

Hoe leer je kinderen lezen?

Het aanvankelijk leesonderwijs op Jenaplanbasisschool de Bijenkorf nader bekeken.



Krista Sijbers

Studentnummer: 248114

Master Special Educational Needs

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Intern Begeleider 1-jarig

Begeleid door: Rob van Seters

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Inleiding	5
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	7
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	10
2.1 Hoe leren kinderen technisch lezen?	10
2.1.1 Stadia van technisch leren lezen (Van der Leij, 1998)	10
2.1.2 Fasen van geletterdheid	11
2.1.3 Belangrijke vaardigheden voor het leesproces	11
2.2 Hoe leer je kinderen technisch lezen?	12
2.2.1 Aandacht voor de taalontwikkeling in groep 1 en 2 van de basisschool	13
2.2.2 De kracht van instructie bij het technisch leren lezen	14
2.2.3 Kennis en kwaliteiten van de leerkracht	15
2.2.4 Leren lezen volgens Leeslijn	15
2.2.5 Welke aanpak past binnen de schoolvisie?	16
2.3 Hoe creëer je draagvlak om de aanbevelingen in de praktijk te brengen?	16
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	19
3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	19
3.2 Onderzoeksmethode	19
3.2.1 Respondenten	19
3.2.2 Samenstellen van de vragenlijst	20
3.2.3 Procedure	20
3.2.4 Betrouwbaarheid	21
3.2.5 Validiteit	22
3.2.6 Aanvullend onderzoek door middel van interview	22
3.3 Ethische aspecten	23

Hoofdstuk 4: Resultaten	24
4.1 Datapresentatie vragenlijst	24
4.1.1 Participanten	24
4.1.2 Datapresentatie vragenlijst	24
4.2 Datapresentatie interview	30
4.2.1 Respondenten.....	30
4.2.2 Datapresentatie interview	30
4.3 Data-analyse	31
4.3.1 Data-analyse categorie theorie	32
4.3.2 Data-analyse categorie praktijk	32
4.3.3 Data-analyse categorie methode Leeslijn	32
Hoofdstuk 5: Conclusies	34
5.1 Deelvraag 1: Hoe ziet succesvol leesonderwijs in groep 3 eruit volgens de theorie?	34
5.2 Deelvraag 2: Wat doen we op basisschool de Bijenkorf aan leesonderwijs in groep 3?	35
5.3 Deelvraag 3: Waarin verschilt de huidige werkwijze op basisschool de Bijenkorf van de werkwijze die in de theorie geadviseerd wordt?	36
5.4 Deelvraag 4: Hoe creëer je draagvlak binnen het team om deze aanbevelingen op te volgen?	37
5.5 Aanbevelingen	38
5.6 Verder onderzoek	40
Hoofdstuk 6: Evaluatie onderzoek	41
Referenties	44
Bijlagen	47

Samenvatting

De ontwikkeling van leesvaardigheden is een belangrijk onderdeel in de ontwikkeling van kinderen. Naar aanleiding van de slechte resultaten op de leestoetsen in groep 3 op basisschool de Bijenkorf is besloten te gaan onderzoeken hoe het leesonderwijs effectiever kan. Het doel van dit onderzoek is aanbevelingen te doen t.a.v. het leesonderwijs in groep 3 op basisschool de Bijenkorf.

Uit de theorie blijkt dat er een aantal factoren zijn die invloed hebben op de effectiviteit van het leesonderwijs in groep 3. Zo moet er al in groep 1 en 2 van de basisschool aandacht zijn voor de taalontwikkeling van kinderen. Daarnaast is de kwaliteit van de instructie van het leesonderwijs in groep 3 een belangrijke voorspeller voor het succes van het leesonderwijs. Verder is de kennis die de leerkracht heeft over het leesproces van belang. Naast het leesonderwijs is gekeken hoe er draagvlak gecreëerd kan worden om de aanbevelingen van het onderzoek in de praktijk te implementeren.

Aan de hand van de factoren die van belang zijn in het leesonderwijs, de methode Leeslijn en de Jenaplanvisie van de school is een vragenlijst samengesteld om in kaart te brengen hoe het in de praktijk op basisschool de Bijenkorf zit met het leesonderwijs. Deze is afgenomen bij 23 leerkrachten van basisschool de Bijenkorf. Aanvullend hierop is gekozen om nog bij zes leerkrachten van het middenbouwteam een semigestructureerd interview te houden voor verduidelijking en het vergroten van de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Opvallende resultaten van het onderzoek worden weergegeven en aanbevelingen om het leesonderwijs op basisschool de Bijenkorf te verbeteren worden gedaan. Tevens worden er aanbevelingen gegeven over hoe er draagvlak gecreëerd kan worden om de aanbevelingen in de praktijk te brengen. Aanbevelingen voor toekomstig onderzoek worden gedaan.

Inleiding

Het proces van het leren lezen is een boeiend onderwerp. Kinderen komen binnen in groep 3 met nog geen of weinig leesvaardigheden en een paar maanden later kunnen de meeste al hele teksten lezen. Het proces van leren lezen fascineert mij omdat er in korte tijd een zodanig grote vaardigheid wordt aangeleerd die ook niet meer af te leren is. Bij ervaren lezers gaat het lezen zo automatisch dat het moeilijk is om woorden niet automatisch te lezen. Ik werk nu bijna twee jaar zelf in een middenbouwgroep en omdat ik ook IB-taken heb merk ik hoe het met het leesonderwijs in de andere groepen zit. Als intern begeleider en toekomstig bouwcoördinator van de middenbouw ben ik nieuwsgierig hoe we het leesproces in de middenbouw kunnen optimaliseren.

Dit onderzoek is opgezet op de Bijenkorf omdat de resultaten van het leesonderwijs in groep 3 achterblijven terwijl leerkrachten veel tijd en energie steken om de kinderen goed leesonderwijs te bieden. Ik vind het persoonlijk interessant om te zien dat leerkrachten er alles aan lijken te doen om het leesproces zo goed mogelijk vorm te geven en dat de resultaten toch achterblijven. Wat is hiervan de oorzaak? Ook van het feit dat de resultaten pas de laatste jaren achteruit zijn gegaan fascineert me, het leesonderwijs is de afgelopen jaren niet bewust veranderd namelijk.

Al langere tijd blijkt dat leerkrachten tegen dit probleem aanlopen en niet goed weten hoe ze het aan moeten pakken om iets anders te doen. Door een gedegen onderzoek te doen hoop ik leerkrachten handvatten aan te kunnen reiken over hoe het anders zou kunnen. Ik zie een mooie uitdaging om de oorzaak in mijn taak als intern begeleider te gaan onderzoeken. Daarnaast vind ik het leuk om leerkrachten te gaan begeleiden naar aanleiding van de resultaten van het onderzoek, en dus te kijken hoe ik leerkrachten vaardiger kan maken.

Ik wil het leesonderwijs in de school een vastere structuur geven zodat er meer lijn binnen de school is en het leesonderwijs verbeterd wordt.

Voor mezelf is het een uitdaging om praktijkonderzoek te gaan doen. Ik heb ervaring met wetenschappelijk onderzoek, maar dit is in de alledaagse onderwijspraktijk altijd mogelijk. Het lijkt me bijzonder om een probleem te kunnen onderzoeken en daar vervolgens meteen in de praktijk iets mee te kunnen doen. Ik hoop hiermee ook de vaardigheid te leren om in de toekomst op dezelfde manier met problemen waar ik tegenaan loop om te gaan. Misschien niet om een zo uitgebreid onderzoek te doen zoals dit onderzoek, maar op zijn minst de fasen te doorlopen die in dit onderzoek doorlopen worden en met een combinatie van praktijk en

theorie in ontwikkeling te blijven.

Hoofdstuk 1. Aanleiding en probleemstelling

Sinds anderhalf jaar werk ik op Jenaplanschool de Bijenkorfschool in Eindhoven in een middenbouwgroep waar groep 3, 4 en 5 samen zitten. Vanaf het begin viel mij op dat het leesproces in groep 3 niet volgens de normale ontwikkeling die kinderen door moeten maken verloopt. Eerst merkte ik vooral dat er in mijn klas kinderen achterbleven in het leesproces en uitvielen bij de toets rondes. Vervolgens ben ik gaan kijken naar de kinderen die in de andere middenbouwgroepen in groep 3 zitten. Van de 56 kinderen die op dit moment in groep 3 zitten zijn de scores op Analyse van Individualiseringsvormen (AVI) en de Drie-Minuten-Test (DMT) lager dan het landelijke gemiddelde. In tabel 1 zijn de scores van de laatste toets ronde op de DMT te zien van de kinderen in groep 3. Onze school zou met de huidige populatie een gemiddelde niveauwaarde van 3,3 moeten halen volgens de Inspectie van het Onderwijs (2010).

Tabel 1. Gemiddelde niveauwaarden van kaart 1 en 2 op de Drie-Minuten-Test (DMT) per groep 3 en groep 3 totaal

Groep	N	Gemiddelde niveauwaarde	
		kaart 1	kaart 2
M1	10	2,0	2,5
M2	10	1,4	2,2
M3	9	1,6	2,4
M4	9	2,7	2,7
M5	10	2,3	3,0
M6	8	1,8	2,0
Totaal	56	2,1	2,4

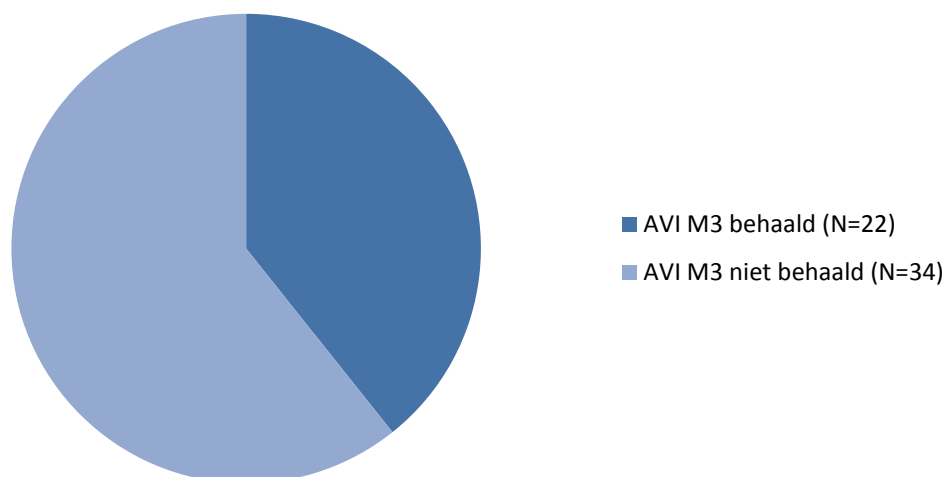
Ook als gekeken wordt naar de schoolgemiddeldes van de afgelopen zes jaar in tabel 2 zien we een daling in gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op de DMT. Vooral de afgelopen twee jaar is een sterke daling te zien.

Tabel 2. Gemiddelde niveauwaarden in groep 3 op de Drie-Minuten-Test (DMT) per schooljaar van de afgelopen 6 jaar

Schooljaar	Gemiddelde niveauwaarde	N
2010-2011	2,1	56
2009-2010	2,3	50
2008-2009	3,4	53
2007-2008	3,5	43
2006-2007	3,7	46
2005-2006	3,3	36

Figuur 1 laat zien dat niet alleen op de DMT de scores onder het gemiddelde zijn, maar dat er ook op de AVI-toetsen lage scores zijn. Van de 56 kinderen in groep 3 hebben slechts 22 kinderen een AVI-niveau behaald dat bij deze leeftijd past. De andere 34 kinderen konden de AVI-kaarten die ze in het midden van groep 3 horen te kunnen lezen niet binnen de gestelde tijd lezen. Van de kinderen in groep 3 heeft 39% de AVI wel behaald en 61% niet. De test is zo genormeerd dat van het landelijk gemiddelde alleen de 25% laagst scorende kinderen de test niet halen (Jongen & Krom, 2010). Bij ons op school is deze 61% waarmee het aantal uitvallers dus 36% hoger ligt dan het landelijk gemiddelde.

Figuur 1. Percentage kinderen dat AVI M3 nog niet heeft gehaald



Naast de tegenvallende resultaten geven leerkrachten aan niet duidelijk te weten hoe ze het leesonderwijs het beste aan kunnen pakken in groep 3 in combinatie met de 4^e en 5^e jaars. Dit komt terug in de vergaderingen van de middenbouwleerkrachten waar altijd besproken wordt

hoe het gaat in de groepen en waar leerkrachten tegenaan lopen. De Bijenkorf is een Jenaplanbasisschool waar groep 3, 4 en 5 samen in een stamgroep zitten en waarbij instructiemomenten zorgvuldig ingepland moeten worden. Bovendien wordt de methode Leeslijn niet helemaal gevolgd maar slechts een deel van de methode. Zo wordt het materiaal van de methode zoals de werkschriften, de volgorde van het aanbieden van de letters en de ondersteunende gebaren vanuit de methode gedaan. De opbouw en indeling van de lessen wordt niet uit de methode gevolgd. Dit geeft niet genoeg handvatten voor de lessen. Er is geen algemene lijn uitgezet over wat er in de groepen met het leesonderwijs in groep 3 moet gebeuren. Iedereen doet wat anders maar de achterliggende redenen waarom bepaalde dingen gedaan worden zijn niet duidelijk. Er is weinig koppeling naar de theorie, men geeft les ‘op gevoel’. Dit zien we omdat er geen leerlijnen gebruikt worden en de methode ook niet gevolgd wordt. Voorheen hadden we in de middenbouw een leerkracht die gespecialiseerd was in het leesproces en die daar behoorlijk dominante ideeën over had. Sinds zij weg is heeft iedereen meer vrijheid om te doen wat ze zelf denken dat goed is maar nu weet men niet zo goed hoe hier invulling aan te geven. In een gesprek met de directie komt naar voren dat er een weinig kritische houding heerst in de middenbouw. Mensen doen wat ze al jaren doen zonder zich af te vragen waarom.

Het doel van dit onderzoek is aanbevelingen te doen t.a.v. het leesonderwijs in groep 3 op basisschool de Bijenkorf.

Onderzoeksvraag.

Wat is er nodig om het leesonderwijs in groep 3 op basisschool de Bijenkorf te verbeteren?

Deelvragen:

Deelvraag 1: Hoe ziet succesvol leesonderwijs in groep 3 eruit volgens de theorie?

Deelvraag 2: Wat doen we op basisschool de Bijenkorf aan leesonderwijs in groep 3?

Deelvraag 3: Waarin verschilt de huidige werkwijze op basisschool de Bijenkorf van de werkwijze die in de theorie geadviseerd wordt?

Deelvraag 4: Hoe creëer je draagvlak binnen het team om deze aanbevelingen op te volgen?

Hoofdstuk 2. Theoretische onderbouwing.

2.1 Hoe leren kinderen technisch lezen?

In de ontwikkeling van technisch leren lezen worden een aantal stadia onderscheiden. Van der Leij (1998) bespreekt deze en geeft aan welke vaardigheden bij welk stadium horen. Deze stadia zullen hier besproken worden om de manier waarop kinderen technisch leren lezen beter te begrijpen en zo de overstap te kunnen maken naar hoe we kinderen moeten leren lezen. Verhoeven en Aarnoutse (1999) bekijken het leren lezen samen met het leren schrijven, dit noemen ze de geletterdheid. Na de stadia van technisch leren lezen zullen we de fasen van geletterdheid van Verhoeven en Aarnoutse (1999) bespreken. Daarnaast zijn er nog een aantal vaardigheden die belangrijk zijn voor leren lezen, deze vaardigheden worden besproken.

