

Voortgezet technisch leesonderwijs - Effectief leesonderwijs?!?



Auteur: Anne Schürgers
Studentnummer: 2167849
Master Special Educational Needs (M SEN).
Fontys Opleidingscentrum Speciale
Onderwijszorg Sittard
Leerroute: Gespecialiseerd leraar voltijd
Jaar: 2010 - 2011
Begeleid door: Anja Augustus
Juni 2011

Voorwoord

In het kader van mijn afstudeeropdracht voor de opleiding Master SEN te Sittard heb ik dit meesterstuk geschreven. Het onderwerp 'voortgezet technisch lezen' in relatie tot 'effectief leesonderwijs' staat centraal in dit meesterstuk. De keuze die ik hiervoor heb gemaakt is tot stand gekomen door de maatschappelijke relevantie van het onderwerp en door de praktische uitvoering hiervan, zoals ik die ben tegen gekomen in de praktijksituatie.

Dit meesterstuk is tot stand gekomen door middel van literatuurstudie en aan de hand van verschillende onderzoeksmethoden.

Ik wil via deze weg een aantal mensen bedanken:

Allereerst mijn begeleider Anja Augustus voor haar begeleiding, kritische feedback en praktische tips.

De directie van basisschool D.G., die mij de ruimte en de mogelijkheid gaven voor de uitvoering van dit onderzoek.

Een speciaal bedankje voor mijn coach op basisschool D.G., M.C. Zij is de mede uitvoerder van dit onderzoek geweest en heeft mij op ieder moment haar interesse voor dit onderzoek getoond.

Anne Schürgers
Kerkrade, juni 2011

Inhoudsopgave

Hoofdstuk 1 Inleiding	blz. 5
Hoofdstuk 2 Vraagstelling onderzoek	blz. 6
2.1 Onderwerp	blz. 6
2.2 Onderzoeksvraag	blz. 6
2.3 Vraagstelling onderzoek.	blz. 6
Hoofdstuk 3 Verantwoording van vraagstelling.	blz. 8
3.1 Aanvankelijke vraagstelling	blz. 8
3.2 Operationalisatie van de verschillende onderdelen van de vraagstelling.	blz. 8
3.3 Nieuwswaarde en belang van het onderzoek / Praktische en maatschappelijke relevantie.	blz. 9
3. 4 Theoretische relevantie	blz. 9
3. 5 Optimale opbrengst	blz. 10
Hoofdstuk 4 Onderzoeksstrategie en theoretisch kader	blz. 11
4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie	blz. 11
4. 2 Theoretisch kader en conceptueel model	blz. 11
4.2.1 Effectief leesonderwijs	blz. 11
4.2.2 Doelstellingen	blz. 11
4.2.3. Leestijd	blz. 12
4.2.4. Instructie	blz. 12
4.2.5 Effectieve leesbegeleiding	blz. 13
4.2.6. Leesmotivatie in relatie tot leesvormen	blz. 14
4.2.7. Leesontwikkeling volgen	blz. 14
Hoofdstuk 5 Methode	blz. 16
5.1 doelgroep van het onderzoek	blz. 16
5.2 Deelvragen	blz. 16
5.3 Onderzoeksplanning	blz. 17
5.4 Gegevens en materiaalverzameling (data-verzameling)	blz. 18
5.4.1 Deelvraag 1	blz. 18
5.4.2 Deelvraag 2	blz. 18
5.4.3 Deelvraag 3	blz. 19
5.4.4 Deelvraag 4	blz. 19
5.5 Analyse van de gegevens en de resultaten van het onderzoek per deelvraag.	blz. 19
5.5.1 Deelvraag 1	blz. 19
5.5.2 Deelvraag 2	blz. 21
5.5.3 Deelvraag 3	blz. 22
5.5.4 Deelvraag 4	blz. 23
5.6 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	blz. 28
Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen	blz. 29
6.1 Conclusies	blz. 29
6.1.1 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch lezen.	blz. 29
6.1.2 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van de leesvaardigheid van de leerlingen in de onderzoeksgroep.	blz. 30
6.1.3 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van de leesmotivatie van de leerlingen in de onderzoeksgroep.	blz. 31
6.2 Aanbevelingen	blz. 31

Hoofdstuk 7 Discussie en reflectie	blz. 33
7.1 Discussie onderzoek	blz. 33
7.1.1 Aanpak	blz. 33
7.1.2 Uitvoerbaarheid	blz. 33
7.1.3 Acceptatie	blz. 34
7.1.4 Effectiviteit	blz. 34
7.1.5 Tevredenheid over de aanpak	blz. 34
7.2 Reflectie op eigen leerproces	blz. 35
7.2.1 Competentieontwikkeling Dublin Descriptoren	blz. 35
 Samenvatting	 blz. 37
 Literatuur	 blz. 38
 Bijlagen	
Bijlage 1 Checklist Facetten van goed leesonderwijs (Ahlers, 2007)	blz. 40
Bijlage 2 Observatieformulieren ECN februari 2011	blz. 44
Bijlage 3 Observatieformulier ECN mei 2011	blz. 52
Bijlage 4 Checklist klassikale leesvormen	blz. 56
Bijlage 5 Logboekformulier voor het stillezen (Smits, A)	blz. 58
Bijlage 6 Vragenlijst Leesmotivatie (Elsäcker, 2002)	blz. 59
Bijlage 7 Handleiding Vragenlijst leesmotivatie (Elsäcker, 2002)	blz. 61

Hoofdstuk 1 Inleiding

In een tijd waarin het Passend onderwijs zijn intrede doet, is de leesvaardigheid van leerlingen zeker een onderwerp dat besproken moet worden.

Uit het onderwijsverslag 2006-2007 van de Inspectie van het Onderwijs (Van de Grift, 2008) blijkt namelijk dat het leesonderwijs nog steeds zorgpunten kent. Er zijn namelijk 1,5 miljoen volwassen Nederlanders die niet of nauwelijks kunnen lezen en schrijven; men kan dus stellen dat er sprake is van een maatschappelijk probleem. Een hoge technische en begrijpende leesvaardigheid is nodig om te kunnen functioneren in onze samenleving: lezen van kranten, invullen van formulieren, volgen van ondertiteling bij films. Letters zijn er overal!

Het is dus belangrijk dat naast de overheid de school ook veel zorg en aandacht besteedt aan het leren lezen van kinderen, maar ook het onderhouden van deze leesvaardigheid van kinderen.

Het is geen overbodige luxe om het onderwijsaanbod in dit aspect onder de loep te leggen en zich af te vragen waar en hoe het beter kan, zodat alle leerlingen de basisschool verlaten met het benodigde leesniveau (Janssen, 2006).

Dat het een maatschappelijk probleem is kan ik beamen. Ik kom in de dagelijkse beroepspraktijk veel leerlingen met een leesachterstand tegen. Vandaar dat ik de keuze heb gemaakt om een onderzoek te starten naar het technisch leesonderwijs op de school waar ik op dit moment werkzaam ben.

Dit meesterstuk bestaat uit verschillende fasen die uitgevoerd en omschreven zijn in de komende hoofdstukken. De inhoud van deze hoofdstukken ziet er als volgt uit:

In **hoofdstuk 2** wordt de onderwerpskeuze en de probleemstelling van het onderzoek beschreven.

In **hoofdstuk 3** wordt de vraagstelling verantwoord. In dit hoofdstuk wordt de vraagstelling geoperationaliseerd. Daarnaast wordt de nieuwsaarde en het belang van het onderzoek nader toegelicht, evenals de maatschappelijke- en theoretische relevantie.

Hoofdstuk 4 staat in het teken van de literatuur. Binnen dit hoofdstuk worden de belangrijkste wetenschappelijke theorieën die betrekking hebben op voortgezet technisch lezen en op dit onderzoek beschreven.

In **hoofdstuk 5** komt de doelgroep van het onderzoek in beeld en zijn een viertal deelvragen, die in het belang zijn van dit onderzoek, uitgewerkt. In dit hoofdstuk wordt een data analyse gemaakt van de resultaten per deelvraag aan de hand van de verschillende onderzoekstechnieken die ingezet zijn tijdens de begin- en eindmeting.

De resultaten van de data analyse hebben geleid tot een conclusie per deelvraag en enkele aanbevelingen. Deze zijn terug te vinden in **hoofdstuk 6**.

In het laatste hoofdstuk, **hoofdstuk 7**, staat de discussie en reflectie rondom dit onderzoek centraal.

De optimale opbrengst van deze onderzoeksvraag moet leiden tot een verbetering van de inhoudelijke praktijk van het voortgezet technisch leesonderwijs in groep 6 waarbij zowel de leesresultaten als de leesmotivatie bij de leerlingen wordt bevorderd. Daarnaast hoop ik een stuk bewustwording betreffende effectief leesonderwijs bij het team te creëren.

Hoofdstuk 2 Vraagstelling onderzoek

2.1 Onderwerp:

Effectief leesonderwijs

2.2 Onderzoeksvraag:

Kan effectief leesonderwijs een passend aanbod bieden op het gebied van voortgezet technisch lezen op basisschool D.G. in groep 6 waardoor de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen verbeteren?

Deelvragen:

1. "Wat is effectief technisch leesonderwijs en hoe is het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs in groep 4 t/m 6 ingericht?"
2. "Wat zijn de opbrengsten van het leesonderwijs in groep 6 op de methode-onafhankelijke toetsen TL en DMT van Cito".
3. "Welke leesvormen zijn er op het gebied van leesmotivatie en welke worden ingezet in groep 4 t/m 6?"
4. "Hoe staat het met de leesmotivatie van de leerlingen?"

2.3 Vraagstelling onderzoek.

Met dit onderzoek tracht ik een antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag, die als volgt luidt:

"Kan effectief leesonderwijs een passend aanbod bieden op het gebied van voortgezet technisch lezen op basisschool D.G. in groep 6 waardoor de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen verbeteren".

Tijdens mijn opleiding Gespecialiseerd leraar aan de Fontys, Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg, heb ik bij de module taal, lees- en spellingproblemen meer zicht gekregen op de (technische) leesontwikkeling van kinderen en effectieve aanpakken behorende bij het (technisch) leesonderwijs. Door deze inzichten heb ik enkele hiaten in het (technisch) leesonderwijs op de basisschool ontdekt.

Directe aanleiding voor dit onderzoek zijn dan ook de niet effectieve leesinstructie en de resultaten van Cito. Uit de resultaten van de CITO toetsen Technisch lezen, DMT en AVI is namelijk gebleken dat het technisch leesonderwijs schoolbreed niet de gewenste resultaten levert. Om het onderzoek overzichtelijk te houden richt ik mij vooral op mijn praktijkklas, groep 6.

In de praktijk heb ik gemerkt dat leerlingen door de tegenvallende resultaten problemen ondervinden, ze vinden het lezen moeilijk en de leesmotivatie is gedaald. Daarnaast levert het begrijpend lezen bij de basale vakken logischer wijze ook problemen op. Doordat de technische leesvaardigheid onvoldoende is, zijn de leerlingen vooral nog bezig met het decoderen van de tekst en niet met het begrijpen van de tekst.

In het kwaliteitsbeleid staat het leesonderwijs dan ook in het jaarplan op het programma. Het team zal zich richten op verschillende aspecten behorende bij het leesonderwijs. Vandaar dat voor dit onderzoek ook een draagvlak bestaat.

Uit eerdere onderzoeken blijkt dat het leesonderwijs in Nederland niet de gewenste resultaten oplevert. Uit het onderwijsverslag 2006-2007 van de Inspectie van het Onderwijs (Van de Grift, 2008) blijkt dat het leesonderwijs nog steeds zorgpunten kent. Een aantal zaken is zelf verslechterd. In groep 8 van de basisschool is 25% van de leerlingen onvoldoende leesvaardig en in het voortgezet onderwijs leest 15% van de vijftienjarigen onvoldoende om volwaardig mee te doen in de maatschappij.

Ahlers & Koekebacker (2009) noemen in hun boek dat het onderwijsverslag 2006-2007, Dijkma en de ervaringen van het CPS laten zien dat de problemen voortkomen uit onvoldoende kwaliteit van het leerstofaanbod en de leerlingenzorg. Daarnaast spelen scholen te weinig in op verschillen tussen leerlingen en worden leerprestaties niet goed geëvalueerd.

Ik hoop d.m.v. mijn onderzoeksvraag handelingsrichtlijnen te ontwikkelen, zodat er binnen de de school en binnen groep 6 effectief omgegaan kan worden met het (voortgezet technisch) leesonderwijs, waarbij de verschillen tussen leerlingen een plek krijgen en waarbij een positieve attitude tegenover het lezen ontstaat bij de leerlingen.

Hoofdstuk 3 Verantwoording van vraagstelling.

3.1 Aanvankelijke vraagstelling

Deze paragraaf begint bij de eerste oriëntatie voor het maken van een onderzoekbare vraagstelling tot de uiteindelijke definitieve vraagstelling.

Aanvankelijke vraagstelling

Op welke wijze kan ik het (voortgezet technisch) leesonderwijs in groep 6 inrichten zodat de leesvaardigheid en leesbeleving verbetert?

Definitieve vraagstelling

Kan **effectief leesonderwijs** een **passend aanbod** bieden op het gebied van **voortgezet technisch lezen** op basisschool D.G. in groep 6 waardoor de **leesvaardigheid** en de **leesmotivatie** van de leerlingen verbeteren.

3.2 Operationalisatie van de verschillende onderdelen van de vraagstelling:

Hieronder volgt de uitleg van de verschillende belangrijke vetgedrukte en cursieve woorden uit de definitieve vraagstelling.

Effectief leesonderwijs: Effectief leesonderwijs kan omschreven worden als leesonderwijs dat voldoet aan de huidige wetenschappelijke inzichten over (leren) lezen en leesonderwijs dat rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen en met de wetenschappelijke inzichten hoe dat het beste kan gebeuren. Een cruciaal uitgangspunt bij het omgaan met verschillen is dus dat alle leerlingen succesvolle lezers worden (Vernooy, 2005). Dat wil zeggen dat zij:

- Nauwkeurig en vlot afzonderlijke woorden in de tekst kunnen lezen.
- Beschikken over een goede woordenschat.

Volgens Vernooy (2005) heeft effectief omgaan met verschillen bij het (leren) lezen een aantal kenmerken waaronder;

- Doelgericht leesonderwijs, waarbij heldere en ambitieuze doelen op leerling-niveau worden geformuleerd.
- Curricula van goede kwaliteit; programma's en methoden die inspelen op de verschillen tussen leerlingen waardoor de verschillen afnemen.
- Een goede methode lijn.
- Kwalitatief goede instructie voor alle leerlingen.
- Voldoende instructie- en leertijd.
- Meer intensieve instructie; vooral de zwakkere lezers hebben aanvullend op de groepsinstructie dikwijls nog één uur extra instructie nodig om het niveau op peil te houden.

Passend aanbod: Uitgangspunt in *Leesproblemen en dyslexie in beeld* is integrale leerlingenzorg, waarbij ervan uitgegaan wordt dat het continuüm van zorg (Struiksmā, 2005; Janssen, 2006) of de zorgroute voortdurend in ontwikkeling is.

Basisprincipe is het realiseren van zoveel mogelijk zorg in de groepssituatie:

Zorgniveau 1 (door goed leesonderwijs in klassenverband)

Zorgniveau 2 (extra zorg in de groepssituatie door groepsleerkracht).

Zorgniveau 3 (specifieke zorggroepen en verdergaande differentiatie).

Zorgniveau 4 (behandeling in zorginstituut Gespecialiseerde dyslexiebehandeling in bijvoorbeeld een leeskliniek (extern), bij voorkeur in nauwe samenwerking met de school.

Zorgniveau 5 (begeleiding en behandeling in speciale onderwijsvorm: Speciaal Onderwijs

Voortgezet technisch lezen: Lezen is het begrijpen van geschreven taal. Dit leren lezen loopt via een aantal fases. In de eerste fase beginnen kinderen met een globale benadering van een beperkte verzameling woorden die voor hen een betekenis hebbe. In de volgende fase ontdekken zij het alfabetische principe op basis van analyse van bekende woorden naar hun samenstellende klanken (auditief) of letters (visueel). In de midden en bovenbouw leren kinderen het proces van woordherkenning efficiënter te laten verlopen, waardoor zij geschreven woorden sneller herkennen (Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Voortgezet technisch lezen is dus de fase in het leesonderwijs die volgt op aanvankelijk lezen en gekenmerkt wordt door oefening in het vlot verklanken van woorden en zinnen.

Leesvaardigheid: Het vlot en nauwkeurig verklanken en begrijpen van woorden en zinnen. Deze leesvaardigheid kan o.a. getoetst worden door methode onafhankelijke toetsen van Cito; DMT en AVI. Belangrijk bij de leesvaardigheid is dat er heldere en ambitieuze doelen gesteld worden. Hierbij kunnen de einddoelen gehanteerd worden van Ahlers & Koekebacker (2009): *“Aan het eind van groep 6 leest 95% van de leerlingen minimaal op niveau AVI-E6”*.

Leesmotivatie: Leesmotivatie kan omschreven worden als de motivatie van een leerling die leest om aan een behoefte te voldoen; het krijgen van een prettig gevoel, behoefte aan avontuur of afleiding en om kennis te vergaren. Israels (2006) stelt in haar onderzoeksrapport dat leesmotivatie is: *“Het willen lezen van teksten, omdat dit als nuttig of leuk wordt gezien.”* Tellegen & Catsburg (1987) verstaan onder leesmotivatie: *“De mate waarin leerlingen bekend zijn met bepaalde vormen van voldoening die het lezen met zich meebrengt. En het doelgericht nastreven van deze vormen van voldoening.”*

3.3 Nieuwswaarde en belang van het onderzoek / Praktische en maatschappelijke relevantie.

Uit de verschillende onderwijsverslagen van de Inspectie van onderwijs blijkt dat het leesonderwijs in Nederland nog steeds ontoereikend is en dat veel leerlingen de basisschool na groep 8 verlaten met een te lage leesvaardigheid. Vooral de risico leerlingen zijn de dupe van het niet goed omgaan met verschillen. Het zwaartepunt voor technisch lezen moet dan ook liggen in de groepen 3 tot en met 6. Deze jaren zijn cruciaal voor het verwerven van voldoende technische leesvaardigheid. Daarnaast is een leesachterstand in de bovenbouw vrijwel niet meer weg te werken (Vernooy, 2007).

Uit verder onderzoek blijkt dat er 1,5 miljoen volwassen Nederlanders zijn die niet of nauwelijks kunnen lezen en schrijven; er is sprake van een maatschappelijk probleem. Algemeen wordt aangenomen dat het beheersen van AVI-9 niveau nodig is om qua geletterdheid minimaal te kunnen functioneren in onze samenleving: lezen van kranten, invullen van formulieren, volgen van ondertiteling bij films. Er is een groeiend besef dat deelname aan onze kenniseconomie hoge eisen stelt aan geletterdheid. Een samenleving die gelijkwaardigheid en het bieden van kansen hoog in het vaandel zet, zal daarom blijvende aandacht moeten geven aan de onderwijsvorm waarin geletterdheid ontwikkeld wordt. Het is geen overbodige luxe om het onderwijsaanbod in dit aspect onder de loep te leggen en zich af te vragen waar en hoe het beter kan, zodat alle leerlingen de basisschool verlaten met het benodigde leesniveau (Janssen, 2006).

3.4 Theoretische relevantie

Binnen mijn onderzoek ga ik uit van het voortgezet technisch leesonderwijs. Aangezien binnen het voortgezet technisch leesonderwijs een hoop informatie en literatuur te vinden heb ik dit tot een aantal aspecten en theorieën ingekort.

Zoals in de vraagstelling al duidelijk wordt heeft mijn onderzoek betrekking op Effectief leesonderwijs (Vernooy, 2005, 2007) en het daarbij behorende omgaan met verschillen tussen leerlingen.

