer goed gemerkt waar mijn kwaliteiten zitten. Als ik ergens voor ga, dan ga ik er voor 100% voor. Als ik iets doe, dan wil ik dat goed doen. Als ik iets (nog) niet weet, dan zoek ik het op. Ik heb me dan ook voor de volle

100% ingezet de afgelopen periode om dit onderzoek en meesterstuk tot een goed einde te brengen.

6.2 Wat heb ik er van geleerd als professional?

Als professional heb ik geleerd dat ik niet alles alleen kan doen als ik iets wil bereiken. Ik heb vaak moeite met het inschakelen van de hulp van anderen. Ik wil eigenlijk niemand lastig vallen met de dingen die ik wil. Toch heb ik weer gemerkt dat het van toegevoegde waarde is. Dit onderzoek had ik niet kunnen doen zonder medewerking van collega's.

Ik ben van nature meer een doener. Dus wanneer ik ergens enthousiast over ben, wil ik dit het liefst meteen uitproberen. Ik zou normaal gezocht hebben naar het draaiboek van Connect en er mee gestart zijn om het uit te proberen. Nu heb ik me moeten en willen verdiepen in veel achterliggende theorieën. Als ik eenmaal echt in de literatuur aan het studeren was, kon ik er maar moeilijk mee stoppen. Ik heb gemerkt dat mijn handelen als professional door de achterliggende literatuur bestudeerd te hebben op een ander niveau is komen te liggen.

6.3 Wat zou ik een volgende keer hetzelfde / anders doen?

Ik zou de volgende keer eerder willen beginnen met het onderzoek en meesterstuk. Door andere verplichtingen rondom studie, school en gezin is dit me nu niet gelukt. Het onderzoek wilde ik zo valide mogelijk maken door een zo groot mogelijke groep deel te laten nemen. Dit hield in dat ik alle D en E kinderen van onze groep 4 mee heb genomen in het onderzoek. Daardoor heb ik 3 Connectgroepjes moeten formeren. Dit hield in dat ik iedere week vanaf februari op mijn vrije dagen kwam werken om de leesinterventie te geven en de voorbereiding voor de volgende week te doen. Omdat collega's mij hielpen binnen dit onderzoek, wilde ik hen niet extra belasten. Daarom zorgde ik dat voor hen iedere week de spullen weer klaar lagen om er mee aan de slag te kunnen. Het was voor mijzelf beter geweest als ik dit anders georganiseerd had. Nu was ik kostbare tijd kwijt die ik normaal thuis aan mijn studie kon besteden.

Veel gegevens en bevindingen uit het onderzoek heb ik hierdoor nog in de laatste maand moeten uitwerken. Dit gaf een extra druk de laatste periode voor mezelf maar ook voor mijn gezin.

6.4 Wat heb ik toegevoegd als critical friend?

Ik heb voor 2 collega-studenten gefungeerd als critical friend. Ik heb geprobeerd aan te geven waar verwijzingen hoorden waar ik ze miste, waar iemand zichzelf binnen z'n eigen meesterstuk tegensprak en aangegeven waar zinnen niet mooi liepen. Ik heb als het ware geprobeerd door de 'bril van Thea' te kijken.

6.5 Hoe heb ik feedback als ontvanger ervaren?

Ik heb de feedback van mijn critical friends ervaren als erg waardevol. Soms zag ik het zelf echt niet meer en dan kon ik met een simpele tip soms weer goed verder. Soms heb ik feedback van critical friends genegeerd wanneer ik ervan overtuigd was dat mijn formuleringen klopte. Of wanneer de opleiding nu eenmaal bepaalde eisen stelt die voor een ander minder voor de hand liggen zijn. Ik heb de hoofdstukken door verschillende critical friends laten lezen. Zowel door mensen uit het onderwijs als mensen uit het bedrijfsleven. Wanneer ik terugkreeg dat ze het niet begrepen, wist ik dat ik duidelijker moest zijn. Fijn vond ik het ook dat medestudenten mijn hoofdstukken hebben bekritiseerd. Dit omdat zij precies weten wat er verwacht wordt.

