Effectief leesonderwijs

Een onderzoek naar het optimaliseren van de resultaten binnen technisch lezen in de groepen 3, 4 en 5

Opleiding Speciale
Onderwijszorg
School of Education

Master SEN
Remedial Teacher
Windesheim OSO

Door:	Marita Eskes
Module code:	9SO.PGO
Inleverdatum:	7-06-2013
E-mailadres:	marita.eskes@windesheim.nl

9SO.PGO ws S1050140 Eskes

Inhoudsopgave

Samenvatting **4**

1. Inleiding **5**

1.1. Verlegenheidssituatie 5

1.1.1. De Koningin Beatrixschool, een school met kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs . 5

1.1.2. Technisch leesonderwijs op de Koningin Beatrixschool 5

1.1.3. Huidige aanpak op didactisch gebied 6

1.1.4. Huidige aanpak op pedagogisch gebied 6

1.2. Het doel en de centrale vraagstelling 8

1.2.1. Het doel in en doel van het onderzoek 8

1.2.2. De centrale vraagstelling 8

1.3. De onderzoeksvragen 9

1.3.1. Onderzoeksvraag 1 9

1.3.2. Onderzoeksvraag 2 9

1.3.3. Onderzoeksvraag 3 10

2. Theoretisch kader **11**

2.1. Onderzoeksvraag 1: wat houdt goed technisch leesonderwijs in voor de groepen 3, 4 en 5? ... 11

2.1.1. Wat is technisch leesonderwijs? 11

2.1.2. Wat is kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in groep 3? 12

2.1.3. Wat is kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5? 13

2.2. Onderzoeksvraag 2: Wat houden de kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs (E.G.O.) in zoals deze op de Koningin Beatrixschool worden gehanteerd? 14

2.2.1. Wat verstaat de literatuur onder het begrip Ervaringsgericht Onderwijs (E.G.O.)? 14

2.2.2. Welke visie heeft volgens de literatuur de onderwijsstroming E.G.O. op onderwijs? 14

2.2.3. Welke werkvormen, kenmerkend voor het E.G.O., komen in de literatuur naar voren? 15

2.3. Onderzoeksvraag 3: wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5 te optimaliseren en welke rol is hierbij weggelegd voor de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5? 16

2.3.1. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs te optimaliseren? 16

2.3.3. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5 te optimaliseren? 17

2.3.4. Wat kan de rol van de leerkracht zijn bij het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5? 18

3. Onderzoeksopzet **20**

3.1. Opzet van het onderzoek 20

3.2. Opzet onderzoeksinstrument voor leerkrachten 20

3.2.1. Opzet vragenlijst 20

3.2.2. Totstandkoming van de uitspraken van de vragenlijst 20

3.2.3. Wijze van afnemen van de vragenlijst 21

3.2.4. Uitkomsten van de vragenlijst 21
3.3. Opzet onderzoeksinstrument voor leerlingen 21
3.3.1. Het selecteren van leerlingen 21
3.3.2. Totstandkoming van de vragen van de vragenlijst 21
3.3.3. Wijze van afnemen van de vragenlijst 22
3.3.4. Uitkomsten van de vragenlijst 22
4. Resultaten van het onderzoek 23
4.1. Inleiding 23
4.2. Onderzoeksvraag 1 23
4.3. Onderzoeksvraag 2 25
4.4. Onderzoeksvraag 3 27
5. Analyse, discussie en aanbevelingen 29
5.1. Analyse 29
5.2. Discussie 31
5.3. Aanbevelingen 31
6. Bijlagen 33
Bijlage I: literatuurlijst 33
Bijlage II: vragenlijst aan leerkrachten 36
Bijlage III: uitwerking vragenlijst leerkrachten 43
Bijlage IV: vragenlijst aan leerlingen 49
Bijlage V: uitwerking vragenlijst leerlingen 55

Samenvatting

Er is onderzoek gedaan op de Koningin Beatrixschool in de Meern. Uit gegevens van de schooljaren 2009/2010, 2010/2011 en 2011/2012 blijkt dat de resultaten op het gebied van technisch lezen in de groepen 3, 4 en 5 onvoldoende zijn. Deze verlegenheid heeft geleid naar de centrale vraagstelling:

'Hoe kunnen de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 van de Koningin Beatrixschool de resultaten van technisch leesonderwijs optimaliseren, passend bij de visie en de uitwerking van de kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs zoals de school die hanteert?'

In het onderzoek zijn de literatuur en de onderwijspraktijk van de Koningin Beatrixschool onderzocht. Uit literatuuronderzoek kan worden geconcludeerd dat directe instructie en convergente differentiatie met extra tijd voor risicolezers vanaf het begin van het schooljaar belangrijk zijn. Hierbij is het belangrijk dat de leerkracht duidelijk voordoet wat de leerling krijgt aangeboden. Dit wordt 'modeling' genoemd.
In de onderwijspraktijk zijn de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 (N=7) middels vragenlijsten bevraagd. Tevens is middels een aselecte steekproef 20% van de leerlingen uit groep 3, 4 en 5 (N=25) geselecteerd en bevraagd met een vragenlijst. Eén van de belangrijkste conclusies uit de leerkracht vragenlijst is dat de leerkrachten verdeeld zijn over de vraag of technisch lezen wel of geen voorwaarde is voor het begrijpend lezen. Tevens vinden niet alle leerkrachten dat elke leerling mee moet doen met de groepsinstructie. De leerkrachten zijn niet eenduidig met betrekking tot het moment waarop begonnen zou moeten worden met differentiatie in het leesonderwijs. Door sommige leerkrachten wordt genoemd dat differentiatie aan het begin van het schooljaar moet plaatsvinden. Andere leerkrachten geven aan dat differentiatie plaatsvindt vanaf de herfstsignalering of vanaf het moment dat de leerkracht een goed beeld heeft van de leerling. Omtrent directe instructie kan worden geconcludeerd dat niet alle leerkrachten zichzelf verantwoordelijk stellen voor het uitvoeren van het directe instructiemodel. De opvallendste conclusie uit de leerling vragenlijst is dat een hoog percentage leerlingen uit groep 3 de leerkracht belangrijk vindt bij het leren lezen, waar in groep 5 een laag percentage van de leerlingen de leerkracht belangrijk vindt bij het leren lezen.

Aanbevelingen zijn het differentiëren vanaf het begin van het schooljaar, ook in groep 3. Daarnaast is het correct uitvoeren van het convergente differentiatiemodel aanbevolen, waarbinnen alle leerkrachten werken vanuit het drie-lagenmodel zodat alle leerlingen meedoen met de groepsinstructie. Ook komt het werken vanuit het directe instructiemodel tijdens elke les technisch lezen als aanbeveling naar voren, waarbinnen de leerkracht het doel van de les expliciet benoemt en de leerstof 'modelt'. Verder onderzoek is nodig om uit te wijzen hoe het komt dat leerlingen de leerkracht minder belangrijk vinden naarmate de leerlingen in een hogere groep zitten. Ook kan verder onderzoek leiden naar antwoord op de vraag in hoeverre zwakke lezers de leerkracht belangrijk vinden bij het leren lezen.