Effectief leesonderwijs kan omschreven worden als leesonderwijs dat voldoet aan de huidige wetenschappelijke inzichten over (leren) lezen en leesonderwijs dat rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen en met de wetenschappelijke inzichten hoe dat het beste kan gebeuren (Vernooy, 2005). De thema's die hierbij van belang zijn o.a. convergente differentiatie en het interactieve directe instructiemodel (Houtveen & Kuijpers, 2006). Ahlers & Koekebacker (2009) stellen dat het gebruik van convergente differentiatie en het Interactieve directe instructiemodel een goede basis vormen voor het technisch leesonderwijs op het gebied van instructie.

Om het voortgezet technisch leesonderwijs in beeld te krijgen zijn ook de 'Tussendoelen gevorderde geletterdheid' (Aarnoutse & Verhoeven, 2003) van belang. Deze genoemde theorieën en thema's zijn van belang om een doorgaande leeslijn (Ahlers & Koekebacker, 2009) te bewerkstelligen in de schoolorganisatie.

3.5 Optimale opbrengst

De optimale opbrengst van deze onderzoeksvraag moet leiden tot een verbetering van de inhoudelijke praktijk van het voortgezet technisch leesonderwijs in groep 6 waarbij zowel de leesresultaten als de leesmotivatie bij de leerlingen wordt bevorderd. Daarnaast hoop ik een stuk bewustwording betreffende effectief leesonderwijs bij het team te creëren.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksstrategie en theoretisch kader

4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie

Als ik kijk vanuit mijn vraagstelling naar de aard van het praktijkonderzoek kan gesteld worden dat de functie van het onderzoek is gericht op vergelijken. Het gaat om veranderingen aanbrengen in het onderwijsaanbod voor voortgezet technisch lezen waardoor er een veranderingen zichtbaar moeten worden in de leesvaardigheid en leesmotivatie van de leerlingen in groep 6 voor en na het experiment. De gehanteerde methode hierbij zal dan ook het (quasi) experimenteel onderzoek zijn. Binnen het onderzoek zal er een voormeting en een nameting plaatsvinden. Ik kies ervoor om een gebruik te maken van een experimentele groep, waarbij een controlegroep ontbreekt. De keuze om geen gebruik te maken van een controle groep is gemaakt omdat de resultaten niet goed vergelijkbaar zullen zijn met de experimentele groep.

4.2 Theoretisch kader en conceptueel model

Lezen is geen natuurlijk proces en dient te worden aangeleerd en ondersteund.

Om als organisatie te komen tot goed, effectief leesonderwijs en een doorgaande leeslijn te creëren zijn er een aantal facetten van belang. Deze facetten worden in onderstaande paragrafen uiteengezet.

4.2.1 Effectief leesonderwijs

Effectief leesonderwijs streeft volgens Vernooy (2005) ernaar dat alle leerlingen de school na groep 8 met een goede leesvaardigheid verlaten. Daarvoor zijn er twee condities belangrijk:

- Het leesonderwijs voldoet aan de huidige wetenschappelijke inzichten over (leren) lezen;
- Het leesonderwijs houdt rekening met de verschillen tussen leerlingen en met de wetenschappelijke inzichten hoe dat het beste kan gebeuren.

Het cruciale uitgangspunt bij het omgaan met verschillen is dus dat alle leerlingen succesvolle lezers worden. Dat wil zeggen dat zij;

- Nauwkeurig en vlot afzonderlijke woorden in een tekst kunnen lezen;
- Beschikken over een goede woordenschat.

4.2.2 Doelstellingen

Volgens Sammons, Hillman & Mortimore (1995) kenmerken effectieve scholen zich door een onderschreven visie en heldere doelen. Een van de meest consistente bevindingen uit onderwijsonderzoek is dat het stellen van hoge, realistische doelen, cruciaal is voor het leren van leerlingen, in het bijzonder van risicoleerlingen (Vernooy, 2005).

Doelstellingen van voortgezet technisch lezen is dat kinderen aan het eind van de basisschool een tekst op AVI Plus vloeiend kunnen lezen. Leerlingen moeten teksten die geschreven zijn op het bij de leeftijd passende niveau eerst correct en vlot lezen en daarna vloeiend lezen. Kinderen die een gemiddelde leesontwikkeling doormaken, kunnen aan het eind van groep 4 teksten op AVI E4 vloeiend lezen. Halverwege groep 6 kunnen zij AVI Plus teksten vloeiend lezen.

Voor groep 6 is volgens Ahlers en Koekebacker (2009) het volgende streefdoel van toepassing: Aan het eind van groep 6 leest 95% van de leerlingen minimaal op niveau AVI E6. Het behalen van deze streefdoelen vereist in groep 6, 7 en 8 onderhoudsactiviteiten op het gebied van voortgezet technisch lezen.

4.2.3. Leestijd

De leesvorderingen van leerlingen zijn o.a. afhankelijk van de hoeveel tijd die er per dag besteed worden aan leesonderwijs. Onderzoek van o.a. van Walberg laat zien dat er positieve effecten op de leerresultaten zijn door uitbreiding van de (instructie) tijd.

Het is belangrijk dat er voldoende tijd op het rooster staat en dat deze ook wordt besteed aan lezen. De inspectie geeft aan dat de tijd voor taal en lezen ongeveer 8 uur per week zal moeten bedragen. Voor scholen met veel leerlingen met een taalachterstand is meer nodig, namelijk 9 tot 10 uur per week. In aanvulling op de tijd voor de groep als geheel is een richtlijn dat risicolezers 60 minuten per week extra instructie en begeleide oefening krijgen (Förre & Leenders, Project Taalpilots)

Voor groep 6 zou dit er dan volgens de Kwaliteitskaart tijd voor lezen en taal van taalpilot.nl als volgt uitzien:

Voortgezet technisch lezen:	120 minuten
Begrijpend lezen:	60 tot 90 minuten
Voorlezen / leesvormen:	30 minuten
Taal:	240 tot 300 minuten

Ahlers & Koekebacker (2009) bevelen aan om ook met kinderen uit groep 4 t/m 8 135 minuten per week te besteden aan voortgezet lezen (3 x 45 minuten).

4.2.4. Instructie

Het inspectierapport 'Iedereen kan leren lezen' (2006) stelt dat het onderwijs in technisch lezen na groep 3 noodzakelijk blijft in de vorm van instructie en leesoefeningen. Zo wordt er instructie gegeven om de woordherkenning te versnellen. Dit is één van de belangrijkste doelen voor het leesonderwijs in groep 4, 5 en 6 t/m 8. Daarnaast is het belangrijk dat leerlingen vlot kunnen lezen. Leerkrachten van groep 4 t/m 6 kunnen vlot lezen het beste onderwijzen en trainen aan de hand van een goede methode voor voortgezet technisch leesonderwijs. De inspectie van onderwijs stelt in het jaarverslag (2006) dat het voor risicolezers en zwakke lezers in groep 7 en 8 nodig is het technisch lezen systematisch te onderhouden om te voorkomen dat de technische leesvaardigheid terugloopt (Vernooy, 2006). Blijvende aandacht besteden aan voortgezet technisch lezen blijft ook belangrijk voor de gemiddelde en de goede lezer. Deze leerlingen kunnen, ondanks dat zij goed lezen, terugvallen naar een lager niveau. Ahlers & Koekebacker (2009) bevelen dan ook aan dat het belangrijk en nodig is dat leerkrachten van groep 4 t/m 8 deze kinderen veel laten lezen, ook hardop.

Differentiatie

Bij het omgaan met verschillen is het volgens Vernooy (2007) van belang dat er doelen worden gesteld die door alle leerlingen – dus ook de zwakke – minimaal moeten worden gehaald. Zowel Vernooy (2007) als Ahlers & Koekebacker (2009) stellen dat dit terug te vinden is in het model van convergente differentiatie, een evidence based aanpak voor het omgaan met verschillen.

Volgens Ahlers & Koekebacker (2009) betekent convergente differentiatie dat alle leerlingen deelnemen aan de groepsinstructie en hiervan profiteren en dat vooral tijdens de verwerking rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen. Goede lezers krijgen bijvoorbeeld verrijkingsstof en de zwakke lezers krijgen verlengde instructie in kleine groepen. Deze verlengde instructie komt na de groepsinstructie. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het niet meedoen aan de groepsinstructie negatieve effecten heeft op de leesontwikkeling en het zelfvertrouwen van de zwakke lezer.

Uit onderzoek blijkt ook namelijk dat heterogene groepen minder nadelige effecten hebben voor zwakkere lezers dan vaste homogene groepen (Ahlers & Koekebacker, 2009). Een genoemde reden hiervoor is dat in heterogene gezamenlijke leerdoelen en verwachtingen gelden, voor zowel goede als minder goede leerlingen.

Directe instructiemodel

Volgens Vernooy (2005) wijst onderzoek van Kozloff (2005) e.a. uit dat het directe instructiemodel de beste aanpak biedt, zowel voor de betere lezers als kinderen met leesproblemen. Het inzetten van het directe instructiemodel leidt tot betere leerresultaten, zeker als deze gericht is op vlot lezen en leesstrategieën. Houtveen & Kuijpers (2006) hebben het directe instructiemodel uitgebreid tot het IGDI-model (interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie model).

Om goede instructie te geven, zijn allereerst de eisen van belang die het directe instructiemodel stelt aan leerkrachten (Vernooy, 2007):

- Een goed klassenmanagement, efficiënt omgaan met instructietijd.
- Kwalitatief goede interacties tussen leerkracht en leerling.
- Een goede volgorde van instructie en feedback.
- Lesstof en strategieën expliciet uitleggen.

Een goede instructie bestaat volgens Ahlers & Koekebacker (2009) uit:

- De leerkracht past in de leeslessen het model van interactieve gedifferentieerde directe instructie (IGDI) toe.
- De risicoleerlingen krijgen extra instructie en begeleide oefening in een kleine groep.
- De leerkracht demonstreert, doet hardop voor, is model en geeft gerichte feedback.

Minder effectieve instructiemethoden volgens Braams & Smits (2009) zijn:

- Blijven zitten
- Instructie die niet aansluit bij de leesmethode.
- Teacher-free werken in werkboekjes, werkbladen of met de computer.
- Drillen door rijtjes woorden te laten lezen.

4.2.5 Effectieve leesbegeleiding

Verhoeven & Wentink (2004) hebben de opvatting dat kinderen beter leren en leren leuker vinden wanneer het taal- en leesonderwijs interactief is. De onderlinge interacties tussen de leerkracht en de leerlingen en de leerlingen onderling zijn van belang voor het leerproces.

Binnen het pedagogisch- didactisch kader noemen zij drie uitgangspunten die de basis vormen voor effectieve lees- en spellingbegeleiding, namelijk; betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren.

Betekenisvol leren

De leerkracht plaats de leertaken in een betekenisvolle context. Hierdoor zullen de leerlingen eerder het belang ervan in zien en gemotiveerd zijn tot een goede uitvoering ervan.

Sociaal leren

In interactie met klasgenoten en/of de leerkracht doen leerlingen nieuwe kennis, sociale vaardigheden, leerstrategieën en metacognitieve vaardigheden op (Verhoeven & Wentink, 2004). Hiermee worden de inzichten van de manieren van leren en de vaardigheden van leerlingen die zij verwerven om hun eigen leerproces te sturen. Een veelgebruikte vorm hierbij is het coöperatief leren.

Strategisch leren

Het is van belang dat leerlingen die moeite hebben met lezen en/of spellen, bewust worden gemaakt van de strategieën die zij hanteren en bewust nieuwe strategieën aangeleerd krijgen. De leerkracht kan denkstappen bij het lezen hardop verwoorden, zodat de leerling inzicht krijgt in strategieën die kunnen worden ingezet en die daarbij de leerling tot strategiegebruik aan zet.

4.2.6. Leesmotivatie in relatie tot leesvormen

Uit internationaal onderzoek blijkt dat Amerikaanse en Nederlandse kinderen het minste lezen (Vernooy, 2007). Hieruit blijkt dat leesbevordering nodig is. In landen die de beste resultaten behalen met hun leesonderwijs, neemt het in de klas lezen van boeken een belangrijke plaats in. Er is veel aandacht voor stillezen en voorlezen. In deze educatieve stijl is veel aandacht voor leesbeleving en leesstrategieën (Braams & Smits, 2009).

Naast de dagelijks leeslessen, is het van belang dat leerkracht tijd besteedt aan andere leesvormen. Deze leesvormen zijn vooral voor de zwakkere lezers van belang omdat dit mede de betrokkenheid vergroot. Gebruik van gevarieerde leesvormen is één van de kenmerken van een goede school (onderwijsverslag 2006-2007). Braams & Smits (2009) noemen dat het inzetten van leesvormen tot doel heeft dat kinderen zich ontwikkelen tot geëngageerde lezers. Zij stellen dat het volledig en correct gebruiken van de leesmethode niet voldoende zijn. Het lezen in niveaugroepen (AVI groepen) en het werken met werkblaadje blijken ineffectieve werkvormen.

Een belangrijke leesvorm voor de bovenbouw is vooral stillezen. Stillezen is de beste manier om veel leeservaring op te doen en veel leeskilometers te maken. Stillezen vormt een belangrijk doel van het leesonderwijs, omdat het de belangrijkste en efficiëntste manier is om te lezen voor het plezier en om kennis te verwerven. Stillezen lukt meestal goed vanaf AVI-5/6. Vanaf dit niveau is het van essentieel belang om dagelijks tijd in te roosteren voor stillezen (Braams & Smits, 2009). Ahlers & Koekebacker (2009) stellen hierbij dat veel onderzoek laat zien dat kinderen die weinig interesse tonen voor lezen, meer gaan lezen door het stillezen. Ook gaan zij hierdoor meer thuis lezen.

Chambers (2002) geeft aan dat bij een goede leesomgeving drie factoren een rol spelen: het selecteren, het lezen en reageren. Hierbij ondersteunt de leesbegeleider de leerling bij deze factoren door begeleiding te bieden. Voor het lezen ondersteunt de leesbegeleider bij het kiezen van boeken, want lezen begint bij selecteren. Bij het selecteren spelen een aantal factoren mee waaronder, het aanbod, de toegankelijkheid en het selecteren van een boek op vaardigheid en interesse. Het kind leest vervolgens zelfstandig voor zichzelf. Het bouwt zo positieve leeservaringen en concentratie op met een interessant boek.

4.2.7 Inclusie

Voor inclusief onderwijs zijn er verschillende beschrijvingen en benamingen. Een van de typerendste is de beschrijving volgens Fransen & Frederix (2000), namelijk:

'Inclusief onderwijs beoogt onderwijs voor alle kinderen, inclusief kinderen met een handicap/probleem. Scholen en onderwijsbetrokkenen staan open voor alle mensen en houden rekening met hun specifieke behoeften'. (Fransen & Frederix, 2000 p.45)

In het kader van inclusie heeft Nederland de Salamanca verklaring ondertekend. De verklaring van Salamanca is het meest gezaghebbende document op onderwijsgebied dat ooit wereldwijd werd vastgesteld. Het Salamanca Statement van de UNESCO verplichtte zowel de ontwikkelde- als de ontwikkelingslanden om volledige onderwijskansen te bieden aan kinderen met een handicap. Het World Education Forum in Senegal legde inclusief onderwijs voor mensen met een handicap als onvervreemdbaar recht vast. Er wordt overal gesproken over inclusieve onderwijskansen voor alle kinderen. Het nationale onderwijsbeleid dient afgestemd te zijn op de verklaring van Salamanca. Zo staat er in de verklaring beschreven: "allen met speciale onderwijsbehoeften toegang moeten hebben tot reguliere scholen welke hen opnemen in een kindgericht pedagogisch klimaat dat in staat is aan hun behoeften tegemoet te komen" (Groeneweg, 2009). In de praktijk probeert men daar momenteel vorm aan te geven middels de wet Passend onderwijs.

Ondanks het tekenen van de Salamca verklaring en het in 2006 opgestelde verdrag betreffende de rechten van personen met een beperking van de VN is er nog weinig van inclusie terug te zien in Nederland. Hier vindt vooral nog gescheiden onderwijs plaats. Hier gaan leerlingen met een bepaalde 'beperking' of 'probleem' naar aparte scholen, namelijk naar het speciaal basisonderwijs of het speciaal onderwijs.

Vanaf 1 augustus 2012 wordt de zorgplicht ingevoerd in het kader van Passend onderwijs. Passend onderwijs, de opvolger van WSNS, heeft als doel dat elk kind onderwijs krijgt dat het beste bij zijn of haar talenten en beperkingen past. Er zal worden gezocht binnen de scholen naar een passend onderwijsarrangement. Scholen en schoolbesturen worden dan verplicht te zorgen voor een passende onderwijsplek en passend onderwijs voor elke leerling.

Hoofdstuk 5 Methode

5.1 Doelgroep van het onderzoek

De primaire doelgroep voor dit onderzoek zal bestaan uit de leerlingen van groep 6 van basisschool D.G. te K. Deze basisschool is een reguliere basisschool met een Rooms-katholieke identiteit en werkt met het jaarklassensysteem. De school telt 185 leerlingen.

De basisschool is gelegen in de regio Zuidoost Limburg. De regio is in algemene zin te omschrijven als een achterstandsregio. Belangrijke kenmerken zijn werkeloosheidscijfers die boven het landelijk gemiddelde liggen, dubbele vergrijzing en ontgroening.

In de wijk G. zijn de afgelopen jaren ontzettend veel huizen verkocht aan mensen uit Duitsland. Veelal mensen die in Duitsland, gezien hun lage inkomens, niet in de gelegenheid waren daar een huis te verwerven. Sociaal-maatschappelijk is dit uiteraard van grote betekenis voor zowel de wijk als ook de school.

Hieronder worden een aantal kenmerken van de leerlingenpopulatie beschreven, zoals beschreven in het schoolplan (2009-2011) van basisschool D.G.:

(Extra) leerlinggewicht:

Gewicht 0: 68%

Extra gewicht 0,30: 26%

Extra gewicht 1,2: 06%

Het aantal zorgleerlingen (D- en E-niv. Iln.) bedraagt 30 (17%) voor basisschool D.G. Verder telt Basisschool D.G. 5 rugzakleerlingen, 3 visueel gehandicapte kinderen (REC 1), 1 autistisch kind (REC 4) en 1 kind met een taal-spraakstoornis (REC 2).

De onderzoeksgroep is een homogene groep 6 bestaande uit 22 leerlingen, waarvan 14 meisjes en 8 jongens. De leeftijd binnen deze groep varieert van 9 tot 11 jaar.

Het betreft een groep met een groot aantal zorgleerlingen op de verschillende vakgebieden. Ook zijn er een aantal gediagnosticeerde leerlingen in de groep aanwezig. Op het gebied van leerstoornissen is er één leerling aanwezig die gediagnosticeerd is met als uitkomst dyslexie en één leerling waarbij het vermoeden van dyslexie bestaat. Op het gebied van gedrag is er één leerling die gediagnosticeerd is met als uitkomst autisme.

5.2 Deelvragen

Met dit onderzoek tracht ik een antwoord te vinden op de onderzoeksvraag: "Kan effectief leesonderwijs een passend aanbod bieden op het gebied van voortgezet technisch lezen op basisschool D.G. in groep 6 waardoor de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen verbeteren".

Ter ondersteuning van de onderzoeksvraag heb ik daarnaast onderstaande deelvragen geformuleerd om het onderzoek concreet te kunnen uitvoeren.

1. "Wat is effectief technisch leesonderwijs en hoe is het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs in groep 4 t/m 6 ingericht?"
2. "Wat zijn de opbrengsten van het leesonderwijs in groep 6 op de methode-onafhankelijke toetsen TL en DMT van Cito".
3. "Welke leesvormen zijn er op het gebied van leesmotivatie en welke worden ingezet in groep 4 t/m 6?"
4. "Hoe staat het met de leesmotivatie van de leerlingen?"