Het product

6.6 betekenis voor praxis

Omdat er op de onderzoeksschool al jaren een te groot leesuitval te zien is, is het onderzoek erg relevant. Het is erg belangrijk dat de kinderen van de onderzoeksschool hogere leesscores gaan behalen. Door voortaan naast de E-kinderen ook de D-kinderen leesinterventie aan te bieden, moet dit op de onderzoeksschool mogelijk zijn.

Tijdens het begeleiden van mijn casuskind voor DS03 in 2011, zag ik eigenlijk pas goed de manier waarop leesinterventie gegeven werd op de onderzoeksschool. Deze vond plaats buiten de groep onder begeleiding van de onderwijsassistent met de methode Zuidvallei. Gekoppeld aan de theorie die ik dan in het eerste jaar van de studie dyslexiespecialist al heb opgedaan, merk ik op dat er weinig motivatie is voor

de leesinterventie. De onderwijsassistent doet haar best om het leuk te brengen, maar de kinderen ervoeren de leesinterventie zeker niet als een leuke bezigheid. In dit onderzoek is duidelijk geworden hoe belangrijk het is dat kinderen plezier hebben in lezen. En dus is met dit onderzoek ook duidelijk geworden hoe belangrijk het is om in ieder geval op een leuke manier met leesinterventie bezig te zijn met kinderen die het lezen als moeilijk en niet leuk ervaren.

6.7 waar ben ik heel tevreden over?

Ik ben tevreden over de uitkomst van het onderzoek. Mijn verwachtingen werden bevestigd. Ondanks de grote tijdsinvestering ben ik blij dat ik het onderzoek zowel over het leesniveau als de leesmotivatie gedaan heb. Dit heeft een goed beeld opgeleverd bij kinderen die op een onvoldoende niveau lezen. Ik had het gevoel dat ik de methodiek van Connect tekort zou doen door alleen onderzoek te doen naar het effect op het leesniveau of de leesmotivatie.

6.8 Wat zou ik volgende keer anders doen?

Wanneer ik ooit weer een onderzoek ga doen, ga ik toch mijn best doen om het minder breed aan te pakken. Doordat ik het leesniveau en de leesmotivatie niet los kon zien, heeft het onderzoek daardoor als het ware twee onderwerpen gekregen. Door bij beide onderwerpen aan triangulatie te willen voldoen heb ik veel moeten doen aan data -verzameling en -verwerking. Achteraf gezien had ik het wellicht gezien de tijd die ik er voor had, niet beide mee moeten nemen.

Slot

“Dit onderzoek was een grote stap voor mij, laat het ook een grote stap vooruit zijn voor onvoldoende lezers.”

Door de kinderen uit de experimentele groep is al een grote stap gezet richting het bereiken van het ‘ultieme doel’: dat de leerling een zelfstandige en gemotiveerde lezer wordt (uit: Smits en Braams, 2006).