1. Inleiding

1.1. Verlegenheidssituatie

1.1.1. De Koningin Beatrixschool, een school met kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs

Het praktijkonderzoek heeft plaatsgevonden op de Koningin Beatrixschool in de Meern. De Koningin Beatrixschool in de Meern maakt deel uit van de stichting 'Protestants Christelijk Onderwijs Utrecht' (PCOU). Het PCOU bestuurt 29 scholen voor basis-, speciaal basis- en speciaal onderwijs. De Koningin Beatrixschool is een school voor basisonderwijs en heeft een Protestants Christelijke identiteit. De school staat in het oude gedeelte van de Meern, dit wil zeggen in het dorpscentrum. De school telt op 1 oktober 2011 250 leerlingen, verdeeld over 11 heterogene groepen. Er werken 21 medewerkers. De medewerkers zijn onder te verdelen in 17 groepsleerkrachten, een intern begeleider, een remedial teacher, een administratief medewerker en een fulltime schooldirecteur. De Koningin Beatrixschool noemt zich een school met kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs (E.G.O.). Dit onderwijsconcept is ontwikkeld in 1976 door professor Ferre Laevers (Laevers, 1999). De kernwaarden van EGO zijn 'betrokkenheid', 'welbevinden' en 'competentie'. De school werkt aan de genoemde kernwaarden door middel van de vijf werkvormen 'kring', 'contractwerk', 'projectwerk', 'ateliers' en 'forum en vieringen' (Herpen, 2005). In de schoolgids (2011/2012) staat geschreven dat de school bovengenoemde vijf werkvormen inzet om aan de drie kernwaarden tegemoet te komen, maar dat de school zich realiseert dit niet in de meest open en uitgebreide vorm te doen. Zo is er gekozen om met methodes te werken voor rekenen, taal, spelling, technisch lezen, begrijpend lezen, sociaal-emotionele ontwikkeling en godsdienstige vorming. De school werkt met methodes om een evenwicht te creëren tussen het werken aan de kernwaarden vanuit E.G.O. enerzijds, en het bieden van structuur en het kunnen voldoen aan de kerndoelen anderzijds. Het feit dat de school methodes inzet naast de vijf werkvormen vanuit E.G.O. die worden gebruikt om aan de E.G.O. kernwaarden te voldoen, is de reden waarom de school zich een school noemt 'met kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs'.

1.1.2. Technisch leesonderwijs op de Koningin Beatrixschool

Technisch leesonderwijs is sinds drie jaar het speerpunt op de Koningin Beatrixschool. De school wil de resultaten op het gebied van technisch lezen omhoog brengen. De school is hier mee bezig door nieuwe, recente methodes in te voeren. Op de Koningin Beatrixschool worden twee methodes gebruikt voor technisch lezen. Sinds schooljaar 2009/2010 wordt in groep 3 de methode 'Leeshuis' gebruikt (Noordhoff Uitgevers, 2003). Vijf dagen per week krijgen de leerlingen onderwijs in technisch lezen volgens deze methode. Voor de groepen 4 tot en met 8 is de methode 'Estafette Nieuw' aangeschaft (Uitgeverij Zwijsen, 2009). De groepen 4, 5 en 6 werken sinds schooljaar 2010/2011 met Estafette. De groepen 7 en 8 werken sinds de start het schooljaar 2011/2012 met de methode Estafette. Voor de groepen 4 en 5 staat vier maal per week een les technisch lezen op het lesrooster. De groepen 6 tot en met 8 krijgen drie maal per week onderwijs in technisch lezen vanuit Estafette.
Er is op school een leescommissie sinds schooljaar 2009/2010, het jaar waarin de methode 'Leeshuis' werd aangeschaft voor de groepen 3. Deze commissie bestond in dat schooljaar uit de Remedial Teacher en de onderbouwcoördinator, die tevens leerkracht was. Het schooljaar daarna, 2010/2011, werd aan de commissie de leerkracht van groep 3/4 toegevoegd. De commissie bestaat sinds schooljaar 2011/2012 uit de Intern begeleider, de Remedial Teacher en een leerkracht van groep 3/4. Deze commissieleden hebben affiniteit met technisch lezen en zijn bereid mee te denken over het technisch leesonderwijs op de school. De commissie stelt zich de volgende doelen (Notulen Leescommisie, maart 2010):

- De methodes invoeren in de school en de collega's op school wegwijs maken met de methodes. Bij vragen of onduidelijkheid onder leerkrachten op het gebied van lesgeven met Leeshuis of Estafette, kunnen teamleden de commissie om advies vragen.

- De commissie bekijkt met elkaar, maar ook met de leerkrachten sinds schooljaar 2009/2010 de toetsresultaten voor groep 3 en de toetsresultaten van groep 4 tot en met 6. De toetsresultaten betreffen zowel de methode gebonden toetsen als de methode-onafhankelijke toetsen. Het voornoemde wordt gedaan om een doorlopende lijn te creëren in hoe er met de (zorg)leerlingen wordt omgegaan in het leesonderwijs op de school.

- De leescommissie bekijkt de resultaten per leerjaar om één lijn te creëren in het beoordelen en rapporteren van de toetsresultaten op het gebied van technisch lezen.

- De commissie heeft in juni 2011 een toetskalender voor technisch lezen opgesteld, welke op papier ontbrak in de school. Deze kalender bevat de minimale eisen die het bestuur van PCOU stelt aan toetsen op gebied van technisch lezen. De commissie stelt de kalender indien nodig bij in de toekomst.

- De commissie zorgt ervoor dat alle leesboeken op school worden omgezet van de oude AVI coderingen naar de nieuwe AVI coderingen. Eveneens wordt ervoor gezorgd dat de ouders van leerlingen van de Koningin Beatrixschool van de huidige ontwikkelingen op leesgebied, waaronder de veranderingen in AVI coderingen, op de hoogte gehouden worden (Notulen Leescommissie, juni 2011).