2.1.1 Stadia van technisch leren lezen (Van der Leij, 1998).

Er worden drie stadia van technisch leren lezen onderscheiden; voorbereidend lezen (1), aanvankelijk lezen (2) en voortgezet lezen (3)

1. Voorbereidend lezen.

In het stadium van het voorbereidend lezen leert een kind dat taal niet alleen betekenis heeft, maar ook een structuur. In deze fase moet de betekenis los gezien kunnen worden van de structuur, dit proces noemt men ook wel objectivatie. Dit is het vermogen om te reflecteren op de vormkenmerken van de taal. Een voorbeeld van een vormkenmerk is de lengte van een woord. Als kinderen de betekenis los kunnen zien van de structuur van de taal kunnen ze antwoord geven op de vraag: ‘wat is het langste woord, kabouter of reus?’ Als kinderen de betekenis nog niet los kunnen zien van de structuur van taal zullen ze antwoorden reus, omdat deze groter is. Een ander voorbeeld waarbij kinderen de betekenis los van de structuur van taal moeten zien is als woorden uit dezelfde klanken bestaan zoals /poes/ en /soep/. De drie klanken hebben geen verband met de betekenis van de woorden.

2. Aanvankelijk lezen.

Aanvankelijk lezen is het leren van de basisvaardigheden van leren lezen. Deze basisvaardigheden bestaan onder andere uit kennis van het schriftsysteem, de leesrichting en de regels en uitzonderingen in de koppeling tussen tekens en klanken. Kinderen leren dat gesproken woorden uit losse klanken bestaan (fonemen), die aan tekens (grafemen) te koppelen zijn. Deze klank-tekenkoppeling wordt tijdens het aanvankelijk lezen geleerd.

3. Voortgezet technisch lezen.

In het laatste stadium van leren lezen, het voortgezet technisch lezen, staat het oefenen en automatiseren van de basisvaardigheden die tijdens het aanvankelijk lezen aangeleerd zijn centraal. De leessnelheid gaat omhoog en de betekenis van de gelezen woorden wordt steeds meer belangrijk.

2.1.2 Fasen van geletterdheid.

Verhoeven en Aarnoutse (1999) nemen de ontwikkeling van het leren lezen en schrijven samen en maken een andere indeling als het gaat om leren lezen. Zij spreken van drie fasen van geletterdheid: ontluikende geletterdheid (1) is de voorschoolse periode van 0 tot 4 jaar, beginnende geletterdheid (2) in groep 1 tot 3 van de basisschool en gevorderde geletterdheid (3) in groep 4 tot 8 van de basisschool.

De fase van de beginnende geletterdheid is datgene dat in dit praktijkonderzoek aan de orde komt. In deze fase spelen de volgende vaardigheden een rol: het fonologisch bewustzijn, het begrip dat letters voor klanken staan, de vaardigheid om woorden in een tekst accuraat en snel te herkennen (benoemsnelheid) en het begrijpen van de betekenis van geschreven woorden in zinnen en tekst (Aarnoutse, 2004). Verhoeven en Aarnoutse (1999) pleiten dan ook voor een doorlopende leerlijn in groep een tot drie op het gebied van de geletterdheid en de vaardigheden die hierboven genoemd worden.

Van belang als je kijkt naar de twee benaderwijzen is dat Verhoeven en Aarnoutse (1999) het belang van de leerlijnen die lopen van groep 1 tot groep 3 benadrukken. Van der Leij legt de focus van het leren lezen in groep 3 en houdt zich vooral bezig met de vaardigheden die kinderen op dat moment moeten beheersen. Hij benadrukt wel dat er bepaalde leesvoorwaarden moeten zijn voordat kinderen in groep 3 kunnen beginnen met leren lezen, deze moeten zich ontwikkelen in de fase voor het leren lezen. Beiden erkennen het belang van de ontwikkeling van bepaalde basisvaardigheden voor het leesproces.

2.1.3 Belangrijke vaardigheden voor het leesproces.

Onderzoek (Braams en Bosman, 2000; Van der Leij, 1998; Aarnoutse, 2005; Vernooy, 2007) naar het leesproces wijst belangrijke vaardigheden aan die voorwaarden zijn om te leren lezen. In bovengenoemde onderzoeken wordt belang gehecht aan verschillende vaardigheden. De vaardigheden die in deze onderzoeken als belangrijk worden aangemerkt zijn fonologisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, letterkennis en benoemsnelheid.

‘Fonologisch bewustzijn is het besef of de kennis die iemand heeft van de klankstructuur van gesproken taal en van de toegang tot deze structuur’ (Geijssel en Aarnoutse,

2006). Vaardigheden waarover kinderen met een goed fonologisch bewustzijn beschikken zijn bijvoorbeeld het verdelen van zinnen in woorden, woorden in lettergrepen verdelen, rijmen, woorden met dezelfde klanken groeperen en klanken in een woord onderscheiden en deze klanken samenvoegen (Vernooy, 2007).

Verbaal werkgeheugen is ook een mechanisme dat een belangrijke rol speelt bij het leren lezen. Het werkgeheugen zorgt voor het maken van stevige verbindingen tussen lexicale en sub lexicale componenten van gesproken en geschreven woorden en voor het ontcijferen, opslaan en het ophalen van verschillende soorten informatie tijdens het leren lezen (Vellutino, Fletcher, Snowling, en Scanlon, 2004).

Met letterkennis wordt zowel de receptieve kennis (letters herkennen) als de productieve kennis (letters benoemen en/ of letters schrijven) van letters bedoeld. Kinderen moeten letters aan kunnen wijzen als die genoemd worden, en letters die worden getoond kunnen benoemen (Aarnoutse, 2005). Letterkennis blijkt een van de belangrijkste voorspellers te zijn van leesprestaties volgens Braams en Bosman (2000a).

Een andere vaardigheid die belangrijk is voor het leren lezen is de benoemsnelheid. Met benoemsnelheid bedoelen we de snelheid waarmee informatie uit ons geheugen wordt opgehaald. Hier gaat het dan om de snelheid waarmee fonologische informatie uit het lange-termijn geheugen wordt opgehaald. Daarbij kan het gaan om de uitspraak van letters, cijfers, woorden of woorddelen die snel en efficiënt opgehaald moeten worden. (Aarnoutse, 2005)

Samengevat kunnen we zeggen dat aan het leesproces enkele belangrijke vaardigheden ten grondslag liggen, te weten: fonologisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, letterkennis en benoemsnelheid. Deze vaardigheden komen in de theorie naar voren, we gaan nu kijken naar wat deze theorieën betekenen voor de praktijk van het leren lezen.

2.2 Hoe leer je kinderen technisch lezen?

In de vorige paragraaf is de theorie achter het technisch leren lezen besproken, en hebben we antwoord gekregen op de vraag: ‘Hoe lezen kinderen?’. Volgens Struiksmā, van der Leij en Vieijra (1997) gaat het echter niet om de vraag: ‘Hoe lezen kinderen?’ maar om de vraag: ‘Hoe moet ik het ze leren?’. In navolging van de stadia van technisch lezen gaan we dus de focus leggen op hoe we kinderen moeten leren lezen. In de literatuur komt een aantal zaken naar voren die belangrijk zijn als het gaat om de vraag: ‘Hoe leer ik kinderen lezen?’. De belangrijkste worden hieronder genoemd.

2.2.1 Aandacht voor de taalontwikkeling in groep 1 en 2 van de basisschool.

In zijn onderzoek stelt Vernooy (2007) dat er een duidelijk verband is tussen taalvaardigheid en leesvaardigheid van kinderen. Vernooy haalt een onderzoek aan van Catts (1999) ‘waaruit blijkt dat 73% van de slechte lezers in groep 4 spraak/ taalproblemen had als kleuter’. De ontwikkeling van mondelinge taalvaardigheid in de onderbouw van de basisschool moet dus goed in de gaten worden gehouden en problemen op dit gebied moeten voortijdig worden gesignaleerd en aangepakt.

Ook Aarnoutse (2005) analyseert in zijn artikel een aantal onderzoeken en concludeert ‘dat er minstens twee vaardigheden zijn waarvan de ontwikkeling in groep 1,2 en 3 nauwlettend gevolgd moet worden, namelijk fonologisch bewustzijn en benoemsnelheid’. ‘Fonologisch bewustzijn is het besef of de kennis die iemand heeft van de klankstructuur van gesproken taal en van de toegang tot deze structuur’ (Geijssel en Aarnoutse, 2006). Met benoemsnelheid wordt de vaardigheid om letters, cijfers, kleuren etc. snel en accuraat te herkennen bedoeld. Een goede ontwikkeling van deze twee vaardigheden is een vereiste voor een goede ontwikkeling van het technisch lezen (Aarnoutse, 2005).

Zowel Vernooy (2007) als Aarnoutse (2005) geven aan dat niet alleen de mondelinge taalvaardigheid van belang is in de groepen een en twee van de basisschool, maar dat ook ervaring opdoen met geschreven taal van belang is voor de rest van de leesontwikkeling. ‘Voornamelijk letterkennis is belangrijk, omdat dit een voorspeller is van de toekomstige leesontwikkeling’ (Vernooy, 2007).

In de brochure van de inspectie van het onderwijs (Kervezee, 2006) wordt ook het belang aangehaald van vroegtijdige aandacht voor geletterdheid en mondelinge taalvaardigheid. Hierin worden de stappen die in de onderbouw belangrijk zijn vernoemd en hieronder wordt ook het belang van de kennismaking met geschreven taal en kennis van letters benadrukt.

Toch zijn er ook een aantal kritische geluiden over het starten met voorbereidend lezen in de onderbouw van de basisschool. Boes (2009) pleit voor een kritische blik naar de opvattingen over vroegtijdig beginnen met leesonderwijs. Ieder kind heeft zijn eigen manier om te leren lezen, daarom is er volgens Boes (2009) ook geen optimale manier om te leren lezen. Leerkrachten moeten flexibel zijn in de manier waarop ze leesonderwijs geven en kinderen pas leren lezen op het moment dat een kind eraan toe is om het te leren, niet op het moment dat het in de groep gepland staat. In haar column als reactie op de brochure van de inspectie van onderwijs zet Goorhuis-Brouwer (2006) uiteen waarom voorzichtigheid geboden is in het vroegtijdig beginnen met een voorbereiding op het leesproces. Ze geeft

voorbeelden van een aantal onderzoeken waaruit blijkt dat het oefenen van foneembewustheid en benoemsnelheid in de onderbouw geen effect heeft op de accuraatheid en snelheid van het leren lezen in groep 3.

Vanuit een deel van bovenstaande onderzoeken wordt duidelijk dat het belangrijk is om niet pas in groep 3 te beginnen met het leesproces, maar dit al vroeg in te zetten. Hierbij is het vooral van belang om vroegtijdig problemen in de taalvaardigheid te signaleren en hier iets mee te doen. Critici van deze zienswijze pleiten vooral voor het kijken naar ieder kind individueel om te kijken wat en wanneer een kind toe is aan het oefenen met voorbereidende leesvaardigheden.

2.2.2 De kracht van instructie bij het technisch leren lezen.

Leesproblemen zijn volgens verschillende onderzoekers vooral te wijten aan de instructiekwaliteit van leerkrachten (Vernooy, 2006; Braams en Bosman, 2000a, 2000b).

Schraven (2000, 2003, 2004) heeft een methodiek ontwikkeld die het belang van instructie in het leesonderwijs benadrukt. ‘Gebruikmakend van principes uit de leerpsychologie, het directe instructiemodel, en van de beschikbare kennis over het lees- en spellingsproces en de problemen die zich daarbij voordoen, is een instructiemethodiek ontwikkeld die uitdrukkelijk gericht is op het voorkomen van het optreden van de gebruikelijke lees- en spellingsproblemen’ (Schraven, 2000). Deze methodiek van Schraven is toepasbaar in de praktijk met alle methodes. Het vergt alleen een andere aanpak en omgang met deze methodes van de leerkracht.

Bosman en Gijsel (2007) noemen naar aanleiding van hun praktijkonderzoek het belang van goede instructie als voorwaarde voor goed leesonderwijs, maar volgens hen zit de essentie van het goed leren lezen in het maken van leeskilometers. Gijsel, Scheltinga, van Druenen en Verhoeven (2011) nemen in het protocol leesproblemen en dyslexie het directe instructiemodel als voorbeeld voor goed leesonderwijs.

Ook van der Leij (1998) en Vernooy (2007) erkennen instructie als een essentieel onderdeel van goed leesonderwijs. Volgens beiden is het vooral expliciete instructie in leesstrategieën wat kinderen nodig hebben om tot goede leesresultaten te komen. Hiervoor kan volgens hen gebruik gemaakt worden van het directe instructiemodel.

Bovenstaande onderzoekers zijn het er over eens dat instructie een belangrijke voorspeller is voor een succesvol leesproces van kinderen. In alle aanbevelingen over de

instructie van het leesonderwijs komen onderdelen van het directe instructiemodel terug. Soms met kleine aanpassingen in de te volgen stappen.

2.2.3 Kennis en kwaliteiten van de leerkracht.

Gibson (2006) interviewt taalkundige Mieke Smits in haar artikel. Volgens Smits ‘gaat een leerkracht pas goed te werk als hij verschillende onderdelen in het proces van schrijven en lezen kan onderscheiden en kan beredeneren op basis van onderliggende kennis’.

Mieke Smits is niet de enige die in haar onderzoek het belang van de kennis die de leerkracht heeft over het leesproces noemt. Aarnoutse (2005), Vernooy (2007) en Schraven (2004) benadrukken dat zonder de juiste achtergrondkennis over de te doorlopen fasen van het lezen en welke vaardigheden daarbij horen het leesonderwijs niet optimaal is. Het leren lezen is volgens Boes (2009) een complex proces waarbij individuele condities en buitenschoolse factoren in beschouwing moeten worden genomen. Hij stelt: ‘grondige kennis van die factoren is voor het goed verlopen van het proces van zowel moedertaal verwerving als leren lezen noodzakelijk. Leraren dienen verschillende strategieën om te leren lezen te beheersen.’ Hier wordt dus ook het belang van de kennis en de kwaliteit van de leerkracht onderschreven.

2.2.4 Leren lezen volgens Leeslijn.

Op de Bijenkorfsschool wordt in groep 3 gebruik gemaakt van de methode Leeslijn (de Baar, 2005) om de kinderen te leren lezen. Hier zullen de belangrijkste uitgangspunten van de methode met een koppeling naar onze praktijk op een rij gezet worden.

De methode volgt de leerlijn die Verhoeven en Aarnoutse (1999) uitgezet hebben voor de geletterdheid. Hierin wordt het voorgenoemde onderscheid gemaakt in de fasen van de ontluikende geletterdheid, beginnende geletterdheid en gevorderde geletterdheid. De methode onderscheidt acht leesfasen in groep 1 tot en met 8 van de basisschool. Leesfase een tot en met drie worden doorlopen in groep 1 en 2, leesfase vier vindt plaats in groep 3 en in groep 4 tot en met 8 doorlopen kinderen leesfasen vijf tot en met acht. Op de Bijenkorfsschool wordt alleen in groep 3 actief gebruik gemaakt van de methode Leeslijn, er is dus geen sprake van een doorlopende leerlijn. In groep 1 en 2 wordt geen methode gebruikt maar wordt aan de hand van de leerlijnen voor de taalontwikkelingen activiteiten gedaan. In de groepen 4 tot en met 8 wordt wel gebruik gemaakt van de boekjes van Leeslijn, maar wordt de methode niet meer gevolgd. Ook in groep 3 wordt de methode slechts als leidraad gebruikt en gaat men meer uit van eigen lesmethoden. Dit past binnen de visie van de school als Jenaplanschool.