Literatuurlijst

- Andriessen D., Onstenk J., Delnooz P., Smeijster H. Peij S. (2010). Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo. *Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Delft: HBO-raad, vereniging van Hogescholen.
- Baarda, B. (2009). Dit is onderzoek! *Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers: Groningen / Houten.
- Blomert L. (2005). Dyslexie in Nederland. *Theorie, praktijk en beleid. Nieuwezijds: Amsterdam*
- Chard D., Vaughn S., Tyler B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. Artikel uit: Journal of learning disabilities. Vol. 35, nr 5. EBSCO publishing: Austin, Texas (USA).
- Cooke N., Slee J., Young How C. (2008). How is contextualized spelling used to support reading in first-grade core reading programs? Artikel uit: Reading improvement; Spring 2008. Vol 45, nr. 1. Docstoc pag. 26 (artikel binnengehaald via www.docstoc.com 20-4-2012).
- COTAN Commissie Onderzoek Toetsaangelegenheden (Boom test uitgevers, Amsterdam).
- Diverse auteurs (2009). Estafette *nieuw*. Methode voor voortgezet technisch lezen. Zwijssen: Tilburg.
- Gijsen M., Scheltinga G., Druenen M., Verhoeven L. (2011). Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 4. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands in samenwerking met Onderwijs Maak Je Samen.
- www.leraar24.nl/video/2616, praktijk en theoretische onderbouwing Connect woordherkenning. Laatst geraadpleegd 24 januari 2012.
- www.masterplandyslexie.nl/ draaiboeken Connect. Laatst geraadpleegd, 27 april, 2012.
- www.stichtinginclusiefondersijns.nl. Visie stichting inclusief onderwijs. Wat is inclusief onderwijs? Laatst geraadpleegd: 17-5-2012
- Kleijnen R., Bosman A., Jong de P., Henneman K., Pasman J., Paternotte A., Ruijsenaars A., Struiksma A., Bos van den K., Leij van der A., Verhoeven L., Wijnen F. (2008) Diagnose en behandeling van dyslexie. *Brochure van de stichting dyslexie Nederland*. SDN: Bilthoven

- Leij, van der A. (2003). Leesproblemen en dyslexie. *Beschrijving, verklaring en aanpak*. Lemniscaat: Rotterdam.
- Manson–van Veen C. (2011). De invloed van Connect lezen op de leesprestatie. Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (meesterstuk binnengehaald op 24 januari 2012 via www.hbo-kennisbank.nl).
- Smits A. en Braams T. (2006). Dyslectische kinderen leren lezen. *Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Struiksma A., Van der Leij A. & Vieijra J. (2009). Diagnostiek van Technisch lezen en aanvankelijk spellen. VU uitgeverij: Amsterdam.
- Vaughn S., Hughes M., Watson Moody S., Elbaum B. (2001). Grouping Students Who Struggle With Reading. Adapted and excerpted from: Instructional Grouping for Reading for Students with LD: Implications for Practice. *Intervention in School and Clinic*, January 2001, Vol 36, No. 3.
- Veenman S., Lem P. e.a. (1986). Onderwijs in combinatieklassen. Eindrapport SVO. Selectareeks: Den Haag
- Ven, van de H. (1994), Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma. Doctoraalscriptie Taal- en Literatuurwetenschap Faculteit der Letteren, Katholieke Universiteit Brabant. CPS: Amersfoort.
- Verhoeven, L. (1995). *Drie-Minuten-Toets*. Arnhem: Cito.
- Vernooij, K. (2002). Elk kind een lezer. Amersfoort: CPS
- Vernooij K. (2007). Paper *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Uitgave van Projectbureau Kwaliteit voor de implementatiekoffer van site www.schoolaanzet.nl en www.taalpilots.nl (laatst geraadpleegd 1-5-2012).
- Visser, J., Laarhoven, A. van en Beek A. ter. (1996). *AVI-toetspakket. Handleiding. Derde herziene druk*. 's Hertogenbosch: KPC.

Bijlagen

Bijlage 1: Tijdpad onderzoek: Wanneer, Wat, Hoe.

Bijlage 2: Drie filmopnames tijdens lezen, observatie signalen van leesplezier, leesmotivatie en betrokkenheid

Bijlage 3: Drie observaties signalen leesplezier, leesmotivatie en betrokkenheid uitgewerkt in + en –