1.1.3. Huidige aanpak op didactisch gebied

Op didactisch gebied zijn er geen eenduidige afspraken omtrent welk instructiemodel wordt toegepast tijdens de lessen technisch lezen. De leescommissie adviseert leerkrachten om de handleiding te volgen en de didactiek toe te passen die door de handleiding wordt aanbevolen. In de gehele school geldt de afspraak dat leerlingen met een behaalde D of E score op de Cito AVI en/of DMT een handelingsplan behoeven (zorgplan Koningin Beatrixschool, 2012). De leerkrachten passen verlengde instructie toe, echter de invulling hiervan is niet eenduidig vastgelegd. De onderwijsinspectie concludeert dat de leerkrachten op de Koningin Beatrixschool duidelijk uitleg geven over de leerstof, maar de instructie en onderwijstijd onvoldoende worden afgestemd op de verschillen in ontwikkeling van de leerlingen (Rapport onderwijsinspectie, 2012).
Naast de methoden die op de Koningin Beatrixschool worden gehanteerd, wordt het remediërende programma 'Leesladder' (Zwijsen, 2000) ingezet bij leerlingen met een lage Cito score (D of E). Ook wordt in de groepen 3 sinds februari 2012 het remediërende programma 'Connect Woordherkenning' (Smits & Braams, 2006) toegepast voor leerlingen die het frustratieniveau haalden op de Cito AVI M3 toets in januari 2012. Met frustratieniveau wordt bedoeld dat een leerling op de betreffende AVI toets een te laag leestempo had ten opzichte van de norm en/of teveel fouten had gelezen. Er zijn nog geen afspraken met betrekking tot de vraag wanneer welke interventie wordt ingezet voor zorgleerlingen op het gebied van technisch lezen. Handelingsplannen worden wel gemaakt, maar zijn volgens de onderwijsinspectie niet concreet genoeg en onvoldoende gebaseerd op uitgebreide analyse (Rapport onderwijsinspectie, 2012). Naast individuele handelingsplannen wordt in één groep 3 gewerkt met groepsplannen (Parnassys, 2012). Alle teamleden hebben ingestemd om met behulp van het project 'Afstemming' (Centraal Nederland, 2012) groepsplannen te gaan maken, waarin de school beter wil gaan afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Rapport onderwijsinspectie, 2012).

1.1.4. Huidige aanpak op pedagogisch gebied

Op pedagogisch gebied valt op dat leerlingen positief worden benaderd door de leerkracht (Rapport

onderwijsinspectie, 2012). De leerkrachten maken gebruik van het geven van 'opstekers' een formulering vanuit de methode 'Vreedzame School' voor een compliment (Pauw & van Sonderen, 2010). In het inspectierapport wordt niets vermeld over de wijze waarop de leerlingen van feedback worden voorzien: procesgericht of resultaatgericht. De leerlingen vorderen naar verwachting op het gebied van de sociale competenties (Rapport onderwijsinspectie, 2012). Echter, de school verzuimt om een volgsysteem te hanteren om de sociaal-emotionele ontwikkeling vast te leggen (Rapport onderwijsinspectie, 2012). In de wekelijkse informatieberichten waarin de directeur het team van informatie voorziet, is beschreven dat de school in april 2012 unaniem voor het volgsysteem 'Zien!' heeft gekozen (informatiebericht directeur, 2012). Met ingang van het schooljaar 2012/2013 zal begonnen worden met het implementatietraject van 'Zien!' (Broer, Haverhals & Bruin, 2012).

1.1.5. De opbrengsten

De opbrengsten voor technisch lezen in groep 3 zijn onvoldoende (Rapport onderwijsinspectie, 2012).

AVI toetsen:
In het schooljaar 2009/2010 zijn voor het laatst oude AVI toetsen afgenomen, waarbij werd gewerkt met de benamingen AVI 1 t/m AVI 9 om het niveau aan te geven. De nieuwe AVI toetsen zijn uitgegeven door Cito (2009). Vanaf schooljaar 2010/2011 heeft de school de nieuwe AVI toetsen afgenomen, waarbij wordt gewerkt met nieuwe benamingen: M3 staat voor midden groep 3, E3 staat voor eind groep 3 en zo verder. Het laatste niveau voor midden groep 8 heet AVI PLUS. De gemiddelde niveauwaarden zeggen hoe het niveau is ten opzichte van wat landelijk verwacht wordt. Hierbij is een niveauwaarde vanaf 3.0 tot 4.0 voldoende, een niveauwaarde tussen 4.0 en 5.0 goed (Parnassys, 2011). Hieronder worden de niveauwaarden weergegeven voor de AVI toetsen van de groepen 3, 4 en 5:

2009/2010:
De gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op AVI toetsen in juni 2010: 2,6
De gemiddelde niveauwaarde in groep 4 op AVI toetsen in juni 2010: 2.4
De gemiddelde niveauwaarde in groep 5 op AVI toetsen in juni 2010: 2.7

2010/2011:
De gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op AVI kaart E3 in juni 2011: 1.9
De gemiddelde niveauwaarde in groep 4 op AVI kaart E4 in juni 2011: 2.9
De gemiddelde niveauwaarde in groep 5 op AVI kaart E5 in juni 2011: 2.8

2011/1012:
De gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op AVI kaart M3 in januari 2012: 1.6
De gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op AVI kaart M4 in januari 2012: 2.9
De gemiddelde niveauwaarde in groep 5 op AVI kaart M5 in januari 2012: 2.7

DMT toetsen:
In alle groepen wordt in januari en in juni de Drie-minuten-toets (DMT) afgenomen. In schooljaar 2009/2010 is voor het laatst gewerkt met de oude DMT toets, vanaf het schooljaar 2010/2011 heeft de school de nieuwe DMT toets afgenomen. De nieuwe DMT toets is uitgegeven door Cito (2009). In groep 3 worden in januari kaart 1 en 2 afgenomen, vanaf juni groep 3 worden kaart 1, 2 en 3 afgenomen. In de groepen 4 t/m 8 worden zowel in januari als in juni kaart 1, 2 en 3 afgenomen. De gemiddelde niveauwaarden zeggen hoe het niveau is ten opzichte van wat landelijk verwacht wordt. Hierbij is een niveauwaarde vanaf 3.0 tot 4.0 voldoende, een niveauwaarde tussen 4.0 en 5.0 goed (Parnassys, 2011). Hieronder worden de niveauwaarden voor de DMT toetsen weergegeven van de groepen 3, 4 en 5:

2009/2010:
De gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op DMT kaart 1, 2 en 3 in juni 2010: 2.7
De gemiddelde niveauwaarde in groep 4 op DMT kaart 1, 2 en 3 in juni 2010: 2.5
De gemiddelde niveauwaarde in groep 5 op DMT kaart 1, 2 en 3 in juni 2010: 2.3

2010/2011:
De gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op DMT kaart 1, 2 en 3 in juni 2011: 2.9
De gemiddelde niveauwaarde in groep 4 op DMT kaart 1, 2 en 3 in juni 2011: 2.7
De gemiddelde niveauwaarde in groep 5 op DMT kaart 1, 2 en 3 in juni 2011: 2.1

2011/2012:
De gemiddelde niveauwaarde in groep 3 op DMT kaart 1 en 2 in januari 2012: 3.0
De gemiddelde niveauwaarde in groep 4 op DMT kaart 1, 2 en 3 in januari 2012: 2.7
De gemiddelde niveauwaarde in groep 5 op DMT kaart 1, 2 en 3 in januari 2012: 2.4

In juni van het schooljaar 2010/2011 had de Koningin Beatrixschool in groep 3 46% D en E leerlingen op de AVI toets E3. Volgens de normering van CITO omvatten de D en E scores de laagste 25% leerlingen van de populatie. Bij de Koningin Beatrixschool lag dit percentage zoals hierboven genoemd hoger, wat laat zien dat er een te hoog percentage onvoldoende scoort op technisch lezen.