2.2.5 Welke aanpak past binnen de schoolvisie?

In de visie die basisschool de Bijenkorf op onderwijs heeft wordt uitgegaan van het kijken naar de ontwikkeling van ieder kind individueel. Het onderwijs is zo ingericht dat ieder kind werk op eigen niveau doet wanneer hij/ zij hieraan toe is. Dit houdt in dat we weinig klassikale instructies geven en veel individuele begeleiding. Hierdoor wordt minder gebruik gemaakt van methodes. Het leesonderwijs op de Bijenkorf zou er dus ook uit moeten bestaan dat kinderen instructie op niveau krijgen en lezen wanneer dat past binnen hun eigen ontwikkeling. Naast het aanpassen van het onderwijs op het individuele kind is leren van elkaar een belangrijke pijler in de schoolvisie van de Bijenkorf. Kinderen moeten de mogelijkheid hebben om van elkaar te leren door samen te werken op verschillende niveaus (schoolplan 2009-2013).

Vanuit de Jenaplanvisie (Boes, 2009) is het binnen het leesproces belangrijk om een kind te laten beginnen met leren lezen wanneer hij/ zij er zelf aan toe is. Het kan zijn dat dit al in groep 2 is, maar het is ook mogelijk dat er pas in groep 3 een start gemaakt wordt met het leesproces. Onderzoek toont aan dat het geen verschil maakt voor het eindresultaat of kinderen vroeg of laat beginnen met leren lezen (Goorhuis-Brouwer, 2007). ‘Er is niet één optimale weg om te leren lezen, ieder kind heeft een eigen weg om zo ver te komen’ (Boes, 2009). Kinderen moeten volgens de Jenaplanvisie op hun eigen manier en wanneer zij eraan toe zijn het leesproces doorlopen. Het is aan de leerkracht om hiervoor de ruimte te bieden.

2.3 Hoe creëer je draagvlak om de aanbevelingen in de praktijk te brengen?

Om aanbevelingen van een onderzoek in de praktijk te brengen is draagvlak bij het team nodig. Als men zoekt naar een definitie van draagvlak in het woordenboek zijn er twee betekenissen van het woord te vinden. De eerste definitie van draagvlak is ‘het vlak waarop iets rust’, de tweede figuurlijke betekenis van draagvlak is ‘ondersteuning’ (Coenders, Vermeer, Schouten en Gerritse, 1998). Bij het creëren van draagvlak in deze onderzoekssituatie gaat het om deze tweede definitie. We willen ervoor zorgen dat teamleden de verandering die ingezet gaat worden naar aanleiding van het onderzoek ondersteunen. Om een verandering goed te laten verlopen zijn verschillende factoren van belang. We zullen hieronder uiteenzetten wat de belangrijkste factoren zijn die meespelen in een veranderingsproces. Doel is niet om een uitputtende lijst te geven van de factoren in een veranderingsproces, maar inzicht te geven in enkele factoren waar rekening mee gehouden kan worden bij het invoeren van een verandering.

Eén van de factoren die meespeelt in een verandering is weerstand. Kloosterboer

(2005) noemt vier veranderingsprincipes waarmee bij een verandering rekening gehouden moet worden. Eén hiervan is: ‘zonder weerstand, geen verandering’. Weerstand is volgens Kloosterboer (2005) een vorm van betrokkenheid. Als je voor een verandering geen weerstand krijgt houdt dit in dat de mensen van je team niet betrokken zijn. De betrokkenheid is een belangrijk aspect van een succesvolle verandering (Finch en Blanchard, 2007). Die betrokkenheid kan positief zijn, maar kan zich ook uiten in weerstand. Van belang is dan om de weerstand weg te nemen en de betrokkenheid te behouden.

Een manier om de weerstand weg te nemen en draagvlak te creëren is door te communiceren. In een veranderingsproces kan draagvlak gecreëerd worden door goed en tijdig te communiceren. Dit heeft een grote invloed op de commitment van mensen en dus op de veranderingsbereidheid of weerstand (Duynstee, 2006). Je kunt aldus Duynstee (2006) nooit voldoende communiceren. In deze communicatie gaat het vooral om de vorm van communiceren en het plan dat er is voor de communicatie. Marzano (2009) geeft eveneens het belang van communicatie in veranderingsprocessen aan. Hij zegt dat door het communiceren van de doelen van de verandering draagvlak gecreëerd wordt. In de communicatie is het goed om open en oprecht te zijn in de communicatie.

Een andere factor die meespeelt bij het succes van een verandering is het leiderschap van degene die de verandering implementeert. Een verandering is het meeste effectief wanneer die wordt uitgevoerd door een kleine groep leerkrachten waarbij de schoolleider als sterke bindende kracht optreedt. Een effectieve leider staat open voor het bespreken van ideeën, vraagt inbreng van leraren bij het nemen van belangrijke beslissingen, straalt vertrouwen uit, houdt toezicht op de continuïteit van het programma en levert formeel commentaar (Marzano, 2009). Kloosterboer (2005) voegt hier nog aan toe dat een manager in de verandering evenwicht moet vinden tussen de rationele en emotionele processen van een verandering. Met die emotionele processen wordt bedoeld dat een verandering naast het aanspreken van de gedachten van mensen ook een invloed moet hebben op de emotionele overtuiging van mensen om succesvol te zijn (Deutschman, 2005). Daarnaast kenmerkt effectief leiderschap zich door optimisme, oprechtheid, aandacht, begrip (Marzano, 2009) en steun voor de verandering (Deutschman, 2005).

Volgens Boonstra (1998) is het bij het veranderen van gedrag niet zozeer belangrijk om te kijken naar het handelen, maar vooral de reflectie op het eigen handelen, voorspelt het succes van een verandering. Er moet binnen een verandering aandacht zijn voor de psychologische, emotionele en spirituele dimensie van de persoon (Deutschman, 2005).

Deutschman (2005) geeft nog twee andere voorspellers van een succesvolle

verandering. Zo is het belangrijk om mensen een positief vooruitzicht te bieden van een verandering. Door mensen uit te leggen hoe de verandering hun leven of werk positief kan beïnvloeden zal de verandering succesvoller zijn. Een tweede voorspeller van een succesvolle verandering is de manier waarop de verandering ingevoerd wordt. Het is beter om een grote, snelle en radicale verandering te doen dan een stapsgewijze, langzame en kleine verandering. Op die manier is het voor mensen moeilijker om terug te vallen in hun oude gedrag dan wanneer het een kleine verandering betreft.

Samenvattend kan gezegd worden dat er in een verandering verschillende factoren zijn waar rekening gehouden mee dient te worden. Zo is er in een verandering altijd weerstand die aangeeft of mensen betrokken zijn. Om een verandering succesvol te laten zijn is een aantal voorspellers te noemen. Zo hebben communicatie, leiderschap en reflectie op eigen handelen invloed op het succes van de verandering. Ook de het bieden van een positief vooruitzicht van de verandering en het snel invoeren van een verandering hebben een positief effect op het succesvol zijn van een verandering.

Hoofdstuk 3.

3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Het doel van het onderzoek is om een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag:

Wat is er nodig om het leesonderwijs in groep 3 op basisschool de Bijenkorf te verbeteren?

Naar aanleiding van mijn onderzoeksvraag heb ik de volgende deelvragen opgesteld om zo een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag:

Deelvraag 1: Hoe ziet succesvol leesonderwijs in groep 3 eruit volgens de theorie?

Deelvraag 2: Wat doen we op basisschool de Bijenkorf aan leesonderwijs in groep 3?

Deelvraag 3: Waarin verschilt de huidige werkwijze op basisschool de Bijenkorf van de werkwijze die in de theorie geadviseerd wordt?

Deelvraag 4: Hoe creëer je draagvlak binnen het team om deze aanbevelingen op te volgen?

3.2 Onderzoeksmethode

Het onderzoek type van dit onderzoek is programma-evaluatie. ‘Programma-evaluatie is een onderzoeksvorm, die zich richt op het beoordelen van de kwaliteit van lopende projecten of programma’s binnen een instelling of school’ (Harinck, 2010). Huidig onderzoek kijkt naar de kwaliteit van het leesonderwijs in groep 3 binnen de school. Programma-evaluatie kan zich richten op de resultaten van een project, maar kan ook gaan om de uitvoering zoals hier het geval is. In het vooronderzoek naar de resultaten van het leesniveau in groep 3 is vastgesteld dat de resultaten tegenvallen. Naar aanleiding daarvan moet worden onderzocht waar de knelpunten liggen en wat hiervan de oorzaken zijn. Dit onderzoek is gedaan aan de hand van een vragenlijst en een interview die speciaal voor dit onderzoek zijn ontworpen. Later komen we hierop terug en wordt uitleg gegeven waarom voor deze onderzoeksmethoden is gekozen en hoe deze zijn ingezet.

3.2.1 Respondenten

Het team van basisschool de Bijenkorf bestaat uit 26 groepsleerkrachten en twee directieleden. In dit onderzoek is het onderwijsondersteunend personeel niet meegenomen omdat deze geen klassenverantwoordelijkheid dragen en/ of geen rol spelen in het maken van het beleid. De respondenten van het onderzoek zijn bovengenoemde 28 leden uit het team van basisschool de Bijenkorf.

3.2.2 Samenstellen van de vragenlijst

Voor het beantwoorden van mijn onderzoeksvraag en bijhorende deelvragen werd een vragenlijst samengesteld. Er zijn twee versies van de vragenlijst, een vragenlijst voor de collega's van de middenbouw (bijlage 1) en een voor de andere collega's (bijlage 2). Bij deze laatste versie zijn twee vragen over de praktijk van het lesgeven in groep 3 weggelaten omdat deze door de collega's die niet lesgeven in groep 3 niet te beantwoorden is. Er is gekozen voor een relatief korte vragenlijst, dit omdat het uitdelen van lange vragenlijsten leidt tot niet reageren (Harinck, 2010)

De vragen zijn samengesteld vanuit de theorie die naar aanleiding van de probleemstelling is bestudeerd en ingedeeld in de categorieën 'theorie', 'praktijk' en 'Leeslijn' om zo de koppeling naar de theorie te maken. Voor de afname van de vragenlijsten zijn de vragen door elkaar gezet voor een betrouwbaarder beeld van de antwoorden (Bell, 2005). Er is gekozen voor een Likertschaal bij het beantwoorden van de vragen met vijf antwoordmogelijkheden. Hierin hebben respondenten de mogelijkheid om een neutraal antwoord in te vullen wat een veilige keuzeoptie geeft. Als er niet voor een neutraal antwoord gekozen wordt is het positieve of negatieve antwoord betrouwbaarder. (Loewenthal, 2001)

Om ervoor te zorgen dat de vraagstelling van de vragen in de lijst helder is en dat respondenten ook echt antwoord geven op wat ik wil weten is het volgens Bell (2005) belangrijk dat je een 'pilot' voor je vragenlijst doet. Dit kan het beste op een groep respondenten die vergelijkbaar is met de groep waarbij je het onderzoek wilt gaan doen, maar het mag ook op een groep vrienden of familie. Om aan deze eis te voldoen heb ik de formulering van de vragen besproken in mijn groep van critical friends. Op deze manier is ervoor gezorgd dat er geen dubbelzinnige vragen tussen zitten die op meerdere manieren te interpreteren zijn of dat er vragen tussen zitten die niet helder zijn. Verder heb ik de vragenlijst in laten vullen door vijf vriendinnen die allen ook in het onderwijs werken. Dit dient als mijn 'pilot' studie.

3.2.3 Procedure

Als inleiding op de vragenlijst is het doel van het onderzoek duidelijk gemaakt. Dit vergroot aldus Loewenthal (2001) de kans op eerlijke antwoorden. Een andere manier die we hier gebruikt hebben om de eerlijkheid en objectiviteit te vergroten is het anoniem laten invullen van de vragenlijst (Bell, 2005).

De procedure van het onderzoek met de vragenlijst is als volgt. In de teamvergadering is een mededeling gedaan dat ik aan een onderzoek bezig ben met de vraag of mensen

hiervoor een vragenlijst in willen vullen. De vragenlijsten zijn uitgedeeld in de postvakjes van de collega's met de vraag ze daarna weer in mijn postvak te retourneren.

3.2.4 Betrouwbaarheid

Voor het samenstellen van een vragenlijst is het belangrijk dat deze betrouwbaar is. De betrouwbaarheid is de mate waarin een test of procedure dezelfde resultaten geeft onder dezelfde constante condities in alle gevallen (Loewenthal, 2001). Er zijn verschillende manieren voor het beoordelen van de betrouwbaarheid van een vragenlijst. Zo is er de test-hertest methode, 'alternate forms'-methode en de 'split-half' methode. Deze methodes brengen veel werk en problemen met zich mee in praktijkonderzoek zoals de eis dat de vragenlijst bij minimaal 50 personen afgenomen moet zijn en het verwerken van de resultaten in statistische programma's (Loewenthal, 2001). In het algemeen zijn deze methodes niet nodig bij praktijkonderzoek tenzij de supervisor van het onderzoek hier uitdrukkelijk om vraagt of wanneer je een test of schaal probeert te ontwikkelen (Bell, 2005). Voor het onderzoeken van de betrouwbaarheid in praktijkonderzoek zijn triangulatie, het gebruik van gezond verstand en het gebruik van de critical friends voldoende (Harinck, 2010).

Om de betrouwbaarheid van een praktijkonderzoek te verhogen is triangulatie belangrijk (Harinck, 2010). Er is op twee manieren voor gezorgd dat het onderzoek aan dit criterium voldoet. Ten eerste wordt de vragenlijst zowel afgenomen bij de leerkrachten van groep 3 die het leesonderwijs geven, als bij onderbouwleerkrachten, bovenbouwleerkrachten en directie zodat er vanuit verschillende gezichtspunten naar het leesproces gekeken wordt. Ten tweede gebruiken we naast de vragenlijst als informatiebron ook nog een aantal semigestructureerde interviews.

Om een vragenlijst betrouwbaar te maken is het gebruik van gezond verstand van belang (Harinck, 2010). Bij het maken van de vragenlijst is hiervoor gekeken naar de voorbeelden die Harinck (2010) geeft. Van de vragenlijst is bekeken of hij heldere en consistente antwoordmogelijkheden heeft en of het taalgebruik zo simpel mogelijk is. Verder is het verloop van het onderzoek nauwkeurig geregistreerd en zijn de gegevens zo objectief mogelijk waargenomen.

Een andere manier om de betrouwbaarheid van de vragenlijst te vergroten is het gebruik van critical friends. Dit is gedaan door een 'pilot' studie te doen onder de critical friends. Hiermee ondervang je het probleem dat vragen op een andere manier uitgelegd kunnen worden dan jij ze bedoeld (Bell, 2005).

Door middel van triangulatie, gebruik van gezond verstand en gebruik van critical

friends in een ‘pilot’ studie is gezorgd dat de betrouwbaarheid van het onderzoek zo groot mogelijk is.

3.2.5 Validiteit

Een vragenlijst moet naast betrouwbaar ook valide zijn. Als een vragenlijst valide is betekent dit dat de lijst meet wat hij beoogt te meten (Bell, 2005). Aan deze voorwaarde voldoen in praktijkonderzoek is lastig. Voor het onderzoeken van de validiteit van je vragenlijst is het nodig statistische analyses uit te voeren (Loewenthal, 2001). Dit is met het lage aantal respondenten en de manier van onderzoek in dit onderzoek niet mogelijk. Bell (2005) beschrijft hoe je er toch voor kunt zorgen dat de vragenlijst in je onderzoek relatief valide is. Door andere mensen te vertellen wat je probeert te ontdekken en/ of meten en te vragen of de lijst die jij hebt samengesteld dit kan meten volgens hen kun je een stukje van de validiteit waarborgen. Het is geen statistisch onderlegde methode maar toch een manier om in praktijkonderzoek ervoor te zorgen dat je vragenlijst zo valide mogelijk is. Ik heb deze vraag aan mijn critical friends gesteld om zo de validiteit zo goed mogelijk te waarborgen.