Bijlage 4: Tijdsteekproef: tijdens Connect-sessie

Bijlage 5: Tijdsteekproef: tijdens zelfstandig lezen, voor aanvang Connect

Bijlage 6: Tijdsteekproef: tijdens zelfstandig lezen, na 8 weken Connect

Bijlage 7: Enquête leerlingen

Bijlage 8: Enquête lezen ouders

Bijlage 1: Tijdpad onderzoek

Wanneer	Wat	Hoe
Week 4 (23 januari 2012)	Afnemen: DMT	* DMT afnemen op do. en vrij.
Week 5 (30 januari 2012)	Afnemen: Avi Enquêtes afnemen: *leerlingen *ouders	* Avi afnemen op do. en vrij. *Leerling-enquête klassikaal voorlezen. Kinderen vullen zelfstandig in toetsrij in. *Ouder-enquête met begeleide brief met leerlingen mee naar huis geven. Gegevens DMT en Avi verzamelen in schema
Week 6 (6 februari 2012)	Samenstellen: - Experimentele groep en Controlegroep - Leesinterventiegroepjes Extra hulp vragen voor uitvoering onderzoek (begeleiding leesinterventiegroepje)	Collega's zonder groepsverantwoordelijkheid om hulp vragen bij uitvoering onderzoek.
Week 7 (13 februari 2012)	Leesinterventie groepjes + rooster begeleiding klaar Filmopname experimentele groep (leesinterventiegroepje B) tijdens zelfstandig lezen (informatieboeken). Vorbereiding 1 ^e week leesinterventie met Connect Woordherkenning. Voor 3 sessies connectrijtjes maken en uitwerken als woordkaartjes en woordlotto-bladen. Materialen klaarleggen voor 3 groepjes leesinterventie: * voor ieder kind een smalle whiteboard-stift.	Deze week uiterlijke inleverdatum enquête ouders. Woensdag 8.45 - 9.00 u tijdens leeskwartier filmen.

	* 3 mappen met daarin: - 1 leesboek - gekopieerde tekst (voor ieder kind) - 3 x transparant schrijfbordje - 3 x woordkaartjes connectrijtje - 3 x woordlottokaarten - setje bladen voor logboek - draaiboek Connect Woordherkenning	
Week 8 (20 februari 2012)	<i>vakantie</i> - Informatie enquêtes uitwerken.	
Week 9 (27 februari 2012)	Week 1: start leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 2^e week leesinterventie met Connect Woordherkenning. Voor 3 sessies connectrijtjes maken en uitwerken als woordkaartjes en woordlotto-bladen.	- Ma. t/m don. leesinterventie tijdens leeskwartier binnen de groep. - Di. t/m don. één groepje in zelfde tijd leesinterventie buiten de groep. - Vrij.-ochtend twee groepjes tijdens kringtijd lees-interventie buiten de groep (zie rooster).
Week 10 (5 maart 2012)	Week 2: leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 3^e week (voor 3 sessies). Filmopname experimentele groep (lees-interventie groepje B) tijdens Connect-sessie.	Donderdag 8.45 - 9.00 u tijdens leeskwartier filmen.
Week 11 (12 maart 2012)	Week 3: leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 4^e week (voor 3 sessies).	
Week 12 (19 maart 2012)	Week 4: leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 5^e week (voor 3 sessies).	
Week 13 (26 maart 2012)	Week 5: leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 6^e week (voor 3 sessies).	

Week 14 (2 april 2012)	Week 6: leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 7 ^e week (voor 3 sessies).	
Week 15 (9 april 2012)	Week 7: leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 8 ^e week (voor 3 sessies)	
Week 16 (16 april 2012)	Week 8: leesinterventie met Connect Woordherkenning Vorbereiding 9 ^e week (voor 3 sessies) Filmopname experimentele groep (lees-interventiegroepje B) tijdens zelfstandig lezen (informatieboeken).	Woensdag 8.45 - 9.00 u tijdens leeskwartier filmen.
Week 17 en 18 (23 april – 6 mei)	<i>Mei-vakantie</i> Analyseren filmopnames en info. verwerken.	Taakgerichtheid scoren d.m.v. tijdsteekproef. Observatiegegevens leesplezier uitschrijven.
Week 19	Week 9: leesinterventie met Connect Woordherkenning	
Week 20	Afnemen: * DMT * Avi * Enquêtes leerlingen en ouders	* DMT dagelijks tijdens leeskwartier. * Avi op donderdag en vrijdag. * Leerling-enquête klassikaal voorlezen. Kinderen vullen zelfstandig in toetsrij in.