Naar aanleiding van de bovengenoemde resultaten op het gebied van technisch lezen in de middenbouw, stelt de school zich het doel om de opbrengsten van het onderwijs in technisch lezen omhoog te brengen. De school geeft aan handelingsverlegen te zijn op dit bovengenoemde punt. De onderzoeker wil aandacht besteden aan hoe de Koningin Beatrixschool de opbrengsten op het gebied van technisch lezen kan optimaliseren, zich richtend op de groepen 3, 4 en 5. Dit wordt nader uitgewerkt in de doelstelling en centrale vraagstelling van dit onderzoek.

1.2. Het doel en de centrale vraagstelling

1.2.1. Het doel in en doel van het onderzoek

Harinck (2011) maakt onderscheid bij het doen van onderzoek tussen het doel ‘in’ en het doel ‘ van’ een onderzoek. Het doel in het onderzoek, verwijst naar het doel waarnaar onderzoek wordt gedaan binnen het onderzoekstraject. Het doel van het onderzoek verwijst naar wat wordt gedaan met de uitkomsten van het onderzoek, zoals het geven van adviezen of het doen van aanbevelingen (Harinck, 2011).

Het doel van het onderzoek is:
Aanbevelingen doen ten aanzien van het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch lezen in de groepen 3, 4 en 5 op de Koningin Beatrixschool, wat mogelijk leidt tot voldoende opbrengsten op het gebied van technisch lezen.

Het doel in het onderzoek is:
Onderzoek doen naar de wijze waarop leerkrachten in de groepen 3, 4 en 5 op de Koningin Beatrixschool de resultaten op het gebied van technisch lezen kunnen optimaliseren, wat mogelijk zal leiden tot voldoende opbrengsten op het gebied van technisch lezen.

1.2.2. De centrale vraagstelling

Hoe kunnen de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 van de Koningin Beatrixschool de resultaten van technisch leesonderwijs optimaliseren, passend bij de visie en de uitwerking van de kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs zoals de school die hanteert?

1.3. De onderzoeksvragen

In paragraaf 1.2. is zowel het doel als de centrale vraagstelling binnen het onderzoek beschreven. Drie begrippen die hierbij naar voren zijn gekomen, waarop de onderzoeksvragen worden gebaseerd:

1. Technisch leesonderwijs in groep 3, 4 en 5
2. Ervaringsgericht Onderwijs (E.G.O.)
3. Resultaten optimaliseren

Er zijn drie onderzoeksvragen opgesteld, welke zijn opgedeeld in deelvragen.

1.3.1. Onderzoeksvraag 1

Wat houdt goed technisch leesonderwijs in voor de groepen 3, 4 en 5?

Deelvragen aan de literatuur:

1.1. Wat is technisch leesonderwijs?

1.2. Wat is kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in groep 3?

1.3. Wat is kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5?

Deelvragen aan de praktijk:

1.4. Wat is technisch leesonderwijs volgens de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 van de Koningin Beatrixschool?

1.5. Wat is volgens de leerkrachten van de Koningin Beatrixschool kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in groep 3?

1.6. Wat is volgens de leerkrachten van de Koningin Beatrixschool kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5?

1.7. Wat is volgens de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 van de Koningin Beatrixschool goed technisch leesonderwijs?

1.3.2. Onderzoeksvraag 2

Wat houden de kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs(E.G.O.) in zoals deze op de Koningin Beatrixschool worden gehanteerd?

Deelvragen aan de literatuur:

2.1. Wat verstaat de literatuur onder het begrip E.G.O.?

2.2. Welke visie heeft volgens de literatuur de onderwijsstroming E.G.O. op onderwijs?

2.3. Welke werkvormen, kenmerkend voor het E.G.O., komen in de literatuur naar voren?

Deelvragen aan de praktijk:

2.4. Wat verstaat het team onder het begrip E.G.O.?

2.5. Welke visie heeft het team op de onderwijsstroming E.G.O.?

2.6. Wat houdt E.G.O. in op de Koningin Beatrixschool in de groepen 3, 4 en 5?

2.7. Hoe worden de kenmerken van het E.G.O. op de Koningin Beatrixschool gehanteerd?

1.3.3. Onderzoeksvraag 3

Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5 te optimaliseren en welke rol is hierbij weggelegd voor de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5?

Deelvragen aan de literatuur:

3.1. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs te optimaliseren?

3.2. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in groep 3 te optimaliseren?

3.3. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 4 en te optimaliseren?

3.4. Wat kan de rol van de leerkracht zijn bij het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5?

Deelvragen aan de praktijk:

3.5. Wat is volgens de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs te optimaliseren?

3.6. Wat is volgens de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in groep 3 te optimaliseren?

3.7. Wat is volgens de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5 te optimaliseren?

3.8. Wat kan de rol van de leerkracht zijn bij het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5?

3.9. Wat kan volgens de leerlingen de rol van de leerkracht zijn bij het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in groep 3?

3.10. Wat kan volgens de leerlingen de rol van de leerkracht zijn bij het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in groep 4?

3.11. Wat kan volgens de leerlingen de rol van de leerkracht zijn bij het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in groep 5?

In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch kader neergezet. Hiervoor zijn verschillende theoretische bronnen geraadpleegd, om zo een antwoord te kunnen geven op de deelvragen aan de literatuur.

2. Theoretisch kader

In hoofdstuk 2 wordt een theoretisch kader gepresenteerd waarin vanuit theoretische bronnen antwoord wordt gegeven op deelvragen. Deze deelvragen zijn voortgevloeid uit drie onderzoeksvragen. Het onderzoek richt zich op de vraag hoe de Koningin Beatrixschool de resultaten op het gebied van technisch lezen in de groepen 3, 4 en 5 kan optimaliseren. Vanuit de literatuur zijn verschillende bronnen geraadpleegd omtrent technisch leesonderwijs en 'Ervaringsgericht Onderwijs'. In het theoretisch kader worden de verschillende geraadpleegde bronnen met elkaar vergeleken en geanalyseerd.