3.2.6 Aanvullend onderzoek door middel van interview

Om de betrouwbaarheid van de onderzoeksmethode te vergroten is er voor gekozen om aanvullend op de vragenlijst nog enkele semigestructureerde interviews te houden. Bij een semigestructureerd interview ligt het onderwerp en de vragen vast. Het kan bestaan uit open en/ of gesloten vragen. Een semigestructureerd interview zou een aantal antwoorden moeten geven die gemakkelijk opgeslagen, samengevat en geanalyseerd kunnen worden (Bell, 2005).

De vragen (bijlage 4) zijn samengesteld door na de analyse van de resultaten van de vragenlijsten te kijken welke vragen er nog over bleven die nog gesteld moesten worden. Deze vragen zijn weer door mijn critical friends bekeken zodat het doel van de vraag en de vraagstelling helder is. Voorafgaand aan het interview is een interviewschema samengesteld en hierbij is meteen een matrix ontworpen om de resultaten in vast te leggen (bijlage 5). Hiervoor is gebruik gemaakt van het voorbeeld dat Harinck (2010) geeft van een interviewschema en een resultatenmatrix.

3.3 Ethische aspecten

Bij het doen van onderzoek in de praktijk is het goed om stil te staan bij de ethische aspecten van het onderzoek. Zo is het belangrijk om bepaalde protocollen te volgen, betrouwbaar te zijn, anonimiteit te waarborgen, deelnemers van het onderzoek te informeren en mensen op de locatie waar je onderzoek doet waar nodig in te lichten over het onderzoek (Soudijn, 2005; Bell, 2005).

Er is in huidig onderzoek een aantal maatregelen genomen om rekening te houden met de ethische aspecten. Zo zijn alle vragenlijsten anoniem ingevuld waardoor niet te achterhalen is wie welke antwoorden heeft gegeven. Van de resultaten op de Cito-scores alleen zijn alleen de groepsgemiddelden gebruikt, geen gegevens van individuele leerlingen. De interviews die zijn afgenomen zijn anoniem verwerkt en zonder naam in het verslag opgenomen. Voor het gebruik van de gegevens van het leerlingvolgsysteem uit parnassys is toestemming van de schoolleiding gevraagd. Door bovenstaande regels in acht te nemen willen we ervoor zorgen dat het onderzoek dat gedaan wordt aan de ethische aspecten voldoet.

Hoofdstuk 4. Resultaten.

Hieronder worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Eerst zullen de data van de vragenlijst en de interviews besproken worden. Vervolgens wordt er een analyse gemaakt door de data samen te voegen en te interpreteren.

4.1 Datapresentatie vragenlijst

4.1.1 Participanten

In totaal zijn 28 vragenlijsten uitgedeeld aan de teamleden die klassenverantwoordelijkheid hebben en/ of beleidsmatig bij het onderwijs betrokken zijn, 23 retourneerden deze (82%). Van de geretourneerde vragenlijsten zijn er vijf ingevuld door onderbouwleerkrachten (groep 1/2), acht door middenbouwleerkrachten (groep 3/4/5), negen door bovenbouwleerkrachten (6/7/8) en één door een lid van de directie.

4.1.2 Data-presentatie vragenlijst

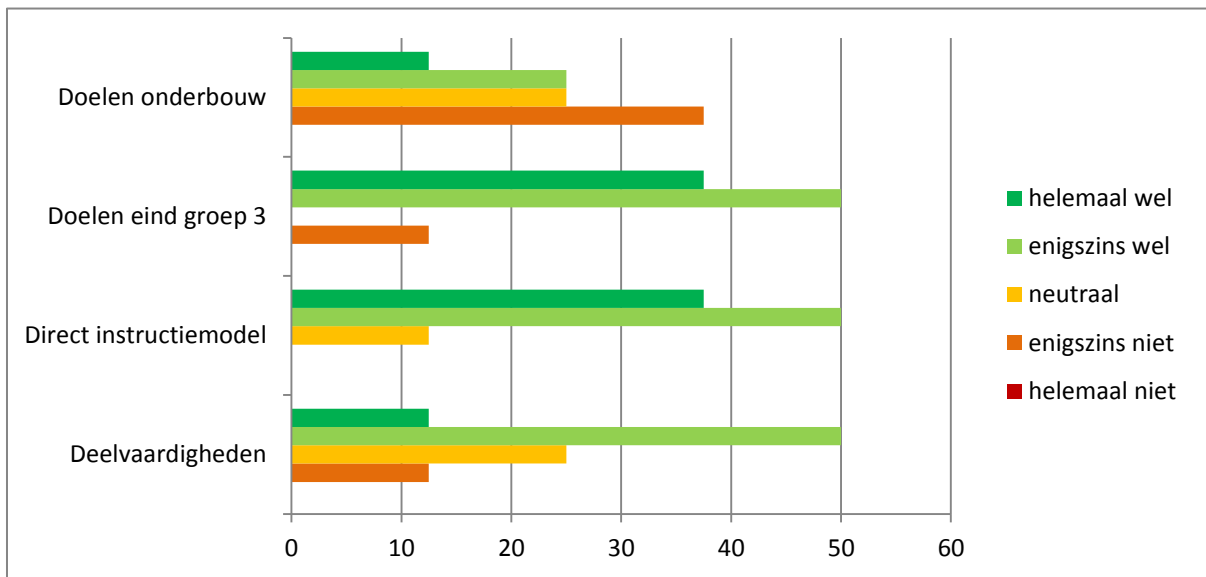
De ruwe data van de vragenlijst is weergegeven in bijlage 3. In figuur 1 tot en met 8 zijn de resultaten van de vragenlijsten per categorie weergegeven. De vragenlijst is onder te verdelen in drie categorieën te weten theorie, praktijk en methode Leeslijn. Vanuit praktisch oogpunt is de categorie praktijk voor het presenteren van de resultaten onderverdeeld in praktijk middenbouw en praktijk onderbouw/middenbouw. Voor de presentatie van de resultaten zijn er de volgende vier categorieën: theorie (1), praktijk middenbouw (2), praktijk onderbouw/middenbouw (3) en methode Leeslijn (4). Voor elke categorie is een apart figuur voor de scores van de middenbouwleerkrachten en een apart figuur voor de scores in totaal. De resultaten zijn in alle figuren weergegeven in procenten.

Theorie

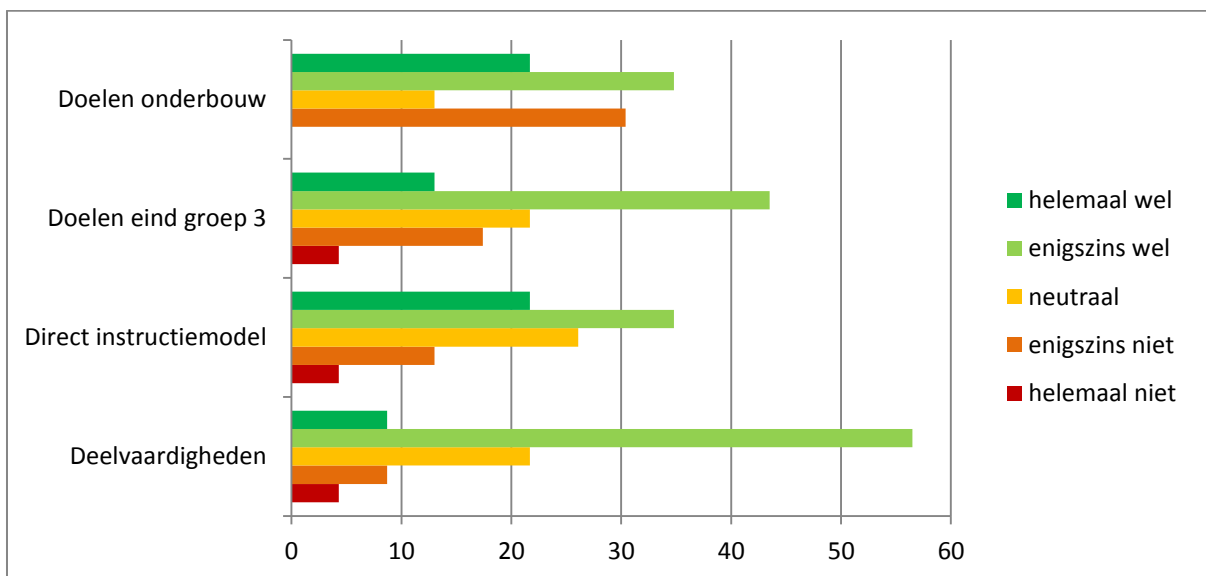
In figuur 1 en 2 zijn de resultaten weergegeven op de categorie theorie van de vragenlijst. Figuur 1 geeft de resultaten van de vragenlijsten van het middenbouwteam, figuur 2 zijn de resultaten van het team totaal. Het middenbouwteam is op het gebied van de theoretische begrippen ‘doelen eind groep 3’ en ‘het direct instructiemodel’ goed op de hoogte. Van ‘de doelen aan het einde van groep 3 voor het leesproces’ zijn alle leerkrachten op een na goed op de hoogte. Op het theoretische begrip ‘deelvaardigheden’ zijn de scores meer verdeeld. Niet iedereen is goed op de hoogte van de deelvaardigheden die bij het leesproces belangrijk zijn. Het percentage dat wel op de hoogte is ligt hoger dan 50%.

In figuur 2 is te zien dat de scores van het team totaal meer gevarieerd zijn. Zo zijn er

leerkrachten die aangeven helemaal niet op de hoogte te zijn van ‘de doelen aan het eind van groep 3 in het leesproces’, ‘het direct instructiemodel’ en de ‘deelvaardigheden die belangrijk zijn voor het leesproces’. Op alle vier de categorieën is meer dan 50% van de leerkrachten wel op de hoogte van de theoretische begrippen ten aanzien van het leesproces in groep 3. Als we de resultaten van de scores van het middenbouwteam en het team in totaal vergelijken zijn er geen opvallende verschillen. Het team in totaal is iets minder op de hoogte van de theoretische begrippen ten aanzien van het leesproces dan het middenbouwteam.



Figuur 1. Resultaten team middenbouw (n = 8) op de vraag: ‘In hoeverre bent u op de hoogte van de volgende theoretische begrippen ten aanzien van het leesproces in groep 3?’

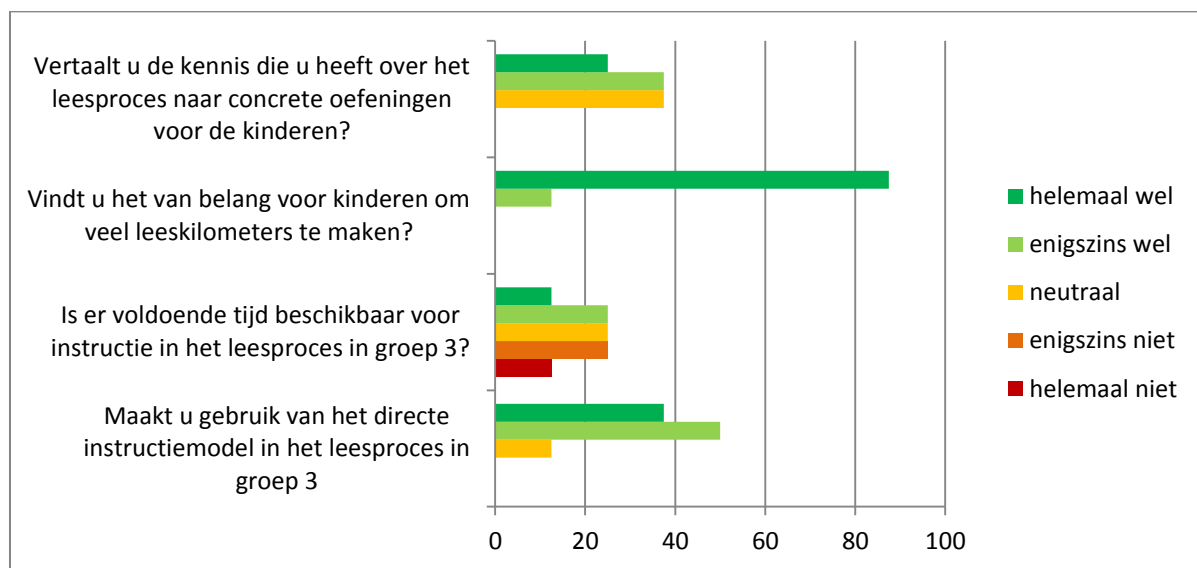


Figuur 2. Resultaten team totaal (n = 23) op de vraag: ‘In hoeverre bent u op de hoogte van de volgende theoretische begrippen ten aanzien van het leesproces in groep 3?’

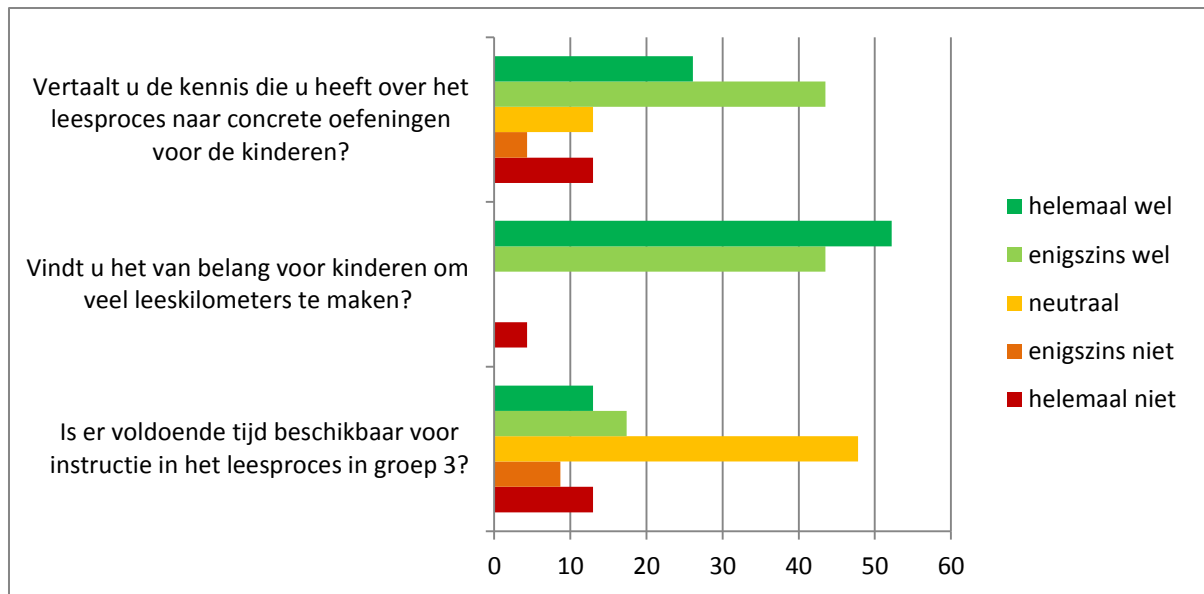
Praktijk groep 3

In figuur 3 en 4 zijn de resultaten weergegeven op de categorie van de praktijk in groep 3 op de vragenlijst. De vraag ‘maakt u gebruik van het directe instructiemodel in het leesproces in groep 3?’ is alleen aan de middenbouwleerkrachten gesteld en dus niet in figuur 4 voor het team totaal opgenomen.