Bijlage 2:

Drie filmopnames tijdens lezen: observatie signalen van leesplezier, leesmotivatie en betrokkenheid

Video-opname 1: 'Zelfstandig lezen voor aanvang Connect' 15 april 2012

- Kind D3: doet lang over het kiezen van een boek. Terwijl ze een boek zoekt, praat D3 tegen andere kinderen. Steeds is te zien dat D3 een klein stukje leest, om zich heen kijkt of door het boek bladert (zonder naar de bladzijden te kijken) en weer verder leest. Ze wiebelt op en neer op haar stoel. D3 gaat herhaaldelijk staan en weer zitten. Wanneer ze om zich heen kijkt is een 'verveelde' blik te zien. Het lijkt hier alsof ze het lezen niet leuk vindt. Wanneer de leerkracht aangeeft dat het leeskwartier afgelopen is, staat ze meteen met een glimlach op en legt het boek weg.

- Kind D4: Kijkt even rond bij het starten van het leeskwartier. Bladert door het boek (kijkt naar de bladzijden) en begint dan vooraan te lezen. Ze leest het hele kwartier door. Eén keer laat D4 haar buurvrouw iets zien uit haar boek. Ze maakt hierbij een glimlach. D4 gaat daarna meteen door met lezen. Het lijkt hier alsof ze het leuk en interessant vindt wat ze leest. Als de leerkracht aangeeft dat het leeskwartier afgelopen is, leest D4 eerst haar stukje nog af.

- Kind D5: Kijkt om zich heen. Kijkt naar zijn burens. Vraagt wat de anderen voor boek gekozen hebben. Bekijkt zijn boek nog eens op de voor en achterkant. Dan maakt hij het boek open en begint met lezen. Na iedere bladzijde kijkt D5 op. Hij kijkt naar wat zijn burens doen, kijkt rond in de klas ("wat doen de anderen?"). Op het einde van de bladzijde kijkt D5 weer op. Hij kijkt wat zijn burens doen, kijkt rond in de klas en kijkt naar het Connect-groepje wat die dag bij de leerkracht leest. Hij lacht naar de leerkracht. D5 leest steeds stukjes, maar hij lijkt (door het steeds rondkijken) niet echt betrokken te zijn bij wat hij leest. Wanneer het leeskwartier afgelopen is, begint D5 direct te kletsen met zijn burens en legt het boek meteen weg.

Video-opname 2: 'Tijdens Connect-sessie' 8 maart 2012

De 3 kinderen van groepje A komen direct bij de leerkracht aan de instructietafel zitten bij start van het leeskwartier. D3 zegt "jeuh!" en begint tegen de leerkracht te praten. D4 en D5 helpen de leerkracht met spullen klaar te leggen. Als de leerkracht begint met voorlezen, kijkt D3 nog even om zich heen, maar leest daarna goed mee. Dit is te zien aan het bijwijzen met het pijltje. Alle drie de kinderen doen dit goed. Tijdens het connect-rijtje schrijven zijn alle drie de kinderen ook erg betrokken. Een paar keer wordt er iets (een fout woordje) met een doekje weggeveegd. Het lijkt alsof deze kinderen dan wat teleurgestelde gezichten laten zien. Bij het volgende woord is dit echter al weer weg. Ze lijken goed na te denken over de op te schrijven woordjes. De kinderen kijken na het schrijven direct weer naar de leerkracht en het woordkaartje. Ze zien er erg betrokken uit. Tijdens het lezen van de woordjes van het connect-rijtje doen alle drie de kinderen weer erg goed mee. De kinderen steken vlug hun vinger op als ze zien welk woordje op het kaartje staat. Tijdens het koorlezen leest D4 goed hardop mee. D3 en D5 worden aangespoord door de leerkracht om zich ook goed te laten horen. Als het stukje tekst gelezen is krijgen alle kinderen een compliment voor het goed meelezen. Er zijn dan drie lachende gezichten te zien bij de kinderen. Dan is het woordlotto-spel aan de