5.3 Onderzoeksplanning

Maand	Deelvraag 1	Deelvraag 2	Deelvraag 3	Deelvraag 4
November 2010	Literatuurstudie: * Effectief leesonderwijs (Vernooy, 2005) * Voortgezet technisch lezen (Ahlers, 2009) * Onderwijsrapport Iedereen kan lezen 2006 * Dyslectische kinderen leren lezen (Braams & Smits, 2009). * Protocol leesproblemen en dyslexie 5-8 (Verhoeven, 2003). * Tussendoelen Gevorderde geletterdheid (Verhoeven, 2003). * Kwaliteitskaarten Taalpilot. * Masterplan Dyslexie	Idem	Idem	Idem
December 2010	Zie november 2010	Idem	Idem	Idem
Januari 2011		0-meeting: CITO TL en DMT		
Februari 2011	0-meeting * Leesles groep 4 t/m 6 observeren a.d.h.v. observatieformulier ECN. * Invullen formulier Facetten goed leesonderwijs (Ahlers, 2009).		0-meeting Afnemen Vragenlijst leesmotivatie (Elsäcker, 2002).	
Maart 2011	Analyseren gegevens	Analyseren gegevens	Analyseren gegevens	Interventies bepalen / opzet experiment
April 2011	Uitvoeren experiment	Uitvoeren experiment	Uitvoeren experiment	Uitvoeren experiment
Mei 2011	* Uitvoeren experiment Eindmeting * Leesles groep 6 observeren a.d.h.v. observatieformulier ECN. * Invullen formulier Facetten goed leesonderwijs (Ahlers, 2009).	Uitvoeren experiment Eindmeting * Cito TL DMT	* Uitvoeren experiment Eindmeting * Afnemen Vragenlijst leesmotivatie (Elsäcker, 2002).	* Uitvoeren experiment. * Analyseren gegeven eindmeting * Conclusie en aanbeveling
Juni 2011	Reflecteren op proces en product.			

5.4 Gegevens en materiaalverzameling (data-verzameling)

Voor de dataverzameling heb ik per deelvraag gebruik gemaakt van verschillende bronnen en methoden. De gehanteerde bronnen en methoden worden per deelvraag beschreven.

5.4.1 Deelvraag 1

“Wat is effectief technisch leesonderwijs en hoe is het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs in groep 4 t/m 6 ingericht?”

In deze deelvraag wordt het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 t/m 8 in vergelijking met de literatuur uitgewerkt. Het gaat om de situatie bij twee meetmomenten. Het huidige onderwijsaanbod en de opbrengsten hiervan gemeten (0-meting) en nadat er een verandering in het onderwijsaanbod heeft plaatsgevonden, waarbij het onderwijsaanbod en de opbrengsten hiervan nogmaals gemeten worden (eindmeting).

Om deelvraag 1 te beantwoorden zal ik het onderwijsaanbod op voortgezet technisch lezen in de groepen 4 t/m 6 in kaart brengen. Dataverzameling vindt plaats door middel van documentanalyse van het leesplan dat intern is opgesteld door de school. Dit document zal vergeleken worden met de literatuur over effectief leesonderwijs en de ingevulde checklist van Ahlers (2007).

In deze checklist staan de facetten van goed voortgezet technisch leesonderwijs weergegeven. Deze facetten zijn o.a. de doelen, de factor tijd, methode, woordenschat, vormen van lezen, didactiek / leerkracht vaardigheden, gevarieerde taal- / leesactiviteiten en toetsen.

Ik maak gebruik van deze checklist omdat deze een goed overzicht geeft van de aspecten die belangrijk zijn voor effectief leesonderwijs. Door deze checklist kan ik facetten die al aanwezig zijn vaststellen en kan ik gericht interventies opstellen op de facetten die nog niet aanwezig zijn.

Daarnaast vind er in de groepen 4 t/m 6 een observatie plaats aan de hand van het observatie-instrument voortgezet technisch lezen ECN. Dit observatie/instrument is gebaseerd op:

- Houtveen, T., & Kuijpers, J. (2006). *Omgaan met hardnekkige leesproblemen of dyslexie in de samenwerkingsverbanden. Observatie-instrument*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Van Batenburg, Th. A. (2002). *Een instrument voor het observeren van leerkrachten bij Technisch lezen in groep 3 en een eerste indicatie over effecten van het Groninger Experiment Achterstandsbestrijding: GEA*.

Met dit observatie instrument wordt een technisch leesles in kaart gebracht op de volgende onderdelen:

- Instructie (kwaliteit)
- Differentiatievorm

5.4.2. Deelvraag 2

“Wat zijn de opbrengsten van het leesonderwijs in groep 6 op de methode-onafhankelijke toetsen TL en DMT van Cito”.

Om de opbrengsten van het voortgezet technisch leesonderwijs te analyseren maak ik gebruik van de methode onafhankelijk toetsen van Cito; Technisch lezen toets (TL): Leestempo en de Drie-Minuten-Toets (DMT). De TL Leestempo toets voor groep 6 meet de technische leesvaardigheid van de leerlingen door na te gaan hoe nauwkeurig en vlot zij teksten stil kunnen lezen.

De DMT is een leessnelheidstoets waarbij leerlingen in één minuut zoveel mogelijk woorden van een kaart moeten oplezen. De toets bestaat uit drie verschillende leeskaarten met specifieke woordtypen van klinker (k) en medeklinkercombinaties (m) die elk gedurende één minuut hardop gelezen moeten worden (Cito, 2003). De TL en DMT zijn genormeerde toetsen die goedgekeurd en positief beoordeeld zijn door de COTAN. Ik kies voor deze toetsen omdat de COTAN zorgt voor meer betrouwbaarheid en validiteit.

5.4.3 Deelvraag 3

“Welke leesvormen zijn er op het gebied van leesmotivatie en welke worden ingezet in groep 4 t/m 6?”

Tijdens de literatuurstudie ben ik meerdere malen het belang van leesmotivatie en leesvormen tegen gekomen. Zo staat er in het onderwijsverslag 2006-2007 van de onderwijsinspectie dat het belangrijk is dat er naast de dagelijks leeslessen tijd besteedt wordt aan andere leesvormen. Deze leesvormen zijn vooral voor de zwakkere lezers van belang omdat dit mede de betrokkenheid vergroot.

Effectieve leesvormen worden o.a. in de boeken van Ahlers & Koekebacker (2009) en van Braams & Smits (2009) genoemd. De overzichten van de leesvormen heb ik in een checklist geplaatst. Hierdoor is het voor mij mogelijk om na te gaan welke leesvormen er gebruikt worden en welke in het experiment ingezet kunnen worden.

5.4.4. Deelvraag 4

“Hoe staat het met de leesmotivatie van de leerlingen?”

De Vragenlijst Leesmotivatie (Elsäcker, 2002) is ontwikkeld in het kader van het Onderwijskansenplan door het Expertisecentrum Nederlands te Nijmegen en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en is gebaseerd op toetsen/vragenlijsten van Aarnoutse (1990), Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni (1995), en het PIRLS onderzoek (2001). De toets kan zowel klassikaal als individueel worden afgenomen en is bruikbaar bij elke methode en/of aanpak. De vragenlijst bestaat uit twee delen, deel 1 van de vragenlijst is geschikt voor groep 4 tot en met 8 en meet de leesmotivatie van de kinderen.

Deze vragenlijst stelt in staat dat er een beeld gevormd kan worden van de leesmotivatie van de leerlingen in groep 6 en op welke gebieden er minder motivatie bestaat. Met deze gegevens kan ik interventies, waaronder het inzetten van effectieve leesvormen, opstellen waarmee de leesmotivatie vergroot kan worden.

5.5 Analyse van de gegevens en de resultaten van het onderzoek per deelvraag.

5.5.1 Deelvraag 1 “Wat is effectief technisch leesonderwijs en hoe is het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs in groep 4 t/m 6 ingericht?”

De deelvraag “Wat is effectief technisch leesonderwijs en hoe is het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs in groep 4 t/m 6 ingericht?” is beantwoord door middel van de checklist Facetten van goed technisch leesonderwijs en het observatie instrument ECN. De uitkomsten van deze twee instrumenten zullen hieronder besproken worden.

Facetten van goed technisch leesonderwijs (checklist)

Om het onderwijsaanbod in beeld te krijgen is er een checklist ingevuld. Hierin zijn de facetten bekeken en beoordeeld in zijn geheel. Zo kan het voorkomen dat er facetten wel aanwezig zijn in een bepaalde groep en in andere groepen niet. Dit staat dan ook vermeld in het schema.

De uitkomsten van zowel de begin als de eindmeting zijn in dezelfde checklist geplaatst, deze is terug te vinden in bijlage 1.

Vanuit de uitkomsten van de ingevulde **checklist van februari 2011** kan opgemaakt worden dat er een aantal facetten niet aanwezig zijn bij het onderwijsaanbod van technisch lezen.

Er is vooral veel, niet aanwezig en gedeeltelijk aanwezig gescoord op de volgende facetten:

- Factor tijd; onvoldoende tijd ingeroosterd.
- Methode; niveaulezen met boekjes en geen gebruik methode
- Vormen van lezen; alleen niveaulezen.
- Didactiek / leerkrachtvaardigheden; geen didactiek, leerlingen lezen zelfstandig in niveaugroep.

In het leesplan worden enkele van deze facetten wel benoemd, zoals o.a. de tussendoelen gevorderde geletterdheid en de factor tijd, maar deze vinden nog weinig in de praktijk plaats of zijn ontoereikend. Dit gegeven betekent dat deze facetten in het experiment een grote plaats zullen innemen.

De checklist is vervolgens ook bij de eindmeting ingevuld voor groep 6. De ingevulde **checklist van mei 2011** toont een aantal verschillen met de ingevulde checklist van februari 2011.

Zo wordt er bij de eindmeting op een groot aantal facetten met meer gedeeltelijk aanwezig en aanwezig gescoord. Dit zijn de volgende facetten:

- Factor tijd; meer instructietijd 2x per week 45 min., 5x per week 30 min. stillezen.
- Methode; gebruik van Speciale leesbegeleiding.
- Vormen van lezen, incidenteel inzet van de leesvorm voorlezen. Structureel stillezen.
- Didactiek / leerkrachtvaardigheden; inzet van directe instructiemodel en hardop voordoen.

Observatie instrument Expertise Centrum Nederlands ECN

Om de voortgezet technisch leesonderwijslessen in kaart te brengen heb ik gebruik gemaakt van de observatielijst voortgezet technisch lezen ECN. Deze observatielijst is bij de beginmeting in februari 2011 gebruikt tijdens de leesles in groep 4 en groep 6. Er heeft geen observatie in groep 5 plaats gevonden omdat er in deze groep geen klassikale leesles gegeven wordt. In deze groep wordt het technisch leesonderwijs vorm gegeven door vrij lezen als mag taak of worden de teksten van de methode Alles-in-één gelezen. Deze teksten worden gelezen tijdens andere lessen en er wordt geen extra aandacht besteedt aan leesstrategieën ed. Hieruit blijkt dat er geen doorgaande leeslijn aanwezig is op school. Dit gegeven is dan ook een aandachtspunt voor de aanbevelingen in hoofdstuk 6.

De uitgewerkte observatieformulieren zijn terug te vinden in bijlage 2. Hierbij moet vermeld worden dat er in het formulier van de observatie van groep 6, niet van toepassing als score is bijgevoegd. De leesles van groep 6 bestaat uit groepjes lezen (niveau lezen), waardoor er een aantal punten in de instructie, begeleiding en afsluiting niet aan bod zijn gekomen. Dit komt mede doordat er gewerkt wordt met groepjes lezen (niveau lezen) en er geen instructielessen plaats vinden. Hieruit blijkt dat er niet tegemoet wordt gekomen aan de instructievormen zoals aangegeven in de literatuur uit hoofdstuk 4. Dit gegeven is dan ook een aandachtspunt dat meegenomen zal worden in de aanbevelingen in hoofdstuk 6.

Hierdoor kan ik concluderen dat er een aantal belangrijke facetten niet aan bod komen. Zo vindt er geen instructie en begeleide inoefening met behulp van een methode en het interactieve instructiemodel in groep 5 en 6 plaats. Ook vindt er geen convergente differentiatie plaats.

Door het niet aanwezig zijn van een (groeps) instructie en convergente differentiatie wordt er volgens Ahlers & Koekebacker (2009) en Vernooy (2007) niet voldaan aan het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Ook is dit tegenstrijdig met het inspectierapport Iedereen kan lezen (2006) waarin staat dat het lezen na groep 3 ook noodzakelijk blijft in de vorm van instructie. Het aanleren en hanteren van nieuwe strategieën en het inzicht in eigen strategiegebruik volgens het strategisch leren (Verhoeven & Wentink, 2004) worden op deze manier niet behandeld.

Uit de observatieformulieren kan ik opmaken dat er in groep 4 d.m.v. de methode beter gebruik wordt gemaakt van zowel convergente differentiatie als wel het interactieve directe instructiemodel.

Tijdens de eindmeting in mei 2011 heeft er weer een observatie plaats gevonden in groep 6 met behulp van de observatielijst voortgezet technisch lezen ECN. Het ingevulde observatieformulier van de eindmeting is terug te vinden in bijlage 3 Er heeft alleen een eindmeting in groep 6 plaats gevonden omdat het experiment alleen in deze groep is uitgevoerd.

Hieronder zal ik de opmerkelijkste verschillen en verbeteringen bespreken van de uitkomsten van het observatieformulier van de eindmeting ten opzicht van de uitkomsten van het observatieformulier van de beginmeting.

Er is vooral een hogere score te zien op het gebied van interactieve groepsinstructie en begeleide inoefening, dit kan verklaard worden door het feit dat instructietijd is ingeroosterd en gewerkt wordt met een methode, nl. Goed gelezen! Tijdens de instructie wordt gewerkt met het Interactieve directe instructiemodel.

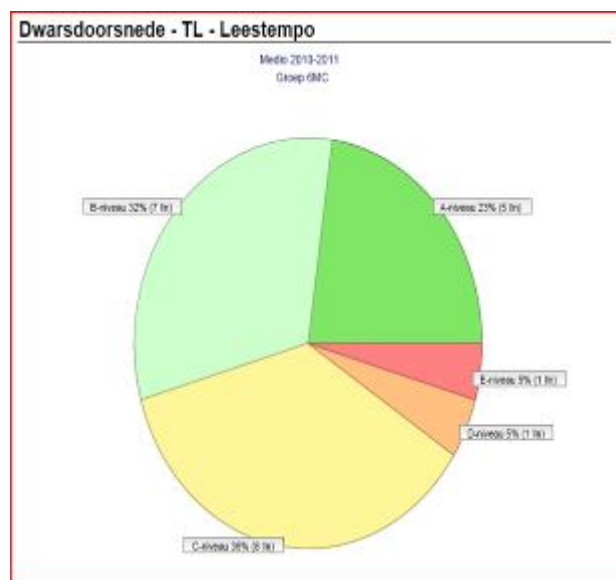
De leerkracht bespreekt de doelen, doet de vaardigheid nu voor (modelling) en er wordt ingeoeft onder nauwgezette begeleiding van de leerkracht.

De school heeft er voor gekozen om geen convergente differentiatie toe te passen maar te werken met twee niveau groepen, namelijk een groep sterkere en een groep zwakkere lezers. Deze leerlingen kregen op hetzelfde moment instructie en verwerking maar in hun eigen groep. Daarom blijft er een lage score te zien op het gebied van zelfstandig verwerken. Er vindt geen verlengde instructie plaats maar instructie in de eigen niveau groep. Daarnaast is er geen differentiatie in de verwerkingsopgaven. Hoewel er verbetering is gebracht in de instructie blijft de differentiatie een aandachtspunt. Dit zal dan ook meegenomen worden in de aanbevelingen in hoofdstuk 6.

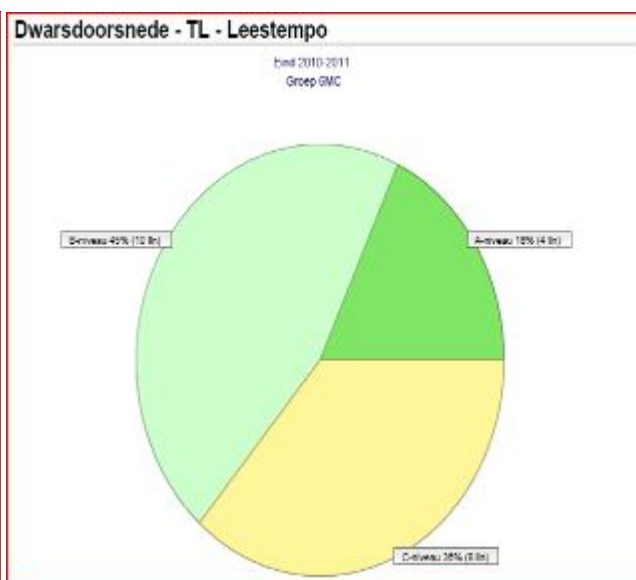
5.5.2 Deelvraag 2 “Wat zijn de opbrengsten van het leesonderwijs in groep 6 op de methode-onafhankelijke toetsen TL en DMT van Cito”.

Cito toets TL Leestempo en DMT

Het leesniveau van de leerlingen is onderzocht zowel bij de nulmeting in januari als bij de eindmeting in mei 2011. De deelvraag “Wat zijn de opbrengsten van het leesonderwijs in groep 6 op de methode-onafhankelijke toetsen TL en DMT van Cito?”, is beantwoord door middel van afname van de toets Leestempo van het Cito leerlingvolgsysteem zowel in januari als in mei 2011. De behaalde scores zijn met behulp van cirkeldiagrammen weergegeven.



Figuur 5.1 Dwarsdoorsnede TL leestempo januari 2011



Figuur 5.2 Dwarsdoorsnede TL leestempo mei 2011

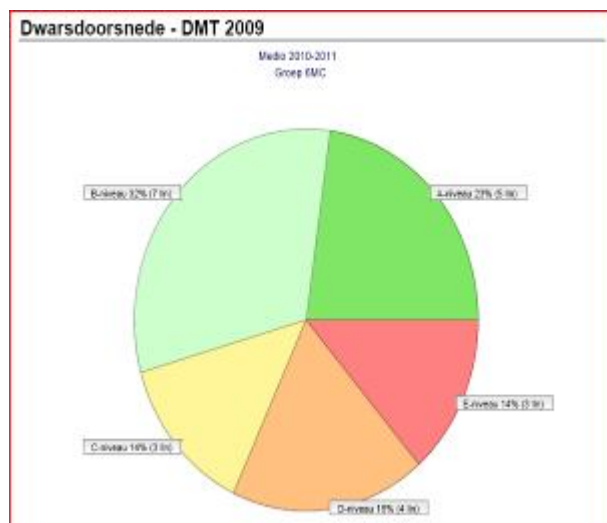
Uit de cirkeldiagrammen blijkt dat het percentage goede lezers (A en B score) is gestegen van 55% in januari 2011 naar 66% in mei 2011.

Het percentage leerlingen met een voldoende score (C score) is gelijk gebleven.

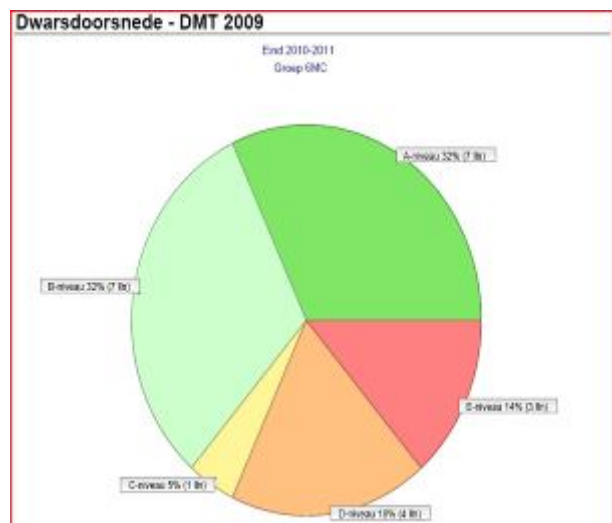
Het percentage zwakke lezers (D en E score) is gedaald van 10% in januari 2011 naar 0% in mei 2011.