In figuur 1 is te zien dat leerkrachten uit het middenbouwteam positief scoren op de vragen of ze ‘de kennis die ze hebben over het leesproces naar concrete oefeningen vertalen’, ‘het van belang vinden dat kinderen veel leeskilometers maken’ en ‘gebruik maken van het directe instructiemodel in het leesproces in groep 3’. Over ‘de beschikbare tijd voor instructie in het leesproces in groep 3’ zijn de meningen sterk verdeeld. Dezelfde trend zien we als we gaan kijken naar de resultaten van het team totaal op deze vraag, ook daar heerst verdeeldheid op deze vraag. Verder zien we in figuur 4 dat het team als geheel het belangrijk vindt dat ‘kinderen veel leeskilometers maken’. In het team als geheel is een aantal leerkrachten die ‘de kennis die ze hebben over het leesproces niet vertalen naar concrete oefeningen’. Dit percentage ligt onder de 20% en is laag. Dat wil zeggen dat de meerderheid van de leerkrachten ‘de kennis die ze hebben over het leesproces wel vertalen naar concrete oefeningen voor de kinderen’.



Figuur 3. Resultaten team middenbouw (n = 8) op de vragen over de praktijk in groep 3: ‘In hoeverre...?’



Figuur 4. Resultaten team totaal (n = 23) op de vragen over de praktijk in groep 3: ‘In hoeverre...?’

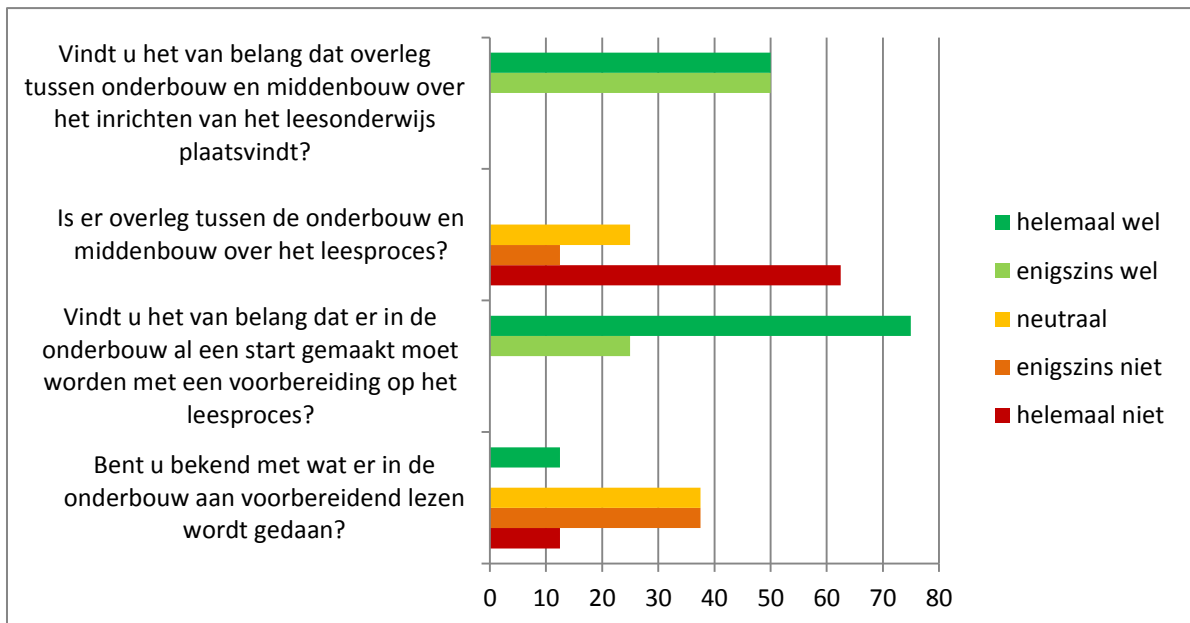
Praktijk onderbouw/ middenbouw

In figuur 5 en 6 zijn de resultaten weergegeven op de categorie van de praktijk in de onder- en middenbouw op de vragenlijst. Zowel in figuur 5 als in figuur 6 is te zien dat leerkrachten het van gewenst vinden dat er overleg is tussen onderbouw en middenbouw over het inrichten van het leesonderwijs. Van de leerkrachten in de middenbouw ligt het percentage dat het hiermee eens is op 100% en van het team totaal ligt het percentage rond 95%. Er zijn geen leerkrachten die het niet eens zijn met deze stelling. Opvallend is dat op de vraag of er overleg plaatsvindt tussen onderbouw en middenbouw over het leesproces, 75% van de leerkrachten van het middenbouwteam aangeeft dat dit niet plaatsvindt en 25% een neutraal antwoord geeft. Van het team in totaal geeft 65% aan dat er geen overleg is, 26% geeft een neutraal antwoord en 9% zegt dat er wel overleg is tussen onderbouw en middenbouw over het leesproces.

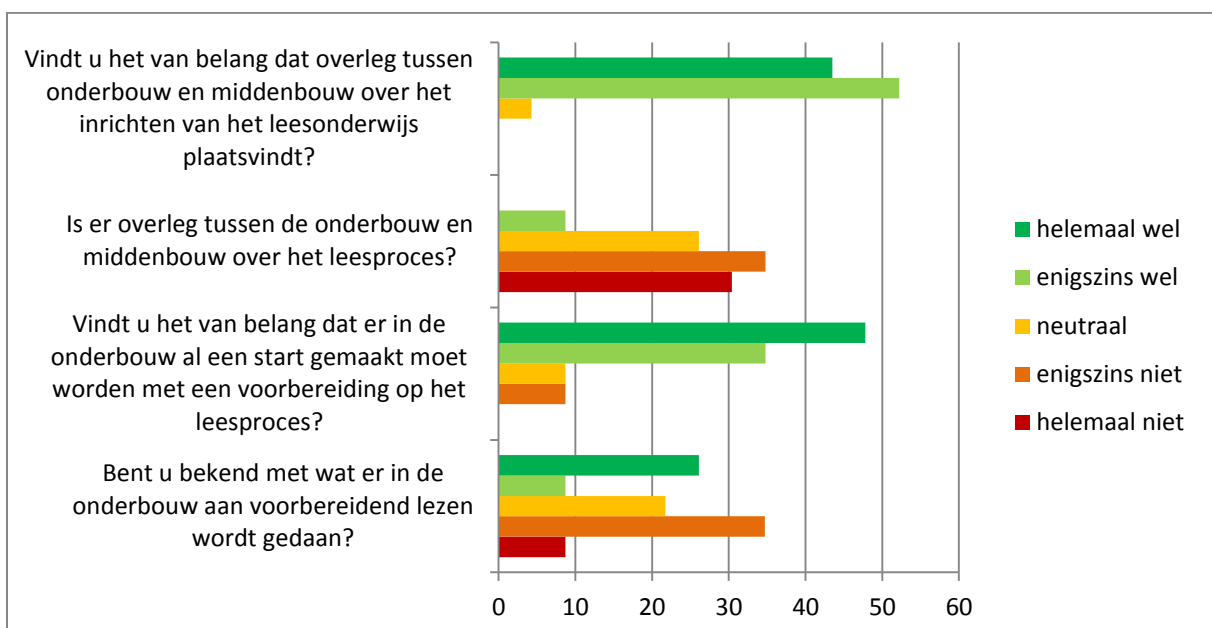
Leerkrachten in het middenbouwteam zijn het allen eens met de stelling dat er in de onderbouw al een begin moet worden gemaakt met een voorbereiding op het leesproces. Van de leerkrachten in totaal is 82% het eens met deze stelling.

Van de leerkrachten in de middenbouw is 12,5% bekend met wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan, 37,5 procent geeft hier een neutrale score en 50% van de leerkrachten in de middenbouw is niet bekend met wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan. Voor het team in totaal is 35% van de leerkrachten wel op de hoogte wat er in de onderbouw wordt gedaan aan voorbereidend lezen, 22% neutraal en

43% is niet op de hoogte. Hierbij moet gezegd worden dat 22% van de leerkrachten werkzaam is in de onderbouw die allen aangegeven hebben op de vragenlijst dat ze op de hoogte zijn van wat er in de onderbouw voorbereidend lezen wordt gedaan. Dan blijft slechts 13% van het team over dat op de hoogte is van wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan.



Figuur 5. Resultaten team middenbouw (n = 8) op de vragen over de praktijk onderbouw/ middenbouw: 'In hoeverre...?'

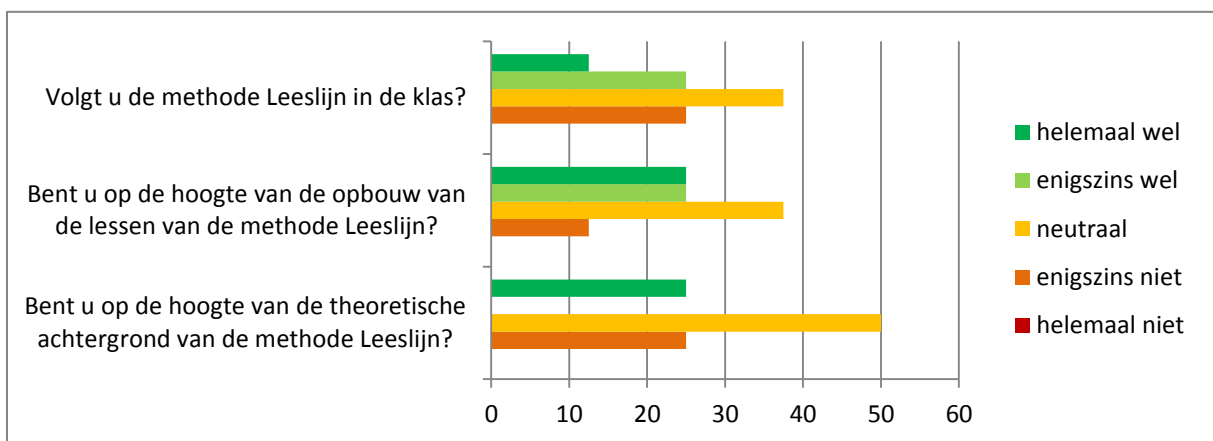


Figuur 6. Resultaten team totaal (n = 23) op de vragen over de praktijk onderbouw/ middenbouw: 'In hoeverre...?'

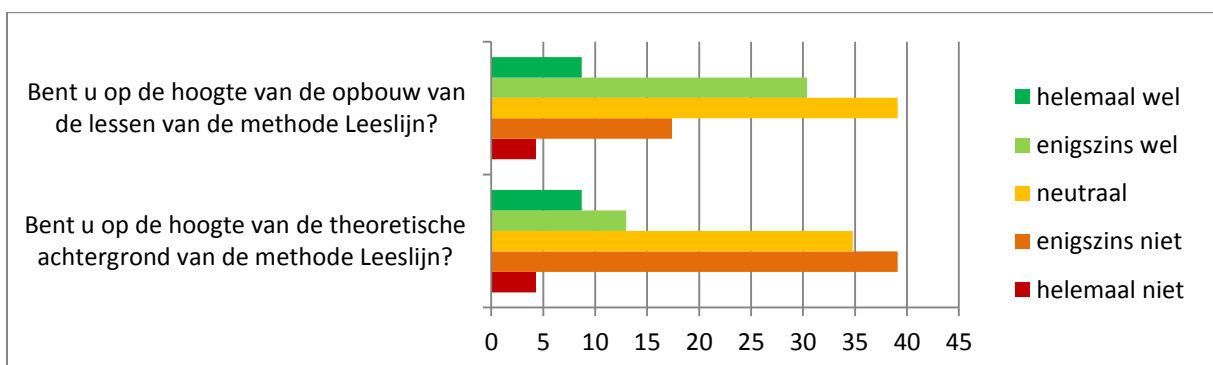
Methode Leeslijn

In tabel 7 en 8 zijn de resultaten weergegeven op de categorie methode Leeslijn op de vragenlijst. De vraag ‘in hoeverre volgt u de methode Leeslijn in de klas is alleen gesteld aan teamleden van de middenbouw en is dus niet in figuur 8 verwerkt.

Er is verdeeldheid over het volgen van de methode Leeslijn in de klas. Een aantal leerkrachten volgt de methode wel, en een aantal niet. Het merendeel van de leerkrachten in de middenbouw is op de hoogte van de opbouw van de lessen van de methode Leeslijn. Slechts 25% van de leerkrachten is op de hoogte van de theoretische achtergrond van de methode Leeslijn, 50% geeft hier aan neutraal te zijn en 25% is enigszins niet op de hoogte van de theoretische achtergrond van de methode. Van het team in totaal zijn de scores meer gespreid. Waarbij zowel over de opbouw van de lessen als de theoretische achtergrond ongeveer een derde deel wel, een derde deel neutraal en een derde deel niet op de hoogte is.



Figuur 7. Resultaten team middenbouw (n = 8) op de vragen over de methode Leeslijn: ‘In hoeverre...?’



Figuur 8. Resultaten team totaal (n = 23) op de vragen over de methode Leeslijn: ‘In hoeverre...?’

Samenvattend valt een aantal zaken op. Op het gebied van de theorie lijkt het grootste deel van het team goed op de hoogte te zijn van de theorie van het technisch leren lezen in groep 3. Opvallend is dat de kennis die de middenbouwleerkrachten hebben over de doelen die kinderen in de onderbouw behaald moeten hebben op het gebied van voorbereidend technisch lezen laag is. Ook is slechts 12,5% van de middenbouwleerkrachten op de hoogte van wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan. Bij de vragen over de praktijk onderbouw/ middenbouw is opvallend dat alle leden van het team het van belang vinden dat er overleg plaatsvindt over het leesproces tussen onderbouw en middenbouw, maar dat slechts 9% zegt dat dit overleg plaatsvindt. Over de beschikbare tijd voor instructie in groep 3 heerst verdeeldheid binnen het team, zowel bij het team in totaal als bij het middenbouwteam. Een aantal teamleden is het helemaal eens met de vraag of er voldoende tijd is voor instructie in groep 3, een aantal teamleden is het helemaal oneens met de vraag. Dezelfde verdeeldheid zien we terug bij de vraag of de middenbouwleerkracht de methode Leeslijn volgt. Uit de vragen over de theorie van het leesonderwijs blijkt dat de middenbouwleerkrachten op de hoogte zijn van de theorie van het leren lezen. Aan de andere kant zien we dat slechts 25% van de middenbouwleerkrachten op de hoogte is van de theorie achter de methode Leeslijn. Mede om meer duidelijkheid te krijgen hoe het in de praktijk zit met deze verschillende trends en opvallende gegevens is besloten aanvullend op de vragenlijst nog een aantal semigestructureerde interviews te houden.

4.2 Datapresentatie interview

Naar aanleiding van opvallende gegevens en trends in de resultaten van de vragenlijst en om de betrouwbaarheid van de onderzoeksmethode te vergroten is gekozen om aanvullend enkele semigestructureerde interviews te houden.

4.2.1 Respondenten

De interviews zijn gehouden onder zes van de acht middenbouwcollega's. De interviews hebben plaatsgevonden op school.

4.2.2 Datapresentatie interview

De interviews zijn gehouden onder zes van de acht middenbouwleerkrachten. De vragen voor het interview komen voort uit een analyse van de resultaten uit de vragenlijsten. Opvallende resultaten zijn omgezet in een vraag ter verduidelijking. De uitgewerkte interviews zijn te zien

in bijlage 5.

Uit de vragenlijsten kwam naar voren dat alle leerkrachten van het middenbouwteam het van belang vonden dat kinderen voldoende leeskilometers maken. Bij de vraag in het interview of er voldoende tijd beschikbaar is voor de kinderen om leeskilometers te maken werd duidelijk dat een aantal leerkrachten vond dat er niet voldoende tijd beschikbaar was.

