

Technisch lezen met Estafette

Op weg naar goed onderwijs in technisch lezen



Praktijkonderzoek in het kader van de opleiding Master Special Educational Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Student	: Lisanne de Wit
Studentnummer	: 2100073
Leerroute	: Dyslexiespecialist
Begeleid door	: Marchien Loerts
Jaar	: mei 2012

Voorwoord

Dit praktijkonderzoek wordt uitgevoerd als eindopdracht voor de opleiding Dyslexiespecialist (HBO Master SEN). De school waar het onderzoek is uitgevoerd is een reguliere basisschool. Het onderzoeksonderwerp, goed technisch leesonderwijs met behulp van de methode Estafette lezen, is gekozen naar aanleiding van vragen vanuit school.

Tijdens de presentatie van het SchoolOntwikkelingsPlan 2011-2015 aan de ouders werden de doelstellingen van de school gepresenteerd. Ouders weten nu dat de school er naar streeft om 85% van de leerlingen een A,B of C score te laten halen op de landelijk genormeerde toetsen van Cito. Na deze presentatie rees bij mij de vraag, hoe we deze doelen dan willen gaan bereiken.

Er waren hiervoor nog geen concrete stappen bedacht. Voor mij was het logisch om me, als dyslexiespecialist in opleiding, hier in te verdiepen. Omdat er voor spelling al een aantal stappen zijn genomen om het onderwijs te verbeteren, heb ik gekozen voor lezen.

Het leesonderwijs wordt op school, gegeven met behulp van de methode Estafette lezen. Deze methode is in 2009 ingevoerd, maar door afwezigheid van een vaste directie is deze invoering niet voldoende geborgd en geëvalueerd. Bij de oriëntatie op het onderwerp leek het erop dat de methode op school op verschillende manieren wordt gebruikt.

Om doelgericht te kunnen werken aan de streefdoelen van de school, is technisch leesonderwijs nodig waarbij leerkrachten eenduidig handelen.

Door een inventarisatie van de huidige situatie kan dit onderzoek een startpunt worden voor aanpassingen en verbeteringen in het leesonderwijs op school.

Het uitvoeren van dit praktijkonderzoek was niet gelukt zonder de open houding van mijn collega's. Ik mocht bij hen in de klas te gast zijn en kritisch kijken naar hoe zij het technisch leesonderwijs vormgeven. Verder hebben ze, in de drukte van het dagelijkse schoolleven, tijd vrijgemaakt om mij van informatie te voorzien. Dit hebben ze gedaan door het invullen van een vragenlijst en een interview.

Verder wil ik alle mensen bedanken die mijn werkstuk hebben gelezen en voorzien van opbouwende kritiek. Hierbij denk ik aan mijn medestudenten, zowel in de intervisiegroep als daarbuiten, mijn docente Marchien Loerts, de Intern begeleider en mijn moeder.

Ook wil ik mijn broer bedanken, die heeft geprobeerd 'technisch lezen' in een afbeelding weer te geven.

Bedankt!

Lisanne

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	2
Inhoudsopgave.....	3
Hoofdstuk 1: Inleiding.....	5
Hoofdstuk 2: Probleemstelling.....	6
2.1. Huidige situatie	6
2.2. Wenselijke situatie	6
2.3. Hoofdvraag	6
2.4. Deelvragen	6
2.5. Aanpak onderzoek	7
2.6. Planning onderzoek	7
Hoofdstuk 3: Verantwoording van de probleemstelling	8
3.1. Probleemstelling	8
3.2. Operationalisering.....	8
3.3. Nieuwswaarde	9
3.4. Theoretische relevantie.....	9
3.5. Praktische relevantie.....	9
3.6. Maatschappelijke relevantie	9
3.7. Optimale opbrengst.....	9
Hoofdstuk 4: Achtergronden en theoretisch kader	10
4.1. Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie	10
4.2. Domeinafbakening en doelgroep	10
4.3. Definiëring belangrijkste termen en begrippen	11
4.3.1. Technisch lezen.....	11
4.3.2. Leesproblemen.....	11
4.3.3. Goed technisch leesonderwijs	12
4.4. Toelichting op keuzes en vooronderstellingen.....	17
4.5. Theoretisch kader	17
4.5.1. Inclusie	17
4.5.2. Passend Onderwijs.....	18
4.5.3. Handelingsgericht werken	18
4.5.4. Relatie met het praktijkonderzoek.....	19
Hoofdstuk 5: Onderzoek.....	20
5.1. Gegevensoverzicht en materiaalverzameling	20
5.2. Onderzoeksmethoden.....	20
5.2.1. Vragenlijst.....	20

5.2.2. Interview	21
5.2.3. Observatie	22
5.2.4. Documentenanalyse	22
5.3. Onderzoeksresultaten per deelvraag	23
5.3.1. Onderzoeksresultaten met betrekking tot deelvraag 1	23
5.3.2. Onderzoeksresultaten met betrekking tot deelvraag 2	24
5.3.3. Onderzoeksresultaten met betrekking tot deelvraag 3	27
5.4. Interpretatie van de onderzoeksresultaten	28
5.4.1. Betrouwbaarheid	28
5.6.2. Validiteit	29
Hoofdstuk 6: Conclusies	30
6.1. Antwoord op deelvraag 1	30
6.2. Antwoord op deelvraag 2	30
6.3. Antwoord op deelvraag 3	31
6.4. Antwoord op de hoofdvraag	31
Hoofdstuk 7: Discussie en reflectie	34
7.1. Discussie	34
7.1.1. Aanpak	34
7.1.2. Uitvoerbaarheid	35
7.1.3. Acceptatie	35
7.1.4. Effectiviteit	35
7.1.5. Tevredenheid over de aanpak	36
7.2. Reflectie op het onderzoeksproces	36
Samenvatting	37
Literatuurlijst	38
Bijlagen	40
Bijlage 1: Toelichting bij het SchoolOntwikkelingsPlan 2011-2015	41
Bijlage 2: Vragenlijst: Technisch leesonderwijs in groep 4 en 5	43
Bijlage 3: Interviewschema	45
Bijlage 4: Kijkwijzer	47
Bijlage 5: Checklist 'effectieve leesmethode'	50
Bijlage 6: Verzamelde gegevens vragenlijst	51
Bijlage 7: Verzamelde gegevens interview	52
Bijlage 8: Verzamelde gegevens kijkwijzer	57
Bijlage 9: Verzamelde gegevens checklist 'effectieve leesmethode'	60

Hoofdstuk 1: Inleiding

De school waar dit onderzoek heeft plaats gevonden is een reguliere basisschool, in een dorp in de gemeente Overbetuwe. De school wordt door ongeveer 250 leerlingen uit de directe omgeving bezocht.

Met dit praktijkonderzoek wordt de huidige situatie van het technische leesonderwijs op school geïnventariseerd. Deze inventarisatie is nodig, omdat er een nieuwe methode voor technisch lezen is ingevoerd die niet voldoende is geborgd en geëvalueerd. Door kritisch te kijken naar zaken die op school goed lopen en naar punten waar verbeteringen mogelijk zijn, is het in de toekomst mogelijk het onderwijs te verbeteren.

In het kader van de wet op Passend Onderwijs heeft de school zichzelf als doel gesteld aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Door het bieden van passend onderwijs streeft de school er naar om 85% van de leerlingen een A, B of C score te laten behalen op de landelijk genormeerde toetsen van Cito.

Door zicht te krijgen op de huidige situatie kan de school verder werken aan het passend maken van hun onderwijsaanbod.

Door het volgen van de opleiding merk ik dat ik meer dingen opmerk en dus kritischer ben geworden. Ik stel mezelf vaker vragen over de gang van zaken op school.

Dit kritisch zijn past bij het doen van onderzoek. Maar ik had geen idee hoe ik een onderzoek moest uitvoeren. Hoe doe je dit op een gestructureerde manier? Waar begin je? Waar moet je op letten bij het doen van onderzoek? Hoe zoek je wetenschappelijk onderbouwde literatuur? Hoe verzamel ik gegevens en verwerk ik ze in een onderzoeksverslag? Dit zijn allemaal leervragen die ik had, voordat ik aan dit onderzoek begon.

Deze vragen komen allemaal neer op mijn leerpunt, namelijk: hoe voer je een praktijkonderzoek uit?

In het onderzoeksverslag worden verschillende zaken beschreven. Hoofdstuk 1 is de inleiding op het onderzoek. In dit hoofdstuk is te lezen wat er in de verschillende hoofdstukken wordt beschreven.

In hoofdstuk 2 worden de huidige-, wenselijke situatie, de onderzoeksvraag, de deelvragen en de planning van het onderzoek beschreven.

In hoofdstuk 3 wordt de probleemstelling geoperationaliseerd en worden de begrippen uitgelegd zoals deze op school worden geïnterpreteerd.

Daarna wordt in hoofdstuk 4 ingegaan op de volgende aspecten van goed technisch leesonderwijs: voldoende leestijd, instructie aan de groep, convergente differentiatie, instructie aan risicolezers, leesinterventie, feedback, leesmethode en doelgericht werken. Verder wordt in dit hoofdstuk beschreven hoe dit onderzoek past binnen de kaders van inclusie en passend onderwijs.

De onderzoeksmethoden worden beschreven in hoofdstuk 5. In datzelfde hoofdstuk worden ook de resultaten per deelvraag beschreven.

Daarna volgt in hoofdstuk 6 de conclusie van het onderzoek. In hoofdstuk 7 is ruimte voor discussie en reflectie. Als laatst volgt een samenvatting van het onderzoek.

Hoofdstuk 2: Probleemstelling

In dit hoofdstuk worden de huidige en wenselijke situatie, de onderzoeksvraag, de deelvragen en de planning van het onderzoek beschreven.

2.1. Huidige situatie

De laatste jaren zijn er op school verschillende veranderingen opgetreden ten aanzien van het leesonderwijs. In groep 3 is in 2008 de methode '*Veilig Leren lezen*' ingevoerd en in januari 2009 is de methode '*Estafette lezen (nieuw)*' (Koekebacker e.a., 2009) ingevoerd voor technisch lezen in de groepen 4 t/m 8. Deze methode sluit aan bij *Veilig Leren lezen*. Ook zijn er veranderingen opgetreden in de toetsprocedure. Zo wordt sinds een aantal jaar de leestempo en leestechiek toets (Krom, 2004) van Cito afgenomen bij alle kinderen vanaf groep 4. Daarnaast worden bij de leerlingen die een matige tot onvoldoende score behalen op de eerder genoemde toets (Cito niveau C,D of E) ook nog de DMT en de AVI toetsen afgenomen (Jongen & Krom, 2010).

In het SchoolOntwikkelingsPlan 2011-2015 (Bijlage 1) heeft de school beschreven dat er naar wordt gestreefd om alle kinderen zich maximaal te laten ontwikkelen. School breed vertaalt zich dat in bovengemiddelde scores waarbij 85% van de leerlingen een A, B of C score behaalt bij de toetsen van het Cito Leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS). Deze scores zouden binnen de periode van het SchoolOntwikkelingsPlan ook behaald moeten worden voor technisch lezen. Het is daarom tijd om te inventariseren hoe het technische leesonderwijs, met behulp van de methode Estafette lezen, wordt vormgegeven.

2.2. Wenselijke situatie

Uit de beschrijving van de huidige situatie blijkt dat er weinig zicht is op de vormgeving van het technische leesonderwijs. Ook is niet bekend hoe de leerkrachten de methode Estafette hierbij inzetten. Als eerste stap is het van belang om zicht te krijgen op deze zaken.

Deze inventarisatie zou er toe moeten leiden dat op school bekend is wat er al wordt gedaan om goed technisch leesonderwijs te geven.

Verder kan deze inventarisatie mogelijke aanknopingspunten bieden om het technisch leesonderwijs in de toekomst te verbeteren.

Uiteindelijk kan dit er toe leiden dat er op school een eenduidige aanpak voor technisch leesonderwijs ontstaat, waardoor de leerlingen beter gaan presteren. Op deze manier wordt er gewerkt aan de streefdoelen van de school en worden er stappen ondernomen in het passend maken van het onderwijs aan zoveel mogelijk leerlingen.

2.3. Hoofdvraag

Hoe wordt er met de methode Estafette lezen in de groepen 4 en 5 vorm gegeven aan goed technisch leesonderwijs?

2.4. Deelvragen

1. Hoe wordt er in de klas gewerkt aan het geven van goed technisch leesonderwijs?
2. Hoe wordt de methode Estafette lezen gebruikt om vorm te geven aan goed technisch leesonderwijs?
3. Welke kenmerken van goed technisch leesonderwijs zijn terug te vinden in het handelen van de leerkracht?

2.5. Aanpak onderzoek

Het onderzoek wordt uitgevoerd op een reguliere basisschool waar ongeveer 250 leerlingen onderwijs volgen. De aanleiding voor het onderzoek is het SchoolOntwikkelingsPlan 2011-2015.

Het doel in het onderzoek is nagaan op welke wijze er, met behulp van de methode Estafette lezen, wordt gewerkt aan het geven van goed technisch leesonderwijs.

Het is voor het onderzoek van belang om kennis op te doen over de inzichten met betrekking tot goed leesonderwijs. Hiervoor is een literatuurstudie nodig.

Naast het opdoen van kennis is het nodig om de methode Estafette lezen te analyseren, zodat beter bekend is welke handreikingen de methode biedt voor het vormen van goed technisch leesonderwijs. Informatie uit de algemene gebruikerswijzer en de handleiding die de leerkracht in de groep gebruikt zijn hierbij nodig.

De leerkracht is een belangrijke factor bij het vormgeven van goed technisch leesonderwijs. Daarom zijn de ervaringen en meningen de leerkrachten van belang voor het onderzoek.

Deze informatie wordt verkregen door de leerkrachten te bevragen.

Om niet alleen af te gaan op meningen en ervaringen, wordt er ook in de praktijk gekeken. Dit gebeurt door middel van een observatie tijdens een Estafette leesles.

Na afronding van het onderzoek kunnen de gevonden resultaten leiden tot aanknopingspunten voor de verbetering van het technisch leesonderwijs in de toekomst.

2.6. Planning onderzoek

September-oktober 2011	- Brainstormen over afstudeeronderwerp. - Overleg met internbegeleider over de keuze
Oktober-december 2011	- Team informeren - Oriëntatie op literatuur
20 december 2011	Hoofdstuk 2 in concept af. Opzet hoofdstuk 3.
10 januari 2012	Practicum over zoeken naar literatuur op internet.
Januari-februari 2012	- Literatuurstudie - Onderzoeksinstrumenten ontwerpen.
24 januari 2012	Opzet hoofdstuk 4 bespreken.
6 maart 2012	- Intervisie bespreken hoofdstuk 2,3,4, opzet hoofdstuk 5
maart-april 2012	- Pilot vragenlijst - Vragenlijst afnemen - Interviews met leerkrachten - Observaties in de klassen.
3 april 2012	Opzet hoofdstuk 5 bespreken
april 2012	Data verwerken
24 april 2012	Individuele intervisie
mei 2012	Bespreken onderzoeksresultaten met internbegeleider en directie.
8 mei 2012	Individuele intervisie
22 mei 2012	Inleveren conceptversie van het onderzoek
29 mei 2012	Inleveren eindversie van het onderzoek
5 juni 2012	Presentaties
19 september 2012	Afstuderen en uitreiking getuigschriften

Hoofdstuk 3: Verantwoording van de probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt de probleemstelling geoperationaliseerd. De nieuws waarde, het belang van het onderzoek, de theoretische-, praktische- en maatschappelijke relevantie en de optimale opbrengst komen aan de orde.

3.1. Probleemstelling

Hoe wordt er met de **methode Estafette lezen** in de **groepen 4 en 5** *vormgegeven* aan goed **technisch leesonderwijs**?

3.2. Operationalisering

Methode Estafette lezen

De methode Estafette lezen is een middel om leerkrachten te ondersteunen bij het vormgeven van onderwijs in technisch lezen. De leerkracht beschikt hiermee over materialen om een leerlijn van groep 4 tot en met 8 vorm te geven.

De methode bestaat uit een reeks van boeken en materialen die opklimmend zijn in moeilijkheidsgraad.

Estafette lezen bestaat uit verschillende materialen, namelijk twee handleidingen per leerjaar van groep 4 tot en met 8, leesboeken, werkboeken en vloeiend en vlot boekjes. Deze materialen worden tijdens de lessen voor technisch lezen ingezet.

Groepen 4 en 5

In de groepen 4 en 5 wordt voortgebouwd op de basis die in de eerdere leerjaren is gelegd. In deze groepen wordt er gestreefd naar het behalen van een zo hoog mogelijk technisch leesniveau. Om dit niveau te bereiken wordt er gebruik gemaakt van de methode Estafette lezen.

Technisch leesonderwijs

Technisch lezen is een onderdeel van het taalaanbod op school. Tijdens deze lessen worden er leesmoeilijkheden aangeboden. Een voorbeeld hiervan is het lezen van woorden die eindigen op –lijk of op –eren.

Tijdens de lessen gaat het vooral om het herkennen en oefenen van leesmoeilijkheden. Daarbij is het belangrijk dat er eerst nauwkeurig wordt gelezen. Nadat de leerlingen nauwkeurig lezen wordt het tempo verhoogd. Het streven is dat de leerlingen de tekst na het oefenen vloeiend kunnen lezen. Het begrijpen wat er staat komt tijdens deze lessen op een tweede plaats.

Uiteindelijk moet technisch leesonderwijs er voor zorgen dat leerlingen steeds minder aandacht nodig hebben voor het ontsleutelen van de woorden, waardoor er meer ruimte komt voor begrip. Om dit te bereiken is goed technisch leesonderwijs nodig.

Vormgegeven aan

Op school worden lessen gegeven met behulp van een methode. In deze methode staat beschreven hoe de leerkracht een les kan uitvoeren.

De invloed van de leerkracht op de manier waarop de lessen worden gegeven is groot. Keuzes die een leerkracht bewust of onbewust maakt bij het voorbereiden en uitvoeren van de lessen bepalen hoe een les er uit ziet.

De leerkracht kan er voor kiezen om meer of minder aandacht aan bepaalde zaken te besteden. Hierbij spelen onder andere de samenstelling van de groep en de onderwijsbehoeften van de leerlingen een belangrijke rol.

3.3. Nieuwswaarde

Dit onderzoek heeft vooral nieuwswaarde voor de school. Om doelgericht te kunnen gaan werken aan de streefdoelen van het SchoolOntwikkelingsPlan 2011-2015 is het voor de school nodig om meer zicht te krijgen op hoe het technisch leesonderwijs momenteel wordt vormgegeven.

Het in kaart brengen van de huidige situatie door middel van dit onderzoek kan dienen als startpunt om het leesonderwijs te verbeteren.

3.4. Theoretische relevantie

Voor dit onderzoek wordt wetenschappelijke literatuur geraadpleegd. De literatuur heeft betrekking op het vormgeven van goed technisch leesonderwijs.

Op basis van deze literatuur wordt een inventarisatie van de huidige situatie gemaakt.

Zo wordt de theorie verbonden met de praktijk.

Door dit onderzoek is het mogelijk kennis aan te dragen waardoor het leesonderwijs op school eventueel kan worden bijgesteld en verbeterd. Deze verbeterpunten kunnen dan worden onderbouwd naar aanleiding van de literatuurstudie.