De scores op de toets Leestempo laten een terugval van 1 leerling in de A groep zien, een vooruitgang van 3 leerlingen in de B groep. Verder laat de score zien dat er bij de eindmeting geen leerlingen meer op zwak niveau (D en E) scoren.

Naast de toets Leestempo is ook de Drie-Minuten-Toets (DMT) afgenomen zowel in januari 2011 als in mei 2011. De behaalde scores zijn met behulp van onderstaand cirkeldiagrammen weergegeven.



Figuur 5.3 Dwarsdoorsnede DMT januari 2011



Figuur 5.4 Dwarsdoorsnede DMT mei 2011

Uit de cirkeldiagrammen blijkt dat het percentage goede lezers (A en B score) is gestegen van 55% in januari 2011 naar 64% in mei 2011. Het percentage leerlingen met een gemiddelde score (C) is gedaald van 14% in januari 2011 naar 5% in mei 2011. Het percentage uitvallers (D en E) score is gelijk gebleven. Conclusie: de betere leerlingen profiteren van het aanbod, de zwakkere leerlingen niet. Hier kan een verklaring vanuit de literatuur uit hoofdstuk 4 voor gegeven worden. Zo heeft er instructie plaats gevonden in niveaugroepen, namelijk een leesgroep voor de zwakkere lezers en een leesgroep voor de sterkere lezers. In de literatuur wordt geprefereerd convergente differentiatie toe te passen. Uit onderzoek blijkt ook dat heterogene groepen minder nadelige effecten hebben voor zwakkere lezers dan vaste homogene groepen (Ahlers & Koekebacker, 2009). Een genoemde reden hiervoor is dat in heterogene gezamenlijke leerdoelen en verwachtingen gelden, voor zowel goede als minder goede leerlingen.

Bij een aantal leerlingen laten de scores van de toets Leestempo en de DMT een discrepantie zien. Zo zijn er meerdere leerlingen met een hoger Leestempo score dan een DMT score waar te nemen. Dit gegeven kan te maken hebben met de verschillende opzet van de toetsen. Men zou kunnen stellen dat de leerlingen meer moeite hebben met het hardop verklanken van de woorden. Daarnaast zou men kunnen stellen dat het lezen van woorden in zinsverband (context aanwezig) beter beheerst wordt door de leerlingen dan het lezen van losse woorden.

5.5.3 Deelvraag 3 “Welke leesvormen zijn er op het gebied van leesmotivatie en welke worden ingezet in groep 4 t/m 6?”

Literatuurstudie leesvormen + checklist leesvormen

Uit literatuurstudie kwam al naar voren dat het belangrijk is dat de leerkracht naast de dagelijkse leeslessen tijd besteedt aan andere leesvormen en dat deze vooral voor zwakke lezers van belang zijn omdat dit de betrokkenheid vergroot (onderwijsverslag 2006-2007).

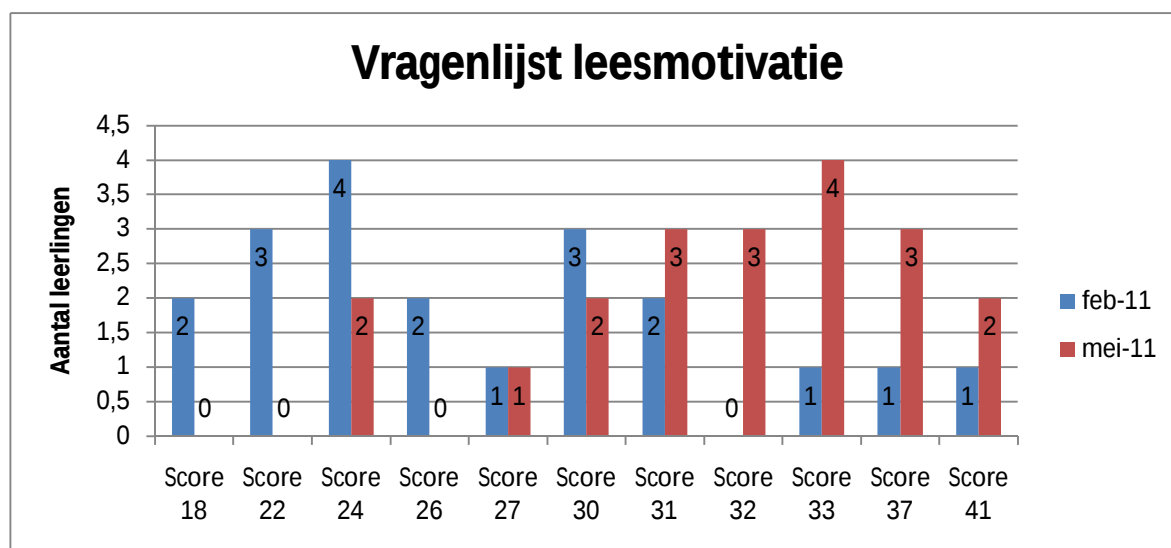
Braams & Smits (2009) noemen in hun boek een aantal belangrijke leesvormen en ook op de kwaliteitskaart van de Taalpiloot zijn deze leesvormen opgenomen. De checklist is dan ook hierop gebaseerd en is terug te vinden in bijlage 4.

Uit de **checklist van februari 2011** kan men opmaken dat er vrijwel geen leesvormen ingezet worden. Het onderwijs is vooral gericht op het hardop lezen in groepjes. Terwijl volgens Braams & Smits (2009) blijkt dat het lezen in niveaugroepen (AVI groepen) een ineffektieve werkvorm is. Door het lezen in niveaugroepen worden de zwakkere leerlingen bij elkaar geplaatst. Hierdoor krijgen zij geen instructie op hoger niveau en kunnen zij niet profiteren van de leesvaardigheid van de sterkere lezers. Daarnaast vindt er wel stillezen plaats maar niet structureel en is het stillezen opgenomen in de mag-taak. De mag-taken zijn de taken die de leerlingen mogen kiezen na het afronden van verplichte lestaken.

Uit de **checklist van mei 2011** kan men opmaken dat er enkele leesvormen ingezet worden. De leesvormen, voorlezen en duolezen worden incidenteel ingezet. De leesvorm stillezen is structureel ingepland in groep 6. De leerlingen lezen nu dagelijks een half uur stil in hun eigen gekozen leesboek. Hierbij vullen zij twee maal per week een leeslogboek (bijlage 5) in. Stillezen vormt een belangrijk doel van het leesonderwijs, omdat het de belangrijkste en efficiëntste manier is om te lezen voor het plezier en om kennis te verwerven. Stillezen lukt meestal goed vanaf AVI-5/6. Vanaf dit niveau is het van essentieel belang om dagelijks tijd in te roosteren voor stillezen (Braams & Smits, 2009).

5.5.4 Deelvraag 4 “Hoe staat het met de leesmotivatie van de leerlingen?”

De deelvraag “Hoe staat het met de leesmotivatie van de leerlingen?” wordt in deze paragraaf beantwoord. Op beide meetmomenten (januari 2011 en mei 2011) is de vragenlijst leesmotivatie (bijlage 6) van Elsäcker (2002) afgenomen bij de leerlingen. De kwantitatieve gegevens uit de vragenlijst leesmotivatie is weergegeven in onderstaand grafiek.



Figuur 5.5 Scores Vragenlijst leesmotivatie (Elsäcker, W. van 2002)

De handleiding (bijlage 7) bij de vragenlijst leesmotivatie geeft aan dat er een maximale score van 50 kan worden behaald. Een score van 25 is een gemiddelde score, een score lager dan 25 is onder gemiddeld. Uit figuur 5.5 kan men opmaken dat 9 leerlingen in februari een ondergemiddelde leesmotivatie hebben. In mei is dit aantal gedaald tot 2 leerlingen.

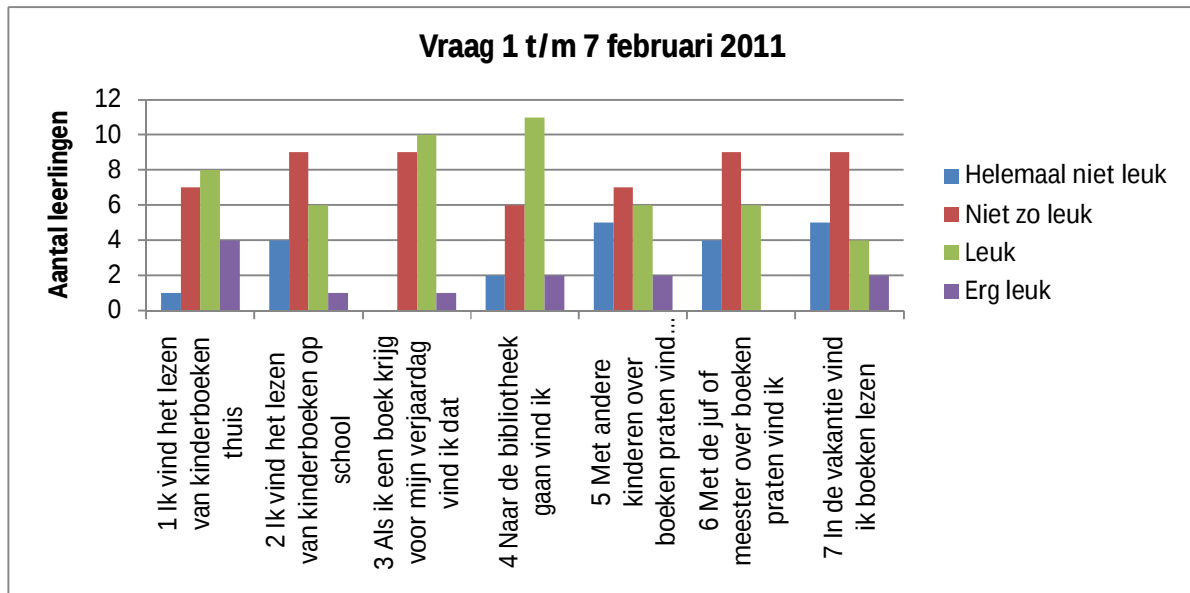
In februari zijn er 6 leerlingen die net bovengemiddeld scoren (score 25 t/m 30), in mei zijn dit nog 3 leerlingen.

In februari zijn er 5 leerlingen met een ruim bovengemiddelde score (score 31 t/m 50) waar te nemen. In mei is dit aantal met 10 leerlingen toegenomen, aangezien in mei 15 leerlingen ruim bovengemiddeld scoren.

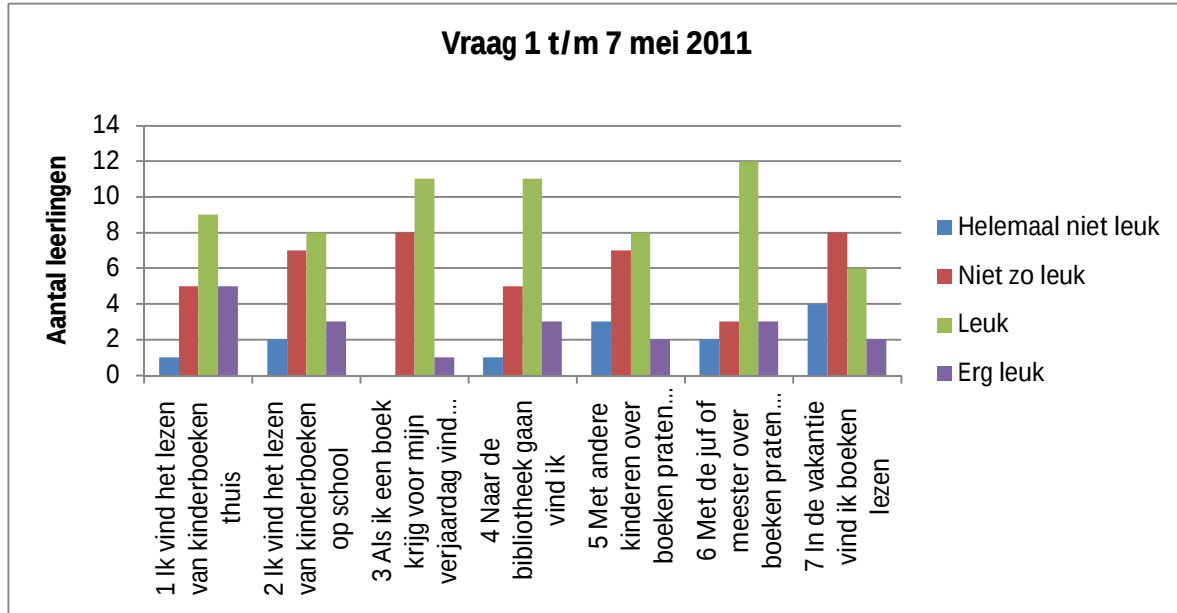
Hoewel het overgrote deel bovengemiddeld scoort, zijn er nog vrij lage scores waar te nemen in relatie tot de maximale score van 50. Hierbij moet ook rekening gehouden worden dat het mogelijk is dat enkele of meerdere leerlingen sociaal wenselijk geantwoord hebben op de vragenlijst.

De vragenlijst bestond uit 14 stellingen waarbij leerlingen antwoord konden geven aan de hand van een 4-puntsschaal. De kwantitatieve gegevens van deze stellingen zijn in onderstaande tabellen weergegeven.

Kwantitatieve gegevens Vragenlijst Leesmotivatie (Elsäcker, 2002)



Figuur 5.6 Scores per vraag februari 2011 (vraag 1 t/m 7).



Grafiek 5.7 Scores per vraag mei 2011 (vraag 1 t/m 7).

Uit de **grafieken 5.6 en 5.7** blijkt dat:

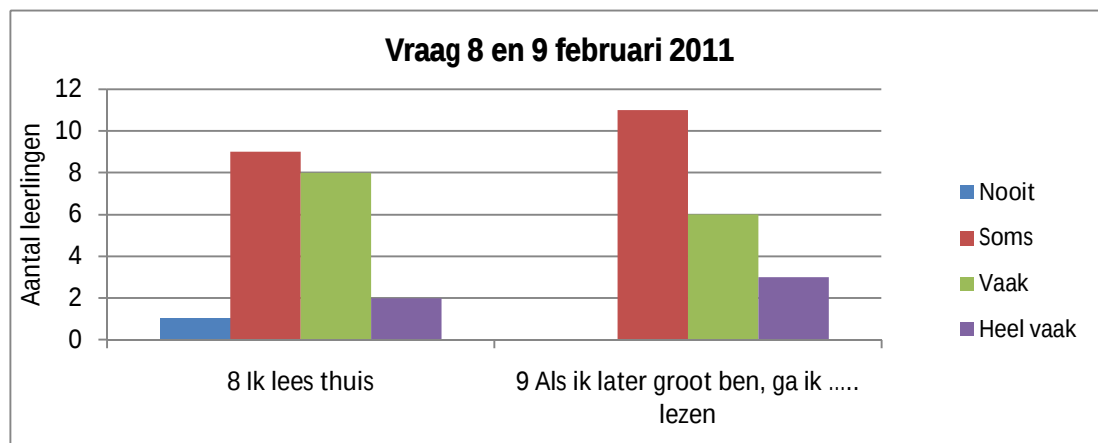
Vraag 1, het lezen van kinderboeken thuis wordt in februari door meer leerlingen beantwoord met leuk dan met niet leuk. In mei is het aantal leerlingen die met leuk en erg leuk antwoord gegroeid met 2 leerlingen. Daarentegen laat **vraag 2** zien dat deze stelling, het lezen van kinderboeken op school,

in februari vaker met niet leuk beantwoord wordt. Dit staat dus lijnrecht tegenover het lezen van kinderboeken thuis. Een oorzaak hierin kan worden gezocht in de kwaliteit van de boeken, maar ook aan de manier (werkvormen, niveau lezen) van aanbieder van deze boeken. Na de uitvoering van het experiment antwoorden 6 leerlingen meer met leuk en erg leuk.

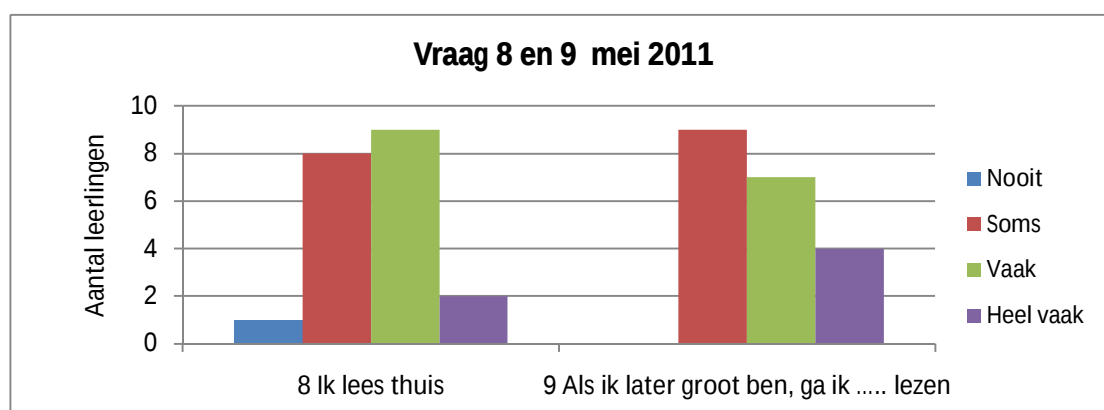
Vraag 3 wordt in februari vaker met leuk dan met niet leuk beantwoord en **vraag 4** wordt overwegend met leuk beantwoord, wat aantoont dat de leerlingen graag naar de bibliotheek gaan en het leuk vinden om een boek te ontvangen. Hier zou men kunnen veronderstellen dat de motivatie voor lezen wel bij de leerlingen aanwezig is. In mei is het aantal leerlingen die op vraag 3 en 4 met leuk en erg leuk geantwoord hebben gegroeid met 2 leerlingen.

Vraag 5 laat een in februari een gemend beeld zien, er wordt ongeveer even vaak niet zo leuk als leuk geantwoord. Dit kan betekenen dat de leerlingen de activiteiten rondom deze stelling niet leuk vinden. In mei is het aantal leerlingen dat met leuk beantwoord met 2 leerlingen gegroeid.

Vraag 6 worden in februari overwegend met niet leuk beantwoord. Dit toont aan dat de leerlingen het praten over boeken met de leerkracht niet leuk vinden. In mei wordt vraag 6 overwegend met leuk beantwoord en is zelfs met het dubbele aantal leerlingen gegroeid.



Grafiek 5.8 Scores per vraag februari 2011 (vraag 8 en 9).



Grafiek 5.9 Scores per vraag februari 2011 (vraag 8 en 9).

Uit **grafiek 5.8 en 5.9** kan worden opgemaakt dat er in februari en mei vrijwel hetzelfde geantwoord is, namelijk dat een groot aantal leerlingen soms tot vaak thuis leest. Daarentegen staat dat het overgrote deel van de leerlingen het lezen op een latere leeftijd in februari met soms scoort. In mei is dit aantal met 2 leerlingen gedaald. Omdat de scorelijst niet naar persoonlijke redenen vraagt, kan hier geen verklaring voor gegeven worden.