2.1. Onderzoeksvraag 1: wat houdt goed technisch leesonderwijs in voor de groepen 3, 4 en 5?

2.1.1. Wat is technisch leesonderwijs?

Technisch lezen is volgens Stichting Dyslexie Nederland (SDN) een vlotte, accurate directe woordherkenning (2008). Dit kan zowel hardop of stil lezend zijn (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). Een woord technisch lezen gebeurt in vier stappen (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010):
1. De letters van het woord moeten worden vertaald in een fonologische klank
2. De correcte volgorde van klanken moet worden onthouden
3. De klanken moeten worden samengevoegd
4. In het geheugen moet worden gezocht naar een bestaand woord dat hiermee correspondeert.
Technisch lezen houdt echter meer in dan losse woorden lezen (Houtveen et al., 2010). Zo noemt Vernooy (2012) dat lezen geen technische, geïsoleerde vaardigheid is die in de onderbouw van de basisschool centraal staat. Het wordt omschreven als een ontwikkelproces dat levenslang doorgaat, naarmate meer tekst(soorten) worden gelezen (Vernooy, 2012). Woorden vormen samen een tekst, die informatie overdraagt aan de lezer. Houtveen en collega's (2010) geven daarom een brede definitie van lezen: *'lezen wordt gedefinieerd als het proces van het ontlenen van betekenis aan een tekst, waarbij gebruik wordt gemaakt van de kennis over het alfabet en de klankstructuur van gesproken taal'* (Houtveen et al., 2010, p. 15). Overeenkomstig de definitie van Houtveen en collega's (2010) noemen Smits en Braams (2006): *'Lezen is het ontlenen van betekenis aan geschreven woorden of tekst'* (Smits & Braams, 2006, p. 31). Ook Frager en Frye (2010) noemen als uiteindelijke doel van lezen, betekenis geven aan een tekst. Vanuit het fonologisch coherentiemodel beschrijven Bosman en van Orden (2003) hoe het verlenen van betekenis aan een tekst verloopt. Het is een recurrent proces, wat betekent dat er wederkerige processen plaatsvinden in de hersenen waarbij signalen van- en naar knopen worden gestuurd (Bosman & van Orden, 2003). Om een woord te lezen gebeurt het volgende: een woord wordt aangeboden, waarbij de letterknopen worden geactiveerd. Van hieruit worden signalen gestuurd naar de foneemknopen (klanken) en de betekenisknopen. Vervolgens sturen alle knopen de uitkomst (de gevonden letter, klank of betekenis van het woord) terug. De signalen komen samen waardoor er een gezamenlijke uitkomst ontstaat van het woord op letterbasis, klankbasis en betekenisbasis (Bosman & van Orden, 2003). Aansluitend bij hoe technisch lezen tot stand komt volgens het fonologisch coherentiemodel noemt Huizenga (2010) dat technisch lezen de vaardigheid inhoudt, om geschreven taal om te zetten in gesproken taal.
De meningen verschillen als het gaat om of technisch lezen een losstaand proces is of dat het samengaat met begrijpend lezen. Juel (1988) schrijft dat lezen uit twee factoren bestaat: het decoderen en het begrijpen. Vonk (2004) sluit aan bij Juel (1988) door te schrijven dat een goede klank-tekenkoppeling noodzakelijk is om snelle woordherkenning tot stand te laten komen. Juel (1988) en Vonk (2004) suggereren hiermee dat het technische aspect vooraf gaat aan het begrip van een woord of tekst. Ook van der Leij (1998) noemt dat technisch lezen een noodzakelijke voorwaarde is om te kunnen begrijpend lezen. Echter, de vraag blijft of begrijpend lezen niet al bij aanvang van het leesproces een rol speelt. Aan het begin van het leesproces is de aandacht gevestigd op de techniek van lezen, waarbij decoderen en het vlot en accuraat kunnen leren lezen centraal staat (van

der Leij, 1998). Naarmate het aspect ‘vlot en accuraat’ beter wordt toegepast, is er meer ruimte beschikbaar om het richten op de betekenis van woorden centraal te stellen (van der Leij, 1998). Vernooy (2006) schrijft dat een ‘vlotte lezer’ niet alleen vlot kan lezen, maar ook een goede woordenschat heeft en de juiste strategieën kan toepassen. Hierin lijkt het technische aspect en het begrijpen van een tekst met elkaar verbonden te zijn. Tevens beschrijft Vernooy (2012) dat het doel van leesonderwijs is, dat elk kind een goed begrijpende lezer wordt. In tegenstelling tot wat Juel (1988) en Vonk (2004) schrijven, noemen Smits en Braams (2006) dat leren lezen altijd begrijpend lezen is. Van der Leij (1998) lijkt een mening tussen Juel (1988) en Vonk (2004) enerzijds, en Smits en Braams (2006) anderzijds in te nemen. Samenvattend lijkt naar voren te komen dat decoderen enerzijds een voorwaarde is om begrijpend te kunnen lezen, maar geen losstaand doel: technisch lezen en begrijpend lezen gaan hand in hand.

2.1.2. Wat is kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in groep 3?

Technisch leesonderwijs in groep 3 is niet het begin van het leesproces. Een goed fonologisch bewustzijn is essentieel (Smits & Braams, 2006; Torgesen, 2002). Het identificeren van een laag fonemisch bewustzijn bij kleuters kan middels toetsing worden achterhaald en is van belang aangezien dit leesproblemen voorspelt in hogere groepen (O’Connor, Harty & Fulmer, 2005). Het inzetten van een preventieve aanpak is daarom belangrijk en kan veel leesproblemen voorkomen bij risicolezers (Smits & Braams, 2006; Torgesen, 2005; Vernooy, 2007; Vernooy, 2012). Vernooy (2007) omschrijft een risicoleerling als een leerling die zeer gevoelig is voor positieve of negatieve factoren in de omgeving. Anders gezegd, wordt een risicolezer bij een slechte leerkracht geen goede lezer (Vernooy, 2007). Hamre en Pianta (2005) identificeren ‘risicoleerlingen’ op basis van demografische eigenschappen en sociaal-gedragsmatige problemen.
Door als leerkracht in groep 3 bij aanvang van het schooljaar de risicolezers in kaart te brengen, kan direct worden begonnen met het inzetten van een preventieve aanpak. Verschillende onderzoeken wijzen uit dat het gebruik van het directe instructiemodel een belangrijke didactische werkvorm in relatie tot de leerling prestaties op technisch lezen (Bosman, 2007; Hattie, 2005; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2007; Westerbeek, Gijsel, van der Zouw & Abel, 2010). Routman (2003) beschrijft het directe instructiemodel in vier fasen, waarbij ‘demonstratie’, ‘met de leerkracht oefenen’, ‘met leerlingen oefenen’ en ‘zelfstandig uitvoeren’ centraal staan. Echter, Vernooy (2007) benoemt drie fasen: voordoen, samen doen, alleen doen. Een belangrijke leerkrachtvaardigheid is ‘modeling’ wegens de ondersteuning die het leerlingen biedt. ‘Modeling’ is een begrip dat veelvuldig wordt genoemd, wat wil zeggen dat de leerkracht expliciet voordoet wat er van de leerling wordt verwacht (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Fisher & Frey, 2008). Indirect sluit dit aan bij Torgesen (2005), die noemt dat instructie zeer expliciet moet zijn. Goed ‘modelen’ komt tot stand door het doel duidelijk aan te geven, hardop te denken en de handeling stap voor stap uit te voeren (Fisher & Frey, 2008). Refererend aan de fasen van het directe instructiemodel van Routman (2003) en Vernooy (2007) kan het modelen plaatsvinden in de demonstratiefase. Het modelen in groep 3 kan bijvoorbeeld gaan om de klank-tekenkoppeling of het aanleren van specifieke (niet)klankzuivere woordcategorieën.
Vernooy (2007) noemt het belang van de groepsinstructie. Alle leerlingen, ook risicolezers, moeten deelnemen aan de groepsinstructie en hier niet van worden uitgesloten wegens zwakke resultaten. Onderzoek van Hattie (2003) sluit aan bij Vernooy (2007) door aan te geven dat een individueel programma voor leerlingen een zeer lage correlatie heeft met de resultaten van leerlingen, namelijk 0.14. Dit tegen een correlatie van 0.82 bij het geven van directe instructie en een correlatie van 1.0 bij een goede kwaliteit van instructie. De correlatie geeft de relatie in effectgrootte aan tussen de werkvorm of het instructieprincipe enerzijds, tegenover het effect dat het heeft op de resultaten van leerlingen bij het leren lezen anderzijds. Hoe hoger de correlatie is, hoe groter de invloed is op de resultaten in het leerproces bij leerlingen waarbij een maximum van 1.0 als effectgrootte bestaat (Hattie, 2003). Wanneer alle leerlingen bij de groepsinstructie worden betrokken en daarnaast wordt gedifferentieerd om risicolezers extra aandacht te geven, is sprake van convergente differentiatie (Vernooy, 2007; Westerbeek et al., 2010). Extra onderwijstijd voor risicolezers is volgens Torgesen