3.5. Praktische relevantie

Dit onderzoek is vooral praktisch relevant voor de school. De verzamelde informatie leidt tot inzicht in hoe het leesonderwijs op dit moment wordt vormgegeven in de groepen 4 en 5. Deze gegevens kunnen leiden tot afspraken in deze groepen, waardoor een betere afstemming mogelijk is. Het voordeel van deze afspraken is, dat wanneer een andere leerkracht deze groepen les gaat geven, er op dezelfde manier wordt gewerkt aan het geven van goed technisch leesonderwijs.

Verder is het onderzoek praktisch relevant voor de school omdat het als voorzetje kan dienen om ook het technische leesonderwijs in de groepen 6 tot en met 8 in de kaart te brengen. Wanneer er school breed zicht is op de huidige situatie kan de werkwijze van de school worden vastgelegd.

3.6. Maatschappelijke relevantie

Het onderzoek heeft ook een maatschappelijke relevantie. Het is voor leerlingen in deze talige maatschappij van belang om goed te kunnen lezen. De mate waarin een leerling goed kan lezen en begrijpt wat hij leest, heeft invloed op zijn schoolloopbaan. Op school wordt namelijk veel gebruik gemaakt van geschreven taal om nieuwe dingen te leren. Het is dus belangrijk dat leerlingen goed leren lezen. Hiervoor is goed leesonderwijs, waarvan zoveel mogelijk leerlingen profiteren, noodzakelijk.

3.7. Optimale opbrengst

De opbrengst van dit praktijkonderzoek is een inventarisatie van het technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5. Deze inventarisatie kan een aanleiding zijn om onderdelen in het leesonderwijs te bespreken en te verbeteren.

Hoofdstuk 4: Achtergronden en theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksfunctie, onderzoeksstrategie en domeinafbakening beschreven. Daarnaast worden de belangrijkste termen en begrippen gedefinieerd. Tot slot wordt het theoretisch kader neergezet dat dient als basis van dit onderzoek.

4.1. Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie

Het onderzoek dat wordt uitgevoerd is een praktijkonderzoek. De resultaten zijn dan ook alleen van toepassing op de school waar het onderzoek is uitgevoerd.

Er wordt gewerkt met het onderzoektype: programma-evaluatie (Harinck, 2009).

Bij deze vorm van onderzoek is het mogelijk om de kwaliteit van lopende projecten of programma's binnen een school te beoordelen.

Voor dit onderzoek houdt dit in dat er wordt gekeken naar de vormgeving van het technisch leesonderwijs met de methode Estafette lezen in de groepen 4 en 5.

Er wordt alleen gekeken naar het onderwijs in de klas. Het gaat dan om onderwijs op de zorgniveaus 1 en 2: goed onderwijs in klassenverband en extra zorg in de groepssituatie door de groepsleerkracht (Gijssels e.a., 2011).

Het resultaat is een inventarisatie van de huidige situatie. Eventuele vervolgstappen vallen buiten dit onderzoek.

Om een antwoord te krijgen op de hoofdvraag, wordt gebruik gemaakt van de volgende manieren om informatie te verzamelen: een vragenlijst, een interview met de leerkrachten van groep 4 en 5, het observeren van een les technisch lezen en het analyseren van de handleiding van de gebruikte methode op school (Harinck, 2009).

Op deze manier wordt de informatie op verschillende manieren verzameld. De leerkracht kan zijn mening en ervaringen verwoorden. Door de observatie is te zien hoe de leeslessen in werkelijkheid worden uitgevoerd en kan de koppeling worden gemaakt hoe de schrijvers van de methode Estafette lezen vorm willen geven aan goed leesonderwijs.

4.2. Domeinafbakening en doelgroep

Struiksma (2009) schrijft dat het zwaartepunt van het technisch lezen in de groepen 3 tot en met 5 ligt. In dit praktijkonderzoek is ervoor gekozen om alleen de groepen 4 en 5 te betrekken, omdat er in groep 3 niet met de methode Estafette lezen wordt gewerkt.

Voor dit onderzoek worden 3 leerkrachten benaderd die lesgeven in de groepen 4 en 5. Groep 4 bestaat uit 30 leerlingen en groep 5 uit 38 leerlingen. De leerlingen van groep 5 zijn verdeeld over een enkele groep 5 en een combinatiegroep 5/6.

Omdat het onderzoek zich vooral richt op het inzichtelijk maken van de huidige situatie met betrekking tot het vormgeven van goed technisch leesonderwijs wordt de mening van de leerlingen niet gevraagd. Het onderzoek richt zich op de leerkrachten, omdat zij het onderwijs vormgeven.

Uiteindelijk profiteren de leerlingen wel van de uitkomsten van dit onderzoek, omdat hier mogelijk verbeterpunten uit voortkomen, waardoor zij in de toekomst beter onderwijs kunnen volgen.

4.3. Definiëring belangrijkste termen en begrippen

Voor het onderzoek is het belangrijk om te weten wat er al bekend is over het geven van goed technisch leesonderwijs. In de volgende paragrafen volgt een beschrijving van relevante termen en begrippen.

4.3.1. Technisch lezen

Goed kunnen lezen is in onze samenleving een belangrijke vaardigheid die van invloed is op school- en maatschappelijk succes (Vernooy, 2007a; Wilson, 2011).

Struiksma (2009) omschrijft het technisch lezen als een middel om toegang te krijgen tot informatie om ons heen. In het onderwijs wordt veel kennis opgedaan door middel van lezen. Vernooy (2007a) schrijft dat 85% van het schoolcurriculum te maken heeft met geschreven taal. Dit heeft als gevolg dat goed kunnen lezen belangrijk is voor het schoolsucces.

Maar de leesvaardigheid ontwikkelt zich bij de meeste leerlingen niet vanzelf. Dit in tegenstelling tot een vaardigheid als leren spreken. Die ontwikkelt zich wel in een natuurlijke opvoedsituatie.

Omdat de leesvaardigheid zich dus meestal niet in een natuurlijke opvoedsituatie ontwikkelt, ligt hier een belangrijke taak voor de school (Van der Leij, 2003; Gijsel e.a., 2011).

Het zwaartepunt voor de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid ligt in de groepen 3 tot en met 5 (Struiksma, 2009).

In groep 3 wordt de techniek om de geschreven vorm van een woord om te zetten naar de klankvorm van dat woord aangeleerd (Van der Leij, 2003; Vernooy, 2007a; Gijsel e.a., 2011). De leerling leert om in de hersenen, bij de tekens die het ziet, de juiste klanken op te roepen en deze aan elkaar te verbinden. Samen vormen deze klanken een woord.

In deze fase van de leesontwikkeling staat accuratesse¹ centraal.

Aan het begin van groep 4 verschuift de aandacht van het accuraat lezen van woorden steeds meer naar het vlot en vloeiend lezen met begrip (Gijsel e.a., 2011).

De aandacht bij het technisch lezen richt zich steeds meer op het lezen van langere meerlettergrepige woorden, woorden met letterclusters en samengestelde woorden. Natuurlijk blijft accuratesse ook hier belangrijk, maar het vlot¹ lezen neemt een steeds belangrijkere plaats in. Doordat de leerling steeds meer leeservaringen op doet gaat hij automatisch woorden sneller herkennen en vlotter lezen.

In groep 5 breidt de technische leesvaardigheid nog verder uit. Het lezen van vier-, vijf- of meerlettergrepige woorden wordt dan geoefend. Ook komen leenwoorden aan bod en wordt er meer aandacht besteed aan het lezen met een goede intonatie. De nadruk komt steeds meer te liggen op het vloeiend lezen.

Het uiteindelijke doel van technisch lezen is de leerlingen leesvaardig maken, zodat zij in staat zijn om teksten te begrijpen door middel van een accurate en vlotte leesvaardigheid.

4.3.2. Leesproblemen

Niet bij alle kinderen ontwikkelt de technische leesvaardigheid zich zonder problemen. Het leren lezen op een zo hoog mogelijk technisch leesniveau kan dan een doel op zich worden. Het hebben van een zwakke technische leesvaardigheid kan een leerling namelijk belemmeren in het opdoen van kennis (Struiksma 2009).

¹ Van der Leij (2003) schrijft dat accuratesse inhoudt dat de leerling geen of weinig fouten maakt bij het lezen. Er wordt gesproken van een vlotte leesvaardigheid als het tempo waarin wordt gelezen hoog is.

Anneke Smits en Tom Braams (2006) schrijven hierover het volgende:

'Slecht lezende leerlingen glijden vaak langzaam af. Het tekstaanbod in de klas wordt te moeilijk en het kind raakt achterop. (...) De prestaties op de andere vakken gaan ook achteruit.' (Smits & Braams, 2006, p.14)

Wanneer hierbij wordt meegenomen dat 85% van het schoolcurriculum te maken heeft met geschreven taal (Vernooy, 2007a) wordt duidelijk dat het bereiken van een zo hoog mogelijke leesvaardigheid erg belangrijk is.

In de groepen 4 en 5 is er sprake van het stadium van voortgezet technisch lezen. Volgens Van der Leij (2003) komen er in dit stadium twee soorten leesproblemen voor.

Er kan sprake zijn van een gebrek aan tempoverhoging. Of er is sprake van een ontwikkelende technische leesvaardigheid, maar de leerling is onvoldoende in staat de teksten die hij leest te begrijpen. Dit laatste probleem wordt tijdens dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Het blijkt dat veel leesproblemen ontstaan doordat de kwaliteit van het onderwijs te wensen laat (Vernooy, 2007b). De factor die hierbij een belangrijke rol speelt, is de groepsleerkracht (Verhoeven, 2008). Het blijkt dat de effectiviteit van de leerkracht 6 tot 10 keer zoveel invloed heeft op de leerprestaties van de leerlingen, dan andere factoren gecombineerd. Hierbij valt te denken aan factoren als leervermogen en de sociaaleconomische status (Wilson, 2011). Wanneer een leerling te maken heeft met een leesprobleem blijkt het kwaliteitsprobleem vaak terug te voeren te zijn op de instructie en de effectieve leertijd. Leerlingen met leesproblemen hebben dit vaak onvoldoende ontvangen (Vernooy, 2007b; Wilson, 2011). Vooral de risicolezers² raken door kwaliteitsproblemen nog meer achter in hun ontwikkeling.

4.3.3. Goed technisch leesonderwijs

Uit het bovenstaande blijkt dat het belang van goed technisch leesonderwijs groot is.

In deze paragraaf worden een aantal zaken beschreven die van belang zijn voor goed technisch leesonderwijs.

Hierbij wordt gekeken naar zaken die in het continuüm van zorg³ op zorgniveau 1 (goed onderwijs in klassenverband) en op zorgniveau 2 (extra zorg in de groepssituatie door de groepsleerkracht) een rol spelen.

In dit onderzoek worden dus alleen zaken opgenomen die van belang zijn voor het geven van goed technisch leesonderwijs in de klas. Zaken op de andere zorgniveaus 3 en 4 (zorg buiten de klas en zorg buiten de school) worden tijdens dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Voldoende leestijd

Het inplannen van voldoende leestijd is van invloed op de vorderingen die leerlingen maken. Wanneer er te weinig tijd wordt ingeroosterd voor technisch lezen, heeft dit als gevolg dat er meer leerlingen zullen uitvallen. Er is dan immers sprake van te weinig oefening en instructie (Cijvat, 2010).

Bij het inplannen van voldoende leestijd is het ook van belang dat er zo min mogelijk leeslessen uitvallen. Vernooy (2007b) schrijft dat uit een onderzoek van Struiksma (2005) blijkt dat scholen maar 20 effectieve leesweken hebben. Met effectieve leesweken wordt hier bedoeld dat het weken zijn waarin er geen enkele leesles uitvalt.

² Risicolezers zijn lezers die achterblijven in hun leesontwikkeling ten opzichte van andere leerlingen in hun jaargroep. Deze leerlingen behalen een D of een E score bij de toetsen uit het leerling en onderwijsvolgsysteem. Zij behoren hierdoor tot de 25% laagste scorende leerlingen.

³ Het continuüm van zorg is een organisatorisch model dat kan worden gebruikt om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen (Gijssel, 2011b).

In de literatuur zijn er verschillen te vinden in de richtlijnen voor het aantal minuten onderwijs in technisch lezen. Zo adviseert de PO-raad (Projectbureau Kwaliteit, b) voor groep 4: 120 tot 150 minuten per week. En voor groep 5 wordt 120 minuten leesonderwijs geadviseerd. In het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijsel, 2011) zijn hiervoor ook richtlijnen beschreven. Voor het praktijkonderzoek worden deze richtlijnen aangehouden. De reden hiervoor is dat de meeste, zo niet alle scholen in Nederland deze protocollen kennen en ermee werken.

De richtlijnen van het protocol zijn weergegeven in aantal minuten per week:

'Groep 4:

<i>Voortgezet technisch lezen</i>	<i>150 - 180 minuten</i>
<i>Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschat ontwikkeling.</i>	<i>40 - 60 minuten</i>
<i>Taal: spreken en luisteren, spellen, stellen'</i>	<i>240 - 300 minuten'</i>

(Gijsel e.a., 2011a, p. 49)

'Groep 5:

<i>Voortgezet technisch lezen met gestructureerde methodisch aanpak.</i>	<i>135 - 150 minuten</i>
<i>Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken.</i>	<i>40 - 60 minuten'</i>

(Gijsel e.a., 2011b, p. 60)

Instructie aan de groep

In het continuüm van zorg is het eerste niveau waar goed onderwijs moet worden gegeven, het onderwijs in klassenverband. Om in de klas goed onderwijs in technisch lezen vorm te geven, is een kwalitatieve groepsinstructie van belang. Vernooij (2007b) verwijst in zijn artikel naar het boek 'Wat Really Matters for Struggling Readers' (Allington, 2001). Hierin wordt een onderzoek beschreven waaruit blijkt dat risicolezers het bij leerkrachten die een kwalitatief goede groepsinstructie geven net zo goed doen als gemiddelde leerlingen bij leerkrachten, die een zwakkere groepsinstructie geven.

De kwaliteit van de instructie is dus een bepalende factor voor de effectiviteit van het leesonderwijs. Om de instructie zo effectief mogelijk te realiseren is goed klassenmanagement noodzakelijk. Meerdere bronnen (Van der Leij, 2003; Vernooij, 2007; Gijsel e.a., 2011) beschrijven dat het directe instructiemodel het beste resultaat oplevert.

Cijvat (2010) schrijft dat directe instructie een effectievere manier is van instructie geven dan instructie geven in kleine groepen. De leerlingen blijken langer taakgericht te werken en de leerkracht heeft tijdens klassikale lessen meer contact met individuele leerlingen. Het directe instructiemodel biedt de leerkracht de mogelijkheid om het onderwijs af te stemmen op de verschillen tussen de leerlingen. Voor de leerkracht is het mogelijk om met dit model beter overzicht houden, te variëren en in te spelen op signalen van leerlingen die de lesstof niet begrijpen of op leerlingen die zich vervelen.

Een les die verloopt volgens het directe instructie model bestaat uit de volgende fasen:

1. Dagelijkse en periodieke terugblik
2. Presentatie van nieuwe inhoud
3. Begeleide inoefening van vaardigheden
4. Individuele verwerking met regelmatig feedback.

Van deze fasen worden alleen de eerste twee met de gehele groep doorlopen.

De meeste leerlingen zullen voldoende hebben aan het meedoen met de eerste twee stappen van de les en zullen zelfstandig verder kunnen werken. Vanaf dit punt wordt er met de risicolezers begeleid geoefend en gedifferentieerd naar behoefte van de leerlingen (Gijsel e.a., 2011).

Convergente- versus divergente differentiatie

Het omgaan met de verschillen tussen leerlingen kan op verschillende manieren.

Eén van die manieren is de vorm van convergente differentiatie. Bij deze vorm wordt er naar gestreefd alle leerlingen dezelfde doelen te laten bereiken. Deze doelen worden bereikt met meer of minder begeleidings- en oefentijd. Bij deze vorm van differentiatie wordt geprobeerd de kloof tussen goede en risicolezers te verkleinen.

Er wordt dan gewerkt met een groepsinstructie waarvan alle leerlingen profiteren. Bij de verwerking wordt rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Hierbij krijgen goede lezers verrijgingsstof en zwakke lezers krijgen verlengde instructie. Daarnaast is er een groep van gemiddelde lezers die het basisaanbod⁴ volgen (Koekebacker e.a., 2009; Cijvat e.a., 2009).

Tegenover deze vorm van differentiatie staat strikt klassikaal onderwijs. Daarbij is er helemaal geen sprake van differentiatie. Er wordt geen rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen.

Een andere vorm van rekening houden met verschillen is divergente differentiatie. Bij deze vorm van differentiatie werken de leerlingen bijna altijd zelfstandig. Er wordt hierbij beperkte instructie gegeven. De leerlingen werken allemaal op hun eigen niveau. Betere lezers gaan bij deze vorm van differentiatie sneller door de leerstof heen dan zwakkere lezers.

Het blijkt dat risicolezers geen baat hebben bij het lezen in niveaugroepen of het werken met individuele leerlijnen (Inspectie van het onderwijs, 2006). De resultaten worden beter als ze groepsinstructie volgen en daarnaast extra instructie en begeleide inoefening krijgen. In het boek 'Dyslectische kinderen leren lezen' (Smits & Braams, 2006) wordt hierover geschreven, dat het werken in niveaugroepen weinig inspirerend werkt voor deze leerlingen. Ook blijkt dat wanneer iedere leerling op zijn eigen niveau een leesprogramma volgt, dit ten koste gaat van de instructietijd. Want het volgen van de klassikale instructie heeft geen zin meer als er sprake is van een eigen programma.

Veel reguliere basisscholen geven daarom de voorkeur aan de vorm van convergente differentiatie.

Instructie aan risicolezers

Binnen het model van convergente differentiatie wordt er na de groepsinstructie, verlengde instructie gegeven aan de risicolezers. Maar alleen verlengde instructie geven is voor een risicolezer vaak onvoldoende. Een risicolezer heeft namelijk moeite met het zich eigen maken van de technische leesvaardigheid.

Het is belangrijk dat een risicolezer ook meer instructie- en oefentijd krijgt naast de methode gebonden lessen (Van der Leij, 2003; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2007; Gijsel e.a., 2011).

Voor risicolezers is het noodzakelijk minimaal 60 minuten extra leestijd per week in te plannen (Van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2007; Gijsel e.a., 2011). Deze tijd valt onder de extra zorg in de groepssituatie door de groepsleerkracht en hoort bij zorgniveau 2.

⁴ Basisaanbod: Leerlingen die het basisaanbod volgen nemen deel aan drie van de vier fasen van de leeslessen, namelijk: introductie, instructie en afronding. De oefeningen maken deze leerlingen zelfstandig.

Wilma Jongejan en Hanneke Wentink hebben onderzoek gedaan naar de begeleiding van leerlingen met leesproblemen in de klas (Jongejan & Wentink, 2008). Uit dit onderzoek zijn een aantal aandachtspunten te halen die van belang zijn voor een effectieve begeleiding aan risicolezers. In het artikel van Reutzell (2009) en de geraadpleegde literatuur van Vernooij (2007b) en Gijssels (2011), staan ook een aantal zaken beschreven die van belang zijn.