Naar aanleiding van de vragenlijst bleek dat leerkrachten het belangrijk vonden dat er overleg was tussen onderbouw en middenbouw over het leesproces terwijl de meerderheid aangaf dat er geen overleg was. Uit het interview komt naar voren dat leerkrachten van de middenbouw het zinvol vinden om een doorgaande leerlijn te maken voor het leesproces en op de hoogte te zijn van wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan. De meeste leerkrachten konden geen aanwijsbare reden vinden waarom hier nog geen overleg over was. Een enkele keer werd genoemd dat dit misschien zou komen door extra ballast die dit met zich mee zou brengen en dat leerkrachten er geen tijd voor zouden hebben. Verder dacht een aantal leerkrachten dat het nooit een gewoonte is geweest om te overleggen met de onderbouw over het leesproces en dat er daarom geen overleg is.

Wat betreft de methode Leeslijn komt uit het interview dat leerkrachten van het middenbouwteam de methode wel meer zouden willen gebruiken en zich ook meer willen verdiepen in de theoretische achtergrond van de methode. Leerkrachten geven aan dat ze de methode voornamelijk meer zouden willen gebruiken om de doorgaande lijn te waarborgen en als middenbouwgroepen meer op één lijn te zitten op het gebied van wat er in de groepen gebeurt aan leesonderwijs.

Op de open vraag wat zij denken dat nodig is om het leesonderwijs in groep 3 te verbeteren kwamen verschillende antwoorden. Zo werd er bijvoorbeeld gezegd dat er meer overleg met de onderbouw plaats zou moeten vinden, er overleg tussen de leerkrachten van de middenbouw over het leesonderwijs in groep 3 zou moeten zijn en dat leerkrachten meer uniformiteit zouden willen zien in de manier waarop het leesproces vorm gegeven wordt. Andere leerkrachten noemden dat er meer aanvullende materialen nodig waren om het leesproces vorm te geven en aantrekkelijk te maken voor kinderen.

4.3 Data-analyse

Voor de analyse van de data wordt eerst afzonderlijk gekeken naar de categorieën theorie, praktijk en methode Leeslijn. Daarna kijken we of er verbanden zijn in de data waar conclusies uit getrokken kunnen worden.

4.3.1. Data-analyse categorie theorie

Als we gaan kijken naar de kennis die er bij de teamleden is over het leesproces in groep 3 lijkt het erop dat er voldoende kennis is bij de middenbouwleerkrachten over de theoretische begrippen die met het leesproces in groep 3 te maken hebben. Opvallend is dat van de middenbouwleerkrachten er kennis lijkt te zijn over de doelen aan het einde van groep 3, maar niet over de doelen die kinderen aan het einde van de onderbouw behaald moeten hebben. Dit zijn feitelijk de doelen waaraan een kind in het begin groep 3 aan moet voldoen. Hiermee zijn de leerkrachten niet op de hoogte op welk instapniveau de kinderen horen te zitten. Er is één leerkracht van de acht middenbouwleerkrachten die aangeeft wel te weten wat de doelen zijn die aan het einde van de onderbouw behaald moeten worden.

4.3.2. Data-analyse categorie praktijk

In de vragenlijsten geven leerkrachten unaniem aan dat ze overleg tussen de middenbouw- en de onderbouwleerkrachten over het leesproces belangrijk vinden. Opvallend is dat meer dan twee derde van het team aangeeft dat er geen overleg plaatsvindt. Het is interessant om te weten dat uit de interviews blijkt dat leerkrachten in de middenbouw vinden dat er samen met de onderbouwleerkrachten een doorgaande leerlijn gemaakt moet worden voor het leesproces en dat men vindt dat ze ook op de hoogte moet zijn van wat er in de onderbouw aan voorbereiden lezen gedaan wordt. Leerkrachten konden moeilijk redenen bedenken waarom dit overleg nog niet plaatsvond. De meeste verklaringen hadden te maken met tijdsdruk die er al was en de routine waarop het onderwijs nu vorm gegeven wordt.

In de praktijk van de middenbouw zijn de gegevens gespreid. Zo is er op de vraag of er voldoende tijd voor instructie beschikbaar is een grote variatie in antwoorden. Het is interessant om te kijken hoe iedereen zijn tijd voor de instructie inricht. Is er in elke groep evenveel tijd voor instructie van het leesproces, en als dit het geval is, hoe komt het dan dat sommigen deze tijd als voldoende ervaren en anderen als onvoldoende. In de interviews wordt door bijna alle leerkrachten nog vermeld dat er geen afstemming is tussen de middenbouwleerkrachten onderling over het leesonderwijs in groep 3. Iedereen doet wat hij/zij zelf denkt dat goed is zonder afspraken te maken met de rest van de leerkrachten.

4.3.3. Data-analyse categorie methode Leeslijn

Wat betreft de methode Leeslijn lijkt er niet echt een lijn te zitten tussen de middenbouw over het gebruik van de methode. Sommige leerkrachten gebruiken de methode bijna niet, waar andere de methode juist strak volgen. Ook de mate waarin leerkrachten op de hoogte zijn van

de opbouw van de lessen verschilt per leerkracht. De leerkrachten die geïnterviewd zijn geven aan dat ze de methode graag meer willen gebruiken en ook beter op de hoogte willen zijn van de theoretische achtergrond. In de interviews komt ook naar voren dat er vooral ook meer lijn moet zitten volgens een aantal leerkrachten tussen wat er in de groepen onderling gebeurt. Nu doet iedereen maar wat hij/ zij goed vindt en hier zou meer structuur in moeten zitten.

Hoofdstuk 5. Conclusies.

Om een antwoord op de onderzoeksvraag te krijgen is deze opgedeeld in deelvragen. Door middel van het theoretische kader wordt de eerste deelvraag: ‘hoe ziet succesvol leesonderwijs in groep 3 eruit volgens de theorie?’ beantwoord. Vervolgens hebben we vanuit dit theoretisch kader een vragenlijst samengesteld om een antwoord te krijgen op de tweede deelvraag: ‘wat doen we op basisschool de Bijenkorf aan leesonderwijs in groep 3?’. De derde deelvraag maakt een koppeling tussen de theorie en de praktijk door een vergelijking te maken en aan te geven waarin de huidige werkwijze op de Bijenkorf verschilt van de werkwijze die in de theorie aanbevolen wordt. Als laatste willen we nog een antwoord op de vraag hoe we draagvlak kunnen creëren om de aanbevelingen die vanuit de eerste drie deelvragen voortkomen op te volgen. Er zal per deelvraag een antwoord gegeven worden in het licht van de theorie en de resultaten. Na de bespreking van de deelvragen zullen de aanbevelingen genoemd worden die naar aanleiding van het onderzoek gedaan worden. Als laatste wordt besproken wat er aan verder onderzoek gedaan kan worden.

5.1. Deelvraag 1: Hoe ziet succesvol leesonderwijs in groep 3 eruit volgens de theorie?

Aan wat er uit de theorie bekend is over succesvol leesonderwijs komen drie belangrijke voorspellers naar voren die het succes van het leesonderwijs bepalen.

Ten eerste blijkt dat al in groep 1 en 2 van de basisschool aandacht moet zijn voor de taalontwikkeling. Een aantal vaardigheden die hierbij genoemd worden zijn bijvoorbeeld het fonologisch bewustzijn, benoemselheid en letterkennis (Aarnoutse, 2005; Vernooy, 2007). Het is vooral van belang dat vroegtijdig problemen in de taalvaardigheid worden gesignaleerd en aangepakt worden. Daarnaast is het goed om rekening te houden met de verschillende manieren en momenten waarop kinderen leren lezen. Een leerkracht moet beschikken over verschillende strategieën om kinderen op hun eigen tempo en op het moment dat zij eraan toe zijn te leren lezen (Boes, 2009). Het moment dat een kind aan (voorbereidend) lezen toe is kan voor ieder kind verschillend zijn.

Als tweede voorspeller voor succesvol leesonderwijs wordt de kwaliteit van de instructie genoemd. Schraven (2000) heeft een instructiemethodiek ontworpen die gericht is op het voorkomen van de gebruikelijke lees- en spellingproblemen. Van der Leij (1998) en Vernooij (2007) zijn ook van mening dat instructie essentieel is voor succesvol leesonderwijs. Zij onderstrepen dat kinderen expliciete instructie in leesstrategieën nodig hebben om tot goede leesresultaten te komen.

Het derde dat nodig is voor succesvol leesonderwijs in groep 3 is kennis en kwaliteiten bij de leerkracht over het leesproces. Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht weet wat de juiste achtergrondkennis is over de te doorlopen fasen van het leesproces, deze kan onderscheiden, beredeneren en weten welke vaardigheden en concrete oefeningen voor de kinderen hierbij horen.

De methode Leeslijn die op de Bijenkorf gebruikt wordt gaat uit van de leerlijn die Verhoeven en Aarnoutse (1999) uitgezet hebben voor de geletterdheid. Volgens de methode Leeslijn is het van belang dat de leerlijn van groep 1 tot en met groep 8 gevolgd wordt. Leeslijn onderscheidt acht fasen die kinderen doorlopen in het leesproces.

Leesonderwijs dat past bij de visie van de school zou gericht moeten zijn op de individuele leesontwikkeling van kinderen. Hierbij past meer individuele begeleiding en minder klassikale instructie. Verder staat het leren van elkaar centraal waarbij er de mogelijkheid moet zijn om samen te lezen op verschillende niveaus. Ieder kind op zijn eigen manier en wanneer hij eraan toe is laten beginnen met leren lezen is vanuit onze Jenaplanvisie van belang.

In de vergelijking van de werkwijze op de Bijenkorf met de werkwijze die in de theorie geadviseerd wordt nemen we bovenstaande voorspellers van succesvol leesonderwijs als uitgangspunt. De voorspellers zijn: de aandacht in de onderbouw voor de leesontwikkeling, kwaliteit van de instructie, kennis en kwaliteit van de leerkracht en het hebben van een doorlopende leerlijn zoals beschreven in de methode Leeslijn. Daarnaast passen we het onderwijs aan op de visie door te kijken naar de individuele ontwikkeling van kinderen, kinderen van elkaar te laten leren en samenwerken en kinderen op hun eigen manier te laten leren.

5.2. Deelvraag 2: Wat doen we op basisschool de Bijenkorf aan leesonderwijs in groep 3?

Om de praktijk van het leesonderwijs in groep 3 op de Bijenkorf in kaart te brengen zijn vragenlijsten en interviews afgenomen. Uit de vragenlijsten en interviews zijn een aantal conclusies te trekken over de praktijk van het leesonderwijs in groep 3 op de Bijenkorf.

In groep 3 wordt door de leerkrachten het directe instructiemodel voor leren lezen gebruikt. Leerkrachten vertalen de kennis die ze hebben over het leesproces naar concrete oefeningen voor de kinderen. Verder wordt het aantal te maken leeskilometers belangrijk gevonden, hiervoor is in de praktijk niet altijd genoeg tijd beschikbaar.

Het leesonderwijs op de Bijenkorf start in groep 3. Er is geen overleg is tussen de onderbouwleerkrachten en de middenbouwleerkrachten over het voorbereidend leesproces dat

in de onderbouw plaatsvindt. Leerkrachten van groep 3 zijn niet op de hoogte van wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan. Onderling overleg tussen de leerkrachten van groep 3 over het leesproces is er ook nauwelijks. Elke leerkracht geeft vanuit zijn of haar eigen kennis en vaardigheden het leesproces vorm zonder daarover af te stemmen met de andere middenbouwleerkrachten.

De methode Leeslijn wordt in de praktijk niet in alle groepen gevolgd. De methode Leeslijn is beschikbaar voor de groepen 1 tot en met 8, op de Bijenkorf wordt de methode in groep 1 en 2 niet gebruikt, in groep 3 deels gebruikt en in groep 4 tot en met 8 worden alleen de leesboeken en leerboeken van de methode gebruikt.

5.3. Deelvraag 3: Waarin verschilt de huidige werkwijze op basisschool de Bijenkorf van de werkwijze die in de theorie geadviseerd wordt?

Het belangrijkste verschil tussen wat in de theorie geadviseerd wordt en hoe er op de Bijenkorf vorm gegeven wordt aan het leesproces is de aandacht die er is voor de taalontwikkeling in groep 1 en 2 en de doorgaande lijn hierin richting groep 3. Als we vanuit onze Jenaplanvisie kijken zou er juist veel overleg moeten zijn tussen deze groepen. Het kan namelijk zijn dat sommige kinderen al in groep 1 en 2 toe zijn aan leren lezen, terwijl dit voor anderen pas in groep 3 het geval is (Boes, 2009). Hierop moet je het onderwijs aanpassen en inrichten. Dan is er veel kennis bij de leerkrachten nodig over verschillende strategieën om kinderen te leren lezen. Leerkrachten bij de onderbouw moeten bekend zijn met de theorie uit groep 3, en de middenbouwleerkrachten moeten bekend zijn met de theorie uit groep 1 en 2.

Doordat het leesproces wellicht meer verspreid gaat plaatsvinden over groep 1,2 en 3 wordt overleg tussen onderbouw en middenbouw belangrijk. Hierover ging een van de uitkomsten van de vragenlijsten. Leerkrachten waren het unaniem eens dat er overleg zou moeten zijn tussen de onderbouw- en de middenbouwleerkrachten over het leesonderwijs, maar gaven aan dat op het moment er geen overleg plaatsvindt. Een aanbeveling is om hier periodiek aandacht aan te besteden zodat de lijn die uitgezet wordt ook breed gedragen wordt. Hierbij aansluitend komen we op het volgende verschil tussen de praktijk en de theorie.

Als we kijken naar de uitgangspunten van de methode Leeslijn en de manier waarop de methode in de praktijk wordt ingezet is een verschil te zien. Leeslijn zegt dat het belangrijk is om de doorgaande lijn van het leesproces te waarborgen door de methode in groep 1 tot en met 8 te gebruiken. De methode wordt nu alleen in groep 3 gebruikt. In de lagere groepen wordt de methode helemaal niet gebruikt en in de groepen 4 tot en met 8 wordt de methode slechts deels gebruikt. Het gebruik in groep 3 van de methode is niet optimaal. Zo wordt er in

de ene groep meer met de methode gewerkt dan in de andere. Er zijn een aantal zaken die belangrijk zijn als je besluit af te wijken van de methode. Zo moet er bijvoorbeeld een duidelijke leerlijn voor ogen worden gehouden met de bijbehorende doelen waaraan voldaan moet worden. Tevens moet er kennis zijn van hierbij passende activiteiten (Boswinkel & Nelissen, 2007). Hier komt ook het belang van overleg tussen de onderbouw- en de middenbouwleerkrachten weer terug. Deze moeten samen een duidelijke leerlijn maken voor het leesproces en hierop hun onderwijs afstemmen. In de interviews geven leerkrachten aan dit ook graag te willen doen. Naast overleg tussen de onderbouw- en de middenbouwleerkrachten geven de middenbouwleerkrachten in de interviews aan dat ze het ook als prettig zouden ervaren om onderling meer samen te overleggen en een duidelijkere lijn in het leesproces te krijgen. Dit sluit hierbij aan.

Op het gebied van instructie geven is er ook een verschil tussen wat de theorie adviseert en wat we op de Bijenkorf doen. We gebruiken op school het directe instructiemodel voor leren lezen. Essentieel is de expliciete instructie in leesstrategieën (van der Leij, 1998; Vernooy, 2007) waarvan op de Bijenkorf niet duidelijk is of dit gebeurt. Een mogelijkheid is om te kijken of de methode die Schraven (2004) aanbeveelt geschikt is om in te zetten op de Bijenkorf om de instructies in het leesproces te verbeteren.