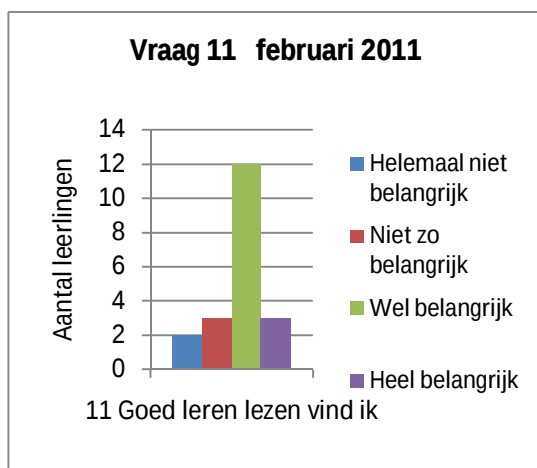


Grafiek 5.10 Scores per vraag februari 2011 (vraag 10)

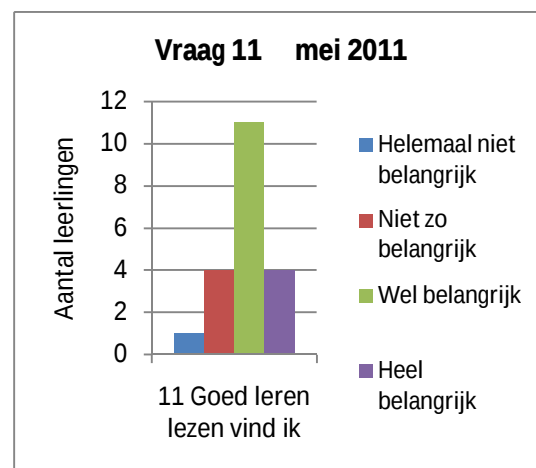


Grafiek 5.11 Scores per vraag mei 2011 (vraag 10)

Uit **grafiek 5.10** is op te maken dat het merendeel van de leerlingen in februari interesse toont om meerdere keren per week stil te lezen. Dit gegeven zou kunnen betekenen dat er een behoefte bij de leerlingen bestaat om stil te lezen in de klas. Uit **grafiek 5.11** is op te maken dat de behoefte aan stillezen bij 3 leerlingen is gestegen in mei 2011.

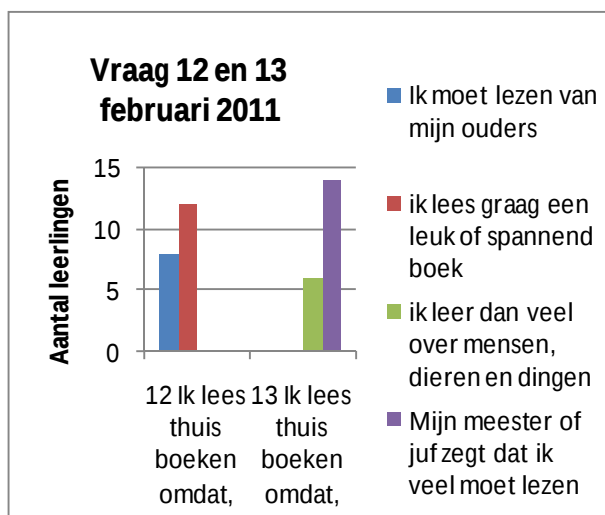


Grafiek 5.12 Scores per vraag februari 2011 (vraag 11).

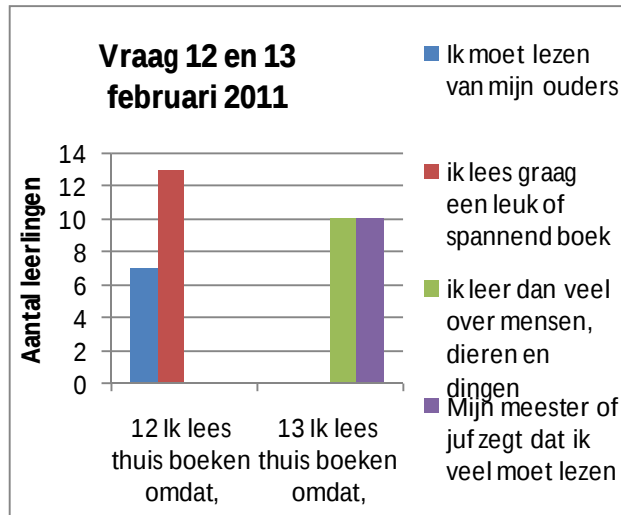


Grafiek 5.13 Scores per vraag mei 2011 (vraag 11).

Uit **grafiek 5.12 en 5.13** is op te maken dat de antwoorden op **vraag 11** nagenoeg gelijk zijn gebleven bij zowel de beginmeting in februari als bij de eindmeting in mei. Het merendeel van de leerlingen geeft aan lezen wel belangrijk te vinden.

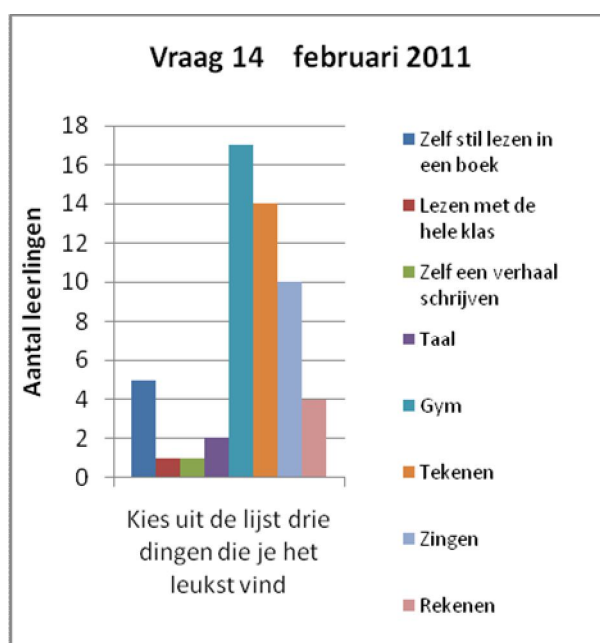


Grafiek 5.14 Scores per vraag februari 2011 (vraag 12 en 13).

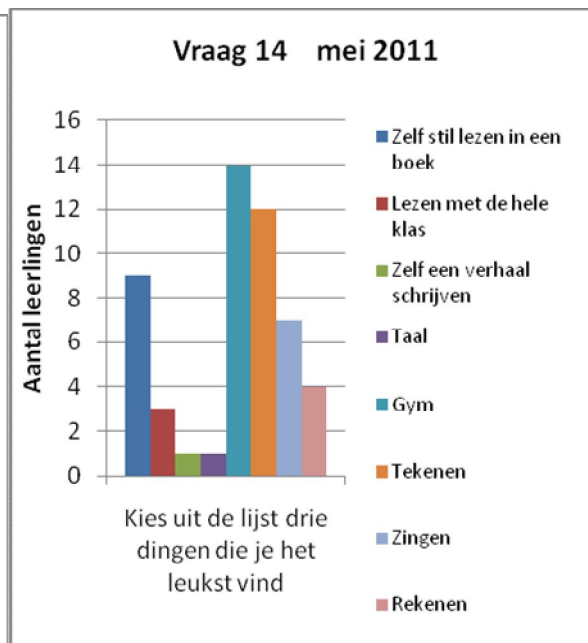


Grafiek 5.15 Scores per vraag mei 2011 (vraag 12 en 13).

Uit **grafiek 5.14** kan worden opgemaakt dat de leerlingen in februari 2011 graag een spannend of leuk boek lezen en dat de invloed van de ouders minder sterk is dan de invloed van de leerkracht. Verder kan men zeggen dat de leerlingen vooral lezen als een vorm van 'ontspanning' zien, aangezien minder leerlingen het lezen van een (informatief) boek koppelen aan het leren (over mensen, dieren, dingen). In **grafiek 5.15** is er een verschuiving te zien, meer leerlingen lezen in mei omdat ze graag een spannend of leuk boek lezen dan dat zij van hun ouders moeten lezen. Hetzelfde geldt voor **vraag 13**; meer leerlingen lezen omdat zij dan iets leren in plaats dat zij lezen omdat het van de juf of meester moet. Bij deze vraag kan men ook rekening houden met het feit dat de leerlingen sociaal wenselijk geantwoord hebben.



Grafiek 5.16 Scores per vraag februari 2011 (vraag 14).



Grafiek 5.17 Scores per vraag mei 2011 (vraag 14).

Uit **grafiek 5.16** kan men opmaken dat er weinig leerlingen gekozen hebben voor een vorm van lezen en van taal tijdens de beginmeting in februari 2011. Dit zou in relatie kunnen staan met het aanbod. Men zou kunnen zeggen dat uit de score blijkt dat de leerlingen het groepjeslezen gewoonweg niet als plezierig ervaren. Daarnaast kiezen weinig leerlingen voor het stillezen in een boek. Dit zou kunnen voortkomen uit het feit dat de er op dit moment geen structureel aanbod op stillezen is of dat het aanbod niet

toereikend is. Terwijl in grafiek 5.10 naar voren komt dat de leerlingen wel graag meerdere malen per week willen stillezen in een boek. Verder kan men opmaken dat de leesmotivatie bij de leerlingen niet hoog is en dat de leerlingen eerder zullen kiezen voor een andere (doe-)activiteit.

In **grafiek 5.17** is hierin een verschuiving te zien. Bij de eindmeting in mei 2011 worden de activiteiten gym en tekenen nog steeds het vaakst gekozen, maar daarnaast is er een toename te zien in de keuze voor stil lezen in een boek en het lezen met de hele klas.

5.6 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Tijdens dit onderzoek werden data verzameld over een drietal aspecten namelijk, literatuur over het voortgezet technisch leesonderwijs, de opbrengsten van het voortgezet technisch leesonderwijs (leesniveau Technisch lezen en de DMT van het Cito leerlingvolgsysteem) en het leesplezier van de leerlingen in groep 6 (a.d.h.v. een vragenlijst Leesmotivatie van de Elsäcker 2002).

Door onderzoeksinstrumenten te gebruiken waaronder, de kwaliteitskaart **Taalpilots**, de checklist van Ahlers & Koekebacker, het observatieformulier van ECN, de vragenlijst van Elsäcker en de toetsen Technisch lezen en DMT van Cito, voor deze verschillende aspecten en het meten d.m.v. diverse onderzoeksinstrumenten op verschillende tijdstippen wordt triangulatie gewaarborgd.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek wordt gewaarborgd door het gebruik van onderzoeks-instrumenten uit de literatuur. Het schema van de facetten van goed leesonderwijs van Ahlers (2007) en de Vragenlijst Leesmotivatie (Elsäcker, 2002) kunnen hiertoe gerekend worden. De toetsen TL en DMT van CITO, die vermeld staan in de Cotangids en afgenomen worden tijdens de nulmeeting en de eindmeting zorgen ook voor betere betrouwbaarheid van het onderzoek.

Ondanks dat de Cito toets TL Leestempo een genormeerde toets is, zet ik bij de werkelijkheid van de scores mijn vraagtekens. Er kwam namelijk naar voren dat leerlingen die op de DMT toets een E score, op de Leestempo een A scoren. Men kan niet nagaan of de leerlingen bij de uitvoering van de toets de desbetreffende woorden juist aangekruist hebben of gegokt hebben. Het is daarom beter om de AVI en de DMT af te nemen. Zeker bij een leerling-populatie waarbij de woordenschat en de leestechiek te wensen overlaat.

De validiteit van dit onderzoek wordt minder gewaarborgd doordat het een onderzoek binnen een specifieke onderzoeksgroep betreft, waarbij geen controle groep aanwezig is. Hierdoor is het mogelijk dat hetzelfde onderzoek in een andere groep andere onderzoeksresultaten kan opleveren.

Hoofdstuk 6 Conclusies en aanbevelingen

6.1 Conclusie

Deze paragraaf bevat de conclusies naar aanleiding van het uitgevoerde (quasi) experimentele onderzoek.

De centrale doelstelling van het onderzoek was: “Kan effectief leesonderwijs een passend aanbod bieden op het gebied van voortgezet technisch lezen op basisschool D.G. in groep 6 waardoor de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen verbeteren”

Het onderzoek is gericht geweest op het verbeteren van een drietal aspecten in de onderzoeksgroep:

- Het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch lezen
- De leesvaardigheid van de leerlingen.
- De leesmotivatie van de leerlingen.

In deze paragraaf komen de conclusies met betrekking tot deze drie aspecten achtereenvolgens aan bod.

6.1.1 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van het onderwijsaanbod op het gebied van voortgezet technisch lezen.

Uit het leesplan van basisschool D.G., de checklisten van Ahlers (2007, effectief leesonderwijs) en de observaties a.d.h.v. ECN is gebleken dat het leesonderwijs op een aantal punten is verbeterd. Dit komt overeen met de aandachtspunten en factoren uit de literatuurstudie van hoofdstuk 4.

Deze aandachtspunten waren:

1. Doelstellingen
2. Leestijd
3. Instructie
4. Leesmotivatie in relatie tot leesvormen

Ad 1. Doelstellingen

Niet alle doelstellingen zijn opgenomen in het leesplan. Vooraf aan het experiment zijn er wel doelen vastgesteld die de leerlingen moesten behalen en zijn de doelen ook met de desbetreffende leerlingen besproken. Met de zwakke lezers die naast de klassikale instructiemomenten twee keer per week extra instructie krijgen, zijn eigen doelen opgesteld met betrekking tot de leesvaardigheid en leesstrategieën. De doelstellingen waren dat alle leerlingen op minstens het C niveau zouden scoren op de DMT. Helaas blijkt uit de scores dat deze doelstellingen niet behaald zijn. Een conclusie hieromtrent is terug te vinden in paragraaf 6.1.2. Het stellen van doelen voor en door de leerlingen heeft ervoor gezorgd dat de leerlingen meer inzet vertoonden. Ze werden eigenaar van het ‘probleem’.

Ad 2. Leestijd

Tijdens het experiment heeft er volgens de richtlijnen uit de literatuur 2x per week 45 minuten instructie plaatsgevonden. Daarnaast is er structureel iedere dag een half uur stillezen ingeroosterd. Deze interventie heeft ertoe geleid dat er een groei in de vaardigheidsscores te zien is bij alle leerlingen. Helaas is bij de DMT de groep zwakke lezers gelijk gebleven. Naar mijn inziens heeft dit niet gelegen aan de factor leestijd. Deze is namelijk ten volste benut. Ik denk dat de oorzaak vooral in het gebied instructie ligt. Hierover zal ik meer vertellen in het stuk ad. 3 instructie.

Ad. 3. Instructie

Bij de uitvoering van het experiment is er tijdens de instructie gebruik gemaakt van het IGDl (Houtveen & Kuijpers, 2006). Uit de data analyse van de Cito Leestempo en DMT uit hoofdstuk 5 kan men opmaken dat er een kleine verbetering is te zien in de leesvaardigheid van de leerlingen. Men zou kunnen concluderen dat het inzetten van het directe instructiemodel heeft geleid tot betere leerresultaten, gericht op het vlot lezen en de leesstrategieën.

Significant om hier op te merken is dat de zwakkere lezers in vaardigheidsniveau vooruit zijn gegaan maar hetzelfde niveau hebben behouden. Daarentegen laat de uitslag van de DMT zien dat de sterkere lezers hun leesvaardigheid hebben verbeterd. Hier kan een verklaring vanuit de literatuur uit hoofdstuk 4 gegeven worden. Zo heeft er instructie plaats gevonden in niveaugroepen, namelijk een leesgroep voor de zwakkere lezers en een leesgroep voor de sterkere lezers. In de literatuur wordt geprefereerd convergente differentiatie toe te passen. Volgens Ahlers & Koekebacker (2009) betekent convergente differentiatie dat alle leerlingen deelnemen aan de groepsinstructie en hiervan profiteren en dat vooral tijdens de verwerking rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen. Goede lezers krijgen bijvoorbeeld verrijkingsstof en de zwakke lezers krijgen verlengde instructie in kleine groepen. Deze verlengde instructie komt na de groepsinstructie. Uit onderzoek blijkt namelijk dat het niet meedoen aan de groepsinstructie negatieve effecten heeft op de leesontwikkeling en het zelfvertrouwen van de zwakke lezer. Uit onderzoek blijkt ook dat heterogene groepen minder nadelige effecten hebben voor zwakkere lezers dan vaste homogene groepen (Ahlers & Koekebacker, 2009). Een genoemde reden hiervoor is dat in heterogene gezamenlijke leerdoelen en verwachtingen gelden, voor zowel goede als minder goede leerlingen.

Ad. 4. Leesmotivatie in relatie tot leesvormen

Om de leesvaardigheid en de leesmotivatie te verbeteren is er gekeken naar geschikte leesvormen. De school heeft besloten om tijdens het onderzoek alleen de leesvorm stillezen in te zetten. Dit om 'verwarring' bij de leerlingen te voorkomen. Voor het stillezen zijn de richtlijnen en tijden aangehouden die aangegeven worden in de literatuur. Conclusies ten aanzien van de leesmotivatie worden uitgebreider beschreven in de paragraaf 6.1.3.

6.1.2 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van de leesvaardigheid van de leerlingen in de onderzoeksgroep.

Uit de data van de toets Leestempo van het Cito Leerlingvolgsysteem blijkt dat het technisch leesniveau in de onderzoeksgroep na de leesinterventies licht gestegen is. De dwarsdoorsnede laat zien dat het aantal goede lezers (A en B score) is gestegen ten opzichte van de beginmeting. Het aantal gemiddelde lezers (C score) is hierbij gelijk gebleven. Daarnaast laat de dwarsdoorsnede zien dat er geen enkele leerling meer een lage score (D en E score) behaald. Dus de zwakste leerlingen hebben het meest geprofiteerd bij het lezen van teksten in tegenstelling tot het lezen van losse woorden op de DMT. Deze gegevens staan in contrast met de resultaten van de afnamen van de DMT. Bij een aantal leerlingen laten de scores van de toets Leestempo en de DMT namelijk een discrepantie zien. Zo zijn er meerdere leerlingen met een hogere Leestempo score dan een DMT score waar te nemen.

Daarnaast blijkt uit de scores van de DMT dat het aantal zwakke lezers gelijk is gebleven. Daarentegen laat de groep goede lezers wel een vooruitgang zien. Er zit dus een groot verschil in de uitslagen van de toets Leestempo en de uitslagen van de DMT bij deze groep leerlingen. Hiervoor zijn verschillende oorzaken aan te geven. Enerzijds is het verschil te verklaren vanuit de opzet van de leesinterventie. De extra instructie- en oefenmomenten hebben qua opzet veel overeenkomsten met de toetsopzet van de toets Leestempo. Tijdens de instructie en stillezen momenten werd er geoefend in het lezen van woorden in zinsverband. Een andere oorzaak ligt in de verschillende opzet van de toetsen. Men zou kunnen stellen dat de leerlingen meer moeite hebben met het hardop verklanken van de losse woorden,

omdat hier de context ontbreekt. Daarnaast zou men kunnen stellen dat het lezen van woorden in zinsverband (context aanwezig) beter beheerst wordt door de leerlingen dan het lezen van losse woorden. Belangrijk om hier op te merken is dat de scores van de toets Leestempo moeilijk te controleren zijn. Hoewel De TL Leestempo toets voor groep 6 de technische leesvaardigheid van de leerlingen meet door na te gaan hoe nauwkeurig en vlot zij teksten stil kunnen lezen, zou men zich hier toch kunnen afvragen hoe nauwkeurig de toets de leesvaardigheid meet. Leerlingen kunnen een hoge score behaald hebben met gokgedrag.

Men zou hieruit kunnen concluderen dat het verbeteren van de leesomgeving en het structureel inzetten van de leesinterventies een voldoende effect hebben gehad op het gebied van het stillezen van woorden in zinsverband. Helaas is het aanbod ontoereikend geweest voor de zwakke lezers en vooral op het gebied van het hardop verklanken van losse woorden. Men zou hierbij de leesinterventies nader moeten bekijken om te komen tot verbeteringen op dit specifieke gebied.

6.1.3 Conclusies ten aanzien van het verbeteren van de leesmotivatie van de leerlingen in de onderzoeksgroep.

Uit de data van de Vragenlijst leesmotivatie van Elsäcker blijkt dat er een kleine verbetering is opgetreden voor wat betreft de leesmotivatie van de onderzoeksgroep. Uit de afname van de Vragenlijst leesmotivatie in mei blijkt dat het aantal leerlingen met een gemiddelde of bovengemiddelde leesattitude stijgt met 7 leerlingen.