(2005) zeer belangrijk. Risicolezers hebben meer tijd nodig, maar kunnen met meer tijd wel dezelfde doelen behalen als die voor 'niet-risicolezers' zijn gesteld (Vernooy, 2007). Aspecten van de groepsinstructie moeten in groep 3 vooral gericht zijn op de klank-tekenkoppeling (Vernooy, 2012). Herhaling en hardop lezen zijn daarbij zeer belangrijk (Heisey & Kucan, 2010; Vernooy, 2012). Hardop lezen vergroot de interactie, wat de woordenschat vergroot (Heisey & Kucan, 2010). Een rijke woordenschat draagt bij aan een goede leesontwikkeling en behoort dus een belangrijke plaats in te nemen in het leesonderwijs in groep 3 (Vernooy, 2012). Aansluitend bij Torgesen (2005) en Vernooy (2007) geven Mathes, Denton, Fletcher, Francis en Schatschneider (2005) uit onderzoek weer dat risicoleerlingen die naast de groepsinstructie extra instructie krijgen in kleine groepen significant beter scoren op fonologisch bewustzijn, woordlezen, vloeiend lezen en spelling aan het eind van groep 3.

2.1.3. Wat is kenmerkend voor goed technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5?

Een belangrijk terugkerend instructieprincipe als het toepassen van het directe instructiemodel blijft van belang in de groepen 4 en 5 (Bosman, 2007; Hattie, 2005; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2007; Westerbeek et al., 2010). Ook het door Fisher en Frey (2008) genoemde 'modelen' is van belang in groep 4 en 5. De inhoud zal gericht worden op andere technische woordcategorieën omdat in groep 4 en 5 andere, complexere woorden worden behandeld (Estafette, 2010). Bovendien ligt de nadruk op het vlot leren lezen, automatisering staat centraal (Vernooy, 2006). Ook in groep 4 en 5 is het van belang dat alle leerlingen meedoen met de groepsinstructie en dat er voor zwakke lezers extra onderwijstijd wordt gecreëerd (Vernooy, 2007). Een zwakke lezer in groep 4 is een leerling die 'AVI E3' niet beheerst (Stoeldraijer & Vernooy, 2011). Volgens Hattie (2003) hebben leerlingen weinig tot geen belang bij een apart onderwijsprogramma. Verlengde instructie aan drie tot vijf leerlingen blijkt even effectief (Torgesen, 2005). Hoge verwachtingen scheppen en dezelfde doelen stellen voor risicolezers als voor leerlingen met een normale leesontwikkeling, blijkt belangrijk (Fisher & Frey, 2008; Hattie, 2003; Vernooy, 2007). Als mogelijke zeer intensieve interventie wordt het 'Ralfi lezen' geadviseerd, waarbij de inhoud wordt gericht op het ontwikkelen van leestempo en vloeiendheid (Smits & Braams, 2006).
De manier waarop leerlingen worden gevolgd en worden voorzien van feedback blijkt tevens van grote invloed op de prestaties van leerlingen (Hattie, 2003). Feedback is het voorzien van informatie van een deskundige aan iemand met betrekking op prestaties of een doel dat moet worden bereikt (Hattie & Timperley, 2007). Leerlingen van goede feedback voorzien heeft een correlatie van 0.65 op de leerling prestaties (Hattie, 2003). Ander onderzoek laat zelfs een gemiddeld effect van 0.79 op de leerling prestaties zien bij het geven van feedback (Hattie & Timperley, 2007). De vraag die daarbij naar voren komt, is hoe de leerkracht zorgt voor goede feedback. Kamil en collega's (2008) benoemen het verschil tussen doelgerichte en procesgerichte feedback. Door leerlingen van procesgerichte feedback te voorzien, krijgen leerlingen zicht op het persoonlijke leerproces in relatie tot het resultaat. Leerlingen leren om factoren als inzet of tijdsinvestering aan te passen (Kamil et al., 2008). Het opbouwende aspect is belangrijk, wat inhoudt dat feedback zowel tips als positieve aspecten bevat (Hattie & Timperley, 2007). Houtveen en collega's (2003) voegen toe dat feedback direct moet volgen op het proces zodat er gelijk verandering kan plaatsvinden (Houtveen et al., 2003). Feedback draagt bij aan het vlot leren lezen en kan naast de leerkracht ook door leerlingen in de rol van tutoren kunnen worden gegeven (Vernooy, 2003).