Bosman en Gijssels (2007) zeggen dat de essentie van goed leren lezen zit in het maken van voldoende leeskilometers. De houding van de leerkrachten komt overeen met de opvattingen die Bosman en Gijssels (2007) hebben hierover maar in de praktijk blijkt er niet altijd voldoende mogelijkheid voor kinderen te zijn om die leeskilometers te maken. Het is dus van belang dat er kritisch gekeken wordt of er mogelijkheden kunnen worden gecreëerd zodat kinderen voldoende leeskilometers kunnen maken.

Naast alle bovenstaande adviezen blijft het belangrijk te kijken of de aanbevelingen passen binnen de visie die de school heeft op onderwijs. Vanuit de Jenaplanvisie is het interessant om kritisch te gaan kijken naar het moment waarop in groep 3 het leesonderwijs start. Dit is voor alle kinderen gelijk terwijl Boes (2009) aangeeft dat juist binnen de visie van Jenaplan kinderen op hun eigen manier en wanneer zij eraan toe zijn het leesproces moeten starten en doorlopen.

5.4. Deelvraag 4: Hoe creëer je draagvlak binnen het team om deze aanbevelingen op te volgen?

Uit de theorie besproken in paragraaf 2.3 blijkt dat in een veranderingsproces een aantal factoren van invloed zijn op het draagvlak dat er is bij teamleden. Zo is er in een verandering

altijd weerstand die aangeeft of mensen betrokken zijn. Deze betrokkenheid is nodig voor een succesvolle verandering (Kloosterboer, 2005). Er zijn nog meer factoren van invloed op het succes van een verandering. Zo hebben communicatie, leiderschap en reflectie op eigen handelen invloed op het succes van de verandering. De communicatie moet tijdig, open en oprecht zijn. Door de doelen van de verandering te communiceren creëer je draagvlak. Het leiderschap van degene die de verandering implementeert is ook van invloed. Open staan voor het bespreken van ideeën, inbreng vragen bij het nemen van belangrijke beslissingen, vertrouwen uitstralen, toezicht houden op de continuïteit en formeel commentaar leveren zijn enkele gedragspatronen die passen bij effectief leiderschap in een veranderingsproces. Ook moet een leider optimistisch, oprecht en begripvol zijn. Een evenwicht tussen rationele en emotionele processen is goed in een verandering. Verder werken het bieden van een positief vooruitzicht van de verandering en het snel invoeren van een verandering positief in op het effect van de verandering.

Voor de verandering op de Bijenkorf houdt dit in dat gekeken moet worden naar de weerstand en eventuele positieve betrokkenheid die er is. In het starten van het veranderingsproces moet de communicatie over het onderwerp aan bovenstaande eisen voldoen en de persoon die de verandering gaat leiden lijkt op als bovengenoemde leider. Daarnaast moet er een perspectief zijn over hoe de stand van zaken is als de verandering uitgevoerd is en is het goed om de verandering snel en ‘drastisch’ in te voeren.

5.5 Aanbevelingen.

De aanbeveling naar aanleiding van bovenstaand onderzoek worden hieronder op een rij gezet:

- Er zou scholing van leerkrachten moeten plaatsvinden over het leesproces in andere groepen en de theoretische achtergronden die daar bij horen. Voor de middenbouwleerkrachten moet deze scholing vooral gericht zijn op de doelen die kinderen aan het einde van groep 2 behaald moeten hebben.
- Voor de instructie van het leesproces in groep 3 moet kritisch gekeken worden of de methode van Schraven (2004) geschikt is om het onderwijs in de middenbouwgroepen van de Bijenkorf meer gestructureerd te laten verlopen. Als dit niet het geval is, is het belangrijk dat in combinatie met het directe instructiemodel dat nu gebruikt wordt voor het leesproces er expliciete instructie van leesstrategieën wordt gegeven.

- Kinderen in de groep moeten voldoende tijd beschikbaar krijgen om leeskilometers te maken. Hierover moeten tussen de middenbouwgroepen duidelijke afspraken gemaakt worden.
- Leerkrachten, moeten samen een doorgaande leerlijn voor het leesproces van groep 1 tot en met 8 maken of een bestaande leerlijn zoeken aan de hand waarvan ze het onderwijs vorm gaan geven. Van hieruit kan gekeken worden naar welke concrete oefeningen hierbij passen.
- Met het oog op de Jenaplanvisie van de school is het goed als we met een kritische blik de huidige aanpak van het leesonderwijs gaan bekijken. Boes (2009) geeft hiervoor tips en ideeën zodat het leesproces er een wordt die beter bij de Jenaplanvisie aansluit. Zo geeft hij aan dat ieder kind op zijn eigen manier moet kunnen leren op het moment dat hij/ zij er zelf aan toe is. Om ieder kind op zijn eigen manier te laten leren moeten de leerkrachten verschillende strategieën beheersen om kinderen te leren lezen. Hierin zouden leerkrachten op de Bijenkorf meer scholing kunnen gebruiken.
- Alvorens de verandering plaats gaat vinden is het goed om te kijken of er weerstand of positieve betrokkenheid is. Zonder deze weerstand of betrokkenheid zal er geen succesvolle verandering plaats kunnen vinden. Door leerkrachten zelf inspraak te geven in het te veranderen proces kan draagvlak en betrokkenheid worden gecreëerd.
- Voor degene die de ontwikkeling in het leesonderwijs gaat leiden is het goed om zich te gedragen zoals een effectieve leider dit doet volgens de theorie besproken in paragraaf 2.3.
- Het is belangrijk om een positief vooruitzicht van de verandering te schetsen, teamleden moeten een beeld hebben van een perspectief over hoe de stand van zaken is als de verandering uitgevoerd is. Ook is het goed om de verandering snel en drastisch in te voeren.
- De communicatie in het veranderingsproces moet tijdig, open en oprecht zijn. Ook is het van belang om de doelen van de verandering te communiceren om draagvlak te creëren.

5.6 Verder onderzoek.

Na het doen van huidig onderzoek blijven nog een aantal vraagstukken liggen die in toekomstig onderzoek bekeken kunnen worden.

Uit dit onderzoek kunnen we de conclusie trekken dat instructie belangrijk is voor goed leesonderwijs. De manier van instructie geven is aldus Schraven (2004) essentieel voor succesvol leesonderwijs. Op de Bijenkorf wordt geen gebruik gemaakt van de instructiemethode ontwikkelt door Schraven (2000). Verder onderzoek is nodig om te kijken of deze instructiemethode geschikt is voor onze school. Schraven (2000) geeft ook aan dat er een bepaalde tijd zit aan het succesvol zijn van de instructie, er is minimaal een aantal minuten instructie nodig per dag. Een vergelijking tussen de theorie hierover en de praktijk op de Bijenkorf zou in vervolgonderzoek gewenst zijn. Uit de meetinstrumenten in dit onderzoek komen wisselende antwoorden zijn op deze vraag. Zo is het eveneens interessant om te kijken naar hoe het in de groepen zit met instructietijd, is die overal gelijk? Als deze overal gelijk is, waarom is het dan zo dat sommigen deze tijd als voldoende ervaren en anderen niet?

Een ander onderwerp dat naar aanleiding van huidig onderzoek nog verder uitgediept kan worden is het inrichten van leesonderwijs volgens de Jenaplanvisie. Hoe ziet (voorbereidend) leesonderwijs er in de praktijk uit volgens de uitgangspunten van het Jenaplanonderwijs? Het is goed om te kijken of er meer bronnen zijn die hier onderzoek naar hebben gedaan naast de informatie die uit onderzoek van Boes (2009) naar voren kwam. Een vergelijking tussen de ideale vorm van leesonderwijs vanuit de Jenaplanvisie en het de vorm van leesonderwijs die op het moment gegeven wordt op de Bijenkorf kan dan gemaakt worden.

Samenvattend kan gezegd worden dat om het technisch leesonderwijs in groep 3 van basisschool de Bijenkorf nog verder te verbeteren de volgende twee dingen nog onderzocht kunnen worden. Ten eerste is het belangrijk om te kijken of de instructiemethode van Schraven (2000) past bij de school. Als dit niet het geval is welke manier van instructie past dan bij de school? Ten tweede moet gekeken worden hoe het leesonderwijs ingericht kan worden zodat deze meer bij de Jenaplanvisie past. Hierbij kan gezocht worden naar meer literatuur over dit onderwerp.

Hoofdstuk 6. Evaluatie onderzoek.

Bij aanvang van het onderzoeksproces was nog niet meteen duidelijk dat ik het leesproces in groep 3 onder de loep ging nemen. Er waren nog een aantal andere onderwerpen waarmee ik zelf veel affiniteit had. Dit waren veelal vaag omschreven problemen waarvoor een onderzoek als dit niet geschikt zou zijn. Daarom kwam ik terug bij de leesresultaten in groep 3. Ik zat er zelf al een tijdje mee dat het op de een of andere manier niet lukte om het leesonderwijs in groep 3 succesvol te maken en kinderen de goede vaardigheden aan te leren. Nadat ik ontdekte dat dit een school breed probleem was en niet alleen in mijn klas speelde was ik gemotiveerd om hiermee aan de slag te gaan. Ik ben het met de visie van de school eens dat het niet alleen om de resultaten gaat, maar vooral om het proces van leren. Ook het best haalbare uit een kind halen en het zichzelf zo goed mogelijk laten ontwikkelen zijn uitgangspunten van de school. Ergens had ik het gevoel dat wij als school hier op het gebied van leesonderwijs niet meer aan voldeden. Omdat ik deze uitgangspunten belangrijk vind ben ik na gaan denken hoe dit anders kon en merkte dat er meer bij kwam kijken dan even vlug iets veranderen. De timing van deze studie en het onderzoek dat ik mocht gaan doen waren dus precies goed om hier eens nader naar te gaan kijken.

Vanuit mijn vorige opleiding psychologie aan de universiteit ben ik gewend om onderzoek te doen vanuit een wetenschappelijk perspectief. Dit houdt in dat er strenge eisen zijn en bepaalde procedures gevolgd moeten worden om het onderzoek te mogen uitvoeren en publiceren. Het doel voor mezelf voor huidig onderzoek was kijken of ik ook afstand kan doen van de structuren en procedures van wetenschappelijk onderzoek en een meer praktisch gericht onderzoek kan doen. Ik heb na het doen van dit onderzoek geleerd dat je ook met niet-wetenschappelijk onderzoek problemen op kunt lossen en kritisch kan kijken naar een probleem waarbij je de theorie en de praktijk samenvoegt. Deze koppeling van theorie en praktijk verliep goed. Door het samenstellen van de vragenlijst kreeg ik een goed beeld van wat er volgens de theorie nog in de praktijk op basisschool de Bijenkorf ontbrak voor goed leesonderwijs. Een voordeel van dit soort onderzoek is dat het in de praktijk meteen bruikbaar is, wat in wetenschappelijk onderzoek vaak niet het geval is. De resultaten en aanbevelingen van een praktijkonderzoek kun je meteen in de praktijk gebruiken. In het begin had ik moeite met de omschakeling van wetenschappelijk naar praktijkonderzoek. Ik had mijn twijfels bij de betrouwbaarheid en validiteit, vond het lastig om die structuren los te laten omdat die houvast bieden bij het vormgeven van je onderzoek. Bij praktijkonderzoek is het zoals Harinck (2010) aangeeft van belang meer te vertrouwen op je gezonde verstand en je critical friends dan op

procedures en statistische analyses. Ik ben van mening dat beide soorten onderzoek nuttig kunnen zijn in bepaalde situaties en vind het prettig dat ik beide manieren van onderzoek doen heb mogen ervaren. Een voordeel van wetenschappelijk onderzoek boven praktijkonderzoek is dat de conclusies uit wetenschappelijk onderzoek te generaliseren zijn naar andere situaties, de bruikbaarheid van praktijkonderzoek blijft vaak beperkt tot de situatie waarin het onderzoek gedaan is.

Ik vind het van belang dat ik met een objectieve en kritische blik naar mijn school en processen die zich daar afspelen kan kijken. Door het doen van dit onderzoek heb ik hiermee geoefend en ben ik gaan kijken naar wat er op school speelt en gebeurt. Het heeft mij niet alleen aan het denken gezet op het gebied van leesonderwijs maar ook over andere zaken die op school spelen. Ik merk dat ik hierdoor nog meer gemotiveerd om te veranderen en de rest van het team kennis wil laten maken met deze kritische blik en de manier van omgaan met ‘problemen’.

Tijdens de uitvoering van mijn onderzoek merkte ik dat er vaak een discrepantie zit tussen wat mensen doen, en wat ze eigenlijk willen. Veel mensen geven aan bepaalde dingen belangrijk te vinden terwijl ze hun handelen hierop niet aanpassen. Zo bleek uit de vragenlijsten heel duidelijk dat mensen het belangrijk vonden om te overleggen over het leesproces tussen de onderbouw- en de middenbouwleerkrachten. Dit is iets wat ze graag willen, waar ze een visie over hebben. Toch is er geen overleg tussen de onderbouw- en de middenbouwleerkrachten. Dit is opvallend en het is een interessant gegeven voor mezelf om me verder te verdiepen in hoe dit nu komt en hoe je dit kunt veranderen. Hiermee is wat mensen doen en wat mensen willen niet in balans.

Ik sta achter de Jenaplanvisie van onze school en vindt het erg belangrijk dat deze visie zoveel mogelijk in het onderwijs te zien is. Nu is vooral het stuk wereldoriëntatie, gesprek en viering iets waaraan je de Bijenkorfsschool herkent als Jenaplan school. In het reken- en taalonderwijs zijn wel al veel dingen die uitgaan van de Jenaplanvisie, maar dit is nog lang niet helemaal zo. Door dit onderzoek te doen merkte ik dat de Jenaplanvisie op het gebied van leesonderwijs niet helemaal terug te vinden is in ons onderwijs. Er zijn zelfs een aantal dingen die wij in ons leesonderwijs doen die lijnrecht staan tegenover de Jenaplanvisie. Ik vind het voor mezelf een uitdaging om hier nog verder op door te gaan na dit onderzoek en het leesonderwijs meer bij onze visie aan te laten sluiten. Zo kon ik in de literatuur in eerste instantie niet veel onderzoek vinden over het leesproces in groep 3 binnen het Jenaplanonderwijs. Pas tegen het einde van het onderzoek kwam ik een aantal artikelen tegen die zeker interessant zijn voor de inzichten en aanbevelingen die gegeven zijn in dit

onderzoek. Het is jammer dat dit pas aan het einde van het onderzoek te vinden was. Ik zou me voor kunnen stellen dat de vragen in de vragenlijst anders waren geweest als deze literatuur eerder bij mij bekend was geweest.

De aanbevelingen die naar aanleiding van dit onderzoek gedaan zijn hebben een grote praktische waarde voor basisschool de Bijenkorf. Doordat niet alleen onderzoek is gedaan naar wat er anders moet om het leesonderwijs effectiever te maken, maar ook hoe hiervoor draagvlak gecreëerd kan worden bij de leerkrachten is het makkelijk in de praktijk op te implementeren. Ik zal volgend jaar zelf de verandering van aanpak in het leesonderwijs gaan leiden en kan de aanbevelingen van het onderzoek opvolgen.

Wat betreft het proces van het onderzoek is het onderzoek voor mij in twee fasen te verdelen. Zo heb ik mezelf eerst gericht op het ontwikkelen van een probleemomschrijving en onderzoeksvragen met daaraan een theoretisch kader gekoppeld. Dit gedeelte van het onderzoek was al relatief vroeg in het proces klaar. Toen is het proces door verschillende omstandigheden een beetje stil komen te liggen en vervolgens heb ik het praktijkgedeelte van het maken, afnemen en analyseren van de vragenlijsten en interviews gedaan om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvragen. Door de tussenperiode waarin niet zoveel tijd aan het onderzoek besteed is heb ik aan het einde veel tijd in het onderzoek moeten steken met als consequentie dat ik hiervoor op persoonlijk vlak veel dingen moest laten. Dit is jammer omdat ik dit als belangrijk ervaar in mijn leven. Volgende keer zou ik daarom en voor de continuïteit van het onderzoek kiezen om mijn vooraf gemaakte planning meer te volgen. Als ik deze gevolgd had was er meer rust geweest om het onderzoek te doen.