In het onderstaande overzicht worden deze aandachtspunten kort beschreven:

- Er moet aandacht zijn voor het strategisch handelen van de leerlingen. Wanneer een leerling inzicht heeft in zijn eigen handelen, kan dit de motivatie bevorderen. De leerling weet dan namelijk waaraan hij kan werken.
- Er moet voldoende ondersteuning zijn van de leerkracht. Hierdoor kan de leerling succeservaringen opdoen.
- De leerkracht moet de leesontwikkeling van de leerlingen nauwkeurig volgen, zodat feedback op vooruitgang kan worden gegeven.
- Bij het oefenen is expliciete feedback van belang.
- Er wordt geoefend op woord- zin- en tekstniveau.
- De instructie is altijd consequent opgebouwd volgens dezelfde gefaseerde begeleiding: voordoen, koorlezen, zelf lezen
- De instructie moet expliciet zijn. Gericht op (deel) vaardigheden en op het doorzien van woordstructuren.
- De te oefenen teksten moeten op instructieniveau zijn gekozen. Dit houdt in dat de leerling 90 tot 94% van de woorden accuraat kan lezen.
- Er moet aandacht zijn voor het vloeiend lezen. Een belangrijke techniek hierbij is het voordoen van de leerkracht. Daarbij moet de leerkracht instructie geven op het vloeiende lezen van de leerling.
- Meerdere keren een tekst hard op lezen, bevordert het vloeiend lezen. Daarom is het aan te raden om dezelfde tekst 3 tot 5 keer per week herhaald te lezen.

Leesinterventie

De punten in het overzicht, zijn terug te vinden in de interventie methodieken van de Connect programma's (Smits & Braams, 2006).

Deze programma's bieden een vaste structuur om te werken. Hierdoor is het mogelijk om de leertijd zo effectief mogelijk te gebruiken. In deze programma's wordt het principe van herhaald lezen toegepast. De teksten die worden uitgekozen sluiten aan op het leesniveau en de interesse van de leerlingen.

Bij het werken met deze programma's wordt er een directe verbinding gelegd tussen lezen en schrijven. Het blijkt dat motorische inprenting via schrijven een positief effect heeft op het leren lezen.

Er is veel te vermelden over deze programma's. Voor dit onderzoek voert het te ver om deze programma's uitgebreid te beschrijven.

Jongejan en Wentink hebben een onderzoek gedaan naar het inzetten van deze programma's in de klassensituatie (Jongejan & Wentink, 2008). In het continuüm van zorg zou dit passen bij zorgniveau 2. Uit het onderzoek van Jongejan en Wentink blijkt dat leerkrachten moeite hebben om deze methodieken en materialen in de klas op een effectieve manier in te zetten.

Maar uit dit onderzoek bleek ook dat de leerlingen die het programma in de klas volgden een zelfde vooruitgang boekten als leerlingen die individuele remedial teaching hadden gehad. Deze vooruitgang werd geboekt ondanks dat het programma niet altijd correct werd uitgevoerd.

Ook in de protocollen leesproblemen en dyslexie (Gijssels e.a., 2011) zijn de beschrijvingen van deze programma's opgenomen. Hier zijn de programma's opgenomen als suggesties voor begeleiding op zorgniveau 3 buiten de klas.

Feedback

Het blijkt dat feedback geven tijdens instructie van belang is. Op deze manier wordt regelmatig teruggekoppeld hoe de leerling het heeft gedaan.

De PO-raad schrijft (Projectbureau Kwaliteit a) dat het geven van gerichte feedback invloed heeft op het leerproces en de leesmotivatie. In het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssel e.a., 2011) wordt beschreven dat het geven van feedback op het leesproces meestal effectiever is dan het geven van feedback op de persoon. In het protocol wordt verwezen naar een onderzoek van Heubusch & Lloyd (1998) waaruit blijkt dat de leesvaardigheid van leerlingen toeneemt als leerkrachten fouten verbeteren.

Over het geven van feedback is heel veel informatie te vinden. Voor dit onderzoek wordt een korte beschrijving gegeven van de geschikte vormen van feedback voor risicolezers. Dit overzicht is gebaseerd op de informatie van het Projectbureau Kwaliteit.

- Direct right: De leerkracht zegt het goede woord direct voor wanneer een leerling hapert of een leesfout maakt. Hierdoor stagneert het lezen niet. Door deze manier van feedback geven wordt er ook weinig nadruk gelegd op het maken van fouten of niet goed kunnen lezen. Dit is voor de risicolezer prettig.
- Wacht- hint- prijs: De nadruk bij deze vorm van feedback ligt op de zelfcorrectie door de leerling. De leerkracht reageert niet direct op de leesfout van een kind, maar wacht tot het einde van de zin. Zo heeft de leerling de kans om zichzelf te verbeteren. Als de leerling de fout niet zelf verbetert, kan de leerkracht een vraag stellen of een hint geven. Op deze manier kan de leerling alsnog zelf zijn fout corrigeren. Als de leerling de fout heeft verbeterd, prijst de leerkracht de leerling.
- Positieve feedback: Deze vorm van feedback is gericht op de motivatie van de leerling. De leerkracht geeft tijdens het lezen veel complimenten, waarbij zo concreet mogelijk wordt benoemd wat goed gaat.
- Feedback op vooruitgang: Vaak leest een risicolezer een tekst een aantal keer. Nadat deze tekst een aantal keer is herhaald, zal het lezen beter gaan. De leerkracht bespreekt samen met de leerling deze vooruitgang.
- Feedback op leesbeleving: De leerkracht is bij deze vorm van feedback alert op de leesbeleving en het zelfvertrouwen van de leerling. De leerkracht kan de leerling steunen door voor te lezen en samen te lezen. Dit bevordert de leesbeleving.

Leesmethode

Door het gebruik van een leesmethode is de kans op een gestructureerde doorgaande leerlijn voor lezen groot. Er is een duidelijke afstemming tussen de verschillende jaargroepen en er worden handvatten geboden voor differentiatie. Daarnaast is de kans groter dat er voldoende tijd wordt ingepland voor lezen (Gijssel e.a., 2011)

Het is van belang bij het gebruiken van een methode voor technisch lezen, dat de methode volledig wordt doorlopen. Zo is het zeker dat alle leerstof van een jaar daadwerkelijk aan bod is geweest.

Het goed gebruiken van de methode is ook belangrijk. Als een leerkracht de handleiding niet goed doorleest, blijkt vaak dat de methode niet goed wordt gebruikt (Vernooy, 2007).

Ook moet er, wanneer er een methode wordt gebruikt, kritisch worden gekeken naar de opdrachten die de leerlingen moeten maken. Niet alle opdrachten sluiten aan bij het beoogde doel en hebben iets met de leesontwikkeling te maken (Inspectie van het onderwijs, 2006).

Doelgericht werken

Het doel van het onderwijs in technisch lezen is dat alle leerlingen het niveau van functionele geletterdheid behalen.

Van der Leij schrijft hierover: ' *Functionele geletterdheid is volgens Reitsma (1995, p.8) te omschrijven als ... 'het in staat zijn ... taken die voor een gewenste deelname aan de huidige maatschappij minimaal vereist zijn, zelfstandig te kunnen uitvoeren'*. (Van der Leij, 2007. p. 22)

Dit niveau van geletterdheid bereikt een leerling niet meteen. Daarom is het belangrijk dat er op school sprake is van een doorgaande leerlijn, waarbij de leerling stap voor stap steeds meer complexe woorden leert lezen.

De methodes voor technisch lezen bieden hierbij al ondersteuning. De materialen over de verschillende jaargroepen sluiten al op elkaar aan. En er zijn per leerjaar doelen geformuleerd. Wel is het van belang dat de leerkracht zelf goed zicht heeft op deze doelen voor de groep. Zo kan er beter worden nagegaan of het onderwijs voldoende aansluit bij de groep en de individuele leerling (Gijsel e.a., 2011).

Vernooy (2007b) schrijft dat het belangrijk is dat er hoge doelen worden gesteld. Indien de doelen te laag zijn, is het gevaar groot dat de leerling in een volgend leerjaar in de problemen komt. Om te testen of de doelen worden bereikt, schrijft Vernooy dat het van belang is om methode onafhankelijke toetsen te gebruiken. Hierdoor is het mogelijk om de scores van leerlingen te vergelijken met een landelijk gemiddelde. De leerkracht kan op basis van deze scores zien of een leerling een intensief programma nodig heeft of niet. Een toets die hierbij gebruikt kan worden is de DMT toets (Jongen & Krom, 2010). Deze toets meet de leesvaardigheid op woordniveau. Daarnaast kan de AVI toets (Jongen & Krom, 2010) worden gebruikt om de leesvaardigheid op tekstniveau te meten. In de handleiding van deze toetsen staat meer beschreven over de te behalen scores.

4.4. Toelichting op keuzes en vooronderstellingen

In de vorige paragraaf zijn enkele onderdelen belicht die een rol spelen bij het vormgeven van goed technisch leesonderwijs.

Deze onderdelen (voldoende leestijd, instructie aan de groep, convergente differentiatie, instructie aan risicolezers, leesinterventie, feedback, leesmethode en doelgericht werken) spelen een rol bij het vormgeven van goed technisch leesonderwijs in de klas.

Er is veel gebruik gemaakt van de informatie uit de protocollen leesproblemen en dyslexie (Gijsel e.a., 2011) en de kwaliteitskaarten van de PO-raad. Hier is voor gekozen omdat de protocollen op de praktijkschool aanwezig zijn en dus voor alle leerkrachten toegankelijk. Daarbij heeft het protocol als voordeel dat er veel kennis over leesonderwijs in is samengevat in voor leerkrachten begrijpelijke taal.

De keuze voor de kwaliteitskaarten is gemaakt omdat dit vaak praktische werkdocumenten zijn en er op school al ervaring is met het werken met deze kaarten.

Op deze manier is geprobeerd om de theorie en de praktijk op een werkbare manier met elkaar te combineren.

4.5. Theoretisch kader

Binnen het kader van mijn onderzoek spelen inclusie, passend onderwijs en handelingsgericht werken een rol.

4.5.1. Inclusie

Het onderwijssysteem in Nederland is nog erg gericht op het medische model. Dit houdt in dat leerlingen met een beperking vaak aangepast onderwijs volgen. De leerlingen die van de standaard afwijken, vanwege een lichamelijke beperking of beperkingen in hun leervermogen, volgen in Nederland vaak nog geen onderwijs op reguliere basisscholen (Schuman, 2007).

Dit komt niet overeen met een aantal nationale verdragen die Nederland heeft ondertekend (Den Otter, 2009). Eén van deze verdragen is de Salamanca verklaring van UNESCO (1994). In deze verklaring worden regeringen opgeroepen het principe van inclusief onderwijs aan te nemen. In deze verklaring staat beschreven dat ieder kind recht heeft op onderwijs en dat onderwijsprogramma's rekening moeten houden met de verschillende eigenschappen en leerbehoeften van de leerlingen. Ook is in dit verdrag opgenomen dat ieder kind met speciale onderwijsbehoeften toegang moet hebben tot reguliere scholen. Dit opnemen van alle kinderen op reguliere scholen moet er toe leiden dat er een open gemeenschap ontstaat, waarbij niet wordt gediscrimineerd.

Dit inclusie denken is gebaseerd op een sociaal- of burgerschapsmodel (Schuman, 2007).

In dit denken worden alle mensen als volwaardig en gelijkwaardig aan elkaar gezien. Waarbij, ondanks de diversiteit, iedereen moet kunnen deelnemen aan de maatschappij en het onderwijs.

Voor het onderwijs betekent dit, dat alle leerlingen gelijke kansen moeten krijgen. In een inclusieve onderwijssituatie bezoeken kinderen met en zonder beperkingen dezelfde school.

Den Otter heeft de volgende definitie van inclusief onderwijs opgenomen. Deze definitie is afkomstig van de Stichting Inclusief onderwijs:

'Inclusief onderwijs wil samen met ouders, volwassenen en leerlingen in hun directe leefomgeving onderwijs aanbieden, wat tegemoet komt aan de diversiteit van behoeften van leerlingen, met of zonder beperkingen. Dit betekent dat er een leeromgeving gecreëerd wordt binnen één schoolgebouw, die optimale, excellente leerervaringen aanbiedt, die zowel de cognitieve, de creatieve als de sociale ontwikkeling van leerlingen bewust bevordert.' (Den Otter, 2009. p.4)

Het mag duidelijk zijn dat in Nederland deze situatie nog niet is bereikt. Dit geldt ook voor de school van dit praktijkonderzoek.

Wel onderneemt de regering stappen, om steeds meer leerlingen het onderwijs te laten volgen wat aansluit bij hun onderwijsbehoeften. Dit is beter bekend onder de naam 'Passend Onderwijs'.

4.5.2. Passend Onderwijs

Per 1 augustus 2012 gaat de wet op Passend Onderwijs in (Rijksoverheid, geraadpleegd op 29 februari 2012). Deze wet houdt in dat scholen verplicht worden om aan elk kind een passend onderwijsaanbod te bieden. Scholen moeten ervoor zorgen dat iedere leerling, dus ook de leerling die extra zorg nodig heeft, optimale kansen krijgt om zijn of haar talenten te ontwikkelen (Struiksma, 2008).

Binnen dit onderzoek gaat het om het ontwikkelen van de leesvaardigheid van de leerlingen. Voor het zo optimaal mogelijk ontwikkelen van deze vaardigheid moet een school dus passend onderwijs bieden voor iedere leerling. Een leerling moet goed onderwijs krijgen, eventueel ondersteunt met extra instructie en begeleiding, om een zo hoog mogelijke technische leesvaardigheid te bereiken. Dit is immers een belangrijk middel om toegang te krijgen tot informatie (Struiksma, 2009). Een zwakke leesvaardigheid kan een leerling belemmeren in vrijwel alles wat er op school wordt aangeleerd (Vernooy, 2007a; Struiksma, 2008).

Om het onderwijsaanbod af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, heeft de praktijkschool van dit onderzoek gekozen voor het werken met het model van de 1-zorgroute (Clijsen e.a., 2007). Met behulp van dit model wordt geprobeerd voor alle leerlingen een passend onderwijsaanbod te realiseren. Binnen de 1-zorgroute is goed te werken volgens handelingsgericht werken. Op de school waar dit onderzoek plaatsvindt, is men begonnen dit in te voeren.

4.5.3. Handelingsgericht werken

Deze manier van werken is erop gericht de kwaliteit van het onderwijs en de leerlingbegeleiding te verbeteren.

Er wordt uitgegaan van de volgende aandachtspunten (Pameijer e.a., 2010):

1. Onderwijsbehoeften van de leerling staan centraal;
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking;
3. De leerkracht doet ertoe;
4. Positieve aspecten zijn van groot belang;
5. Er wordt constructief samengewerkt;
6. Het handelen is doelgericht;
7. De werkwijze is systematisch en transparant.

Binnen het handelingsgericht werken wordt er met groepsplannen gewerkt.

Vooraf aan het groepsplan worden de onderwijsbehoeften van alle leerlingen in kaart gebracht. In het groepsplan worden alle leerlingen vervolgens naar onderwijsbehoefte en leerprestaties geclusterd in subgroepen. Door deze manier van werken ontstaat er gelijk inzicht in de verdeling van de leerlingen over de zorgniveaus 1 en 2 in de klas.

Het is overzichtelijk welke leerlingen meer en minder instructie- en begeleiding van de leerkracht ontvangen. Op deze manier wordt er in de klas gestreefd om alle leerlingen er bij te houden. Er wordt geprobeerd met alle leerlingen dezelfde einddoelen te behalen.

Door deze manier van werken, wordt voorkomen dat er veel individuele plannen worden geschreven en de situatie onwerkbaar wordt. Te veel individuele plannen leiden namelijk vaak tot grotere verschillen tussen leerlingen. Dit omdat er dan minder effectieve leer- en instructietijd wordt gecreëerd (Jongejan & Wentink, 2008). Terwijl de onderwijsbehoefte van een risicolezer juist is, dat hij meer instructie- en oefentijd nodig heeft om zich de leesvaardigheid eigen te maken. Hier komt de kwaliteit van de leerkracht weer tevoorschijn. Een effectieve leerkracht kan verschillende aanpakken hanteren bij verschillende leerlingen (Pameijer e.a., 2010).

4.5.4. Relatie met het praktijkonderzoek

De school waar het praktijkonderzoek is uitgevoerd wil in de toekomst onderwijs bieden aan zo veel mogelijk leerlingen. Dit uitgangspunt sluit aan bij het inclusie denken. De school realiseert zich ook dat ze op dit moment nog onvoldoende in staat is om alle leerlingen het onderwijs te bieden dat ze nodig hebben.

Op dit moment wordt de school aangemerkt als een netwerkschool. Er worden wel stappen gezet om in de toekomst een smalle zorgschool te worden. Dit is onder andere merkbaar door de invoering van het handelingsgericht werken. Er wordt hierbij niet meer uit gegaan van wat een leerling niet kan, maar van zijn sterke kanten en onderwijsbehoeften. Met het model van handelingsgericht werken kan er ook worden gewerkt volgens het model van convergente differentiatie. Alle leerlingen worden ingedeeld volgens verrijkingsstof, basisaanbod en een intensief aanbod. Er is gekozen voor de methode Estafette lezen om op deze manier te kunnen differentiëren. Door het bieden van convergente differentiatie probeert de school steeds meer leerlingen een passend onderwijsaanbod te bieden.

Hoofdstuk 5: Onderzoek

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek wordt uitgevoerd en op welke manier de gegevens worden verzameld. Ook worden de onderzoeksgegevens geanalyseerd en de resultaten beschreven.

5.1. Gegevensoverzicht en materiaalverzameling

De in hoofdstuk 2 beschreven hoofdvraag en bijbehorende deelvragen worden in deze paragraaf nogmaals opgenomen.

Hoofdvraag

Hoe wordt er met de methode Estafette lezen in de groepen 4 en 5 vorm gegeven aan goed technisch leesonderwijs?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn er drie deelvragen gesteld. Per deelvraag wordt beschreven welke informatie nodig is om deze te beantwoorden en op welke manier de informatie wordt ingewonnen.

Deelvragen

1. Hoe wordt er in de klas gewerkt aan het geven van goed technisch leesonderwijs?
De benodigde informatie wordt verkregen via een:
 - a) Vragenlijst voor de groepsleerkrachten (N=3)
 - b) Interview met de groepsleerkrachten (N=3)
 - c) Observatie in de groep (N=3)
2. Hoe wordt de methode Estafette lezen gebruikt om vorm te geven aan goed technisch leesonderwijs?
De benodigde informatie wordt verkregen via een:
 - a) Documentenanalyse met behulp van een checklist
 - b) Interview met de groepsleerkrachten (N=3)
 - c) Observatie in de groep (N=3)
3. Welke kenmerken van goed technisch leesonderwijs zijn terug te vinden in het handelen van de leerkracht?
De benodigde informatie wordt verkregen via een:
 - a) Interview met de groepsleerkrachten (N=3)
 - b) Observatie in de groep (N=3)

5.2. Onderzoeksmethoden

In deze paragraaf wordt per onderzoeksmethode beschreven hoe deze wordt uitgevoerd.

5.2.1. Vragenlijst

Om zicht te krijgen op de praktische vormgeving van het technische leesonderwijs in de klas en het gebruik van de methode Estafette lezen, worden gegevens verzameld met behulp van een vragenlijst (Bijlage 2).

Deze vragenlijst is samengesteld met behulp van informatie uit de literatuurstudie (Van der Leij, 2003; Smits & Braams, 2006; Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2007; Jongen & Krom, 2010; Gijssels e.a., 2011). Met de vragenlijst wordt een beeld gevormd over de volgende onderdelen van goed technisch lezen in de praktijksituatie:

- voldoende leestijd (vraag 1-5)
- doelgericht werken (vraag 6),
- leesmethode (vraag 7-8)
- instructie aan risicolezers (vraag 9-10)

Deze informatie draagt bij aan het beantwoorden van deelvraag 1 en 2.