Hoewel er een lichte stijging te zien is, blijkt de leesmotivatie nog gemiddeld te zijn.

In de kwantitatieve uitwerking van de stellingen van de Vragenlijst leesmotivatie is er ook een lichte verbetering van de leesmotivatie voor het stillezen te zien; het aantal leerlingen dat stillezen iedere dag of meerdere keren per week als fijn ervaart is gestegen van 13 leerlingen in februari 2011 naar 16 leerlingen in mei 2011. Men kan hieruit concluderen dat de leesmotivatie licht gestegen is door het inzetten van de leesvorm stillezen. Dat er maar een geringe stijging te zien is in de algemene leesmotivatie zou kunnen betekenen dat het aanbod op de leesbevordering en leesmotivatie nog onvoldoende is. Men zou in vervolgonderzoek kunnen kijken naar dit aanbod. In dit onderzoek zou men kunnen bekijken of het inzetten van andere, volgens Braams & Smits (2009) evidence based leesvormen, de leesmotivatie verbeteren.

6.2 Aanbevelingen

Deze paragraaf bevat aanbeveling die naar voren zijn gekomen vanuit het uitgevoerde (quasi) experimentele onderzoek.

Met dit onderzoek is geprobeerd om de leesresultaten en de leesmotivatie van de leerlingen te bevorderen maar daarnaast ook een begin te maken voor een doorgaande leeslijn. Uit de data analyse en resultaten en de daarbij behorende conclusie kom ik tot een aantal aspecten die mijn inziens nog veranderd of verbeterd kunnen worden. De aspecten zijn:

1. Convergente differentiatie
2. Leesvormen uitbreiden
3. Leesmateriaal uitbreiden
4. Doorgaande leeslijn in alle groepen creëren

Ad 1. Convergente differentiatie.

Uit de onderzoeksresultaten en ondersteund door de literatuur is naar voren gekomen dat divergente differentiatie niet voor de gewenste resultaten heeft gezorgd. Mijn aanbeveling is dan ook om tijdens de instructie gebruik van convergente differentiatie te maken.

Een genoemde reden hiervoor is dat in heterogene gezamenlijke leerdoelen en verwachtingen gelden, voor zowel goede als minder goede leerlingen.

Ad. 2 Leesvormen uitbreiden

Uit de onderzoeksresultaten op het gebied van de leesmotivatie is gebleken dat de leesmotivatie enigszins is verbeterd door het in te zetten van de leesvorm stillezen. Daarentegen blijft de leesmotivatie bij de meeste leerlingen gemiddeld. Mijn aanbeveling is dan ook om binnen de groepen stapsgewijs ook andere wetenschappelijk bewezen leesvormen, zoals die door Braams & Smits (2009) beschreven worden, in te voeren in de groepen. Een genoemde rede hiervoor is dat deze leesvormen zijn zeker voor de zwakkere lezers van belang omdat dit mede de betrokkenheid vergroot (Braams & Smits).

Ad. 3 Leesmateriaal uitbreiden

Zowel in groep 6 als in de andere groepen is er maar een geringe boekencollectie te vinden. Het betreft veelal verouderde boeken en boeken die aangeschaft zijn voor het groepjeslezen (AVI niveau lezen). Uit de literatuur blijkt dat naast het lezen van boeken ook ander leesmateriaal van belang kan zijn. Hierbij kan men denken aan stripboeken, informatieve boeken, (kinder)kranten, tijdschriften, kaarten etc.

Een optie voor het uitbreiden van het leesmateriaal zou de wisselcollectie vanuit de plaatselijke bibliotheek kunnen zijn. Deze wisselcollectie bestaat uit een kist met boeken voor de groep die iedere periode gewisseld wordt van inhoud. Daarnaast is het vaak mogelijk om kosteloos abonnementen af te sluiten op bepaalde (informatieve) tijdschriften en kranten. Een voorbeeld hiervan is het tijdschrift SamSam. Voor de aanschaf van ander materiaal zou er door bijvoorbeeld een leescoach binnen de school een budget opgesteld kunnen worden.

Ook de inrichting en de aanbidding van het leesmateriaal kan bij de leesmotivatie een rol spelen. Zo is er in de groepen geen leeshoek. Met het inzetten van de leeshoek kan een ruimte gecreëerd worden waar leerlingen zich in alle rust kunnen terug trekken en genieten van het lezen. Ook het inzetten van boekpromotie en voorleeswedstrijden zou het lezen en natuurlijk de leesmotivatie kunnen bevorderen.

Ad. 4. Doorgaande leeslijn creëren in alle groepen.

Om het leesonderwijs zijn effectiviteit te geven en te laten behouden zou er een doorgaande leeslijn in alle groepen (schoolbreed) gecreëerd moeten worden. Dat wil zeggen dat in alle groepen:

- Voldaan moet worden aan de voorgestelde instructietijd per groep.
- Effectieve instructie plaats vindt aan de hand van het IGDl.
- Gedifferentieerd wordt op basis van convergente differentiatie.
- Hoge doelen voor alle leerlingen gesteld worden en dat deze doelen vast gelegd worden.
- Leerlingen nauwlettend gevolgd worden en met gerenommeerde toetsen volgens het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Verhoeven & Wentink, 2004) getoetst worden.
- Extra leestijd (minimaal één uur per week) en instructie ingeroosterd wordt voor de zwakkere lezers.

Om dit te realiseren en te controleren zal er door de school een leesplan met doelen en aandachtspunten opgesteld moeten worden. Als hulpmiddel hiervoor kan het 'Protocol Leesproblemen en Dyslexie' (Verhoeven & Wentink, 2004) en het boek 'Voortgezet technisch lezen Omgaan met verschillen ter voorkoming van leesproblemen' (Ahlers & Koekebacker, 2009) een uitkomst bieden.

Hoofdstuk 7 Discussie en reflectie

In dit hoofdstuk bediscussieer ik het uitgevoerde onderzoek en reflecteer ik op mijn eigen leerproces.

7.1 Discussie onderzoek

7.1.1 Aanpak

De keuze van het onderwerp van mijn onderzoek was voor mij snel gemaakt. Het gegeven dat een onvoldoende leesvaardigheid een maatschappelijk probleem is in combinatie met de leesproblematiek op school was voor mij een motivatie om mij hierin te gaan verdiepen. Bij de aanpak van dit onderzoek heb ik vooral veel tijd gestoken in het helder krijgen van de onderzoeksvraag. Dit met als doel om het onderzoek steeds concreter te maken. Na het uitwerken van de centrale probleemstelling en de onderzoeksvraag ben ik mij gaan verdiepen in de literatuur. Al snel viel op dat er ontzettend veel geschreven is. Ik vond het moeilijk om uit alle aspecten die te maken hebben met voortgezet technisch lezen een keuze te maken voor een concrete vraagstelling. Hierdoor had ik pas in de middenperiode van het onderzoek mijn onderzoeksvraag duidelijk en concreet.

Vervolgens ben ik op zoek gegaan naar aspecten die onder de paraplu van mijn onderzoeksvraag vielen. Deze aspecten heb ik vertaald in vier deelvragen, die telkens in stapjes antwoord geven op de uiteindelijke onderzoeksvraag. De deelvragen hadden betrekking op het onderwijsaanbod, kijken naar wat effectief leesonderwijs daadwerkelijk is, de leesresultaten, de leesvaardigheid, de leesmotivatie en de leeswerkvormen.

Deze deelvragen hebben mij geholpen bij het zoeken naar methoden en technieken en het verzamelen van gegevens. Hierbij moet ik wel opmerken dat ik het moeilijk vond om geschikte technieken en methoden te vinden en ook methodetriangulatie toe te passen. Ook dit gedeelte heeft veel tijd in beslag genomen. Achteraf aan het onderzoek denk ik dat het onderzoek, de onderzoeksvraag en de deelvragen nog kleiner en concreter hadden kunnen zijn. Ik heb veel aspecten proberen te belichten en te onderzoeken. Ik merkte tijdens de uitvoering dat ik eigenlijk twee onderzoeken met elkaar aan het combineren was.

7.1.2 Uitvoerbaarheid

Aangezien ik de opleiding binnen een jaar zou voltooien was het behoorlijk stressvol om het onderzoek binnen deze tijd te plannen. Zoals ik hierboven beschreef heeft het lang geduurd voordat ik het onderwerp en vooral de onderzoeksvragen duidelijk had. Doordat het begin van het onderzoek zich lang gerekt heeft kwam het tweede deel van het onderzoek in de knel. De uitvoering van het onderzoek is in precies zeven weken uitgevoerd. Hoewel er in deze periode een aantal veranderingen waar genomen zijn is deze periode erg kort om een gerichte omslag in de leesvaardigheid van de leerlingen te toetsen. Dit onderzoek zou geschikt zijn om uit te voeren gedurende een periode van een schooljaar. Daarom verdient het de aanbeveling om de opzet van effectieve leesonderwijs met in een groter onderzoek nader uiteen te zetten. Hierbij zou men een grotere onderzoeksgroep met meer leerlingen moeten samenstellen en het onderzoek over een langere periode moeten opzetten. Hierdoor wordt er meer contacttijd om te oefenen gecreëerd en kan er geoefend worden over een langere periode. Dit vergroot de validiteit en betrouwbaarheid waarop een gegronde uitspraak geven kan worden.

Daarnaast denk ik dat ik teveel verschillende factoren tegelijk wilde belichten en aanpakken.

Aangezien de korte periode voor de uitvoering van het onderzoek zou het een optie zijn geweest om het onderzoek kleiner te maken. Nu werd er én naar de leesresultaten (met bijbehorende organisatieaspecten) én de leesmotivatie (met bijbehorende organisatieaspecten) gekeken. Deze twee onderwerpen zouden opgesplitst kunnen worden in twee verschillende onderzoeken.

7.1.3 Acceptatie

Dit meesterstuk kan acceptabel zijn voor inhoudelijke experts als praktijkdeskundigen. Persoonlijk denk ik dat vooral praktijkdeskundigen baat hebben bij mijn onderzoek. In mijn onderzoek maak ik namelijk al veel gebruik van informatie van inhoudelijke experts. Deze informatie is bij de inhoudelijke experts natuurlijk al bekend. Ik heb tijdens het onderzoek geprobeerd zo vaak mogelijk een koppeling te maken van theorie naar praktijk. Zo heb ik gebruik gemaakt van het organisatorisch Continuüm (Struiksema, 2005), Effectief leesonderwijs (Vernooy, 2005) en de doorgaande leeslijn (Ahlers & Koekebacker, 2009) en deze gekoppeld aan de onderwijspraktijk op school.

De directie stemde in met mijn onderzoek en heeft ook geluisterd naar mijn inbreng. Maar bij de uiteindelijke uitvoering hebben zij gekozen voor een andere invulling dan ik geadviseerd heb. Zo heeft er geen convergente maar divergente differentiatie plaats gevonden en is er maar één leesvorm, stillezen, ingevoerd. Hierdoor zullen de onderzoeksresultaten kunnen afwijken met de uiteindelijke doelen en opbrengsten die ik voor ogen had en had willen realiseren.

7.1.4 Effectiviteit

Ik denk dat het onderzoek voor een gedeelte effectief is geweest met name de invoering interventie Instructietijd, directe instructiemodel en het stillezen. De resultaten van de eindmeting (mei 2011) laten een lichte stijging zien tegenover de resultaten van de beginmeting van februari 2011.

Er is een voorzichtig begin gemaakt met het continuüm van zorg (Struiksma, 2005). Er is aandacht geweest voor het leesproces op zorgniveau 1. Dit heeft er o.a. voor gezorgd dat ook het team is gaan nadenken over dit zorgniveau en het eventueel creëren van een doorgaande leeslijn.

Hierbij moet ik wel opmerken, zoals ik dat ook in hoofdstuk 6 bij de aanbevelingen heb gedaan, dat er nog veel aspecten onbelicht, verbeterd en ingevoerd moeten worden. Om optimale resultaten bij de leerlingen te creëren zal de organisatie verandert moeten worden, hierbij kan men wederom denken aan convergente differentiatie. Op het punt leesmotivatie zal men ook zaken moeten veranderen. De leesmotivatie van de leerlingen is bij de eindmeting (mei 2011) ook licht gestegen tegenover de leesmotivatie bij de beginmeting (februari 2011). Maar zo laten de resultaten van de Vragenlijst leesmotivatie zien dat de meeste leerlingen gemiddeld scoren. Uitbreiding van de leesvormen (Braams & Smits, 2009) en de uitbreiding van leesmotivatie activiteiten en materialen is hier een speerpunt bij. Met deze aspecten zou de leesmotivatie kunnen verbeteren en kan er naar gestreefd worden zoveel mogelijk leerlingen het benodigde standaardniveau te laten halen.

7.1.5 Tevredenheid over de aanpak

Eerder benoemde ik de brede opzet van het onderzoek. Een volgende keer zou ik het onderzoek kleiner maken en één aspect dieper onderzoeken dan verschillende aspecten breder onderzoeken.

Zoals in hoofdstuk 5 benoemd heb ik mijn twijfels over het meetinstrument Cito TL Leestempo. Men kan niet nagaan hoe de leerling de toets gemaakt heeft; wist de leerling de antwoorden of heeft de leerling de antwoorden gegokt? Ik zou een volgende keer deze toets niet meer als meetmiddel gebruiken. De AVI toetsen van Cito zou ik de volgende keer inzetten om het leesniveau op zinsniveau te onderzoeken, omdat met deze toets de score en de leesvaardigheid beter controleerbaar is in vergelijking met de Leestempo.

7.2 Reflectie op eigen leerproces

In deze paragrafen zal ik reflecteren op het leerproces. Centraal hierbij staan de beschrijvingen van de competentieontwikkelingen op het gebied van *onderzoekend leren* en *lerend onderzoeken* aan de hand van de Dublin-descriptoren.

7.2.1 Competentieontwikkeling Dublin Descriptoren

1. Kennis en inzicht

Door middel van dit onderzoek heb ik vooral kennis en inzicht verschaft in de inhoudelijke aspecten van het voortgezet technisch lezen. Ik heb hierdoor meer inzicht gekregen in het afstemmen van het leesonderwijs op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen. Op bachelorniveau heb ik al te maken gehad met het leesonderwijs maar door dit onderzoek heb ik ook gekeken naar het organisatorische continuüm (Struiksma, 2005) en de doorgaande leeslijn. Het aanbieden van een goed leesonderwijsaanbod op o.a. zorgniveau 1 stond voor mij centraal in dit onderzoek. Ik heb door o.a. gericht literatuur aanbod gekeken wat er nodig is om effectief leesonderwijs aan leerlingen aan te bieden. Door het literatuuronderzoek heb ik mijn kennis en inzicht omtrent leesonderwijs, zorgniveaus, effectieve instructie, klassenmanagement en het organisatorische continuüm vergroot.

Ik wil als leerkracht tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen in mijn groep, zodat zij zich optimaal kunnen ontwikkelen in de zone van naaste ontwikkeling.

Door de uitvoering van dit onderzoek heb ik mij dan ook ontwikkeld in het ontwikkelen en toepassen van ideeën in onderzoeksverband.

2. Toepassen van kennis en inzicht.

Door het volgen van de module Taalontwikkeling, lees- en spellingproblemen heb ik inzicht verworven in het leesonderwijs en was het mogelijk om het ontoereikende leesonderwijs in de praktijk te onderzoeken. Ik heb breder gekeken dan alleen naar het gemiddelde leesonderwijs. Door het bestuderen van literatuur en dit te vergelijken met mijn eigen beroepspraktijk heb ik interventies kunnen opzetten. Dit gegeven zorgt ervoor dat ik probleemoplossende vermogens heb kunnen inzetten. Ik heb met dit onderzoek geprobeerd het leesonderwijs af te stemmen op wetenschappelijk literatuur, maar natuurlijk ook op de onderwijsbehoeftes van de leerlingen.

3. Oordeelsvorming

In dit jaar is mijn oordeelsvorming sterk ontwikkeld. Door de opleiding en dit onderzoek ben ik anders naar leerlingen, didactiek maar ook de school als geheel gaan kijken. Ik heb door het lezen van literatuur meer kennis vergaard en ben hierdoor beter in staat oordelen te formuleren.

Ik gebruik bij mijn oordeelsvorming nu ook andere bronnen en visies. Mijn visie op leesonderwijs is veranderd; zo dacht ik op bachelorniveau dat het leesonderwijs bij ons op school goed verliep en dat leerlingen die niet mee konden komen met het klassikale leesonderwijs extra tijd en andere materialen nodig hadden en dat dit vooral een taak voor de RT-er was. Na dit onderzoek besef ik dat er veel minder leerlingen met een onvoldoende leesvaardigheid hoeven te zijn. Door het organiseren van effectief leesonderwijs met een goed aanbod op zorgniveau 1 en 2 en een schoolbrede aanpak moet het mogelijk zijn om veel meer leerlingen op een hoog niveau te laten lezen.

4. Communicatie

Door dit onderzoek heb ik geleerd betere conclusies te trekken ten aanzien van gegevens, kennis, motieven en overwegingen. Deze conclusies heb ik d.m.v. dit onderzoeksverslag over moeten brengen op een publiek van specialisten en eventueel niet specialisten.

Ik heb gemerkt dat ik het moeilijk vond om de gegevens goed te verwoorden in dit verslag. Ook de het beschrijven van de conclusies was een lastig punt. Ik vind het moeilijk om kort en concreet de conclusie te beschrijven, zonder er een omslachtig verhaal van te maken. Dit is dan ook een competentie waarin ik mij verder kan ontwikkelen.

Een grote hulp bij de uitvoering van het onderzoek waren o.a. de LOL begeleidster en de Critical friends. Door de communicatiemomenten met deze personen werden nieuwe onderwerpen op tafel gebracht en moest ik gaan verwoorden wat ik met dit onderzoek wilde bereiken, hoe ik dit wilde bereiken en daarnaast ook mijn eigen visies kenbaar maken.

5. Leervaardigheden

In deze competentie heb ik mij enigszins ontwikkeld. Ik ben een leergierig persoon die altijd gericht op zoek gaat naar nieuwe kennis en nieuwe doelen. Ik ben een persoon die zaken met inzet doet, nieuwe dingen uitprobeert, die onderzoekt wat wel en niet werkt en die ook veel reflecteert op zijn eigen handelen. Mijn motto is dan ook: er is altijd wel iets nieuws te leren!

Ik kan voor mijzelf dan ook vrij goed plannen en doelen stellen. Helaas werkt mijn onzekerheid hier soms als stoorzender. Ik heb namelijk de behoefte aan bevestiging en zoek deze dan ook op. Ik merk dat ik gedurende de opleiding en tijdens dit onderzoek hierin wel ben gegroeid. In het begin zocht ik deze bevestiging en durfde ik niet zo goed eigen beslissingen te maken en opdrachten uit te voeren.

Naderhand ben ik zelfstandiger geworden in de uitwerking van de opleiding en dit onderzoek. Ik ben zelf aan de slag gegaan met instrumenten, literatuur en de verwerking hiervan en heb naderhand i.p.v. op voorhand om feedback gevraagd. Ik heb geleerd meer op mijzelf te vertrouwen, wat niet weg neemt dat ik nog graag hoor wat de experts te zeggen hebben!

Samenvatting

Het onderzoeksthema van dit meesterstuk betreft 'Voortgezet technisch leesonderwijs' in relatie tot 'Effectief leesonderwijs'. Er wordt onderzocht of de leesresultaten en de leesmotivatie bij de leerlingen uit groep 6 van basisschool D.G. verbeterd kan worden door de inzet van leesinterventies uit de wetenschappelijke literatuur.

De centrale onderzoeksvraag is dan ook:

“Kan effectief leesonderwijs een passend aanbod bieden op het gebied van voortgezet technisch lezen op basisschool D.G. in groep 6 waardoor de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen verbeteren”.