beurt. Hier is een erg hoge betrokkenheid te zien! De kinderen zitten letterlijk op het puntje van hun stoel om te horen welk woordje genoemd wordt en om een kaartje op de goede plek te mogen leggen. Als laatste gaan de kinderen duo-lezen. Eén van de kinderen leest met de leerkracht. De leerkracht wijst bij terwijl het kind hardop leest. De andere twee kinderen lezen ieder een halve tekst en wijzen ieder een halve tekst bij. Er wordt goed gelezen en bijgewezen. De leerkracht leest nog een stukje verder in het boek. De kinderen luisteren gespannen. Er wordt aan de kinderen op het einde gevraagd om voorspellingen te doen over de afloop van het verhaal. Alle drie de kinderen geven met een vinger aan er iets van te willen zeggen. De leerkracht geeft de kinderen op het einde van deze Connect-sessie een compliment voor het goed lezen van de tekst en de geoefende woorden. Alle drie de kinderen lachen en helpen de leerkracht met het opruimen.

Video-opname 3: 'Zelfstandig lezen na 8 weken Connect'

18 april 2012

- Kind D3: Doet wederom lang over het kiezen van een boek. Als ze een boek gekozen heeft neemt ze het mee naar haar plaats. Ze laat met een trots gezicht aan haar buur zien welk boek ze gekozen heeft. D3 bekijkt eerst nog even de plaatjes op de voorkant van het boek en slaat het dan open. Ze begint te lezen en kijkt niet één keer op tot de bladzijde af is. Ze slaat de bladzijde om en kijkt even rond. Ze gaat vrijwel meteen verder met lezen op de volgende pagina. D3 gaat herhaaldelijk staan en weer zitten. Toch leest ze dan vrij vlot weer verder. Het boek heeft haar aandacht. Wanneer D3 om zich heen kijkt is nu geen 'verveelde' blik te zien. Het lijkt hier alsof ze enigszins tevreden is over het lezen (van dit boek). Wanneer de leerkracht aangeeft dat het leeskwartier afgelopen is, loopt ze naar de leerkracht. Ze vraagt of ze het boek in haar laatje mag bewaren om het straks nog even uit te kunnen lezen.

- Kind D4: Kiest een boek. Ze bladert door het boek en begint te lezen. Ze kijkt even naar de boeken die haar burens hebben gekozen en leest dan in haar eigen boek verder. Ze kijkt een keer naar de leerkracht en de kinderen die bij haar lezen. Ze lijkt te luisteren naar het verhaal van het Connect-groepje en glimlacht (ditzelfde stukje tekst heeft ze maandag zelf met haar groepje geoefend). Ze leest weer verder in haar boek en blijft de rest van het leeskwartier met haar aandacht bij het gekozen boek. Ze leest stukjes en bekijkt de bijbehorende plaatjes / foto's. Als de leerkracht aangeeft dat het leeskwartier afgelopen is, legt D4 haar boek weg. Ze lacht en praat met haar buur.

- Kind D5: Heeft als eerste van zijn groepje een boek gekozen. Het lijkt alsof hij vooraf bedacht had dat hij dit boek wilde lezen. D5 slaat het boek meteen open en kijkt naar de plaatjes. Hij glimlacht en praat even met zijn burens. D5 laat iets uit zijn boek aan zijn burens zien. Dan gaat hij lezen in het boek. Bij een volgende bladzijde leest hij nu twee keer door. Bij de derde keer omslaan van bladzijde kijkt hij even rond in de klas. Dan leest hij weer door. D4 heeft een glimlach op zijn gezicht. Bij de volgende bladzijde laat hij weer even iets aan een buur zien. Het lijkt alsof hij erg betrokken is bij wat hij leest. Hij lijkt het zo leuk te vinden dat hij het zelfs met klasgenootjes wil delen. Wanneer het leeskwartier afgelopen is, leest D5 nog even een stukje af. Dan legt hij het boek weg en praat met zijn burens.