Er is gekozen om in de vragenlijst alleen gesloten vragen op te nemen. Deze vragen kunnen met ja of nee worden beantwoord. Ook zijn er een aantal gesloten vragen waarbij wordt gevraagd naar een getal.

Door het stellen van gesloten vragen is de kans groter dat de vragenlijst bij herhaling hetzelfde beeld zal opleveren.

Voordat de vragenlijst is afgenomen bij de doelgroep is deze door een drietal collega's bekeken. Twee van deze leerkrachten werken ook met de methode Estafette lezen en één collega werkt hier niet mee. Deze collega's gaven alle drie aan dat ze deze vragenlijst zonder problemen konden invullen.

Op deze manier is geprobeerd om vooraf te weten te komen of de vragenlijst duidelijk is opgesteld. Daarna zijn de collega's van de groepen 4 en 5 persoonlijk benaderd of ze de vragenlijst wilden invullen. Op deze manier is geprobeerd de respons zo groot mogelijk te maken.

5.2.2. Interview

Naast het invullen van de vragenlijsten door de groepsleerkracht wordt er bij de leerkrachten nog een semi-gestructureerd interview (Harinck, 2009) afgenomen. Bij deze manier van interviewen staat een onderwerp centraal. Daarbij komen een aantal hoofdvragen aan de orde (Bijlage 3).

Er wordt voor deze manier van interviewen gekozen omdat de onderzoeker dan de vrijheid heeft om, in beperkte mate, in te gaan op zaken die tijdens het interview belangrijk blijken. Daarbij kan de volgorde van de vragen in de loop van het gesprek worden aangepast. Het interview geeft de leerkracht de mogelijkheid om zijn mening en ervaringen met betrekking tot het vormgeven van technisch leesonderwijs te verwoorden.

De informatie die wordt verzameld met het interview, sluit aan bij de volgende onderdelen van technisch leesonderwijs:

- instructie aan de groep
- instructie aan risicolezers
- convergente differentiatie
- leesmethode
- doelgericht werken

Deze informatie draagt bij aan het beantwoorden van deelvraag 1, 2 en 3.

Voor het interview is er een interviewschema (Bijlage 3) opgesteld.

Er wordt gewerkt met zeven hoofdvragen, die betrekking hebben op de hierboven genoemde onderdelen van technisch leesonderwijs. Het onderdeel leesinterventie wordt niet meegenomen in het gesprek over instructie aan risicolezers. Hier is voor gekozen omdat er op school geen leesinterventieprogramma's worden ingezet.

Voorafgaand aan het interview is er toestemming gevraagd het interview op te nemen.

Alle geïnterviewde leerkrachten hebben hier mee ingestemd. Er is van te voren aangegeven, dat de gegevens alleen door henzelf en de onderzoeker worden bekeken. Ook is aangegeven dat, na afronding van het onderzoek, de gegevens worden vernietigd.

De verkregen informatie uit de interviews is na verwerking nog aan de betreffende leerkracht voorgelegd. De leerkracht heeft zo de gelegenheid te controleren of zijn verhaal goed is weer gegeven.

5.2.3. Observatie

Omdat bij de eerder beschreven onderzoeksmethoden de gegevens afkomstig zijn van de leerkracht en hierbij meningen en ervaringen een rol spelen, is het nodig om een observatie te doen tijdens een les technisch lezen. Op deze manier is het mogelijk om de verkregen informatie uit de vragenlijst en het interview te vergelijken met de praktijk.

Er wordt eenmalig een semigestructureerde observatie via aandachtspunten (Harinck, 2009) in de klas gedaan. Hiervoor is er zelf een kijkwijzer (Bijlage 4) samengesteld.

De aandachtspunten in de kijkwijzer zijn afgeleid uit de gelezen literatuur (Van der Leij, 2003; Smits & Braams, 2006; Inspectie van het onderwijs, 2006; Projectbureau Kwaliteit, Vernooy, 2007; Cijvat e.a., 2010 & Gijssel e.a., 2011)

Er is gekozen voor een eenmalige observatie in de klas, omdat er geen vergelijking hoeft te worden gemaakt met een begin- en eindsituatie.

De informatie die wordt verzameld tijdens de observatie, sluit aan bij de volgende onderdelen van technisch leesonderwijs:

- instructie aan de groep
- instructie aan risicolezers
- feedback

De verzamelde gegevens dragen bij aan het beantwoorden van deelvraag 2 en 3.

De observaties vinden eenmalig plaats in de groepen 4 (29 leerlingen), 5 (27 leerlingen) en 5/6 (21 leerlingen) tijdens een Estafette leesles. Er wordt gedurende de hele les geobserveerd vanaf de introductie tot de afronding. Volgens het rooster duurt een les 45 minuten. De observator neemt geen deel aan de activiteiten in de les.

De leerkracht is vooraf op de hoogte gesteld naar welke onderdelen van goed technisch leesonderwijs wordt gekeken. Achteraf wordt de leerkrachten gevraagd of de geobserveerde les model kan staan voor een normale les technisch lezen.

Van te voren is aan de leerkrachten toestemming gevraagd om filmopnames te maken.

Alle leerkrachten hebben hier mee ingestemd. Er is aangegeven dat de opnames niet door anderen kunnen worden bekeken. Alleen de onderzoeker en de leerkracht hebben toegang tot de opnames. Na afronding van het onderzoek worden de opnames vernietigd.

5.2.4. Documentenanalyse

Om meer zicht te krijgen op het gebruik van de methode Estafette lezen in de klas, is het nodig om de handleiding en de gebruikerswijzer te analyseren.

De documentenanalyse heeft als doel, te kijken of de methode een effectieve leesmethode is. Hiervoor wordt een checklist (Bijlage 5) gebruikt. Deze checklist is gebaseerd op de kenmerken van een effectieve leesmethode, die beschreven staan in het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssel e.a., 2011, p. 53).

Deze informatie draagt bij aan het beantwoorden van deelvraag 2.

5.3. Onderzoeksresultaten per deelvraag

Het beantwoorden van de deelvragen gebeurt aan de hand van de verschillende onderdelen van goed technisch leesonderwijs, zoals beschreven in paragraaf 4.3.

5.3.1. Onderzoeksresultaten met betrekking tot deelvraag 1

Voor het beantwoorden van deelvraag 1 zijn gegevens gebruikt uit de vragenlijsten, interviews en de observaties. De ruwe gegevens zijn opgenomen in bijlagen 6, 7 en 8.

- Hoe wordt er in de klas gewerkt aan het geven van goed technisch leesonderwijs?

Voldoende leestijd

In het weekrooster van iedere groep zijn de lessen technisch lezen ingepland. Uit de afgenomen vragenlijst blijkt dat de ingeplande tijden voor technisch lezen variëren van 90 tot 170 minuten per week. In groep 4 en 5 staan respectievelijk 170 en 135 minuten voor technisch lezen ingepland. In de combinatiegroep 5/6 is dit 90 minuten.

In alle groepen is er tijd ingepland voor voorlezen, stil lezen en gevarieerde activiteiten rondom boeken. Leerkracht a schrijft als aanvulling op de vragenlijst dat het hier gaat om het bezoeken van de bibliotheek en het project 'De rode Draad'. Uit de interviews blijkt dat het hier ook gaat om de toepassingslessen- en toepassingsweken van de methode.

Instructie aan de groep

Uit de observaties in de groepen blijkt dat niet altijd alle fasen van het directe instructiemodel worden doorlopen. Twee van de drie leerkrachten beginnen de les met een terugblik. Deze terugblik is gericht op de inhoud van het verhaal.

Eén leerkracht bespreekt aan het begin van de les het doel van de les. Maar bij de afsluiting wordt hier niet meer op terug gekomen.

Wel is er bij alle leerkrachten sprake van voordoen en nadoen. Twee van de drie leerkrachten lezen tijdens de les eerst zelf de tekst voor. Daarna lezen de leerlingen de tekst in koor.

Tijdens het gezamenlijk oefenen wordt er in alle klassen gebruik gemaakt van voorlezen, koorlezen en individueel lezen. De momenten en volgorde waarop deze technieken worden ingezet, zijn per leerkracht verschillend.

De leerkrachten controleren niet of de leerlingen de aan te leren leesmoeilijkheid hebben begrepen. Waarschijnlijk gebeurt dit niet omdat het lesdoel niet is genoemd.

Eén leerkracht controleerde wel of de leerlingen in de woordrijtjes de leesmoeilijkheden konden herkennen en benoemen.

De laatste fase van de leesles wordt door twee van de drie leerkrachten afgesloten met een nabespreking. Deze nabespreking is gericht op de inhoud van het verhaal en niet op het doel van de les.

Instructie aan risicolezers

Er is in alle groepen sprake van verlengde instructie aan de instructietafel voor de risicolezers. Bij leerkrachten b en c is er sprake van 2 groepjes leerlingen die verlengde instructie krijgen. De groepjes variëren in grootte van 2 tot 4 leerlingen.

De materialen die tijdens de verlengde instructie worden ingezet zijn bij iedere groep verschillend (verdere uitwerking in paragraaf 5.3.2. instructie aan risicolezers).

Naast de methode gebonden lessen krijgen de risicolezers 30 tot 40 minuten extra leesbegeleiding aangeboden. In één groep wordt dit door een ouder gedaan. In de andere twee groepen vindt deze begeleiding plaats tijdens zelfstandig werken.

Convergente differentiatie

In alle groepen wordt er gewerkt volgens het model van convergente differentiatie. Tijdens de les wordt er in drie niveaugroepen gewerkt. De betere lezers werken gedurende de lestijd veelal zelfstandig. De gemiddelde- en risicolezers krijgen instructie. Na de klassikale instructie krijgen de risicolezers nog extra begeleiding aan de instructietafel.

Tijdens de lessen werken de leerlingen allemaal op hetzelfde leesniveau. Er wordt gestreefd om alle leerlingen aan het eind van het schooljaar hetzelfde leesniveau te laten behalen.

Leesmethode

In alle groepen wordt er gewerkt met de leesmethode Estafette lezen. Deze methode wordt ingezet om het onderwijs in technisch lezen vorm te geven.

De leerkrachten geven aan dat ze binnen 1 schooljaar alle lessen doorlopen. Leerkracht b geeft aan hier nog geen ervaring mee te hebben, maar dat volgens planning wel alle lessen zouden zijn doorlopen aan het eind van het jaar.

5.3.2. Onderzoekresultaten met betrekking tot deelvraag 2

Voor het beantwoorden van deelvraag 2 zijn gegevens gebruikt uit de interviews, observaties en de documentenanalyse. De ruwe gegevens zijn opgenomen in bijlagen 7 en 8, 9.

- Hoe wordt de methode Estafette lezen gebruikt om vorm te geven aan goed technisch leesonderwijs?

Leesmethode

Voordat is onderzocht hoe de methode in de praktijk wordt gebruikt, is onderzocht welke kenmerken van een effectieve leesmethode zijn terug te vinden in Estafette lezen.

Hiervoor is gebruik gemaakt van de beschreven kenmerken van een effectieve leesmethode uit het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssels e.a., 2011)

Aanwezige kenmerken van een effectieve leesmethode	Ontbrekende kenmerken van een effectieve leesmethode
- Er is voldoende lesmateriaal aanwezig voor 150-180 minuten leesonderwijs in groep 4. En voor 135-150 minuten leesonderwijs in groep 5. In de gebruikerswijzer van Estafette lezen (Koekebacker e.a., 2009. p.34) wordt uitgegaan van de richtlijnen van de PO-raad. Er wordt geschreven dat Estafette er rekening mee houdt, dat er behoefte is aan meer leestijd. Daarom is materiaal opgenomen voor de groepen 4 en 5 voor 3 uur leestijd per week. - De methode biedt gevarieerde activiteiten aan rondom boeken. - Er zijn materialen aanwezig voor het opvoeren van het leestempo. - De methode heeft adequate streefdoelen gesteld. - De methode geeft aanwijzingen voor het plannen van de leerstof. - Er wordt uitgegaan van het directe instructiemodel. - Er wordt uitgegaan van convergente differentiatie. Maar het is mogelijk te kiezen voor divergente differentiatie. - Er komen per les niet te veel leesmoeilijkheden aan bod. - Er is sprake van geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad van de teksten. - Er is aandacht voor leessnelheid. - Er is aandacht voor de juiste intonatie.	- Er zijn geen materialen voor zelfstandig lezen. - Er is geen ondersteunde software aanwezig.

Er kan worden aangenomen dat de methode Estafette lezen een effectieve methode is om vorm te geven aan gedifferentieerd technisch leesonderwijs. Er zijn meer kenmerken aanwezig dan afwezig.

Het ontbreken van een klassenbibliotheek is iets wat alle leerkrachten, tijdens de interviews, hebben aangegeven te missen. De methode biedt volgens hen voldoende materialen om te oefenen, maar de leerlingen hebben regelmatig tijd om zelfstandig te lezen na het maken van de opdrachten uit het werkboek. Hiervoor is te weinig materiaal aanwezig. Alle leerkrachten gaven aan dat het bezoek aan de bibliotheek niet voldoende is om de leerlingen steeds van een leesboek te voorzien. Dit geldt vooral voor de betere lezers die veel zelfstandig werken. De mogelijkheden om tussentijds naar de bibliotheek te gaan zijn beperkt.

Om die reden hebben de leerkrachten eigen boeken meegenomen en die in de klas neergezet. Zo is er toch een mogelijkheid voor leerlingen om boeken te wisselen.

Leerkracht c geeft aan dat het jammer is dat de kwaliteiten van de Brede school nog te weinig worden ingezet. Zeker omdat de bibliotheek hier deel van uitmaakt.

Verder geven twee leerkrachten aan dat ze de mogelijkheid missen voor leerlingen om kennis te maken met verschillende soorten boeken.

De ervaringen van de geïnterviewde leerkrachten met de methode is wisselend. Zo geeft leerkracht a aan dat de methode prettig is om mee te werken. Als pluspunten worden genoemd dat de methode gestructureerd is, dat door de drie verschillende aanpakken alle leerlingen tot hun recht komen en dat de methode zorgt voor leesmotivatie.

De andere twee leerkrachten plaatsen ook kanttekeningen bij de methode. Zo noemt leerkracht b dat er tijd nodig is om zicht te krijgen wat leerlingen in de verschillende aanpakken nodig hebben. Het is daarbij volgens de leerkracht soms nodig om eigen dingen te bedenken.

Leerkracht c geeft aan dat de methode moeilijk te hanteren is in een combinatiegroep. De leerkracht geeft aan dat er sprake is van een grote tijdsdruk en dat er veel zelfstandigheid wordt gevraagd van alle leerlingen in de groep.

Wel zijn alle leerkrachten positief over de materialen die bij de methode horen. Hier wordt over gezegd dat ze aansprekend zijn en passen bij de belevingswereld van de leerlingen. Tijdens de lessen wordt er gewerkt uit werkboeken. De leerkrachten vertellen dat ze alle opdrachten laten maken. Wel worden een aantal oefeningen als minder zinvol ervaren.

De volgende soort opdrachten worden genoemd:

- Trek een lijn van het woord naar het juiste plaatje
- Opdrachten waarbij leerlingen moeten kleuren

De leerkrachten vinden deze opdrachten niet bij de eigenlijke taak passen, namelijk lezen. Ze besteden deze tijd dan liever aan het lezen zelf. Toch laten ze nog alle leerlingen alle opdrachten uit het werkboek maken.

Instructie aan de groep

De handleiding biedt volgens de leerkrachten voldoende handvatten voor het geven van de lessen. Wel geven de leerkrachten aan niet alle suggesties altijd uit te voeren. Zo lukt het niet om altijd bij alle te oefenen leesmoeilijkheden stil te staan.

De leerkrachten hebben niet de indruk dat er te veel leesmoeilijkheden per les worden aangeboden. Wel geven ze aan dat er soms veel leesmoeilijkheden herhaald worden in een les. Het is dan niet mogelijk om bij alle leesmoeilijkheden stil te staan. Leerkracht c geeft hierbij aan dat dan meestal alleen opvallende leesmoeilijkheden worden besproken.

Leerkracht b geeft aan dat de methode hierin weinig leiding biedt en heeft twijfels of de risicolezers wel voldoende tijd krijgen om de moeilijkheid zich eigen te maken. De methode biedt wel herhaling, maar tegen de tijd dat de moeilijkheid weer wordt herhaald, is de kennis weer weggezaakt. Leerkracht a spreekt van een evenwichtig aanbod.

De meningen zijn niet verdeeld over het aantal leesmoeilijkheden tijdens de les, maar wel over de tijd die een leerling krijgt om deze zich eigen te maken.

De leerkrachten geven aan dat de leesmoeilijkheden wel per les wel staan beschreven in de handleiding, maar dat ze er weinig mee doen. Dit komt doordat deze doelen niet terug komen in de beschrijving van de introductie en afsluiting. Daarnaast zijn de lesdoelen niet altijd even expliciet vermeld. Soms is lesdoel alleen: herhalen van leesmoeilijkheden. Uit de observaties blijkt dat twee van de drie leerkrachten het lesdoel niet bespreken. En dat twee van de drie leerkrachten de introductie uit de handleiding volgen. De handleiding beschrijft ook de afsluiting van de les. Twee leerkrachten volgen deze beschrijving en evalueren de les. Maar deze evaluatie is gericht op de inhoud van de tekst en niet op de lesdoelen. Ondanks dat de methode is gebaseerd op het direct instructiemodel worden niet alle fasen van dit model correct doorlopen.

Instructie aan risicolezers

Uit de observaties blijkt dat alle leerkrachten verlengde instructie aan de instructietafel geven. De materialen die hierbij worden ingezet zijn in iedere groep anders:

- Leerkracht a volgt de suggesties uit de handleiding en bespreekt de opdrachten uit het werkboek. Deze leerkracht geeft aan dat deze manier van werken de leerling voorbereidt op het zelfstandig lezen uit het leesboek van de methode. Nadat de leerkracht de opdracht heeft uitgelegd werken de leerlingen hier zelfstandig aan. De leerkracht loopt dan door de groep om vragen te beantwoorden.
- Leerkracht b laat de leerlingen lezen uit het leesboek van de methode en geeft feedback op het vloeiend lezen. Ieder oefenmoment wordt afgesloten met het bespreken van tips en tops.
- Leerkracht c zet de boekjes 'vloeiend en vlot' in en bespreekt de leesmoeilijkheden die aan bod komen. De leerlingen oefenen dit daarna onder begeleiding van de leerkracht.

Leerkracht c heeft de indruk dat de methode voor leerlingen die op Cito C niveau lezen voldoende biedt, maar dat er voor de echte risicolezers te weinig wordt geboden. Het gaat hier om de leerlingen die op de Cito toetsen een D of E niveau behalen. Dit is opvallend, omdat de methode in de handleiding wel suggesties heeft opgenomen voor 4 keer per week 15 minuten extra leesbegeleiding aan de risicolezers. Tijdens de interviews blijkt dat geen van de leerkrachten deze suggesties uit de handleiding heeft gebruikt. Leerkracht b geeft aan dat de teksten die de methode biedt voor de extra leestijd pas sinds kort gebruikt worden om 2 keer per week extra mee te lezen tijdens zelfstandig werken.

Doelgericht werken

Tijdens de interviews is gevraagd of de doelen waaraan gewerkt wordt duidelijk zijn. De leerkrachten geven allemaal aan dat er wordt gewerkt naar het AVI-doel voor hun groep, respectievelijk E4 en E5.