Een bijkomend streven is dat er een aanzet gemaakt wordt voor een doorgaande leeslijn.

Bij het beantwoorden van de centrale onderzoeksvraag zijn een aantal hoofd- en subvragen van essentieel belang. Deze hebben betrekking op wetenschappelijke literatuur betreffende (effectief) leesonderwijs, het onderwijsaanbod voor voortgezet technisch leesonderwijs, de leesresultaten en de leesmotivatie van de leerlingen in groep 6 op basisschool D.G.

Om de vragen te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van kwantitatief onderzoek. Tijdens dit onderzoek werden data verzameld over een drietal aspecten namelijk, literatuur over het voortgezet technisch leesonderwijs, de opbrengsten van het voortgezet technisch leesonderwijs (leesniveau Technisch lezen en de DMT van het Cito leerlingvolgsysteem) en het leesplezier van de leerlingen in groep 6 (adhv een vragenlijst Leesmotivatie van de Elsäcker 2002).

Door onderzoeksinstrumenten te gebruiken waaronder, de kwaliteitskaart **Taalpilots**, de checklist van Ahlers & Koekebacker, het observatieformulier van ECN, de vragenlijst van Elsäcker en de toetsen Technisch lezen en DMT van Cito, voor deze verschillende aspecten en het meten d.m.v. diverse onderzoeksinstrumenten op verschillende tijdstippen (begin- en eindmeting) wordt triangulatie gewaarborgd. De gegevens van deze data zijn verzameld, geanalyseerd en gekoppeld aan de theorie. Vanuit deze data analyse zijn conclusies getrokken.

Conclusies vanuit dit onderzoek:

Conclusies ten aanzien van de leesresultaten:

Uit de data analyse blijkt dat de leesresultaten van de leerlingen in de onderzoeksgroep een kleine verbetering laten zien. Voor wat betreft het leesniveau komt er uit de afname van de toetsen een sterk wisselend beeld naar voren. Uit de toets Leestempo van het CITO-Leerlingvolgsysteem blijkt dat het percentage zwakke lezers is gedaald. Dit staat echter in contrast met de uitkomsten van de afname van de DMT; op deze toetsen is het aantal zwakke lezers gelijk gebleven. Men zou kunnen stellen dat de leerlingen meer moeite hebben met het hardop verklanken van de losse woorden, omdat hier de context ontbreekt. Daarnaast zou men kunnen stellen dat het lezen van woorden in zinsverband (context aanwezig) beter beheerst wordt door de leerlingen dan het lezen van losse woorden.

Conclusies ten aanzien van de leesmotivatie.

Uit de data analyse van de Vragenlijst leesmotivatie van Elsäcker (2011) blijkt dat er een kleine verbetering is opgetreden voor wat betreft de leesmotivatie van de onderzoeksgroep. Uit de afname van de Vragenlijst leesmotivatie in mei blijkt dat het aantal leerlingen met een gemiddelde of boven - gemiddelde leesattitude stijgt met 7 leerlingen.

Hoewel er een lichte stijging te zien is, blijkt de leesmotivatie nog gemiddeld te zijn. Men kan hieruit concluderen dat de leesmotivatie licht gestegen is door het inzetten van de leesvorm stillezen. Dat maar een geringe stijging te zien is in de algemene leesmotivatie zou kunnen betekenen dat het aanbod op de leesbevordering en leesmotivatie nog onvoldoende is.

Literatuur

- Aarnoutse, C., Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Een leerlijn voor groep 4 tot en met 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ahlers, L., Koekebacker, E. (2009). *Voortgezet technisch lezen. Omgaan met verschillen ter voorkoming van leesproblemen*. Amersfoort: CPS
- Batenburg, A. van (2002). *Een instrument voor het observeren van leerkrachten bij Technisch lezen in groep 3 en een eerste indicatie over effecten van het Groninger Experiment Achterstandsbestrijding: GEA*.
- Booth, T., Ainscout, M. (2009). *Index voor inclusie*. Apeldoorn: Garant
- Braams, T., Smits, A. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam : Boom
- Evers, A. (2010). *COTAN Beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests*. Amsterdam: NIP/Cotan
- Harinck, F.(2007). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Houtveen, T., Kuijpers, J.M. (2006) *IGDI-model*.
- Houtveen, T., & Kuijpers, J. (2006). *Omgaan met hardnekkige leesproblemen of dyslexie in de samenwerkingsverbanden. Observatie-instrument*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Inspectierapport 2006-27. Den Haag: Inspectie van het onderwijs.
- Janssen, M. (2006). Functioneel leren van leerkrachten met leervragen als uitgangspunt. Leesproblemen en dyslexie in beeld [Elektronische versie]. *Zorg primair*, 7, 103-106.
- Janssen, M. (2006). Leesproblemen en dyslexie in beeld. Een handreiking voor remedial teachers bij taken in diverse niveaus van de zorgroute [Elektronische versie]. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 3, 16-22.
- Jongen, I., Krom, R. (2009). *DMT en AVI*. Arnhem: Cito B.V.
- Jongen, I., Krom, R., Roumans, P. (2010). *Technisch lezen groep 6*. Arnhem: Cito B.V.
- Kozloff, M. (2005). *We don't care about data*. Direct Instructions News, Volume 5, nr. 1, Spring 2005.
- Struiksma, C. (2005). Organisatorisch continuüm voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie, 2005. 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie
- Tellegen, S. en Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen:Wolters-Noordhoff.
- Verhoeven, L., Wentink, H. (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5 – 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Vernooy, K (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2007). Effectief leesonderwijs nader bekeken. Taalpilots onderwijsachterstanden.

Bijlagen

Bijlage 1 Checklist Facetten van goed leesonderwijs (Ahlers, 2007)

Bijlage 2 Observatieformulieren ECN februari 2011

Bijlage 3 Observatieformulier ECN mei 2011

Bijlage 4 Checklist klassikale leesvormen

Bijlage 5 Logboekformulier voor het stillezen (Smits, A)

Bijlage 6 Vragenlijst Leesmotivatie (Elsäcker, 2002)

Bijlage 7 Handleiding Vragenlijst leesmotivatie (Elsäcker, 2002)

(Ahlers, 2007)

Antwoorden mei 2011: groep 6

40

Methode Een goede methode voor zwakke lezers: Estaffete (Zwijsen) Lekker lezen (Malmberg) Leesweg (onderdeel Leeslijn, ThiemeMeulenhof) Leeshuis (Noordhoff) Zorgvuldig omgaan met de methode (niet zomaar lessen schrappen). Jaarplanning Handleiding lezen. Kritisch kijken of de instructie, begeleidde inoefening en verwerking rechtstreeks gerelateerd zijn aan het lesdoel.	X Alleen in groep 4: Goed gelezen! X Alleen een jaarplanning methode in groep 4. X Methode wordt uitgevoerd.	X Speciale leesbegeleiding. X leeslessen vervallen af en toe. X Meest geschikte lessen worden gekozen. X X Handleiding methode groep 4. X	
Woordenschat Aandacht voor woordenschat en woordleerstrategieën.	X Niet structureel tijdens de leesles. Groep 4 methode besteedt hier aandacht aan.	X	
Vormen van lezen Herhaald lezen van teksten Hardop lezen Stillezen Strips lezen Voorlezen Ralfi-lezen Tutorlezen	X X	X in zorggroepen X in zorggroepen X tijdens niveau lezen X Tijdens instructie X Niet structureel, op vrije momenten X Incidenteel X Niet structureel X Incidenteel X in zorggroepen X Zorggroep	X Structureel 30 min. per dag.

Didactiek / leerkrachtvaardigheden			
Directe instructie model		X Alleen in groep 4, tijdens werken met methode	X
Bij zwakke lezers: begeleid oefenen: aandacht voor woorden, zinnen en teksten en begeleide verwerking: toepassen bij teksten stillezen.		X Alleen in groep 4, tijdens werken met methode X In niveaugroep	
Re-teaching	X	X In niveaugroep	
Regels en routines tijdens de leesles, zodat er geen tijd verloren gaat.			X X
Scaffolding (hardop voordoen)		X gedeeltelijk alleen in groep 4 aanwezig.	X Instructie: directe instructiemodel
Direct right (gelijk het goede voorzeggen).	X Alleen in zorggroepen X Alleen in zorggroepen		
Feedback op lezen		X product gericht en niet proces gericht. X product gericht, verschuift naar proces gericht.	
Positieve interactie tussen leerkracht en leerling.			X X
Gedifferentieerde instructie geven	X Werken met niveaugroepen.	X alleen in groep 4 bij gebruik methode	
Anticiperen op vaak voorkomende leesproblemen.	X Veelal dezelfde structuren, oefeningen	X	
Goede klassenorganisatie.		X	X
Stimuleren bezig zijn (vaart en variatie).		X vaart wel, variatie nauwelijks, alleen in groep 4 maar veelal gebruik methode. X	
Vroegtijdig ingrijpen	X	X leerlingen worden beter gevolgd.	
Gevarieerde taal-/leesactiviteiten			
Logboekje bij stillezen	X		X
Boekbespreking	X	X	
Verhalen schrijven		X Komt vooral voor bij gebruik methode Alles-in-één. X Komt vooral voor	

Aandacht voor begrip van teksten		bij gebruik methode Alles-in-één. X begrijpend lezen en groep 4 methode technisch lezen X begrijpend lezen: Nieuwsbegrip.	
Aandacht voor leesplezier	X voornamelijk instructie	X	

Bijlage 2 Observatieformulier les voortgezet technisch lezen Groep 4

Algemene gegevens

Naam observator:	Anne
Datum les:	15-02-2011
Aanvangstijd les:	11.00 uur
Eindtijd les:	11.40 uur
Naam school:	D.G.
Plaats:	Kerkrade
Naam leerkracht:	J.V.
Samenstelling van de groep:	groep 4
Totaal aantal leerlingen in de groep:	23
Andere volwassenen in de klas:	nee
Zo ja, wie?	

Dit observatie/instrument is gebaseerd op:

Houtveen, T., & Kuijpers, J. (2006). Omgaan met hardnekkige leesproblemen of dyslexie in de samenwerkingsverbanden. Observatie-instrument. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Van Batenburg, Th. A. (2002). Een instrument voor het observeren van leerkrachten bij Technisch lezen in groep 3 en een eerste indicatie over effecten van het Groninger Experiment Achterstandsbestrijding: GEA.

Kwaliteit van de instructie in het algemeen

De voorbereiding

De materialen liggen klaar.

ja/nee

De les begint meteen.

ja/nee

0. Gezamenlijke start (hele groep)

1. De leerkracht geeft voor *alle* leerlingen het lesdoel en lesoverzicht aan

1 2 3 4 5

I Voorbereidende activiteiten (instructiegroep)

2. De leerkracht geeft een samenvatting van de voorafgaande stof of laat de leerlingen dit verwoorden.

1 2 3 4 5

3. De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op.

1 2 3 4 5

II Interactieve groepsinstructie en begeleide inoefening (instructiegroep)

4. De leerkracht geeft lesdoel en lesoverzicht

1 2 3 4 5

5. De uitleg van de leerkracht is duidelijk en efficiënt.

1 2 3 4 5

6. De leerkracht geeft concrete voorbeelden.

1 2 3 4 5

7. De leerkracht zorgt dat de vaardigheid voorgedaan wordt.

1 2 3 4 5

8. De leerkracht laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding (het gepresenteerde) oefenen.

1 2 3 4 5

9. De leerkracht bevordert leren van elkaar (oplossingsproces)

1 2 3 4 5

	1	2	3	4	5
10. De leerkracht hanteert samenwerkend leren werkvormen (denken-delen-uitwisselen)					
11. De leerkracht relateert de te maken opdrachten expliciet aan het lesdoel.	1	2	3	4	5
12. De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen/beheersen.	1	2	3	4	5
III Zelfstandige verwerking (instructiegroep)					
13. De leerkracht geeft de leerlingen opdrachten die goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase.	1	2	3	4	5
14. De leerkracht geeft verlengde instructie aan zwakke leerlingen.	1	2	3	4	5 Connect lezen
IV Zelfstandige verwerking (hele groep)					
15. De leerkracht differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten.	1	2	3	4	5
16. De leerkracht organiseert mogelijkheden voor samenwerkend leren.	1	2	3	4	5
V Afsluiting (instructiegroep)					
17. De leerkracht geeft een inhoudelijke afsluiting van de les.	1	2	3	4	5
VI Feedback zelfstandig werken groep (zelfstandig werken groep)					
18. De leerkracht bespreekt het werk met de leerlingen die zelfstandig werken.	1	2	3	4	5
VII Gezamenlijke afsluiting (hele groep)					
19. De leerkracht geeft een inhoudelijke afsluiting van de les aan de hele groep.	1	2	3	4	5
VIII Terugkoppeling/feedback (fasenoverstijgend) (hele groep)					
20. De leerkracht laat <i>alle</i> leerlingen succeservaringen opdoen.	1	2	3	4	5
21. De leerkracht ordent en vat samen.	1	2	3	4	5
22. De leerkracht geeft positief geformuleerde feedback aan <i>alle</i> leerlingen.	1	2	3	4	5
De leerkracht geeft procesterugkoppeling	1	2	3	4	5 Product
De leerkracht zet leerlingen bij fouten aan zichzelf te corrigeren.	1	2	3	4	5
Algemeen					
De overgangen tussen de diverse lesactiviteiten nemen weinig tijd in beslag.	1	2	3	4	5
De leerkracht corrigeert direct storend gedrag en spreekt de juiste leerlingen aan op hun gedrag.	1	2	3	4	5
De leerkracht toont persoonlijk enthousiasme.	1	2	3	4	5
De leerkracht geeft blij van hoge verwachtingen van de leerlingen.	1	2	3	4	5
De leerkracht gebruikt taal die kinderen begrijpen.	1	2	3	4	5
De leerkracht toont warme betrokkenheid bij de leerlingen (vriendelijk, begripvol).	1	2	3	4	5
Er heerst een prettige sfeer in de klas.	1	2	3	4	5

Inrichting van het lokaal & materiaal

Het lokaal is praktisch en overzichtelijk ingericht.	1	2	3	4	5
De looproutes zijn goed georganiseerd.	1	2	3	4	5
Het materiaal is goed bereikbaar voor leerlingen.	1	2	3	4	5
Er is voldoende materiaal aanwezig.	1	2	3	4	5
De overgangen tussen de diverse lesactiviteiten nemen weinig tijd in beslag	1	2	3	4	5
Er is sprake van een geletterde omgeving	1	2	3	4	5

Gekozen differentiatiemodel en tijdsduur per fase.

Voor welk organisatiemodel is gekozen en hoeveel tijd werd er per fase besteed?

1. Convergente differentiatie

Vorbereiding (5 minuten)	
Instructie en inoefening (10 minuten)	
Zelfstandige verwerking (15 minuten)	Verlengde instructie aan zwakke leerlingen (15 minuten)
Feedback (5 minuten)	Zelfstandige verwerking (5 minuten)
Afsluiting (3 minuten)	

2.

Voorbereiding (.....minuten)		
Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Instructie en inoefening (.....minuten)	
Feedback (....minuten)	Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Verlengde instructie (....minuten)
		Zelfstandige verwerking (.....minuten)
Afsluiting (.....minuten)		

3.

Vorbereiding (.....minuten)
Instructie en inoefening (.....minuten)
Zelfstandige verwerking (.....minuten)
Afsluiting (.....minuten)

4.

Zelfstandige verwerking (....minuten)	Voorbereiding (.....minuten)
	Instructie en inoefening (.....minuten)
	Zelfstandige verwerking (.....minuten)
	Afsluiting (....minuten)

5.

Zelfstandige verwerking (....minuten)	Voorbereiding (.....minuten)	
	Instructie en inoefening (.....minuten)	
	Zelfstandige verwerking (....minuten)	Verlengde instructie aan zwakke leerlingen (.....minuten)
		Zelfstandige verwerking (.....minuten)
	Afsluiting (....minuten)	

6. Anders, namelijk:

--

Algemene gegevens

Dit observatie/instrument is gebaseerd op:

Van Batenburg, Th. A. (2002). Een instrument voor het observeren van leerkrachten bij Technisch lezen in groep 3 en een eerste indicatie over effecten van het Groninger Experiment Achterstandsbestrijding: GEA. Kwaliteit van de instructie in het algemeen

De materialen liggen klaar.

nee

De les begint meteen.

nee

1. De leerkracht geeft voor <i>alle</i> leerlingen het lesdoel en lesoverzicht aan	1	2	3	4	5 NVT
--	---	---	---	---	-------

2. De leerkracht geeft een samenvatting van de voorafgaande stof of laat de leerlingen dit verwoorden.	1	2	3	4	5	NVT
--	---	---	---	---	---	-----

3. De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op.	1	2	3	4	5	NVT
--	---	---	---	---	---	-----

4. De leerkracht geeft lesdoel en lesoverzicht	1	2	3	4	5	NVT
--	---	---	---	---	---	-----

5. De uitleg van de leerkracht is duidelijk en efficiënt. 1 2 3 4 5 NVT

6. De leerkracht geeft concrete voorbeelden. 1 2 3 4 5 **NVT**

7. De leerkracht zorgt dat de vaardigheid voorgedaan wordt. 1 2 3 4 5 NVT

8. De leerkracht laat de leerlingen onder nauwgezette	1	2	3	4	5	NVT
---	---	---	---	---	---	-----

begeleiding (het gepresenteerde) oefenen.

9. De leerkracht bevordert leren van elkaar (oplossingsproces)	1	2	3	4	5	NVT
10. De leerkracht hanteert samenwerkend leren werkvormen (denken-delen-uitwisselen)	1	2	3	4	5	NVT
11. De leerkracht relateert de te maken opdrachten expliciet aan het lesdoel.	1	2	3	4	5	NVT
12. De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen/beheersen.	1	2	3	4	5	NVT
III Zelfstandige verwerking (instructiegroep)						
13. De leerkracht geeft de leerlingen opdrachten die goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase.	1	2	3	4	5	NVT
14. De leerkracht geeft verlengde instructie aan zwakke leerlingen.	1	2	3	4	5	NVT
IV Zelfstandige verwerking (hele groep)						
15. De leerkracht differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten.	1	2	3	4	5	NVT
16. De leerkracht organiseert mogelijkheden voor samenwerkend leren.	1	2	3	4	5	NVT
V Afsluiting (instructiegroep)						
17. De leerkracht geeft een inhoudelijke afsluiting van de les.	1	2	3	4	5	NVT
VI Feedback zelfstandig werken groep (zelfstandig werken groep)						
18. De leerkracht bespreekt het werk met de leerlingen die zelfstandig werken.	1	2	3	4	5	NVT
VII Gezamenlijke afsluiting (hele groep)						
19. De leerkracht geeft een inhoudelijke afsluiting van de les aan de hele groep.	1	2	3	4	5	NVT
VIII Terugkoppeling/feedback (fasenoverstijgend) (hele groep)						
20. De leerkracht laat <i>alle</i> leerlingen succeservaringen opdoen.	1	2	3	4	5	NVT
21. De leerkracht ordent en vat samen.	1	2	3	4	5	NVT
22. De leerkracht geeft positief geformuleerde feedback aan <i>alle</i> leerlingen.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht geeft procesterugkoppeling	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht zet leerlingen bij fouten aan zichzelf te corrigeren.	1	2	3	4	5	NVT
Algemeen						
De overgangen tussen de diverse lesactiviteiten nemen weinig tijd in beslag.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht corrigeert direct storend gedrag en spreekt de juiste leerlingen aan op hun gedrag.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht toont persoonlijk enthousiasme.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht geeft blij van hoge verwachtingen van de leerlingen.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht gebruikt taal die kinderen begrijpen.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht toont warme betrokkenheid bij de leerlingen (vriendelijk, begripvol).	1	2	3	4	5	NVT
Er heerst een prettige sfeer in de klas.	1	2	3	4	5	NVT

Inrichting van het lokaal & materiaal

Het lokaal is praktisch en overzichtelijk ingericht.	1	2	3	4	5	NVT
De looproutes zijn goed georganiseerd.	1	2	3	4	5	NVT
Het materiaal is goed bereikbaar voor leerlingen.	1	2	3	4	5	NVT
Er is voldoende materiaal aanwezig.	1	2	3	4	5	NVT
De overgangen tussen de diverse lesactiviteiten nemen weinig tijd in beslag	1	2	3	4	5	NVT
Er is sprake van een geletterde omgeving	1	2	3	4	5	NVT

Gekozen differentiatiemodel en tijdsduur per fase.