Referenties.

- Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Geraadpleegd 16 februari 2011, via http://dare.ubn.kun.nl/bitstream/2066/19451/1/19451%20_ontwvabeg.pdf
- Baar, K. de (2005). *Leeslijn: groepsmap 3*. Utrecht/ Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Berkshire: Open University Press
- Boes, A. (2009) Anders (leren) lezen en evalueren in de onderbouw. *Mensenkinderen*, 118, 6-8.
- Boonstra, J.J. (1998). Invloed, leiderschap en verandering. In H.O. Steensma & H. Kuipers, *Realiseren van veranderingen in sociale systemen* (pp. 161-186). Utrecht: Lemma.
- Bosman, A.M.T., & Gijssels, M.A.R. (2007). Leeskilometers maken helpt! Ook bij leerlingen met een relatief zwak geheugen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2, 4-7.
- Boswinkel, N. & Nelissen, J. (2007). Leerstoflijnen in methoden: Leerstoflijnen uit 'speciaal rekenen' nader toegelicht. *Reken-wiskundeonderzoek: onderzoek, ontwikkeling en praktijk*, 26, 43-50.
- Braams, T., & Bosman, A.M.T. (2000a). Geletterdheid, fonologische vaardigheden en lees- en spellinginstructie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 39, 199-211.
- Braams, T., & Bosman, A.M.T. (2000b). Fonologisch zwakke kleuters profiteren van letterkennis opgedaan in groep 2 en van zeer intensieve lees- en spellinginstructie in groep 3. Geraadpleegd 1 maart 2011, via <http://www.tbraams.nl/pdf/rtkleuter.pdf>
- Coenders, H., Vermeer, P.S., Schouten, E.J., & Gerritse, M. (1998). *Kramers woordenboek Nederlands*. Zutphen: Kramers.
- Deutschman, A. (2005). *Change or die: All leadership comes down to this: changing people's behavior. Why is that so damn hard? Science offers some surprising new answers -- and ways to do better*. Retrieved February 10, 2011 from http://www.fastcompany.com/magazine/94/open_change-or-die.html?page=0%2C4
- Duynstee, F. (2006). *Samen in de modder! De rol van HR bij veranderingsmanagement*. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Finch, K. & Blanchard, K. (2007). Partnerschap voor prestaties. *Ken Blanchard over leiderschap: Leid jezelf en anderen naar inspirerende prestaties*. (pp. 87-104). Amsterdam: Pearson Education.
- Gibson, M. (2006). Schrijven en lezen, sneller en beter. *Jeugd in School en Wereld*, 91, 6-9.

- Geijssel, M., & Aarnoutse, C.A.J. (2006). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de eerste weken van het formele leesonderwijs. *Pedagogiek*, 26, 172-191.
- Geijssel M., Scheltinga, F., Druenen M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie*.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2007). *Taalontwikkeling en taalstimulering van baby's peuters en kleuters*. Amsterdam: SWP.
- Goorhuis-Brouwer (2006). *Column 19: Iedereen kan leren lezen*. Geraadpleegd 29 maart 2011, via <http://www.sienekegoorhuis.nl/>
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van onderwijs (2010). *Analyse en waardering van opdrachten, primair onderwijs*. Geraadpleegd 30 maart 2011, via http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2010/Analyse+en+waarderingen+van+opbrengsten+-+september+2010.pdf
- Jongen, I. & Krom, R. (2010). *DMT en AVI: groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Cito
- Kervezee, C. (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Geraadpleegd 16 februari 2011, via <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Iedereen+kan+leren+lezen.html>
- Kloosterboer, P. (2005) *Voor de verandering*. Geraadpleegd 18 mei 2011, via http://www.cordes.nl/contribute/Kloosterboer_Voordeverandering.pdf#verandering
- Leij, A. van der (1998). *Leesproblemen: Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Loewenthal, K.M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales*. London: Psychology Press.
- Marzano, R.J. (2009). *Wat werkt op school? Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- Schraven, J.L.M. (2004). *Zo leer je kinderen lezen en spellen*. Zutphen: TGM.
- Schraven, J.L.M. (2003). Instructie werkt! (1) *Praxisbulletin*, 7, 30-34.
- Schraven, J.L.M. (2000). Gerichte instructie geeft betere resultaten bij lezen en spellen. *Zorg Primair*, 1, 1-6.
- Soudijn, K. (2005) *Ethische codes voor psychologen*. Amsterdam: Nieuwezijds.
- Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der, & Vieijra, J.P.M. (1997). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M, Snowling, M.J., & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.

- Verhoeven, L., & Aarnoutse, C.A.J. (red.) (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Geraadpleegd 25 februari 2011, via <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/atechnischlezen>
- Vernooy, K. (2006). Het LISBO- en VLOT-project: leerkrachtgestuurde interventieprojecten voor het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 162-169.
- Schoolplan Jenaplanbasisschool de Bijenkorf (2009-2013)

Bijlagen.

Bijlage 1: vragenlijst afgenomen bij leerkrachten team middenbouw.....	48
Bijlage 2: vragenlijst afgenomen bij leerkrachten team totaal.....	49
Bijlage 3: scoring vragenlijst	50
Bijlage 4: vragen van het semigestructureerd interview.....	52
Bijlage 5: verwerking materiaal semigestructureerd interview	53

Bijlage 1: Vragenlijst afgenomen bij leerkrachten team middenbouw.

	--	-	0	+	++
1. In hoeverre bent u op de hoogte van de doelen die in de onderbouw behaald moeten worden als voorbereiding op het leesproces in groep 3?					
2. In hoeverre maakt u gebruik van het directe instructiemodel in het leesproces in groep 3?					
3. In hoeverre vertaalt u de kennis die u heeft over het leesproces naar concrete oefeningen voor de kinderen?					
4. In hoeverre bent u bekend met wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan?					
5. In hoeverre bent u bekend met het directe instructiemodel voor leren lezen?					
6. In hoeverre bent u op de hoogte van de opbouw van de lessen van de methode Leeslijn?					
7. In hoeverre is er overleg tussen de onderbouw en middenbouw over het leesproces?					
8. In hoeverre vindt u het van belang dat er in de onderbouw alleen start gemaakt wordt met een voorbereiding op het leesproces?					
9. In hoeverre is er voldoende tijd beschikbaar voor instructie in het leesproces in groep 3?					
10. In hoeverre vindt u het van belang voor kinderen om veel leeskilometers te maken?					
11. In hoeverre bent u op de hoogte van deelvaardigheden die belangrijk zijn bij het leren lezen?					
12. In hoeverre bent u op de hoogte van de doelen die kinderen aan het eind van groep 3 behaald moeten hebben op het gebied van leren lezen?					
13. In hoeverre bent u op de hoogte van de theoretische achtergrond van de methode Leeslijn?					
14. In hoeverre volgt u de methode Leeslijn in de klas?					
15. In hoeverre vindt u het van belang dat overleg tussen onderbouw en middenbouw over het inrichten van het leesonderwijs plaats vindt?					

Bijlage 2: Vragenlijst afgenomen bij leerkrachten team totaal

	--	-	0	+	++
1. In hoeverre bent u op de hoogte van de doelen die in de onderbouw behaald moeten worden als voorbereiding op het leesproces in groep 3?					
2. In hoeverre vertaalt u de kennis die u heeft over het leesproces naar concrete oefeningen voor de kinderen?					
3. In hoeverre bent u bekend met wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan?					
4. In hoeverre bent u bekend met het directe instructiemodel voor leren lezen?					
5. In hoeverre bent u op de hoogte van de opbouw van de lessen van de methode Leeslijn?					
6. In hoeverre is er overleg tussen de onderbouw en middenbouw over het leesproces?					
7. In hoeverre vindt u het van belang dat er in de onderbouw alleen start gemaakt wordt met een voorbereiding op het leesproces?					
8. In hoeverre is er voldoende tijd beschikbaar voor instructie in het leesproces in groep 3?					
9. In hoeverre vindt u het van belang voor kinderen om veel leeskilometers te maken?					
10. In hoeverre bent u op de hoogte van deelvaardigheden die belangrijk zijn bij het leren lezen?					
11. In hoeverre bent u op de hoogte van de doelen die kinderen aan het eind van groep 3 behaald moeten hebben op het gebied van leren lezen?					
12. In hoeverre bent u op de hoogte van de theoretische achtergrond van de methode Leeslijn?					
13. In hoeverre vindt u het van belang dat overleg tussen onderbouw en middenbouw over het inrichten van het leesonderwijs plaats vindt?					

Bijlage 3: Scoring vragenlijst.

<i>Theorie</i>	Bouw	N	--	-	0	+	++
1. In hoeverre bent u op de hoogte van deelvaardigheden die belangrijk zijn bij het leren lezen?	T	23	4,3%	8,7%	21,7%	56,5%	8,7%
	MB	8	0%	12,5%	25%	50%	12,5%
2. In hoeverre bent u bekend met het directe instructiemodel voor leren lezen?	T	23	4,3%	13%	26,1%	34,8%	21,7%
	MB	8	0%	0%	12,5%	50%	37,5%
3. In hoeverre bent u op de hoogte van de doelen die kinderen aan het eind van groep 3 behaald moeten hebben op het gebied van leren lezen?	T	23	4,3%	17,4%	21,7%	43,5%	13%
	MB	8	0%	12,5%	0%	50%	37,5%
4. In hoeverre bent u op de hoogte van de doelen die in de onderbouw behaald moeten worden als voorbereiding op het leesproces in groep 3?	T	23	0%	30,4%	13%	34,8%	21,7%
	MB	8	0%	37,5%	25%	25%	12,5%
	OB	5	0%	0%	0%	40%	60%
<i>Praktijk middenbouw</i>							
5. In hoeverre maakt u gebruik van het directe instructiemodel in het leesproces in groep 3?	T	8	0%	0%	12,5%	50%	37,5%
	MB	8	0%	0%	12,5%	50%	37,5%
6. In hoeverre is er voldoende tijd beschikbaar voor instructie in het leesproces in groep 3?	T	23	13%	8,7%	47,8%	17,4%	13,0%
	MB	8	12,5%	25%	25%	25%	12,5%
7. In hoeverre vindt u het van belang voor kinderen om veel leeskilometers te maken?	T	23	4,3%	0%	0%	43,5%	52,2%
	MB	8	0%	0%	0%	12,5%	87,5%
8. In hoeverre vertaalt u de kennis die u heeft over het leesproces naar concrete oefeningen voor de kinderen?	T	23	13%	4,3%	13,0%	43,5%	26,1%
	MB	8	0%	0%	37,5%	37,5%	25%
<i>Praktijk onderbouw middenbouw</i>							
9. In hoeverre bent u bekend met wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen wordt gedaan?	T	23	8,7%	34,8%	21,7%	8,7%	26,1%
	MB	8	12,5%	37,5%	37,5%	0%	12,5%

10. In hoeverre vindt u het van belang dat er in de onderbouw al een start gemaakt moet worden met een voorbereiding op het leesproces?	T	23	0%	8,7%	8,7%	34,8%	47,8%
	MB	8	0%	0%	0%	25%	75%
11. In hoeverre is er overleg tussen de onderbouw en middenbouw over het leesproces?	T	23	30,4%	34,8%	26,1%	8,7%	0%
	MB	8	62,5%	12,5%	25%	0%	0%
12. In hoeverre vindt u het van belang dat overleg tussen onderbouw en middenbouw over het inrichten van het leesonderwijs gewenst is?	T	23	0%	0%	4,3%	52,2%	43,5%
	MB	8	0%	0%	0%	50%	50%
<i>Leeslijn</i>							
13. In hoeverre bent u op de hoogte van de theoretische achtergrond van de methode Leeslijn?	T	23	4,3%	39,1%	34,8%	13%	8,7%
	MB	8	0%	25%	50%	0%	25%
14. In hoeverre bent u op de hoogte van de opbouw van de lessen van de methode Leeslijn?	T	23	4,3%	17,4%	39,1%	30,4%	8,7%
	MB	8	0%	12,5%	37,5%	25%	25%
15. In hoeverre volgt u de methode Leeslijn in de klas?	T	8	0%	25%	37,5%	25%	12,5%
	MB	8	0%	25%	37,5%	25%	12,5%

Bijlage 4: Vragen van het semigestructureerd interview.

1. Is er voldoende tijd voor de kinderen om leeskilometers te maken?
2. Vindt u het zinvol om samen met de onderbouw een doorgaande leerlijn voor het leesproces te maken? Vindt u het zinvol op de hoogte te zijn van wat er in de onderbouw aan voorbereidend lezen gedaan wordt?
3. Waarom is er geen overleg tussen onderbouw en middenbouw over het leesproces denk je?
4. Zou u de methode Leeslijn meer willen gebruiken dan nu gebeurt?
5. Is het zinvol om op de hoogte te zijn van de opbouw van de lessen van Leeslijn?
6. Is het zinvol volgens u om u te verdiepen in de theoretische achtergrond van de methode Leeslijn?
7. Wat denkt u dat nodig is om het leesonderwijs in groep 3 te verbeteren?

Bijlage 5: verwerking materiaal semigestructureerd interview.

	Leerkracht 1	Leerkracht 2	Leerkracht 3	Leerkracht 4	Leerkracht 5	Leerkracht 6
Voldoende tijd voor leeskilometers?	- zeker niet om kinderen te begeleiden als juf	- die wordt niet in alle groepen genomen	+/-	+	+	+
Zinvol om een doorgaande leerlijn te maken OB-MB? Kennis OB voorbereidend lezen?	+ is zelfs essentieel denk ik +	+ + lijkt me goed te weten wat OB doet aan het leesproces	+ +	+ +	+ +	+ +
Waarom is er geen overleg tussen OB en MB volgens u?	Weet niet, misschien vanuit vroeger nooit geweest	Mensen zijn zich niet bewust dat de leerlijn doorloopt?	Door de extra ballast die het met zich meebrengt	Ontstaan vanuit vroeger? OB horen kinderen te spelen	Is wel eens overleg geweest, maar niet veel.	De bouwen functioneren onafhankelijk van elkaar.
Wilt u Leeslijn meer volgen?	+ vooral intensiever	+ alleen de doorgaande lijn	+/- Niet meer willen volgen, maar el meer uit gebruiken	+/- Vooral voor kinderen die niet mee kunnen	-	+
Zinvol om op de hoogte te zijn van de opbouw van de lessen Leeslijn?	+	+ vooral ook het waarom	+	+	+	+
Zinvol te verdiepen in theoretische achtergrond Leeslijn?	+	+ als we die gaan gebruiken wel ja	+	+	+ Meeste leerkrachten weten dit wel	+
Wat is volgens u nodig om het leesonderwijs te verbeteren?	Doorgaande leerlijn met OB, intensiever gebruik van leestijd en methode, misschien leestijd in instructietijd? Verder afstemming collega's MB	Betere instructies en meer lijn een gezamenlijke lijn in de OB en MB. Ook MB onderling meer overleg	Meer materialen die het lezen bevorderen. Meer samen lees momenten met 4e en 5e jaars. Een hele duidelijke lijn met de lees strategieën.	Meer tijd voor instructie en kinderen meer kunnen motiveren tot lezen en in iedere groep ongeveer hetzelfde te doen	Door meer leesmaterialen te hebben en het voor kinderen aantrekkelijker te maken	Doorgaande leerlijn OB-MB en kritisch kijken naar de aanpak in de groepen 3 op het moment