Daarnaast wordt nog genoemd dat er wordt gestreefd naar correct lezen. En dat er na correct lezen wordt gewerkt aan het vloeiend en vlot lezen. Ook worden op toon lezen en leesmotivatie genoemd als belangrijke doelen waaraan wordt gewerkt.

Geen van de leerkrachten kon aangeven, welke leesmoeilijkheden horen bij het te bereiken AVI-doel van hun groep. Leerkracht c verwoordde het zo: Ik weet de einddoelen niet en werk toe naar de Cito toetsen. Ik werk naar het beheersen van AVI-E5 en het behalen van een A of B score bij de DMT. Ik ga ervanuit dat Estafette me hier brengt.

5.3.3. Onderzoeksresultaten met betrekking tot deelvraag 3

Voor het beantwoorden van deelvraag 3 zijn gegevens gebruikt uit de interviews en observaties. De ruwe gegevens zijn opgenomen in bijlagen 7 en 8.

- Welke kenmerken van goed technisch leesonderwijs zijn terug te vinden in het handelen van de leerkracht?

Instructie aan de groep

Tijdens de instructie aan de groep, maken alle leerkrachten gebruik van voorlezen en koorlezen. Op deze manier worden woorden of zinnen herhaald gelezen. De manier waarop dit wordt ingezet is per leerkracht verschillend.

De ene leerkracht leest voor en laat daarna koor lezen. De andere leerkracht leest zelf hard op voor en de groep leest gelijk in koor mee.

Bij de andere leerkracht wordt er eerst voorgelezen en daarna leest de groep in koor, vervolgens leest een leerling individueel en wordt het onderdeel afgerond door dit nog een keer in koor te lezen.

Op deze manier worden tijdens de groepsinstructie de opdrachten die beschreven staan voor aanpak 1 (risicolezers) en aanpak 2 (gemiddelde lezers) in de handleiding samen geoefend.

Eén van de drie leerkrachten laat tijdens de groepsinstructie verwoorden wat de leesmoeilijkheid is die ze gaan oefenen. Leerkracht c besteedt hier ook aandacht aan, maar doet dit tijdens de geobserveerde les naar aanleiding van een opmerking uit de klas.

Het benoemen van de lesdoelen gebeurt niet altijd expliciet. Leerkracht a deed dit tijdens de geobserveerde les wel, maar kwam hier niet meer op terug. Ook werd niet gecontroleerd of de leerlingen het lesdoel begrepen.

Instructie aan risicolezers

Tijdens het interview is aan de leerkrachten gevraagd waar ze specifiek opletten tijdens de instructie aan de instructietafel.

Leerkracht a noemt dat er wordt gekeken wat de leerling nodig heeft. Zo kan er ondersteuning worden geboden door het lezen met boogjes of een bijwijskaartje. De leerkracht noemt dat de leerlingen actief bezig zijn omdat ze elkaar helpen bij moeilijke woorden en elkaar zo nodig verbeteren.

De instructie van leerkracht b richt zich meer op het snel en correct lezen en het begrijpen wat er staat. Er wordt geoefend met herlezen en stoppen bij de punten en komma's.

Leerkracht c noemt dit ook, maar geeft aan dat de aandacht zich tijdens de verlengde instructie vooral richt op het bespreken van de leesproblemen en het geven van feedback hierop. Soms wordt de betekenis meegenomen in de uitleg.

Zowel bij leerkracht b als c wordt er geen instructie gegeven op de opdrachten in het werkboek. Zij volgen niet de suggesties uit de handleiding. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen zich zelf goed redden met de opdrachten uit het werkboek.

Feedback

De feedback die leerlingen kregen zowel bij de groepsinstructie als de verlengde instructie was bij twee leerkrachten zowel product- als procesgericht. Productgerichte feedback was vooral tijdens de groepsinstructie duidelijk aanwezig. Bij de verlengde instructie werd er vaker procesgerichte feedback gegeven.

Het geven van feedback was bij leerkracht b het beste te observeren. De volgende vormen van feedback waren te onderscheiden: direct right, wacht-hint-prijs en feedback op vooruitgang.

Bij leerkracht a was er alleen sprake van productgerichte feedback. De feedback werd gegeven op het gemaakte werk uit het werkboek.

En bij leerkracht c werd er zo zacht gepraat aan de instructietafel, dat niet goed te horen was wat er werd gezegd. Tijdens het interview is gevraagd wat er was besproken.

De leerkracht gaf aan dat de leesmoeilijkheden uit het boekje 'vloeiend en vlot' werden besproken en voorgedaan. Direct hierna oefenden de leerlingen de woorden hardop en moesten de leesmoeilijkheid uitleggen. Zo werd gecontroleerd of deze was begrepen.

Leesmethode

De leerkrachten geven aan dat ze zelf wat dingen van de methode aanpassen aan de situatie in de klas. Ze volgen dus niet altijd de suggesties van de handleiding.

Zo hebben de leerkrachten voor zichzelf een manier bedacht om te werken met voorlezen, koorlezen en individueel lezen. Alle leerkrachten hebben hierbij een eigen manier van werken. Leerkracht b geeft hierbij het voorbeeld van de werkvorm in de groep die echo lezen heet. Er is dan 1 leerling die hardop leest en de klas leest dit daarna hardop voor. Deze werkvorm gebruikt leerkracht b bij het lezen van woordrijen.

Een andere aanpassing die leerkracht b heeft gemaakt is het afsluiten van de les met zandloper lezen. Dit wordt alleen gedaan wanneer deze opdracht in het werkboek voorkomt. De leerlingen van aanpak 3 (betere lezers) worden hierbij ook betrokken. Op deze manier probeert de leerkracht te voorkomen dat deze leerlingen niet meer op tempo lezen en dus lager gaan scoren op de DMT toets. De laatste aanpassing die deze leerkracht noemt is het opschrijven van de bladzijde die de leerlingen van aanpak 3 gaan maken. De leerkracht vindt dat deze leerlingen te veel worden vrijgelaten. Het was voor de leerkracht en de leerlingen niet meer overzichtelijk wat er gemaakt moest worden. Het opschrijven van de te maken bladzijde zorgt voor overzicht.

Ook leerkracht c geeft aan een aanpassing te hebben gedaan. Deze heeft betrekking op de gemiddelde lezers, die lezen in aanpak 2. De leerkracht geeft aan dat deze leerlingen de tekst uit het leesboek vaak vluchtig lezen. Daarom bedenken alle kinderen een vraag over de tekst uit het leesboek. Een aantal van deze vragen worden gesteld bij de afsluiting van de les.

5.4. Interpretatie van de onderzoeksresultaten

5.4.1. Betrouwbaarheid

Met betrouwbaarheid wordt bedoeld in hoeverre het onderzoek bij herhaling dezelfde resultaten oplevert (Harinck, 2009).

Het uitgevoerde onderzoek is een praktijkonderzoek, waarbij voornamelijk kwalitatieve gegevens zijn verzameld. Het onderzoek heeft als doel om de huidige situatie op de onderzoeksschool in kaart te brengen en hoeft dus niet betrouwbaar te zijn.

Wel is geprobeerd om de resultaten van het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken, door:

- een respons van 100% te behalen bij alle onderzoeksmethoden;
- in de vragenlijst te kiezen voor gesloten vragen. Zodat bij herhaling de vragenlijst op de zelfde manier kan worden ingevuld.
- vooraf aan het eigenlijke onderzoek drie leerkrachten te benaderen die buiten de onderzoeksgroep vielen. Deze leerkrachten hebben de vragenlijst beoordeeld op duidelijkheid. Zo kon ook worden ingeschat of de vragenlijst wel de gevraagde informatie zou opleveren;
- de leerkrachten van groep 4 en 5 de verwerking van de gegevens uit het interview en observatie te laten lezen voordat de gegevens zijn meegenomen in het onderzoek;
- de observaties in de klas te filmen, zodat de geobserveerde les na de observatie terug gekeken kan worden. Het is mogelijk om dan bij herhaling dezelfde punten uit de geobserveerde les te halen;
- de interviews vast te leggen met geluidsopnamen. Hierdoor kunnen dezelfde gegevens bij herhaling uit het interview worden gehaald.

Maar de onderzoeker realiseert zich dat het uitgevoerde onderzoek bij herhaling waarschijnlijk niet hetzelfde resultaat zal opleveren, omdat:

- er sprake is van een kleine onderzoeksgroep;
- de resultaten afhankelijk zijn van de leerkracht die voor de groep staat en van de samenstelling van de groep. In een nieuw schooljaar kan dit er heel anders uit zien.
- er eenmalig een observatie in de klas is gedaan tijdens een les estafette lezen. De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op deze observatie. Er kan niet worden aangenomen dat alle lessen altijd op dezelfde manier verlopen. De resultaten geven een indruk hoe de lessen worden vorm gegeven;
- de onderzoeker zelf ook collega is. Hierdoor heeft de onderzoeker een dubbelrol. Het is mogelijk dat er toch onbewust meningen en ervaringen van de onderzoeker een rol hebben gespeeld bij het verzamelen en interpreteren van de gegevens.
- er tijdens het onderzoek vooral kwalitatieve informatie is verkregen. De onderzoeker heeft zelf de verkregen informatie gefilterd. De onderzoeker realiseert zich dat een andere onderzoeker misschien andere informatie uit de verzamelde gegevens zou filteren.

5.6.2.Validiteit

Met validiteit wordt bedoeld of het meetinstrument wel meet wat de onderzoeker wil meten (Harinck, 2009). Er is geprobeerd dit praktijkonderzoek zo valide mogelijk te maken door gebruik te maken van methodetriangulatie.

Er zijn voor dit onderzoek vier onderzoeksmethoden gebruikt om informatie te verkrijgen, namelijk:

- vragenlijst
- observeren
- interview
- documentenanalyse

Door deze vier onderzoeksmethoden in te zetten is de informatie op verschillende manieren verzameld. Gezamenlijk heeft deze informatie waarschijnlijk een correct beeld opgeleverd van de huidige situatie op school.

Hoofdstuk 6: Conclusies

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek beschreven. Als eerst worden de deelvragen kort beantwoord. Daarna volgt het antwoord op de hoofdvraag.

6.1. Antwoord op deelvraag 1

Hoe wordt er in de klas gewerkt aan het geven van goed technisch leesonderwijs?

Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten die een enkele groep lesgeven *voldoende tijd* ingeroosterd hebben voor het geven van technisch leesonderwijs volgens de richtlijnen van het protocol leesproblemen en dyslexie. In de combinatiegroep wordt niet aan deze richtlijnen voldaan.

Verder blijkt er in alle groepen ruimte te zijn voor *stil lezen en gevarieerde activiteiten* rondom boeken. Hier worden de richtlijnen van het protocol in alle groepen behaald. Wel is er een opvallend verschil tussen de enkele groepen en de combinatiegroep. In de enkele groepen is 50 minuten voorleestijd per week ingeroosterd. Bij de combinatiegroep zijn er 25 minuten meer ingeroosterd. Dit is opvallend omdat de ingeroosterde tijd voor technisch leesonderwijs te weinig is.

Ook wordt in iedere klas gewerkt volgens het model van *convergente differentiatie* en wordt er uitgegaan van het *directe instructie model*. Dit model wordt echter niet helemaal correct doorlopen. Het bespreken van *lesdoelen* en de evaluatie hierop ontbreekt.

Wel is in iedere groep de fase van *verlengde instructie* te onderscheiden. Over de inzet van middelen bij deze instructie verschillen de leerkrachten van inzicht.

Het creëren van *extra instructie- en oefentijd* voor de risicoleerlingen, heeft in alle onderzochte groepen te weinig prioriteit. De minimale extra tijd per week van 60 minuten, wordt in geen van de groepen behaald.

6.2. Antwoord op deelvraag 2

Hoe wordt de methode Estafette lezen gebruikt om vorm te geven aan goed technisch leesonderwijs?

Uit de checklist voor een *effectieve leesmethode*, blijkt dat Estafette lezen als een effectieve leesmethode kan worden gezien. De methode wordt in alle groepen *structureel gebruikt* om de lessen technisch lezen vorm te geven. De leerkrachten zetten de methode ook in om vorm te geven aan het werken op drie verschillende niveaus.

Uit de interviews en observaties blijkt dat niet alle suggesties van de methode worden uitgevoerd. De leerkrachten gaven aan zelf *aanpassingen* te hebben gemaakt voor hun groep. De grootste verschillen zitten in de *verlengde instructie* voor de risicolezers.

De handleiding van de methode beschrijft welke instructie deze leerlingen krijgen onder begeleiding van de leerkracht. Het blijkt dat de leerkrachten dit niet altijd even effectief vinden en liever de tijd besteden aan de leestaak zelf. Dit heeft als gevolg dat er in alle groepen verschillende materialen worden ingezet voor de verlengde instructie.

Verder biedt de methode suggesties om 4 keer per week 15 minuten extra te lezen met de risicolezers. Deze suggesties worden niet gevolgd. Hierdoor wordt de *extra begeleidings- en oefentijd* aan risicolezers van 60 minuten per week niet gehaald.

Ook worden de *doelen* die de methode beschrijft niet meegenomen tijdens de start en afsluiting van de les. De leerkrachten geven aan dat deze niet altijd even expliciet zijn vermeld. Daarbij worden deze doelen niet beschreven in de handleiding bij de introductie of afsluiting.

6.3. Antwoord op deelvraag 3

Welke kenmerken van goed technisch leesonderwijs zijn terug te vinden in het handelen van de leerkracht?

In het handelen van de leerkracht zijn een aantal belangrijke kenmerken terug te vinden. Zo maken alle drie de leerkrachten gebruik van *voordoen en nadoen*. Hiervoor worden de vormen van *voorlezen*, *koorlezen* en *individueel lezen* gebruikt. Op deze manier komt ook het *herhaald lezen* terug, wat voor risicolezers belangrijk is.

De manier waarop de leerkrachten deze vormen inzetten is verschillend. Ook verschillen de leerkrachten in de aanpassingen die ze maken in het gebruik van de methode. Wel zijn de aanpassingen die wordt gemaakt door de leerkrachten in het belang van de groep waaraan ze les geven.

Zo is er ook een groot verschil in de *verlengde instructie* voor risicolezers. De enige overeenkomst is dat de leerlingen aan de instructietafel werken, verder verschilt de begeleiding per leerkracht. Wel is het zo dat tijdens de verlengde instructie de *feedback* die de leerlingen krijgen meer procesgericht is. Tijdens de *groepsinstructie* blijkt deze vooral productgericht.

Verder blijkt dat de leerkrachten wel weten naar welke cito *einddoelen* ze moeten toewerken. Maar dat ze weinig zicht hebben op het type woorden dat de leerling moet kunnen lezen om deze doelen te behalen.

6.4. Antwoord op de hoofdvraag

Hoe wordt er met de methode Estafette lezen in de groepen 4 en 5 vorm gegeven aan goed technisch leesonderwijs?

Aan de hand van de verschillende onderdelen van goed technisch leesonderwijs wordt deze probleemstelling beantwoord. De conclusies zijn getrokken naar aanleiding van geraadpleegde literatuur (zie paragraaf 4.3.). Per onderdeel worden de gebruikte bronnen nog vermeld.

Voldoende leestijd

Het is mogelijk om met de methode Estafette lezen voldoende leestijd in te plannen volgens de richtlijnen van het protocol. De methode biedt hiervoor voldoende materialen.

Uit het onderzoek blijkt dat er in de enkele groepen aan deze richtlijn wordt voldaan.

Maar dat in de combinatiegroep de richtlijn van het protocol niet wordt behaald. Op het rooster is daar 90 minuten onderwijstijd ingepland. In vergelijking met de enkele groep 5, waar 135 minuten leestijd is ingepland, ontvangen leerlingen in de combinatiegroep 45 minuten leestijd minder.

Wel is er in alle groepen voldoende tijd ingepland voor stil lezen, voorlezen en gevarieerde activiteiten rondom boeken. De leerkrachten ervaren hierbij wel problemen doordat de leesboeken matig bereikbaar zijn. De leerkrachten geven aan niet te beschikken over voldoende verschillende leesmaterialen.

Tijdens dit onderzoek is ook duidelijk geworden dat er te weinig tijd wordt geïnvesteerd in de begeleiding van risicolezers binnen de groep. Geen enkele groep haalt de richtlijn van 60 minuten extra begeleidingstijd per week. Binnen het continuüm van zorg is het zorgniveau 2 onvoldoende vormgegeven. .

(Vernooy, 2007b; Cijvat, 2010; Projectbureau Kwaliteit, b; Koekebacker e.a., 2009; Gijssels e.a., 2011).

Instructie aan de groep

Uit de observaties blijkt dat belangrijke zaken tijdens de instructie aanwezig zijn. Er wordt in alle groepen gebruik gemaakt van *voordoen en nadoen*. Ook wordt er in alle groepen *herhaald gelezen*. Dit gebeurt door middel van *voorlezen-koorlezen-individueel lezen*.

Daarnaast biedt de methode de mogelijkheid om te oefenen op woord- zin- en tekstniveau.

Ondanks dat dit bovenstaande in alle groepen herkenbaar aanwezig is, is de uitvoering per leerkracht verschillend.

Verder bleek uit de observaties dat de leerkrachten weinig tot geen aandacht besteden aan de lesdoelen. Dit wordt door de leerkrachten ook als tekortkoming van de methode genoemd. De lesdoelen komen niet terug in de beschrijving van de introductie of terugblik van de les. Het gevolg hiervan is dat er nauwelijks wordt gecontroleerd of de leerlingen de aangeleerde leesmoelijkheden hebben begrepen.

Doordat de lesdoelen niet worden meegenomen tijdens de lessen, wordt het model van de directe instructie niet geheel doorlopen.

(Van der Leij, 2003; Vernooy, 2007; Cijvat, 2010; Gijssel e.a. 2011)

Convergente differentiatie

Deze vorm van differentiatie is in alle groepen aanwezig. De methode Estafette biedt handreikingen om het onderwijs op deze manier te differentiëren.

De leerkrachten proberen door het geven van meer of minder instructie en begeleiding, alle leerlingen hetzelfde einddoel te laten behalen in een schooljaar.

(Inspectie van het onderwijs, 2006; Smits & Braams, 2006; Koekebacker e.a., 2009; Cijvat e.a., 2009).

Instructie aan risicolezers

Er kan worden geconcludeerd dat risicolezers, tijdens de lessen in technisch lezen, verlengde instructie krijgen van de leerkracht. De invulling hiervan is wel per leerkracht verschillend. De suggesties uit de handleiding van de methode worden niet altijd gevolgd. Zoals ook al is opgemerkt bij het punt 'voldoende leestijd' blijkt dat de extra instructie- en oefentijd naast de methode gebonden lessen van 60 minuten per week niet wordt behaald. De suggesties die de methode beschrijft worden niet ingezet. Het niet inzetten hiervan wordt niet verklaard door het inzetten van een leesinterventieprogramma.

(Van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2007; Jongejan & Wentink, 2008; Reutzell, 2009; Gijssel e.a., 2011)

Feedback

Er is in de klassen aandacht voor feedback. Deze feedback is tijdens de groepsinstructie meestal productgericht.

Tijdens de verlengde instructie wordt de feedback meer procesgericht. Er zijn hier wel grote verschillen tussen de leerkrachten. In één groep bleek tijdens de verlengde instructie de feedback alleen productgericht te zijn. Deze feedback had betrekking op de gemaakte opdrachten in het werkboek.

Bij de andere groepen werd met de leerlingen besproken waar ze aan kunnen werken of op kunnen letten tijdens het lezen. De feedback was hier meer procesgericht.