Voor welk organisatie-model is gekozen en hoeveel tijd werd er per fase besteed?

1.

Vorbereiding (.....minuten)	
Instructie en inoefening (.....minuten)	
Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Verlengde instructie aan zwakke leerlingen (.....minuten)
	Zelfstandige verwerking (.....minuten)
Afsluiting (.....minuten)	

2.

Voorbereiding (.....minuten)		
Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Instructie en inoefening (.....minuten)	
Feedback (....minuten)	Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Verlengde instructie (...minuten)
		Zelfstandige verwerking (.....minuten)
Afsluiting (.....minuten)		

3.

Vorbereiding (.....minuten)
Instructie en inoefening (.....minuten)
Zelfstandige verwerking (.....minuten)
Afsluiting (.....minuten)

4.

Zelfstandige verwerking (....minuten)	Voorbereiding (.....minuten)
	Instructie en inoefening (.....minuten)
	Zelfstandige verwerking (.....minuten)
	Afsluiting (.....minuten)

5.

Zelfstandige verwerking (....minuten)	Voorbereiding (.....minuten)	
	Instructie en inoefening (.....minuten)	
	Zelfstandige verwerking (....minuten)	Verlengde instructie aan zwakke leerlingen (.....minuten)
		Zelfstandige verwerking (.....minuten)
	Afsluiting (.....minuten)	

6. Anders, namelijk: Groepjes lezen

Voorbereiding / afspraken regels (5 min.)
Zelfstandige verwerking: groepjes lezen (20 min.)
Afsluiting / opruimen (5 min.)

Bijlage 3 Observatieformulier les voortgezet technisch lezen Groep 6

Algemene gegevens

Naam observator:	Anne
Datum les:	26-05-2011
Aanvangstijd les:	13.30 uur
Eindtijd les:	14.10 uur
Naam school:	D.G.
Plaats:	K.
Naam leerkracht:	M.C
Samenstelling van de groep:	groep 6
Totaal aantal leerlingen in de groep:	20
Andere volwassenen in de klas:	Ja
Zo ja, wie?	SPW stagiaire

Dit observatie/instrument is gebaseerd op:

Houtveen, T., & Kuijpers, J. (2006). Omgaan met hardnekkige leesproblemen of dyslexie in de samenwerkingsverbanden. Observatie-instrument. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Van Batenburg, Th. A. (2002). Een instrument voor het observeren van leerkrachten bij Technisch lezen in groep 3 en een eerste indicatie over effecten van het Groninger Experiment Achterstandsbestrijding: GEA. Kwaliteit van de instructie in het algemeen

De voorbereiding

De materialen liggen klaar. Ja
De les begint meteen. Ja

0. Gezamenlijke start (hele groep)

1. De leerkracht geeft voor *alle* leerlingen het lesdoel en lesoverzicht aan 1 2 3 4 5 NVT
In niveaugroepen

I Voorbereidende activiteiten (instructiegroep)

2. De leerkracht geeft een samenvatting van de voorafgaande stof of laat de leerlingen dit verwoorden. 1 2 3 4 5 NVT

3. De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op. 1 2 3 4 5 NVT

II Interactieve groepsinstructie en begeleide inoefening (instructiegroep)

4. De leerkracht geeft lesdoel en lesoverzicht 1 2 3 4 5 NVT

5. De uitleg van de leerkracht is duidelijk en efficiënt. 1 2 3 4 5 NVT

6. De leerkracht geeft concrete voorbeelden. 1 2 3 4 5 NVT

7. De leerkracht zorgt dat de vaardigheid voorgedaan wordt. 1 2 3 4 5 NVT

8. De leerkracht laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding (het gepresenteerde) oefenen. 1 2 3 4 5 NVT

9. De leerkracht bevordert leren van elkaar (oplossingsproces) 1 2 3 4 5 NVT

10. De leerkracht hanteert samenwerkend leren werkvormen (denken-delen-uitwisselen) 1 2 3 4 5 NVT

11. De leerkracht relateert de te maken opdrachten expliciet aan het lesdoel.	1	2	3	4	5	NVT
12. De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen/beheersen.	1	2	3	4	5	NVT
III Zelfstandige verwerking (instructiegroep)						
13. De leerkracht geeft de leerlingen opdrachten die goed aansluiten bij de inhoud van de instructiefase.	1	2	3	4	5	NVT
14. De leerkracht geeft verlengde instructie aan zwakke leerlingen.	1	2	3	4	5	NVT (gesplits werken in niveaugroep)
IV Zelfstandige verwerking (hele groep)						
15. De leerkracht differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten.	1	2	3	4	5	NVT
16. De leerkracht organiseert mogelijkheden voor samenwerkend leren.	1	2	3	4	5	NVT
V Afsluiting (instructiegroep)						
17. De leerkracht geeft een inhoudelijke afsluiting van de les.	1	2	3	4	5	NVT
VI Feedback zelfstandig werken groep (zelfstandig werken groep)						
18. De leerkracht bespreekt het werk met de leerlingen die zelfstandig werken.	1	2	3	4	5	NVT
VII Gezamenlijke afsluiting (hele groep)						
19. De leerkracht geeft een inhoudelijke afsluiting van de les aan de hele groep.	1	2	3	4	5	NVT (in niveaugroep)
VIII Terugkoppeling/feedback (fasenoverstijgend) (hele groep)						
20. De leerkracht laat <i>alle</i> leerlingen succeservaringen opdoen.	1	2	3	4	5	NVT
21. De leerkracht ordent en vat samen.	1	2	3	4	5	NVT
22. De leerkracht geeft positief geformuleerde feedback aan <i>alle</i> leerlingen.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht geeft procesterugkoppeling	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht zet leerlingen bij fouten aan zichzelf te corrigeren.	1	2	3	4	5	NVT
Algemeen						
De overgangen tussen de diverse lesactiviteiten nemen weinig tijd in beslag.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht corrigeert direct storend gedrag en spreekt de juiste leerlingen aan op hun gedrag.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht toont persoonlijk enthousiasme.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht geeft blijk van hoge verwachtingen van de leerlingen.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht gebruikt taal die kinderen begrijpen.	1	2	3	4	5	NVT
De leerkracht toont warme betrokkenheid bij de leerlingen (vriendelijk, begripvol).	1	2	3	4	5	NVT
Er heerst een prettige sfeer in de klas.	1	2	3	4	5	NVT

Gekozen differentiatiemodel en tijdsduur per fase.

Voor welk organisatiemodel is gekozen en hoeveel tijd werd er per fase besteed?

1.

Vorbereiding (.....minuten)	
Instructie en inoefening (.....minuten)	
Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Verlengde instructie aan zwakke leerlingen (.....minuten)
	Zelfstandige verwerking (.....minuten)
Afsluiting (.....minuten)	

2.

Voorbereiding (.....minuten)		
Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Instructie en inoefening (.....minuten)	
Feedback (....minuten)	Zelfstandige verwerking (.....minuten)	Verlengde instructie (....minuten)
		Zelfstandige verwerking (.....minuten)
Afsluiting (.....minuten)		

3. Niveau groep sterkere lezers.

Vorbereiding (5 minuten)
Instructie en inoefening (10 minuten)
Zelfstandige verwerking (20 minuten)
Afsluiting (5 minuten)

4.

Zelfstandige verwerking (....minuten)	Vorbereiding (.....minuten)
	Instructie en inoefening (.....minuten)
	Zelfstandige verwerking (.....minuten)
	Afsluiting (.....minuten)

5.

Zelfstandige verwerking (....minuten)	Vorbereiding (.....minuten)	
	Instructie en inoefening (.....minuten)	
	Zelfstandige verwerking (....minuten)	Verlengde instructie aan zwakke leerlingen (.....minuten)
		Zelfstandige verwerking (.....minuten)
	Afsluiting (.....minuten)	

6. Anders, namelijk: Niveaugroep zwakker lezers

Vorbereiding (5 minuten)
Instructie en inoefening (10 minuten)
Verwerking onder begeleiding leerkracht (25 minuten)
Afsluiting (5 minuten)

Bijlage 4 Checklist klassikale leesvormen

Uitkomsten februari 2011: groep 4 t/m 6.

Uitkomsten mei 2011: groep 6

In aanvulling op de methoden worden naast de leeslessen klassikale leesactiviteiten ingeroosterd. Lezen op verschillende manieren zorgt voor uitbreiding van de leestijd, geeft leerlingen de gelegenheid veel te oefenen en leidt ook tot leesmotivatie en leesplezier. Smits & Braams (2006) beschrijven een reeks van klassikale leesactiviteiten:

Uitvoerbaar in groep	Soort leesles	Groep / tijdsbesteding/uitvoering	Wordt uitgevoerd op school in de groepen 4 t/m 6.
Groep 1 t/m 8	Voorlezen	<i>Dagelijks, 5-15 minuten</i> Geen hele boeken, maar dagelijks een korte tekst	X Groep 4 en 6 X Groep 6
Groep 3 t/m 8	Meelezen van korte teksten	<i>Twee of drie keer per week, 5 minuten.</i> Zelfde korte tekst twee of drie keer lezen. Leerkracht leest voor, leerlingen lezen mee	X Nieuwsbegrip X Nieuwsbegrip
2e helft groep 3 t/m 8	Meelezen van boeken	<i>Dagelijks</i> Leerkracht leest voor, leerlingen lezen mee (boek of kopie)	
2e helft groep 3 t/m 8	Radio-lezen	<i>Eenmaal per week leest een groepje van 4-5 leerlingen voor, de rest van de groep luistert.</i> De lezers lezen een deel van de tekst die ze van te voren hebben geoefend	
2e helft Groep 3 t/m 8	Theater-lezen	<i>Eenmaal per week leest een groepje leerlingen voor, de rest van de groep luistert.</i> De tekst is een kindertoneelstuk of dialoog uit een boek. De lezers lezen hun rol, die ze van te voren hebben geoefend	
Groep 5 t/m 8	Voorlezen aan kleuters	De leerlingen lezen een prentenboek voor aan een kleuter	X in zorggroep groep 6 X in zorggroep groep 6
Groep 3 en 4	Duo-lezen	<i>Dagelijks 20-30 minuten</i> Leerlingen (vergelijkbaar leesniveau) lezen om de beurt een bladzijde. Duo-lezen is een alternatief voor stillezen voor beginnende lezers: samen hardop lezen leidt tot meer concentratie en uithoudingsvermogen. Er zijn ook Samenleesboeken van Delubas op de markt waarbij de tekst in twee AVI-niveaus is geschreven,	X Tijdens het klassikaal lezen.

		zodat een goede lezer en een zwakke lezer samen een boeken hardop kunnen lezen.	
Groep 4 t/m 8	Stillezen	Voor leerlingen met leesniveau vanaf AVI 5-6 <i>Dagelijks in groep 4 10-30 minuten per dag, in de hogere groepen 30 minuten per dag.</i>	X Structureel iedere dag een half uur.
Groep 4 t/m 6	Tutorlezen	Tutor: 2 groepen hoger, AVI 2 niveaus hoger. Dagelijks voor de zwakke lezers die niet voldoende profiteren van duo-lezen of stillezen.	

Bijlage 5 Logboek voor het stillezen

Logboekformulier voor het stillezen			
Datum	Titel, schrijver	Pagina t/m	Opmerking: Ik vraag me af Ik herinner me... Ik denk... Ik vind het zielig voor... Ik vind het spannend dat... Ik wil graag weten of... Toen ik dit las, herinnerde ik me dat... Wow...

Bijlage 6 “Vragenlijst Leesmotivatie” (Elsäcker, 2002)

Naam: Datum:

Voorbeeld 1 Ik zit in ...

☐ groep 3 ☐ groep 4 ☐ groep 5 ☐ groep 6 ☐ groep 7 ☐ groep 8

Voorbeeld 2 Ik ben ...

☐ een meisje
☐ een jongen

1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

3. Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat:

☐ helemaal niet leuk ☐ niet zo leuk ☐ leuk ☐ erg leuk

4. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

5. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

6. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:

☐ helemaal niet leuk ☐ niet zo leuk ☐ leuk ☐ erg leuk

7. In de vakantie vind ik boeken lezen:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

8. Ik lees thuis:

☐ nooit ☐ soms ☐ vaak ☐ heel vaak

9. Als ik later groot ben, ga ik:

☐ nooit lezen ☐ soms lezen ☐ vaak lezen ☐ heel vaak lezen

10. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil in een boek lezen?

☐ elke dag
☐ een paar keer per week
☐ één keer per week
☐ nooit

11. Goed leren lezen vind ik:

☐ heel belangrijk
☐ wel belangrijk
☐ niet zo belangrijk
☐ helemaal niet belangrijk

12. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

- ☐ ik moet lezen van mijn vader of moeder
- ☐ ik lees graag een leuk of spannend boek

13. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

- ☐ ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen
- ☐ mijn meester of juf zegt dat ik veel moet lezen

14. Kies uit de lijst drie dingen die jij het leukst vindt op school:

- | | |
|-----------------------------|---------|
| Gym | 1. |
| Zelf een verhaal schrijven | |
| Lezen met de hele klas | |
| Zelf stil lezen in een boek | 2. |
| Taal | |
| Tekenen | |
| Zingen | 3. |
| Rekenen | |

Totaalscore: punten (max. 50) (Elsäcker, W. van 2002)

Bijlage 7 Handleiding “Vragenlijst Leesmotivatie” (Elsäcker, 2002)

Algemeen

De Vragenlijst Leesmotivatie is ontwikkeld in het kader van het Onderwijskansenplan door het Expertisecentrum Nederlands te Nijmegen en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en is gebaseerd op toetsen/vragenlijsten van Aarnoutse (1990), Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni (1995), en het PIRLS onderzoek (2001). De toets kan zowel klassikaal als individueel worden afgenomen en is bruikbaar bij elke methode en/of aanpak.

De vragenlijst bestaat uit twee delen. Deel 1 van de vragenlijst is geschikt voor groep 4 tot en met 8 en meet de leesmotivatie van de kinderen. Het kan ook afgenomen worden bij groep 3, maar dan mondeling. Hoe hoger de leerlingen scoren op deze toets, hoe hoger hun leesmotivatie. Onderzoek heeft uitgewezen dat tijdens de basisschoolperiode de leesmotivatie van de kinderen daalt. Dit betekent dat de scores tussen de verschillende groepen niet met elkaar vergeleken kunnen worden. Wel kunt u de scores van verschillende groepen 3 (of 4, 5, 6, 7, 8) met elkaar vergelijken. Ook kunt u de score van een individuele leerling vergelijken met de gemiddelde groepsscore. Zo kunt u zien of een leerling boven of onder het groepsgemiddelde scoort. Verder kunt u zien of over een aantal jaren de leesmotivatie in een bepaalde groep omhoog of omlaag gaat.

Met deze toets kunt u meten of leesbevorderende activiteiten in uw groep een positief effect hebben gehad op de leesmotivatie. Vooral de voormeting is hierbij van belang. Als u in uw groep met een nieuwe leesaanpak begint, is het van belang om de toets van tevoren af te nemen, als voormeting. Als u de test bijvoorbeeld drie keer per jaar afneemt, kunt u zien of de kinderen in uw groep hoger zijn gaan scoren op leesmotivatie. Ook als er schoolbreed een nieuwe aanpak ingevoerd wordt, kunt u zien of dit een positieve invloed heeft gehad. Als er bijvoorbeeld door alle groepen van de school bij de voormeting gemiddeld 20 punten gescoord wordt en het jaar daarop gemiddeld 30 punten, is er sprake van vooruitgang. De toets kan naar behoeven meerdere keren per jaar worden afgenomen.

Richtlijnen bij het afnemen van de Vragenlijst Leesmotivatie

Deel 1 (voor groep 3 tot en met groep 8) Kopieer Deel 1 (en eventueel ook Deel 2) voor alle leerlingen en deel deze uit. Laat de leerlingen hun voor- en achternaam invullen en de datum (ook het jaartal). Bij groep 3 wordt de vragenlijst mondeling afgenomen en worden de antwoorden door de leerkracht ingevuld.

Zeg: Ik ga straks een paar zinnen voorlezen. Ik wil graag weten wat je van lezen vindt. Je moet dus eerlijk invullen wat je zelf vindt. Niet wat de juf (of meester) vindt, niet wat je vader en moeder vinden, niet wat je vriendjes of vriendinnetjes vinden; het gaat erom wat je zelf vindt. Er zijn geen foute of goede antwoorden. Alle antwoorden zijn goed, als je gewoon je eigen mening geeft. Ik ga elke zin twee keer voorlezen. Je moet het antwoord kiezen dat je beste bij jou past. De eerste keer als ik de zin lees, moet je goed nadenken. Welk antwoord is voor jou het beste antwoord? Je mag bij elke vraag steeds één antwoord kiezen. We gaan nu beginnen.

Lees het nummer van de vraag, lees de zin en pauzeer steeds bij de verschillende keuzemogelijkheden.

Richtlijnen bij het scoren van Deel 1

Deel 1 van de Vragenlijst Leesmotivatie kan worden afgenomen vanaf groep 3 t/m groep 8. De vragenlijst heeft 14 multiple choice vragen. Bij vraag 1 t/m 11 moeten de leerlingen kiezen tussen vier mogelijkheden. Ze kunnen maximaal 4 punten halen op een vraag. Hoe leuker iets gevonden wordt en hoe vaker iets gedaan wordt, hoe hoger de score. Let goed op bij het nakijken want de vier keuzemogelijkheden staan niet altijd in dezelfde volgorde.

Score vraag 1 t/m 7

- ☐ erg leuk (4 punten)
- ☐ leuk (3 punten)
- ☐ niet zo leuk (2 punt)
- ☐ helemaal niet leuk (1 punt)

Score vraag 8 t/m 10

- ☐ heel vaak (4 punten)
- ☐ vaak (3 punten)
- ☐ soms (2 punten)
- ☐ nooit (1 punt)

Score vraag 11

- ☐ heel belangrijk (4 punten)
- ☐ wel belangrijk (3 punten)
- ☐ niet zo belangrijk (2 punten)
- ☐ helemaal niet belangrijk (1 punt)

Bij **vraag 12 en 13** kunnen de leerlingen maximaal twee punten halen:

Score vraag 12

- ☐ ik moet lezen van mijn vader of moeder (1 punt)
- ☐ ik lees graag een leuk of spannend boek (2 punten)

Score vraag 13

- ☐ ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen (2 punten)
- ☐ mijn meester of juf zegt dat ik veel moet lezen (1 punt)

Bij **vraag 14** kunnen ook 2 punten gehaald worden, namelijk als de leerlingen twee leesactiviteiten kiezen bij de activiteiten die ze het leukst vinden:

Lezen met de hele klas en Zelf stil lezen in een boek

Als ze bij hun drie favoriete activiteiten één leesactiviteit noemen, krijgen ze 1 punt. Als ze geen leesactiviteit noemen, is de score 0. Geef de leerlingen bij deze vraag iets meer tijd om hun antwoorden op te schrijven. Zet achter elke vraag het aantal punten dat de leerling behaald heeft en vul de totaalscore in onder vraag 14. De maximaal haalbare score op Deel 1 is 50 punten (Elsäcker, W. van 2002).