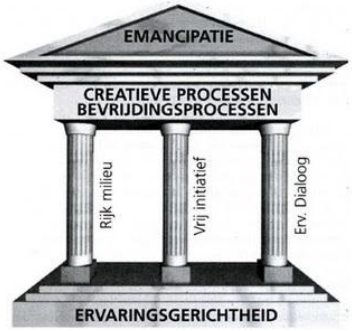
Samenvattend voor onderzoeksvraag 1 kan worden gesteld dat technisch lezen het vlot en accuraat leren decoderen van een tekst inhoudt. Van belang in het onderwijs in technisch lezen is het vroegtijdig signaleren van risicolezers. Elke leerling doet mee aan de groepsinstructie. Hierbij zijn het gebruik van het directe instructiemodel, het voorzien van directe, procesgerichte feedback en het stellen van gelijke doelen voor alle leerlingen naar voren gekomen. In groep 3 ligt de aandacht op de klank-tekenkoppeling, waarbij herhaling en hardop lezen van belang zijn. In groep 4 en 5 ligt de nadruk meer op het vlot en vloeiend lezen. Hierop aansluitend blijkt dat meerdere auteurs de

mening delen dat wanneer het decoderen vlotter en meer accuraat verloopt de leerling ruimte krijgt om zich op de inhoud te richten. Na het raadplegen van verschillende bronnen kan worden geconcludeerd dat er geen eenzijdige mening is met betrekking tot de manier waarop technisch lezen verband houdt met begrijpend lezen. Begrijpend lezen wordt door meerdere auteurs gedefinieerd als het ontlenen van betekenis aan een tekst.

2.2. Onderzoeksvraag 2: wat houden de kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs (E.G.O.) in zoals deze op de Koningin Beatrixschool worden gehanteerd?

2.2.1. Wat verstaat de literatuur onder het begrip Ervaringsgericht Onderwijs?

Ervaringsgericht Onderwijs (E.G.O.) is een onderwijsstroming die in Vlaanderen tot stand is gekomen in de jaren '70 van de 20e eeuw (Laevers, 2011). De begrippen 'betrokkenheid' en 'welbevinden' zijn nodig om tot optimaal leren te komen (Laevers, 2011). Zowel Laevers (2011) als Van Herpen (2005) beschrijven het tempelschema. Het tempelschema visualiseert het begrip E.G.O. Vanuit een Ervaringsgerichte benadering wordt gewerkt aan het uiteindelijke doel van onderwijs: zorgen dat een leerling emotioneel vrij is van blokkades en een geëmancipeerd mens is (Van Herpen, 2005). Dit wordt gedaan middels drie pijlers, ofwel de pilaren van de tempel:



- een rijk milieu
- het vrije initiatief
- de Ervaringsgerichte dialoog

Figuur 1. Het tempelschema (Van Herpen, 2005).

2.2.2. Welke visie heeft volgens de literatuur de onderwijsstroming E.G.O. op onderwijs?

E.G.O. gaat uit van de begrippen 'welbevinden' en 'betrokkenheid' (Laevers, 2011). Welbevinden wordt door Laevers (2011) omschreven als dat een kind zich spontaan kan en durft te uiten, zelfvertrouwen toont en vitaal overkomt. In een interview met professor Laevers wordt genoemd dat welbevinden meer is dan dat een leerling het naar zijn zin heeft (Van Herpen, 2006). Het houdt ook in, dat een kind zich weerbaar kan opstellen en 'tegen een stootje kan' om goed te kunnen functioneren in de maatschappij (Van Herpen, 2006). Betrokkenheid is te herkennen aan concentratie en het volledig kunnen opgaan in een opdracht, wat middels goede observatie waarneembaar is (Laevers, 2011; Van Herpen, 2006). Er is een vijfpuntenschaal ontworpen om betrokkenheid te meten. De vijfpuntenschaal geeft een nauwkeurige beschrijving van vijf fasen van betrokkenheid welke de mate van betrokkenheid weergeven. Van Herpen (2005) noemt begrippen die een leerkracht helpen bij het observeren naar de mate van betrokkenheid: concentratie, energie, voldoening, nauwkeurigheid, mimiek en houding zijn belangrijke kenmerken.
Betrokkenheid en welbevinden zijn nodig om tot 'deep-level-learning' te komen (Laevers, 2011). 'Deep-level-learning' houdt in, dat er in hoge mate sprake is van het volledig opgaan in de leertaak (Laevers, 2011). De drie genoemde pijlers (een rijk milieu, het vrije initiatief en de Ervaringsgerichte dialoog) zijn belangrijke handvatten om tot 'deep-level-learning' te komen (Van Herpen, 2005; Laevers, 2011). Een rijk milieu houdt in dat er veel prikkels aanwezig zijn in de vorm van materiaal, sfeer en aanbod waarbij kinderen actief kunnen deelnemen aan het onderwijsleerproces (Van Herpen, 2005). Daarnaast wordt het vrije initiatief benoemd als mogelijkheid om aan te sluiten bij de interesses van kinderen (Van Herpen, 2005). Om te achterhalen waar de interesses liggen van kinderen, is het belangrijk om oog te hebben voor het individuele kind en te investeren in een

Ervaringsgerichte dialoog. Binnen de Ervaringsgerichte dialoog staan drie belangrijke aspecten centraal: inleving (empathie), acceptatie en eigenheid (Laevers, 2011). De leerkracht gaat in gesprek met één of meer leerlingen, toont hierbij interesse en vraagt door naar de ervaringen die leerlingen opdoen. Refererend aan het leesonderwijs, noemt Vernooy (2006) dat de betrokkenheid en de motivatie afnemen naarmate er meer leesproblemen zijn. De vorderingen op leesgebied monitoren is dus van groot belang (Vernooy, 2006). Monitoren betekent naast het bekijken van toetsgegevens, ook het alert zijn op signaleren die de leerling afgeeft, als het tonen van leesplezier (Vernooy, 2006). De visie van E.G.O. is in overeenkomst met de basisbehoeften van kinderen die door Stevens (1997) worden genoemd: relatie, competentie en autonomie. Zo schrijft Stevens (1997) dat het welbevinden van kinderen wordt bepaald door een wisselwerking tussen de leerling en de leerkracht. Daarbij noemt Stevens (1997) het belangrijk om aan de relatie te werken door aandacht te besteden aan een dialoog. De Ervaringsgerichte dialoog beschreven vanuit het E.G.O., is ook bedoeld om achter de interesses te komen van een leerling en heeft daarmee hetzelfde doel als de dialoog waar Stevens (1997) op wijst.

2.2.3. Welke werkvormen, kenmerkend voor het E.G.O., komen in de literatuur naar voren?

Van Herpen (2005) geeft aan welke vijf werkvormen een rijke basis vormen om aan betrokkenheid en welbevinden tegemoet te komen.

- **Kring:** een werkvorm waar plaats is voor het voeren van gesprekken tussen leerlingen en leerkracht, het plannen van de dag, instructie volgen, lessen evalueren en vieringen vieren.
- **Contractwerk:** dagelijks is er ruimte taken vanuit een dag- of weektaak te vervullen. Hierop kan ook het eigen initiatief en keuzevrijheid van de leerling worden meegenomen.
- **Projectwerk:** werken vanuit een projectmatige benadering biedt de mogelijkheid om tegemoet te komen aan interesses en ook de verschillen in interesses van kinderen.
- **Ateliers:** creatieve of technische vakken kunnen in de vorm van ateliers worden aangeboden, waarbij kinderen de keuzevrijheid hebben iets te gaan leren naar hun interessegebied.
- **Vrije keuze:** dit kan een aparte werkvorm zijn, of worden geïntegreerd in de andere werkvormen.