(Projectbureau Kwaliteit a; Gijssel e.a., 2011)

Leesmethode

De leesmethode Estafette lezen wordt in alle groepen gebruikt. De leerkrachten denken hier wisselend positief en negatief over. Als positieve aspecten worden genoemd: structuur, motiverend, aansluitend bij de beleveniswereld en het werken in drie niveaugroepen.

Ook zijn er negatieve aspecten genoemd ten aanzien van de methode. Vooral de hoeveelheid herhaling lijkt in de praktijk niet altijd uitvoerbaar. Zeker niet wanneer er veel verschillende leesmoelijkheden in een les aanbod komen. De leerkrachten hebben zelf aanpassingen bedacht om de methode in de groep in te kunnen zetten. Hierdoor worden niet alle suggesties uit de handleiding uitgevoerd en ontstaan er verschillen in het gebruik van de materialen van de methode.

Wel worden binnen een schooljaar alle lessen van de methode doorlopen, waardoor verondersteld kan worden dat de leerling in een volgend schooljaar, verder kan met de leerstof van die groep.

(Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2007; Koekebacker e.a., 2009; Gijsel e.a., 2011)

Doelgericht werken

De leerkrachten geven allemaal aan dat ze werken aan het beheersen van de AVI doelen van hun groep. En dat ze willen dat de leerlingen een A, B of C score behalen op de DMT toets. Het is opvallend dat de leerkrachten vooral gebruik maken van een summatieve beoordeling (Förrer & van de Mortel, 2010) om de leesontwikkeling van kinderen bij te houden. De beoordeling van de leesontwikkeling van kinderen gebeurt voornamelijk door het verzamelen van toets gegevens. De toetsen waar het dan om gaat zijn toetsen die aan het eind van een periode worden afgenomen. Op school gaat het hier om de toetsen van het leerling- en onderwijsvolgsysteem, AVI en DMT.

Wel wordt er naar aanleiding van de toets gegevens gekeken welke leerlingen intensivering nodig hebben van het onderwijsaanbod. Maar er wordt niet gekeken naar welke tussendoelen of welk type leesmoelijkheden de leerlingen moeten kunnen lezen om de doelen te bereiken. De leerkrachten gaven aan dat ze weinig zicht hadden op de aan te leren leesmoelijkheden.

Tijdens de interviews noemden de leerkrachten nog een aantal doelen waaraan ze werken, namelijk correct lezen, vlot en vloeiend lezen en leesplezier.

(Van der Leij, 2007; Vernooy, 2007b; Jongen & Krom, 2010; Gijsel e.a., 2011)

Naar aanleiding van alle gevonden gegevens kan worden geconcludeerd dat er al veel goede elementen waarneembaar zijn op school, maar dat er zeker ook verbeterpunten aanwezig zijn. Het lijkt vooral belangrijk om het onderwijs in de verschillende groepen op elkaar af te stemmen, zodat leerkrachten dezelfde keuzes maken in de materialen die worden ingezet.

Daarnaast is het nodig om te bespreken wat de mogelijkheden zijn om voldoende leestijd voor leerlingen in een combinatiegroep in te plannen.

Verder is het aan te bevelen aandacht te besteden aan de reden waarom de 60 minuten extra begeleidingstijd voor risicolezers niet wordt gered.

Om niet alleen maar summatief te kunnen beoordelen is het aan te raden om de leerkrachten meer inzicht te geven in de leesmoelijkheden die horen bij het te beheersen AVI-niveau van hun groep. Deze informatie is te halen uit de gebruikerswijzer van de methode. Deze is echter op school niet bereikbaar voor de leerkrachten.

In het onderzoek zijn er bewust geen zaken meegenomen die spelen op schoolniveau. Wel is het raadzaam om de gevonden resultaten te bespreken met de directie, zodat er op schoolniveau ook aansturing kan komen. Op deze manier is het mogelijk om afspraken te maken, zodat de methode op eenzelfde wijze wordt ingezet. Ook kunnen er dan op schoolniveau keuzes worden gemaakt zodat de prioriteiten duidelijk zijn voor iedereen. Er ontstaat dan een eenduidige werkwijze die voor leerkrachten, leerlingen en ouders duidelijk is.

Het bespreken van de onderzoeksresultaten en hiermee verder gaan, kan in de toekomst leiden tot betere resultaten in de ontwikkeling van de leesvaardigheid van leerlingen op school.

Hoofdstuk 7: Discussie en reflectie

In dit hoofdstuk wordt het uitgevoerde onderzoek bediscussieerd en wordt er gereflecteerd op het eigen leerproces.

7.1. Discussie

Tijdens het uitvoeren van het praktijkonderzoek zijn er een aantal keuzes gemaakt die ter discussie staan. Deze keuzes worden in dit hoofdstuk beargumenteerd. Ook wordt de dubbelrol van onderzoeker en collega besproken.

7.1.1. Aanpak

Het uitgangspunt van dit onderzoek is de praktijksituatie op school. Er speelden vragen over de vormgeving van het technische leesonderwijs met de methode Estafette lezen. In eerste instantie leidde dit tot een brede onderzoeksvraag. Bij deze vraag speelden het vormgeven van het onderwijs, de leeropbrengsten en het beleid op schoolniveau een rol.

Het bleek al snel dat het betrekken van al deze aspecten in de onderzoeksvraag niet mogelijk was. Het heeft een tijd geduurd voordat ik deze onderzoeksvraag zo had beperkt dat het een werkbaar geheel was geworden.

Als eerste heb ik besloten om zaken die op schoolniveau spelen weg te laten uit mijn onderzoek. De reden hiervoor is dat er op school al een aantal jaar geen vaste directie aanwezig is geweest. Toen het onderzoek startte was er net weer een vacature geplaatst om een nieuwe directeur aan te trekken. Het onderzoeken van zaken op schoolniveau was daarom niet wenselijk. Wel realiseer ik me dat zaken op schoolniveau van invloed zijn op de vormgeving van het technische leesonderwijs. Dit is zeker een punt dat moet worden meegenomen bij de stappen die worden ondernomen om het leesonderwijs te verbeteren. Daarna moest de onderzoeksvraag nog verder worden beperkt. De vraag vanuit school was gericht op het gebruik van de methode Estafette lezen in de groepen 4 t/m 8.

Gezien de korte periode van het onderzoek was het niet werkbaar om al deze groepen mee te nemen in het onderzoek. Leerlingen die in groep 4 onderwijs in technisch lezen krijgen, bevinden zich in een geheel andere fase in de leesontwikkeling dan leerlingen in groep 8. Daarom is gekozen om het onderzoek te beperken tot de groepen 4 en 5. Volgens Struiksma (2009) ligt het zwaartepunt voor de ontwikkeling van de technische leesvaardigheid in de groepen 3 tot en met 5. Omdat groep 3 niet met de methode Estafette lezen werkt, is gekozen voor de groepen 4 en 5.

Deze keuze sluit niet uit dat op school ook gekeken moet worden naar de vormgeving van het technische leesonderwijs in de overige groepen. Het uitgevoerde praktijkonderzoek biedt, naar mijn mening, voldoende handvatten om ook in de andere groepen kritisch naar het leesonderwijs te kunnen kijken.

Na het maken van deze keuzes, heb ik nog een hele tijd geprobeerd de leeropbrengsten mee te nemen in het onderzoek. Uiteindelijk heb ik, in overleg met mijn intervisiegroep, besloten dit ook weg te laten. Het zicht hebben op de leeropbrengsten zou geen antwoord geven op mijn hoofdvraag. Het meenemen van de leeropbrengsten zou interessant zijn geweest als na ingevoerde verbeteringen een nameting kon plaatsvinden. Het zou dan mogelijk zijn om te meten of de aanpassingen in het onderwijs effect hebben op de leeropbrengsten.

Uiteindelijk heeft dit onderzoek zich beperkt tot het inventariseren van de situatie in de klas. Er is onderzocht hoe de leerkracht het onderwijs in technisch lezen op zorgniveau 1 en 2 vormgeeft binnen de groep.

7.1.2. Uitvoerbaarheid

Het onderzoek was goed uitvoerbaar in de praktijk. De voorbereidingen hebben wel veel tijd gekost. Maar nadat deze waren getroffen, kon er zonder problemen worden gestart met het verzamelen van gegevens.

Voor de collega's is geprobeerd de tijdsinvestering zo veel mogelijk te beperken. Het invullen van de vragenlijsten verliep snel. Binnen een week had ik deze allemaal terug.

Het plannen van de interviews en de observaties was ook vlot geregeld. Wel zat er wat druk bij het plannen van de observaties. Tegen de tijd dat ik gegevens kon verzamelen in de praktijk, was het derde leerstofpakket van de methode bijna uit. Hierna volgt dan een toetsweek. In deze week is niet mogelijk een normale Estafette les te observeren.

Er was geen mogelijkheid om de observaties een paar weken op te schuiven, omdat het dan niet mogelijk was het onderzoek op tijd af te ronden.

Met de medewerking van mijn collega's en het schuiven met mijn RT tijd is het gelukt om alle observaties te doen voordat de toetsweek begon.

Wat betreft de uitvoerbaarheid van het onderzoek, speelt de dubbelrol als onderzoeker en collega ook een rol. Dit bemoeilijkt het uitvoeren van het onderzoek. Het is in de rol van onderzoeker ontzettend moeilijk om eigen ervaringen en meningen uit te schakelen.

Doordat je naast onderzoeker ook in de praktijksituatie werkt, heb je bewust of onbewust bepaalde verwachtingen van wat je tegen gaat komen. Dit komt een onderzoek niet ten goede. Vooral bij het verzamelen van de gegevens kan dit een grote valkuil zijn. Het kan dan voorkomen dat je gegevens verzameld die je zelf wilt zien. Tijdens het onderzoek ben ik me hiervan bewust geweest en heb ik geprobeerd zo objectief mogelijk te zijn.

Verder is het hebben van een dubbelrol ook lastig, omdat je heel kritisch kijkt naar het vormgeven van het onderwijs door je collega's. Dit zorgt voor het gevoel dat je je collega's beoordeelt, terwijl het om het verzamelen van gegevens gaat. Gelukkig zagen mijn collega's dit ook als zodanig.

7.1.3. Acceptatie

De acceptatie van het onderzoek op school is groot. Dit is merkbaar door de openheid van mijn collega's. De leerkrachten van groep 4 en 5 hebben het meest meegekregen van het onderzoek. Dit omdat zij tot de onderzoeksgroep behoren.

Ze stonden er allemaal voor open dat ik bij hen in de groep kwam kijken. Ook hebben zij hun mening en ervaringen gedeeld tijdens de interviews. Hierdoor stel je je als leerkracht toch kwetsbaar op. Dat ze dit wilden doen, laat zien dat ze het onderzoek accepteerden.

De andere collega's hebben wel iets mee gekregen van het onderzoek, maar zijn er meer zijdelings bij betrokken. Zij zullen vooral merken dat er onderzoek is uitgevoerd, wanneer de resultaten worden gepresenteerd. Zo weten ook zij waar ik me in heb verdiept voor mijn opleiding.

7.1.4. Effectiviteit

De resultaten van dit onderzoek hebben geleid tot een inventarisatie van de vormgeving van het technische leesonderwijs. Uit deze inventarisatie zijn een aantal punten te halen die het technische leesonderwijs op school kunnen verbeteren.

De resultaten van het onderzoek worden in eerste instantie voorgelegd aan de directie en intern begeleider. Zij zullen dan bepalen welke stappen er worden ondernomen.

Deze stappen zullen uiteindelijk leiden tot een verbetering van het onderwijs en een meer eenduidig gebruik van de methode. Het onderzoek kan ook dienen als startpunt voor het vastleggen van het beleid van de school.

7.1.5. Tevredenheid over de aanpak

Ik ben redelijk tevreden over de aanpak van mijn onderzoek. Vooral het verzamelen van de gegevens ging vlot. Een goede voorbereiding heeft hierbij een rol gespeeld. Daarbij vind ik zelf dat de gegevens overzichtelijk zijn verzameld. Dit werkte voor mij prettig.

Wat ik een volgende keer wel anders wil aanpakken is de start van het onderzoek.

Het klein maken van de onderzoeksvraag heeft veel tijd gekost. Een volgende keer hoop ik dit in een eerder stadium te kunnen beperken. Ik wilde nu te veel zaken betrekken bij mijn onderzoek, omdat ik er meer over wilde weten. Ik zie nu in dat het niet haalbaar is, om alles wat ik wil weten uit te werken binnen één onderzoek.

7.2. Reflectie op het onderzoeksproces

Aan het begin van het onderzoeksproces, had ik nog geen idee hoe dit moest verlopen. Ik had wel wat vragen, maar deze waren niet heel concreet. Het doen van onderzoek was een sprong in het diepe.

Tijdens het onderzoek ben ik tegen een aantal zaken aangelopen, waar ik weer veel van heb geleerd. Een van die problemen waar ik tegen aanliep was het beperken van de onderzoeksvraag. Ik wilde zoveel mogelijk zaken uit de praktijk in mijn onderzoek betrekken en vond het moeilijk om keuzes te maken. Als gevolg hiervan heb ik mijn hoofdvraag herhaaldelijk moeten bijstellen. Dit leidde weer tot het steeds herschrijven van de hoofdstukken 2 en 3.

Ondertussen ben ik wel aan de slag gegaan met het zoeken naar geschikte literatuur. Dit zoeken naar literatuur was al een hele ervaring. Vooral van het zoeken op internet heb ik veel geleerd. Ik weet nu beter hoe ik daar kan zoeken.

Verder heb ik gemerkt dat het lezen van literatuur kan helpen bij het beperken van de hoofdvraag.

Een ander punt waar ik tegen aanliep tijdens het onderzoek, was het uitschakelen van je eigen verwachtingen, meningen en ervaringen. Doordat je de situatie goed kent, is dit moeilijk. Ik heb dit proberen te ondervangen door de vragen en observatie punten af te leiden uit de gelezen literatuur.

Ik realiseer me dat dit praktijkonderzoek mij de mogelijkheid heeft geboden om de literatuur aan de praktijk te toetsen. En dat ik dit onderzoek niet had kunnen uitvoeren zonder de opbouwende kritiek van mijn intervisiegroep, begeleider en andere critical friends. Zij zorgden ervoor dat ik de moed niet opgaf, en door ging met het onderzoek. Daarnaast hebben zij mij ook gewezen op zaken die het onderzoek verbeterden.

Ik heb nu ervaren dat het doen van onderzoek nieuwe vragen oproept. Zo heb ik in de literatuur veel gelezen over technisch lezen in combinatie met woordenschat en begrijpend lezen. Ik denk dat hier voor school ook nog kansen liggen. Het zou interessant zijn me hier verder in te verdiepen.

Ook heb ik in mijn onderzoek geen link gelegd met het voorbereidende- en aanvankelijke leesproces. Het is interessant om op school te onderzoeken hoe de aansluiting tussen deze fasen en het voortgezette technische lezen in de praktijk is.

Verder ben ik me tijdens het onderzoek gaan afvragen wat de invloed is van ouderbetrokkenheid bij de leesontwikkeling van hun kind.

Dit zijn allemaal vragen die naar aanleiding van dit onderzoek bij mij zijn opgekomen. Door het doen van dit onderzoek heb dus ik een meer onderzoekende houding ontwikkeld.

Als laatste wil ik nog vermelden dat het doen van dit praktijkonderzoek mij meer kennis heeft gegeven over het vormgeven van technisch leesonderwijs met de methode Estafette lezen. De resultaten van dit onderzoek zullen gaan leiden tot aanpassingen in het onderwijs op school. Zo wordt er gewerkt aan *Technisch lezen met Estafette* en zijn we als school *op weg naar goed onderwijs in technisch lezen*.

Samenvatting

Het onderzoek dat in dit verslag wordt beschreven heeft als onderwerp het vormgeven van goed technisch leesonderwijs met behulp van de methode Estafette lezen. Het onderzoek heeft plaats gevonden op een reguliere basisschool. Op deze school wordt sinds enkele jaren gewerkt met de vernieuwde methode Estafette lezen.

Het onderzoek heeft als doel het inventariseren van de manier waarop het onderwijs in technisch lezen in de groepen 4 en 5 van de school wordt vormgegeven.

De inventarisatie heeft betrekking op het onderwijs aan de groep op zorgniveau 1 en de extra begeleiding in de klas op zorgniveau 2.

De hoofdvraag die wordt beantwoord in het onderzoek is:

Hoe wordt er met de methode Estafette lezen in de groepen 4 en 5 vorm gegeven aan goed technisch leesonderwijs?

Om de hoofdvraag te beantwoorden is onderzocht wat technisch lezen inhoudt en welke onderdelen van belang zijn bij het vormgeven van goed onderwijs in klassenverband. De volgende onderdelen zijn opgenomen in het verslag:

- Voldoende leestijd
- Instructie aan de groep
- Convergente differentiatie
- Instructie aan risicolezers
- Leesinterventie
- Feedback
- Leesmethode
- Doelgericht werken

De gegevens over de praktijksituatie zijn verzameld door het afnemen van een vragenlijst, interview en het observeren in de groep. Bij deze onderzoeksmethoden is steeds uitgegaan van de hierboven genoemde onderdelen van goed technisch leesonderwijs. Per onderdeel wordt in de conclusie beschreven wat de school al doet en wat opvallende zaken zijn. Naar aanleiding van de inventarisatie van dit onderzoek, zijn een aantal verbeterpunten naar voren gekomen.

De belangrijkste verbeterpunten hebben te maken met afstemming van het materiaal gebruik, het inplannen van voldoende leestijd in de combinatiegroep en het inplannen van voldoende extra instructie- en begeleidingstijd voor de risicolezers.

Binnen het kader van dit praktijkonderzoek heeft ook inclusie een plek gekregen. Als een kleine stap richting het meer leerlingen laten deelnemen aan het reguliere basisonderwijs, worden passend onderwijs en handelingsgericht werken beschreven.

Met behulp van dit onderzoek heeft de school zicht op de huidige situatie en de verbetermogelijkheden gekregen. Hiermee kan de school het onderwijs gaan verbeteren. Op deze manier kan de school zich verder ontwikkelen naar een school, waar in de toekomst aan zoveel mogelijk leerlingen passend onderwijs wordt geboden.