Bijlage 3:

Drie observaties: signalen van leesplezier, leesmotivatie en betrokkenheid uitgewerkt in + en - .**Tijdens Connect-sessie:****Connectgroepje A: 2x- en 9x +**

- Rondkijken
- Teleurgestelde blik bij fout geschreven woord.
- + Er wordt gezegd: "Jeuh, juf gaan we weer verder lezen?"
- + Wijzen goed bij met leespijl.
- + Kinderen denken zichtbaar goed na bij het schrijven van de woordjes.
- + Steken vlot vinger op bij lezen woordkaartjes.
- + Lezen goed en vlot.
- + Zitten letterlijk 'op het puntje van hun stoel'.
- + Luisteren gespannen naar het verhaal.
- + Doen voorspellingen over afloop van het verhaal.
- + Lachende gezichten.

Voor aanvang Connect:**D3: 6x -en 1x +**

- Kijkt rond.
- Bladert door boek, zonder naar de bladzijden te kijken.
- Wiebelt op en neer.
- Gaat staan, zitten, staan, zitten.
- Verveelde blik tijdens lezen.
- Glimlach bij stopteken van leerkracht.
- + Leest (steeds korte stukjes).

D4: 1x -en 5x +

- Kijkt even rond.
- + Bladert door boek, en kijkt naar de bladzijden.
- + Leest het hele leeskwartier door.
- + Laat iets aan buur zien uit het boek.
- + Glimlacht tijdens bekijken boek.
- + Leest nog even door na stopteken van leerkracht.
(Lijkt niet te kunnen stoppen. Lijkt erg gemotiveerd en betrokken).

D5: 4x – en 1x +

- Kijkt rond.
- Praat met burens (lijkt niet over de boeken te gaan).
- Na iedere bladzijde even rondkijken.
- Bij het stopteken van de leerkracht : legt boek direct weg en praat meteen met burens.
- + Leest (steeds korte stukjes).

Na 8 weken Connect:

D3: 2x -en 5x +

- Kijkt rond.
- Gaat staan, zitten, staan, zitten.
- + Laat boek 'trots' aan anderen zien
- + 'Tevreden' blik tijdens lezen.
- + Kijkt naar plaatjes op het boek.
- + Leest door tot de bladzijde af is.
- + Bij het stopteken van leerkracht, vraagt D3 of ze het boek in haar laatje mag bewaren om die dag uit te kunnen lezen.
(Lijkt niet te kunnen stoppen. Lijkt gemotiveerd en betrokken).

D4: 1x -en 4x +

- Kijkt rond.
- + Bladert door boek, en kijkt naar de bladzijden.
- + Bekijkt plaatjes uit het boek en leest bijbehorende tekst.
- + Leest het hele leeskwartier door.
- + Glimlacht tijdens en na het lezen.

D5: 1x – en 5x +

- Kijkt rond.
- + Kijkt naar plaatjes van het boek.
- + Glimlacht.
- + Praat met burens (laat ondertussen iets uit zijn boek zien).
- + Leest meerdere bladzijden achter elkaar.
- + Bij stopteken van de leerkracht, leest hij nog even een stukje af.
(Lijkt erg gemotiveerd en betrokken)

Bijlage 4:

Tijdsteekproef: tijdens Connect-sessie

39 observatie-scores = 100%

		aantal	procenten
• Kind Exp. D 3:	Ta	27	70
	Kij	7	17
	Sto	1	3
	Lo	-	
	An	4	10
• Kind Exp. D 4:	Ta	36	93
	Kij	3	7
	Sto	-	
	Lo	-	
	An	-	
• Kind Exp. D 5:	Ta	30	77
	Kij	3	7
	Sto	6	16
	Lo	-	-
	An	-	-

Taakgerichtheid:

- Kind Exp. D 3: 70%
- Kind Exp. D 4: 93%
- Kind Exp. D 5: 77%

Bijlage 5:

Tijdsteekproef: tijdens zelfstandig lezen, voor aanvang Connect

36 observatie-scores = 100%

		aantal	procenten
• Kind Exp. D 3:	Ta	12	34
	Kij	7	19
	Sto	7	19
	Lo	5	14
	An	5	14
• Kind Exp. D 4:	Ta	25	70
	Kij	9	25
	Sto	2	5
	Lo	-	
	An	-	
• Kind Exp. D 5:	Ta	17	47
	Kij	13	37
	Sto	6	16
	Lo	-	-
	An	-	-

Taakgerichtheid:

- Kind Exp. D 3: 34%
- Kind Exp. D 4: 70%
- Kind Exp. D 5: 47%

Bijlage 6:

Tijdsteekproef: tijdens zelfstandig lezen, na 8 weken Connect

39 observatie-scores = 100%

		aantal	procenten
• Kind Exp. D 3:	Ta	19	55
	Kij	8	23
	Sto	2	5
	Lo	2	5
	An	4	12
• Kind Exp. D 4:	Ta	24	70
	Kij	7	20
	Sto	2	7
	Lo	-	
	An	1	3
• Kind Exp. D 5:	Ta	21	61
	Kij	4	11
	Sto	9	25
	Lo	-	-
	An	1	3

Taakgerichtheid:

- Kind Exp. D 3: 55%
- Kind Exp. D 4: 70%
- Kind Exp. D 5: 61%

Bijlage 7:

Enquête Lezen – kinderen groep 4 – naam: _____.

- 1. Ik lees omdat ik het leuk vind.

ja	nee
----	-----

- 2. Ik lees omdat ik er wat van leer.

ja	nee
----	-----

- 3. Ik lees omdat mijn ouders en/of juffen dat willen.

ja	nee
----	-----

- 4. Welke manier van lezen vind je leuk?

leeskwartier	Estafette	vrij lezen
--------------	-----------	------------

- 5. Tijdens het leeskwartier lees ik het liefst in...

prenten- boeken	informatie- boeken	strip- boeken	gedichten- bundels	kranten
--------------------	-----------------------	------------------	-----------------------	---------

- 6. Thuis lees ik het liefst.....

- 7. Ik vind lezen nu dan / als in het begin van groep 4.

minder leuk	even saai	even leuk	leuker
-------------	-----------	-----------	--------

omdat:

.....

.....

.....

.....

Bijlage 8:

Enquête Lezen - ouders/verzorgers van:

- Leest uw kind thuis?

Ja; leest zelfstandig	Ja; we lezen samen	nee
-----------------------	--------------------	-----

- Leest uw kind uit zichzelf?

ja	nee
----	-----

- Hoe lang leest je kind per dag uit zichzelf?

nooit	10 min.	10 – 30 min.	meer dan 30 min.
-------	---------	--------------	------------------

- Denkt u dat uw kind het leuk vindt om te lezen?

Ja	nee
----	-----

- Wat leest uw kind graag? *(kruis aan wat van toepassing is)*

- o Leesboeken (vooral

.....)

- o Informatieboeken (vooral over

.....)

- o prentenboeken

- o stripboeken

- o tijdschriften

- o iets anders

nl.....

- o mijn kind vindt niets leuk om te lezen

- Mijn kind vindt lezen nu..... dan / als in begin groep 4.

minder leuk	even saai	even leuk	leuker
-------------	-----------	-----------	--------

Hoe komt dit denkt u?

.....
.....
.....
.....