Literatuurlijst

- Cijvat, I., Dijk, M., Förrer, M. & With T. de (2010) *Bouwen en vasthouden. Effectieve schoolverbetering: implementatie en borging*. Amersfoort: CPS.
- Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S. de & Spaans, G. (2007) *1-zorgroute. Naar handelingsgericht werken*. WSNS plus en KPC Groep.
- Clijsen, A., Pameijer, N. & Kappen, A. (2011) *Planmatig en cyclisch onderwijsopbrengsten verhogen: Samenhang OGW en HGW*. JSW, 4
- Förrer, M. & Mortel, K. van de (2010) *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begripend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Dreuenen, M. van & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie: groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Dreuenen, M. van & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie: groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Zesde, ongewijzigde druk. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van het onderwijs (2006) *Iedereen kan leren lezen*. Utrecht: Roto Smeets
- Jongejan, W. & Wentink, H. (2008). Begeleiding van leerlingen met leesproblemen in de klas. In L. Verhoeven & H. Wentink (red.), *Onderkenning en aanpak van leesproblemen en dyslexie*, (pp. 117-134). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant
- Jongen, I. & Krom, R. (2010) *Primair onderwijs: Leerling en onderwijsvolgsysteem: DMT en AVI: groep 3 tot en met 8*. Gewijzigde druk. Arnhem: Cito B.V.
- Kleijen, R., Bosman, A., Jong, P. de, Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A., Struiksma, A., Bosch, K.P. van den, Leij, A. van der, Verhoeven, L. & Wijnen, F. (2008). *Dyslexie Diagnose en behandeling van dyslexie* Brochure van de Stichting Dyslexie Nederland (SDN).
- Koekebacker, E., Linden, S. van der, Smolders, J. & Struiksma, C. (2009) *Estafette: Gebruikswijzer*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Koekebacker, E., Linden, S. van der, Smolders, J. & Struiksma, C. (2009) *Estafette: Handleiding M4*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Koekebacker, E., Linden, S. van der, Smolders, J. & Struiksma, C. (2009) *Estafette: Handleiding E4*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Koekebacker, E., Linden, S. van der, Smolders, J. & Struiksma, C. (2009) *Estafette: Handleiding M5*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Koekebacker, E., Linden, S. van der, Smolders, J. & Struiksma, C. (2009) *Estafette: Handleiding E5*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Krom, R.S.H. (2004) *Leestechiek & Leestempo: Handleiding*. Arnhem: Cito B.V.
- Leij, A. van der (2003). *Leesproblemen en dyslexie: Beschrijving, verklaring en aanpak*. Tweede gewijzigde druk. Rotterdam: Lemniscaat b.v.
- Otter, M. den & Lakerveld, J. van (2009) *Perspectief op inclusief, een passende uitdaging*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Pamijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2010) *De uitgangspunten van Handelingsgericht werken*. JSW, 7, 6-9.
- Pamijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2010) *De uitgangspunten van Handelingsgericht werken (2)*. JSW, 8, 12- 15.
- Reutzel, R. (2009) *Reading Fluency. What Every SLP and Teacher Should Know. The Asha Leader*, 14, 10-13.
- Schuman, H. (2007) *Passend Onderwijs- Pas op de plaats of stap vooruit?* Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46, 266-278
- Smits, A. & Braams, T. (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom

- Struiksma, A.J. C. (2008). Passend onderwijs bij leesproblemen en dyslexie: naar een geïntegreerde aanpak. In L. Verhoeven & H. Wentink (red.), *Onderkenning en aanpak van leesproblemen en dyslexie*, (pp. 135-144). Antwerpen/ Apeldoorn: Garant
- Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der & Vieijra, J.P.M. (2009) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Achtste herziende druk. Amsterdam: VU Uitgeverij
- Vernooy, K. (2007) *Effectief leesonderwijs nader bekeken: Technisch lezen, Woordenschat en Leesstrategieën in samenhang*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit
- Vernooy, K. (2007) *De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen*. Amersfoort: CPS

Internet

- Wilson. D. (2011) *The importance of Educational Leadership and Policy: In Support of Effective Instruction*. Geraadpleegd 15 januari 2012, via <http://eric.ed.gov/PDFS/ED523494.pdf>
- Projectbureau Kwaliteit: *Kwaliteitskaart: Differentiatie op Leesontwikkeling Vaardigheden van de leerkracht*. Geraadpleegd 14 januari 2012, via <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/vtechnischlezen>
- Projectbureau Kwaliteit: *Kwaliteitskaart: Meetlat voor goed Voortgezet Technisch lezen*. Geraadpleegd 14 januari 2012, via <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/vtechnischlezen>
- www.rijksoverheid.nl (geraadpleegd op 29 februari 2012)

Bijlagen

Bijlage 1: Toelichting bij het SchoolOntwikkelingPlan 2011-2015

Bijlage 2: Vragenlijst: Technisch leesonderwijs in groep 4 en 5

Bijlage 3: Interviewschema

Bijlage 4: Kijkwijzer

Bijlage 5: Checklist effectieve leesmethode

Bijlage 6: Verzamelde gegevens vragenlijst

Bijlage 7: Verzamelde gegevens interview

Bijlage 8: Verzamelde gegevens kijkwijzer

Bijlage 9: Verzamelde gegevens 'checklist effectieve leesmethode'

Bijlage 1: Toelichting bij het SchoolOntwikkelingsPlan 2011-2015

In september 2011 presenteerden we het ontwikkelingsplan aan de ouders van onze school. Het ontwikkelingsplan is onderdeel van het veel uitgebreidere schoolplan en beschrijft de veranderingen die we de komende 4 jaar in onze school willen doorvoeren.

In dit plan verwerkten we:

- Een brainstorm en gesprekken met het team over de essentie van ons onderwijs.
- De oudervragenlijst die in het schooljaar 2010 – 2011 werd afgenomen.
- Kwaliteitskaarten die we jaarlijks afnemen om ons onderwijs te controleren en te borgen.
- Analyses van de resultaten op Cito LOVS, de Entreetoets en de Eindtoets.

Ons plan start bij de kern van ons onderwijs:

We werken samen in een veilige omgeving waarin iedereen zich welkom voelt.

Hier moet ons onderwijs altijd aan voldoen.

Wanneer we zeggen dat iedereen welkom is, betekent het ook dat we aan iedereen onderwijs kunnen bieden. Wij willen daar voor zorgen door te werken met Passend Onderwijs, wat we in ons plan hebben onderverdeeld in 3 takken.

1. *De resultaten.*

Wij willen ervoor zorgen dat kinderen op onze school zich maximaal kunnen ontwikkelen. Schoolbreed vertaalt zich dat in bovengemiddelde scores van 85% A, B en C scores op het Cito LOVS.

2. *Ons zorgprofiel.*

Het onderwijszorgprofiel geeft aan hoeveel zorg een school kan bieden. Wij willen ons ontwikkelen tot een Brede zorgschool, waarbij we veel kennis in huis hebben om kinderen met speciale onderwijsbehoeften te kunnen helpen.

3. *Handelingsgericht werken.*

Het handelingsgericht werken speelt zich af op 3 niveaus:

- a. Op leerlingniveau waarbij we de kinderen leren om zelf verantwoording te dragen voor hun leerproces, de lesstof op niveau wordt aangeboden (gedifferentieerd) en de leerling zichzelf mag zijn.
- b. Op ouderniveau waarbij we ouders zien als *partners in ontwikkeling*. Hoe we dit invullen bespreken we samen met de ouders. Communicatie kwam als belangrijk aandachtspunt naar voren in de oudervragenlijst.
- c. Op leerkrachtniveau waarbij we elkaar professioneel aanspreken en ervaringen delen, gebruik maken van elkaars specialisaties en waar veel aandacht is voor het ontwikkelen van het team. We volgen cursussen, en streven er naar aan het eind van dit schoolplan masters te hebben voor rekenen, taal/ lezen, begaafdheid en soc. emotionele vorming.

De kennis en specialisaties die we binnen de school krijgen ondersteunen, samen met de specialisaties die we al hebben, ons hele schoolontwikkelingsplan. Zo krijgen we de mogelijkheid om steeds meer kinderen de zorg te geven die ze nodig hebben, zowel op cognitief als op sociaal emotioneel gebied, waardoor iedereen zich welkom kan voelen op de Kon. Julianaschool.

Bovenstaand plan, in combinatie met de mindmap, schets de ontwikkeling over 4 jaar. Het komende jaar gaan we in ieder geval aan het werk met de volgende onderdelen:

- Begin 2012: gesprek met ouders over het ‘partnerschap in ontwikkeling’. Dit gebeurt samen met de nieuw te benoemen directeur.

- Het spellingonderwijs is aangepast. Einde van het schooljaar 2011 – 2012 willen we 85% A, B en C scores op het Cito LOVS voor spelling.
- Teambreed volgen we de cursus handelingsgericht werken.
- Verschillende teamleden zijn bezig met masterstudies en cursussen.
- We bepalen een aanpak voor de sociaal emotionele vorming op onze school.
- Er komt meer aansluiting tussen het werken in de plusgroepen en uitdagend werk in de klassen.
- We borgen coöperatief leren en het werken met de technisch leesmethode Estafette.

We houden u op de hoogte over de resultaten.

Bijlage 2: Vragenlijst: Technisch leesonderwijs in groep 4 en 5

Beste collega's,

Zoals jullie weten ben ik voor mijn opleiding tot dyslexiespecialist bezig met mijn praktijkonderzoek.

Met mijn onderzoek wil ik voor school in kaart brengen hoe er in de groepen 4 en 5 vorm wordt gegeven aan goed onderwijs in technisch lezen. Hiervoor heb ik informatie van jullie nodig.

Daarom wil ik je vragen om bijgaande (korte) vragenlijst in te vullen en voor 16 maart 2012 in te leveren in mijn postvak.

Toelichting bij de vragen:

- Bij de vragen 1 tot 4 wordt gevraagd naar minuten onderwijs per week. Ik wil je vragen om in je weekplanning deze gegevens op te zoeken en in minuten uit te rekenen.
- Bij vraag 1 gaat het niet om de toepassingslessen van Estafette lezen.
- Bij vraag 3 gaat het om de toepassingslessen van Estafette lezen en eventuele andere activiteiten die plaatsvinden in de klas.
- Bij vraag 6 gaat het er om of je weet naar welk doel je toewerkt in een schooljaar en of je weet welke leesmoeilijkheden beheerst moeten zijn om het doel te bereiken.

Alvast bedankt voor je medewerking,

Lisanne

Algemene informatie

Ik ben leerkracht van groep :

Datum :

Voldoende leestijd

1. Hoeveel minuten zijn er per week ingeroosterd voor technisch lezen (Estafette lezen)?
..... minuten
2. Hoeveel minuten zijn er per week ingeroosterd voor stil lezen?
..... minuten
3. Hoeveel minuten zijn er per week ingeroosterd voor gevarieerde activiteiten rondom boeken?
..... minuten
4. Hoeveel minuten zijn er per week ingeroosterd voor het voorlezen in de klas?
..... minuten
5. Hoeveel minuten zijn er per week ingeroosterd om extra te lezen met risicolezers? Dit zijn minuten waarbij extra wordt gelezen naast de methode gebonden lessen.
..... minuten

Doelgericht werken

6. Zijn de doelen die bereikt moeten worden binnen een schooljaar voor jou als leerkracht voldoende duidelijk?

ja / nee *

Leesmethode

7. Worden alle lessen uit de methode binnen 1 schooljaar doorlopen?

ja/ nee *

8. Worden tijdens de lessen alle suggesties voor de leesles uit de handleiding gevolgd?

ja / nee *

Instructie aan risicolezers

9. Biedt de methode volgens jou voldoende handreikingen voor het lezen met de risicolezers?

ja / nee *

10. Uit hoeveel leerlingen bestaat de aanpak 1 groep?

..... leerlingen

* Doorstrepen wat niet van toepassing is

Bedankt voor het invullen van de vragenlijst.

Bijlage 3: Interviewschema

Onderwerp:

De ervaringen van de leerkracht over het vormgeven van goed technisch leesonderwijs met behulp van de methode Estafette lezen.

Doel van het interview:

De leerkracht krijgt de gelegenheid om aanvullende informatie te geven over het vormgeven van goed technisch leesonderwijs op school.

De vragen in het interview zijn bedoeld om zicht te krijgen op de ervaringen en mening van de leerkracht met betrekking tot de volgende onderdelen van goed technisch leesonderwijs (zie paragraaf 4.3.): de leesmethode, convergente differentiatie, instructie aan de groep en instructie aan de risicolezers

Het interview zal ongeveer 20 tot 30 minuten duren. Het interview wordt afgenomen in een 1-1 situatie, waarbij de leerkracht en onderzoeker in een gespreksruimte zitten, waarbij ze niet worden gestoord.

Het interview wordt na toestemming van de geïnterviewde opgenomen op een voicerecorder. Na afronding van het praktijkonderzoek worden de opnamen vernietigd.

Inleiding:

Het doel van het interview wordt beschreven.

Hoofvraag:

Hoe ervaar je het werken met de methode Estafette lezen om goed technisch leesonderwijs te geven?

Vragen per onderdeel van goed technisch leesonderwijs. Met aandachtspunten:

Leesmethode

1. Hoe beoordeel je de materialen van de methode?
 - a. Is er voldoende materiaal aanwezig?
 - b. Zijn er knelpunten bij het gebruik van de materialen? Welke?
 - c. Wat zou je willen veranderen?
2. Wat zijn jouw ervaringen met de lesbeschrijvingen in de handleiding?
 - a. Vind je de lesbeschrijvingen voldoende duidelijk?
 - b. Lukt het om alle onderdelen van de lesbeschrijving altijd te doorlopen?
 - c. Zijn er knelpunten bij het gebruiken van de lesbeschrijvingen? Welke?
 - d. Wat zou je willen veranderen?
3. Wat vind je van de opdrachten in de werkboeken voor aanpak 1 en 2?
 - a. Welke opdrachten ervaar je als zinvol?
 - b. Zijn er opdrachten die je als minder zinvol ervaart?
 - c. Laat je leerlingen wel eens een opdracht overslaan omdat deze niet taakgericht is? Kan je een voorbeeld van een opdracht geven?

Instructie aan de groep

4. Waar let je specifiek op bij het geven van instructie aan de groep?
 - a. Wat zijn naar jouw idee belangrijke elementen in de instructie?
 - b. Biedt de methode voor jou voldoende handvatten om instructie te geven?
 - c. Heb je de indruk dat de methode voldoende aandacht besteedt aan het geïsoleerd oefenen van leesmoelijkheden

Convergente differentiatie

5. Hoe ervaar je het werken met drie verschillende niveaugroepen, waarbij de zwakste lezers blijven lezen op het niveau van de groep?
 - a. Zijn er bij deze manier van werken knelpunten?

Instructie aan risicolezers

6. Waar let je op bij het geven van instructie aan risicolezers?
 - a. Hoe ervaar je de hoeveelheid leesmoeilijkheden die per les worden aangeboden? Is er voldoende gelegenheid om deze te oefenen en eigen te maken?
 - b. Zijn er zaken die je mist met betrekking tot het begeleiden van risicolezers?

Doelgericht werken

7. Naar welk doel werk je dit schooljaar toe met de leerlingen?
 - a. AVI?
 - b. A,B,C score op de DMT?
 - c. Andere doelen?

Bijlage 4: Kijkwijzer

Beste collega's,

Onlangs hebben jullie van mij een vragenlijst met betrekking tot het vormgeven van technisch leesonderwijs gekregen. Omdat deze vragenlijst alleen geen antwoord geeft op alle onderdelen voor goed technisch leesonderwijs, wil ik je vragen of ik bij jou een in de klas een Estafette leesles mag observeren.

Voor deze observatie heb ik een kijkwijzer ontwikkeld. Deze kijkwijzer is gebaseerd op de volgende aandachtspunten voor goed technisch leesonderwijs:

- Effectieve instructie aan de groep
- Effectieve instructie aan de risicolezers
- Feedback

Het is belangrijk dat je weet dat er naar aanleiding van deze observatie geen beoordeling plaatsvindt over jouw manier van lesgeven. De gegevens die met deze observatie worden verzameld hebben als doel om te inventariseren wat er op school al gebeurt bij het vormgeven van goed technisch leesonderwijs.

Om de observatie zo nauwkeurig mogelijk te doen, wil ik je vragen of ik tijdens de les filmopnamen mag maken, zodat ik op een later tijdstip kan terug kijken of er geen fouten zitten in mijn waarnemingen.

De opnamen worden niet door anderen dan mijzelf bekeken en na de afronding van mijn onderzoek vernietigd.

Alvast bedankt voor je medewerking.

Lisanne

Kijkwijzer

Deze kijkwijzer is samengesteld naar aanleiding van de gelezen literatuur over het geven van goed technisch leesonderwijs. In paragraaf 4.3. zijn de belangrijkste begrippen beschreven.

		Ja	nee	Opmerkingen
Instructie aan de groep				
1	Is er sprake van een terugblik aan het begin van de les?			
2	Wordt het doel van de les besproken?			
3	Is er sprake van voordoen-nadoen van de leerkracht?			
4	Wordt er gezamenlijk geoefend?			
5	Controleert de leerkracht of de aangeleerde moeilijkheid is begrepen?			
6	Is er sprake van een nabespreking waarbij het lesdoel wordt geëvalueerd?			
Instructie aan risicolezers				
7	Wordt er na de groepsinstructie verlengde instructie gegeven aan een kleine groep?			
8	Doet de leerkracht de denkstappen die horen bij een leesmoeilijkheid hardop voor?			
9	Controleert de leerkracht of de leerling de denkstap heeft begrepen?			
10	Activeert de leerkracht het leergedrag van de leerling?			

Feedback				
11	Waarop is de feedback tijdens de groepsinstructie gericht? ☐ procesgerichte feedback? ☐ productgerichte feedback?			
12	Welke vormen van feedback worden tijdens de verlengde instructie gebruikt? ☐ Direct right ☐ Wacht- hint- prijs ☐ Positieve feedback ☐ Feedback op vooruitgang ☐ Feedback op leesbeleving			

Bijlage 5: Checklist 'effectieve leesmethode'

De checklist is gebaseerd op de kenmerken van een effectieve leesmethode die worden beschreven in het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssels, 2011a. p. 53)

	Aandachtspunt	Score	Toelichting
1	Er is lesmateriaal voor 150-180 minuten leesonderwijs in groep 4.	ja / nee	
2	Er is lesmateriaal voor 135-150 minuten leesonderwijs in groep 5.	ja / nee	
3	De methode biedt varieerde activiteiten aan rondom boeken.	ja/ nee	
4	Er zijn materialen aanwezig voor het opvoeren van het leestempo	ja/ nee	
5	Er zijn materialen aanwezig voor zelfstandig lezen.	ja/ nee	
6	Er is ondersteunende software aanwezig.	ja/ nee	
7	De methode heeft adequate streefdoelen geformuleerd. (eind groep 4: AVI E4; eind groep 5: AVI E5)	ja / nee	
8	De methode geeft aanwijzingen voor het plannen van de leerstof.	ja/ nee	
9	Er wordt uitgegaan van het directe instructiemodel.	ja / nee	
10	Er wordt uitgegaan van convergente differentiatie	ja / nee	
11	Er komen per les niet te veel leesmoelijkheden aan bod.	ja / nee	
12	Er is sprake van een geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad van de teksten.	ja / nee	
13	Er is aandacht voor leessnelheid.	ja / nee	
14	Er is aandacht voor de juiste intonatie.	ja / nee	

Bijlage 6: Verzamelde gegevens vragenlijst

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c	Informatie uit literatuur
Voldoende leestijd				
Technisch lezen	170 minuten	135 minuten	90 minuten	Groep 4: 150-180 minuten Groep 5: 135- 150 minuten
Stillezen	40 minuten (tijdens zelfstandig werken)	170 minuten	60 minuten	Groep 5: 45-60 minuten stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken.
Gevarieerde activiteiten	28 minuten (Rode draad, bezoek bieb)	20 minuten	30 minuten	Groep 5: 45-60 minuten stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken.
Voorlezen	50 minuten (eten en drinken)	50 minuten	75 minuten	Groep 4: 40 - 60 minuten voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met leesbegrip en woordenschat ontwikkeling
Extra lezen risicolezers	40 minuten (door ouder)	30 minuten (tijdens zelfstandig werken)	30 minuten	Min. 60 minuten extra per week.
Doelgericht werken				
Doelen duidelijk	ja	ja	nee	
Leesmethode				
Alle lessen doorlopen	ja	Geen ervaring (waarschijnlijk wel volgens jaarplanning)	ja	De hele methode moet binnen 1 leerjaar volledig worden doorlopen.
Alle suggesties uit handleiding	ja	nee	nee	Handleiding wordt niet altijd goed gevolgd.
Instructie aan risicolezers				
Voldoende handreikingen voor risicolezers	ja	nee	nee	
Aanpak 1	3 leerlingen	8	4 leerlingen	Maximaal 3 is meest effectief.

Bijlage 7: Verzamelde gegevens interview

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Leesmethode			
Hoe ervaar je het werken met de methode Estafette?	Positief om mee te werken: - Gestructureerd - Drie aanpakken iedereen komt tot zijn recht - Leesmotivatie wordt verzorgd	Ik heb tijd nodig gehad om erin te komen. Het kost tijd om te verdiepen in wat de verschillende aanpakken nodig hebben. Inmiddels zie ik dingen terugkomen en heb daar mijn eigen dingetjes op gemaakt Je bent heel bewust bezig met lezen. Niet alleen op tempo maar ook op begrip. Je hebt tijd om te corrigeren en te oefenen.	Daar moet ik twee antwoorden op geven. - In een enkele groep werk je toch anders dan nu in een combinatiegroep. Er is meer tijdsdruk en wordt er veel zelfstandigheid van de kinderen verwacht. - Voor de leerlingen die op C niveau lezen biedt de methode genoeg. Voor de D en E kinderen te weinig.
Hoe beoordeel je de materialen van de methode?	Materialen zijn leerzaam, boeiend en aansprekend - Aanpak 3 te weinig materiaal aangevuld met informatieboekjes - Kopieermap met extra opdrachten halen voor leesmotivatie. Dat materiaal is op school. - Cd's voor luisterlezen. - Zandlopers - Vloeiend en vlot: spontaan veel uit gelezen evt. met zandloper	Materialen zijn voldoende aanwezig. Zandlopers zijn leuk Vloeiend en vlot gaan ze zelf mee aan het werk.	Toepassingslessen zijn beetje mager. Dit kan worden uitgebreid. Boeken: - Sluiten goed aan bij belevingswereld. - In werkboeken wordt weinig gevraagd over netheid. Alleen een kruisje of lijntje. Geen liniatuur: dus slordig gewerkt.
Materiaal voor zelfstandig lezen	- Voorraad in de kast (eigen voorraad) - Elke 3 weken naar de bibliotheek - Sommige kinderen nemen boeken van thuis mee	- Ik heb weinig boeken in de klas. De boeken die er staan zijn van mijzelf. - De biebboeken zijn soms uit en deze kunnen niet altijd direct worden gewisseld. Ik wil graag meer verschillende soorten boekjes in de klas. Met verschillende onderwerpen.	Er zijn te weinig leesboeken en verschillende soorten boeken (info, stip, poëzie) heel weinig of niets. Ik heb eigen boeken in de klas gezet. 1x per maand naar de bieb is niet genoeg. Kwaliteiten van de Brede school worden te weinig ingezet.

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Aanpassingen/ veranderingen	<u>Aanpassingen:</u> Alle onderdelen van de beschreven les nalopen lukt niet altijd. Soms keuzes maken om gedoseerd dingen aan te bieden i.v.m. eindeloze herhaling <u>Veranderingen:</u> Controleren of er in het aanbod van Zwijsen nog een kopieermap bestaat als aanvulling. En mogelijk het aanschaffen van de leerkrachtassistent. Deze mis ik niet direct en ik ben bang dat dit ten koste gaat van andere materialen	<u>Aanpassingen:</u> - Vul het juiste woord in (allemaal hardop, 1 kind apart) - Lange stukken tekst (soms 1 kind of alleen de jongens etc). Allemaal tegelijk hardop lezen moeilijk te combineren met aanpak 1; tempo is veel lager. - Rijen woorden lezen als afsluiting van de les, aanpak 3 doet dan ook mee. Prettiger om het toch nog extra te pakken: gevoel meer er mee bezig bent geweest. Iedereen. Aanpak 3 neigde op DMT wat onderuit te zakken. - Vloeiend en vlot op de weektaak (ook aanpak 3) - Beschrijven op bord welke opdracht aanpak 3 moet maken. <u>Veranderingen:</u> - Meer verschillende materialen om zelfstandig mee te lezen. - Meer hardop lezen in kleine groepjes. Het lezen in kleine groepjes is waardevol. Hier zou meer tijd voor moeten zijn dan voor het maken van de opdrachten uit het werkboek.	<u>Aanpassingen</u> - Middengroep leest soms vluchting. Bespreken wat ze moeten lezen. Tijdens het lezen bedenken een vraag voor de ander. Bij de afsluiting vraag stellen, leerkracht wijst gene aan die antwoord geeft.
Wat zijn jouw ervaringen met de lesbeschrijvingen in de handleiding?	Positief: - Niet te dikke boeken - Prettige bladspiegel - Goed te zien waar welke aanpak meedoet - Startvraag en suggestie om af te ronden. negatief: geen	Positief: - Les op 1 pagina te overzien, snel de aanpakken te overzien. Negatief: - Veel tekst in de handleiding. Dit weerhoudt om alles uitgebreid te bestuderen. - Kleine lettertype in handleiding	Positief; - Gewone lessen zijn duidelijk. Negatief: - beschrijving van toepassingslessen is mager. Na eigen invulling.

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Wat vindt je van de opdrachten in de werkboeken voor aanpak 1 en 2?	Blij met alle oefeningen. Ze zijn gevarieerd. Er wordt niets overgeslagen. Meest zinvolle oefeningen: - Zandlopers - Kies het juiste woord in de zin - Zoek het laatste woord: oefenen in het goed gericht kijken	Zinvol: - Samen lezen - Wie zegt wat? - Kies de goede zin Minder zinvol - Juiste lijn naar het goede plaatje - Dubbel het woord in vullen in de zin (is herhaling van de andere opdracht). - Soms wordt er te veel herhaald. Laat wel nog wel alle opdrachten maken.	Zinvol: - Zoeken van de woorden in een tekst. - Onderstreep het juiste woord (welke van de drie) - Wie zegt wat? - rijtjes woorden waarbij de woorden groeien: voorbeeld: reken, rekenwerk, rekenwerkboek Minder zinvol: - Zwakke lezers: moeten echt lezen. De opdrachten waarbij wordt gekleurd zouden ze niet hoeven doen. Dit kan vervangen worden door het zetten van een streep. Er gaat veel tijd zitten in kleuren.
Instructie aan de groep			
Waar let je specifiek op bij het geven van instructie aan de groep?	- Terugblik; wat hebben we geoefend. - Voorafje: En als deze les klaar is dan kunnen wij ... - Reflectie: hoe ging het? Kunnen we nu....?	Terughalen of ze de leesmoeilijkheid begrijpen. Als dit niet zo is dan gaan aanpak 1 en 2 langer gelijk op. Dit komt niet vaak voor, omdat de aanpak 1 groep zo groot is.	- Bij voorlezen let ik erop dat ik lees in lettergrepen. - Verder wordt er gelet op punten en zinnen. - Rustig lezen. Dus ook even stoppen als het logisch is in de zin. Dit voor het begrip van het lezen. - Hoofdpunten: wat is het probleem en wat gaan we ermee doen? - En wijzen op wat er gelezen moet worden.
Biedt de methode voldoende handvatten om instructie te geven?	Dit is wat meer algemeen beschreven. Er wordt gewerkt om de 2 bladzijden uit het leesboek zelfstandig te kunnen lezen.	Methode gevolgd, maar probeer nog uit naar aanleiding van ervaringsverhalen van andere collega's.	Ja. Gewone lessen zijn helder.
Convergente differentiatie			
Hoe ervaar je het werken met drie verschillende niveau groepen?	- Aanpak 1 groep veel kleiner geworden in januari (nu 4; ervoor 6) - Grote aanpak 1 groep is wel te doen - Vooral bij starten met methode veel uitvallers. Organisatie wordt steeds eenvoudiger.	Sterk dat kinderen de vrijheid krijgen om zelf met lezen aan de gang te gaan. Valkuil: moeten wel gemotiveerd blijven. Prettig dat de leerkracht verder kan gaan na de uitleg aan aanpak 1 en 2. Iedereen kan zich redden met de middelen. Je kunt echt je tijd besteden aan de risicolezers.	De aanpak 3 groep is groter aan het worden. De leerlingen streven erna om in de aanpak 3 te komen. Zitten nog vast aan de leesboeken, andere soorten pakken ze nog niet.

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Instructie aan risicolezers			
Waar let je op bij het geven van instructie aan risicolezers?	Ik let per leerling op tijdens het lezen wat ze nodig hebben. Voorbeelden: - Ondersteuning met boogjes - Bijwijskaartje - Hebben geleerd elkaar hints te geven (wacht-hint-prijs methode)	Tijdens het lezen in het leesboek wordt er geoefend in: - Snel lezen, - Correct lezen - Begrijpen wat je leest: herlezen en stoppen bij de punt. Er worden na het lezen tips gegeven. Tijdens het lezen lezen alle leerlingen in de instructiegroep mee en letten op fouten en verbeteren deze indien nodig. Er wordt geen instructie meer gegeven op het werkboek. De leerlingen redden zich hier zelf mee.	Leerkracht leest voor, leerlingen lezen na. Bespreken van de leesproblemen. Hierop wordt feedback gegeven. Bij fouten bespreken waar letten we op, welke regel hoort erbij. Soms wordt de betekenis van een woord besproken.
Is er voldoende tijd om leesmoelijkheden in te oefenen?	Ja. Wordt veel samen geoefend en helpen elkaar veel.	Twijfelt hierover. Het eigen maken een leesmoelijkheid heeft tijd nodig. De risicolezers hebben moeite om de eerder opgedane kennis terug te halen en toe te passen. Een moelijkheid wordt 1 geoefend en tegen de tijd dat het weer wordt geoefend is de kennis weggezakt.	Ja, omdat ze de vloeiend en vlot kopieën per week mee naar huis krijgen.
Leesmoelijkheden per les	Evenwichtig aanbod Voldoende herhaling, geoefende moelijkheden komen regelmatig terug. Soms niet heel expliciet.	De methode biedt hierin weinig. De leerkracht zelf bekijkt wat de behoeftes zijn van de leerlingen. Het lezen en praten over lezen staat voorop.	Alle leesmoelijkheden langslopen is te veel van het goede. Dan haken ze af. De genen die opvalt wel bespreken. Vaak ook herhaal categorieën herhaald. De lesdoelen die bij de geobserveerde les staan zijn herhalingsdoelen. Zijn al aan bod gekomen. Doelen komen niet altijd overeen met de praktijk.
Suggesties van methode	Extra tijd bladen niet ingezet. Leest niet extra met de leerlingen (hulp van buitenaf: ouder, RT)	Bladen extra tijd niet 4x per week ingezet. Pas halverwege het jaar ingezet aan instructietafel.	Oefenen met vloeiend en vlot. Voor de echte D en E is de oefenstof niet voldoende. De leestijd moet vergroot worden, aanpak gedrag moet extra geoefend worden.

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Inzetten extra tijd voor risicolezers.	Bij tussenevaluatie blijkt dat er te weinig vooruitgang is dan moet het wel. Tijdens zelfstandig werken evt. maandag/dinsdagmiddag. Mogelijk dan RALFI inzetten.	Tijdens zelfstandig werken.	In enkele groep is 4x ET lezen per week mogelijk. Als voorbeeld dat er nu dubbele instructie is en twee aanpak 1 groepen kan dit. Naast veilig en vlot oefenen. Meer baat bij bewust oefenen, dan werkblaadje maken. Veilig en vlo en de ET leesbladen extra doen meer profijt dan werkbladen maken. Gerichter bezig omdat de leerkracht erbij zit. Veel lezen in lettergrepen, breek het woord in stukken.
Doelgericht werken			
Naar welk doel werk je toe?	- AVI doel - Streven naar correct lezen - als het correct lukt moet het ook nog vloeiend en vlot - leren lezen op toon - hebben ze schik in lezen	- AVI-doel	Nee, einddoelen weet ik niet. Werk toe naar de Cito doelen. Zodat de leerlingen E5 beheersen. En bij de DMT streven we naar aan A en B score. Ik ga er vanuit dat Estafette me hier brengt.

Leerkracht a: track 43

Leerkracht b: track 44

Leerkracht c: track 46

Bijlage 8: Verzamelde gegevens kijkwijzer

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Instructie aan de groep			
Is er sprake van een terugblik aan het begin van de les?	Ja. Terugblik op inhoud van het verhaal	Ja. - Terugblik op gemaakte werk van aanpak 3 - Terugblik op inhoud van het verhaal voor aanpak 1 en 2.	Nee
Wordt het doel van de les besproken?	Ja. Op toon lezen (met pauze)	Nee	Nee
Is er sprake van voordoen-nadoen van de leerkracht?	Ja. Voorlezen, koorlezen, individueel lezen, koorlezen.	Ja. Leerkracht doet voor hoe aanpak 3 vragen kan bedenken bij het boek. Ja. Aanpak 1 en 2 kijken naar de moeilijkheden van een woord. Zij voorspellen wat deze is en leerkracht doet het lezen nog een keer voor.	Ja. Voorlezen van de tekst en daarbij letten op de intonatie.
Wordt er gezamenlijk geoefend?	Ja. Koorlezen	Ja. - Koorlezen - echo lezen (1 leerling leest rijtje woorden op, klas leest dit daarna)	Ja - koorlezen (woordrijtjes met leerkracht, herhaald koorlezen) - koorlezen uit leesboek.
Controleert de leerkracht of de aangeleerde moeilijkheid is begrepen?	Nee	Ja. - Vraagt na bij aanpak 3 of ze weten hoe ze de vragen moeten bedenken. - Vraagt na welke leesmoeilijkheden in de rijtjes staan (wr) - Vraagt na of de leerling weet wat hij moet doen als hij twijfelt over een antwoord.	Nee

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Is er sprake van een nabespreking waarbij het lesdoel wordt geëvalueerd?	Nee. Evaluatie gericht op inhoud van de tekst niet op het lesdoel.	Nee. Evaluatie is gericht op het gelezen verhaal en de voorspelling aan het begin van de les. Ook aanpak 3 komt aanbod door te vertellen wat zij hebben gedaan.	Nee Er vindt geen evaluatie plaats. De lest stopt wanneer de leerlingen hun spullen op ruimen.
Instructie aan risicolezers			
Wordt er na de groepsinstructie verlengde instructie gegeven aan een kleine groep?	Ja. Instructie op de te maken opdrachten.	Ja in twee keer een groepje van 4 leerlingen aan het bureau van de leerkracht. Oefenen gezamenlijk de tekst uit het leesboek.	Ja: twee keer in kleine groepjes(2 -3 leerlingen) per leerjaar. Lezen vloeiend en vlot.
Doet de leerkracht de denkstappen die horen bij een leesmoeilijkheid hardop voor?	Nee	Nee.	Ja: - Bespreekt de te oefenen leesmoeilijkheid en geeft aan hoe dit klinkt. - leerkracht leest voor, leerlingen lezen na.
Controleert de leerkracht of de leerling de denkstap heeft begrepen?	Nee	Ja. De leerkracht blikt terug op de tip die de vorige keer tijdens het oefenen is besproken.	Ja. De leerkracht vraagt waar ook al weer opgelet moest worden bij de leesmoeilijkheid.
Activeert de leerkracht het leergedrag van de leerling?	Ja. Zit tijdens het koorlezen naast de risicolezers aan instructietafel. Vraagt of ze het bij kunnen houden.	Ja. Leerlingen zitten in een klein groepje aan het bureau bij de leerkracht. Aan het eind worden er vragen gesteld over het gelezen verhaal.	Ja. Leerlingen zitten aan de instructietafel. De leerlingen wijzen bij.
Feedback			
Waarop is de feedback tijdens de groepsinstructie gericht? 0 procesgerichte feedback? 0 productgerichte feedback?	Productgericht	Proces- en productgericht feedback.	Proces- en productgericht

	Leerkracht a	Leerkracht b	Leerkracht c
Welke vormen van feedback worden tijdens de verlengde instructie gebruikt? 0 Direct right 0 Wacht- hint- prijs 0 Positieve feedback 0 Feedback op vooruitgang 0 Feedback op leesbeleving	Productgerichte feedback op het maken van de opdrachten. Geen feedback tijdens het leesproces.	Tijdens de verlengde instructie zijn de volgende vormen van feedback terug te zien: - Direct right - Wacht-hint-prijs - Feedback op vooruitgang	De leerkracht geeft feedback op foute woorden. Bekijken wat de fout is en of er een regel bij hoort. Indien nodig ook betekenis.
Totale lestijd	34 minuten	39 minuten	31 minuten

Bijlage 9: Verzamelde gegevens checklist 'effectieve leesmethode'

De checklist is gebaseerd op de kenmerken van een effectieve leesmethode die worden beschreven in het protocol leesproblemen en dyslexie (Gijssels, 2011. p. 53)

	Aandachtspunt	Score	Toelichting
1	Er is lesmateriaal voor 150-180 minuten leesonderwijs in groep 4.	ja / nee	In de gebruikerswijzer op pagina 34 staat beschreven dat er materialen zijn voor 3 uur leesonderwijs per week.
2	Er is lesmateriaal voor 135-150 minuten leesonderwijs in groep 5.	ja / nee	In de gebruikerswijzer op pagina 34 staat beschreven dat er materialen zijn voor 3 uur leesonderwijs per week.
3	De methode biedt varieerde activiteiten aan rondom boeken.	ja/ nee	1x per week een toepassingsles. 4x per jaar toepassingsweken Dagelijks voor betere lezer (aanpak 3) leesmotivatie activiteiten.
4	Er zijn materialen aanwezig voor het opvoeren van het leestempo	ja/ nee	- zandlopers - regelmatige opdrachten waarbij woordrijen op tempo worden gelezen. - vloeiend en vlot
5	Er zijn materialen aanwezig voor zelfstandig lezen.	ja/ nee	Alleen het leesboek, de school moet zelf een klassenbibliotheek vormgeven.
6	Er is ondersteunende software aanwezig.	ja/ nee	Bij oude lesstof pakket wel.
7	De methode heeft adequate streefdoelen geformuleerd. (eind groep 4: AVI E4; eind groep 5: AVI E5)	ja / nee	- 25% van de leerlingen bereikt in groep 5 het niveau van functionele geletterdheid (AVI E6). - 50% van de leerlingen bereikt in groep 6 het niveau van functionele geletterdheid (AVI E6) - 25% van de leerlingen bereiken het niveau van functionele geletterdheid in groep 8. Er wordt beschreven dat het streven is dat er maar 3 á 4 % van de leerlingen het niveau E6 niet beheerst.
8	De methode geeft aanwijzingen voor het plannen van de leerstof.	ja/ nee	Planning per regio te vinden op internet
9	Er wordt uitgegaan van het directe instructiemodel.	ja / nee	
10	Er wordt uitgegaan van convergente differentiatie	ja / nee	Met mogelijkheid tot divergente differentiatie
11	Er komen per les niet te veel leesmoeilijkheden aan bod.	ja / nee	Per les worden er 1 tot 3 leesmoeilijkheden aangeboden. Als er 1 leesmoeilijkheid wordt aangeboden is er aandacht voor lezen op tempo of voor intonatie.
12	Er is sprake van een geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad van de teksten.	ja / nee	
13	Er is aandacht voor leessnelheid.	ja / nee	- Veel herhaald lezen - Vloeiend en vlot - Regelmatig oefeningen waarbij met zandloper wordt gelezen.
14	Er is aandacht voor de juiste intonatie.	ja / nee	- Regelmatig opgenomen als één van de lesdoelen.