Binnen deze werkvormen is plaats voor een rijk milieu, het kunnen nemen van initiatieven en de dialoog. Door Laevers (2011) zijn tien actiepunten opgesteld om betrokkenheid en welbevinden te vergroten, binnen de werkvormen van het E.G.O. Hieronder samenvattend de actiepunten, welke door de leerkracht als een werkvorm kunnen worden beschouwd wanneer er onvoldoende betrokkenheid en/of welbevinden bij één of meer leerlingen wordt waargenomen.

- Deel de klas in, in verschillende hoeken of gebieden.
- Controleer de inhoud van de hoeken en maak deze meer uitdagend.
- Introduceer nieuwe materialen en activiteiten.
- Identificeer de interesses van de leerlingen en kom hieraan tegemoet.
- Vergroot de mogelijkheden voor leerlingen om vrij initiatief te kunnen nemen.
- Vergroot de kwaliteit van de relatie tussen leerlingen onderling en de leerkracht/leerling relatie.
- Introduceer activiteiten die leerlingen kunnen helpen om de wereld beter te begrijpen.
- Identificeer kinderen met emotionele problemen en stel interventies op.
- Identificeer leerlingen met speciale ontwikkelingsbehoeften en stel interventies op.

Eerder werd door Laevers (2011) het belang van een goede relatie tussen leerkracht en leerling benoemd. Dit is in overeenkomst met Allington (2008), die het belang noemt van investeren in de relatie om achter de interessegebieden van leerlingen te komen. Zo kan de klassenbibliotheek en het aanbod aan boeken aan de leerling, hierop worden aangepast (Allington, 2008).
Samenvattend voor onderzoeksvraag 2 kan worden gesteld dat er binnen het E.G.O. werkvormen zijn ontworpen om tegemoet te komen aan de betrokkenheid en het welbevinden van kinderen, waarin

duidelijk ruimte is voor de drie pijlers van het E.G.O. Omwille van het vergroten van de betrokkenheid en het welbevinden kan een leerkracht één of meerdere actiepunten uitvoeren. De relatie tussen E.G.O. en leesonderwijs komt naar voren in het feit dat betrokkenheid van groot belang blijkt te zijn bij het leren lezen. Het belang van het stimuleren van betrokkenheid kan daarom als essentieel aspect worden beschouwd om het leren lezen op een goede manier in ontwikkeling te brengen bij leerlingen.

2.3. Onderzoeksvraag 3: wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5 te optimaliseren en welke rol is hierbij weggelegd voor de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5?

2.3.1. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs te optimaliseren?

Vernooy (2007) schrijft dat veel leesproblemen kwaliteitsproblemen zijn. Er valt winst te behalen op het gebied van de kwaliteit van het technisch leesonderwijs. Daarbij geeft Vernooy (2007) aan dat Nederland in het bijzonder problemen kent met de instructie. Een goede leerkracht is van zeer groot belang en behoort effectieve instructie te geven, waarbij directe instructie het meest effectief blijkt (Bosman, 2007; Hattie, 2005; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2007; Westerbeek et al., 2010). Naast een goede leerkracht en een goede instructie, wordt het belang van een goede methode genoemd (Vernooy, 2007, 2012). Tevens geven Houtveen en collega's (2003) aan dat de vernieuwingen die worden ingevoerd gericht moeten worden op groepsniveau, opdat zoveel mogelijk leerlingen van de positieve veranderingen kunnen profiteren. Hierbij komt naar voren dat niet alleen aandacht voor leesaspecten als fonologisch bewustzijn en de klank-tekenkoppeling van belang zijn, maar ook de aandacht voor woordenschat (Vernooy, 2006). Een rijke woordenschat ondersteunt het vlot herkennen van woorden, wat het vlot en vloeiend lezen ten goede komt (Snow, 2002; Vernooy, 2012).
Het vergroten van de onderwijstijd voor risicolezers is ook zeer belangrijk (Houtveen et al., 2003; Smits & Braams, 2006; Torgesen, 2002). Risicolezers zouden zonder extra instructietijd uitvallen. Dit kan als gevolg hebben dat er een groot percentage leerlingen uitvalt, terwijl dit niet nodig is: uit onderzoek blijkt dat maar een klein percentage leerlingen daadwerkelijk dyslectisch is. Zo wordt het percentage 3% genoemd (Ghesquiére, Boets, Gaydene & Vandewalle, 2010; Ruijssenaars, van Luit & van Lieshout, 2004). Er worden echter ook andere cijfers aangehaald, zoals 5 tot 10% (Braams, 2002). Dyslexie wordt door de International Dyslexia Assocation (IDA) omschreven als een specifieke leerstoornis, biologisch van aard die wordt gekenmerkt door een hardnekkig probleem met het vlot en accuraat benoemen van woorden (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). De definitie van Protocol Dyslexie Diagnose en Behandeling (PDDB) sluit aan bij de definitie van de IDA, maar voegt explicieter toe dat onderwijs adequaat moet zijn gegeven (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). Ghesquiére en collega's (2010) beschrijven dyslexie als resistentiecriterium. Dit wil zeggen: er is een grote achterstand, ondanks adequaat onderwijs. Zowel vanuit het IDA, het PDDB en de definitie van Ghesquiére en collega's (2010) lijkt sprake te moeten zijn van didactische resistentie alvorens er sprake kan of mag zijn van dyslexie. Een groot deel van de (risico)lezers heeft geen dyslexie, maar heeft behoefte aan extra instructietijd en zal profiteren van de interventies. Hoogstens bij een klein percentage zal didactische resistentie optreden, als uitgegaan wordt van de gegevens die bekend zijn over het percentage leerlingen dat dyslexie heeft (Braams, 2002; Ghesquiére et al., 2010).

2.3.2. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in groep 3 te optimaliseren?

Kennis van hoe technisch leesonderwijs optimaal kan worden weergegeven is van groot belang. Een groep 3 leerkracht behoort goed geschoold te zijn en op de hoogte te zijn van de meest recente kennis uit onderzoeken. Vernooy (2007) duidt dit aan met 'een goede leesprofessionaliteit' van leerkrachten. Een leerkracht die het onderwijs inricht met een effectieve aanpak, kan de

opbrengsten aanzienlijk verhogen. Binnen de groepsinstructie moet inhoudelijk in groep 3 aandacht worden besteed aan het fonologisch bewustzijn en het alfabetisch principe (de klank-tekenkoppeling) (Vernooy, 2007). Dit komt overeen met wat Houtveen en collega's (2010) als belangrijk beschrijven binnen het onderwijsaanbod: aandacht voor de drie kernconcepten 'fonologisch bewustzijn', 'alfabetisch principe' en 'vloeiend lezen'. Houtveen en collega's (2010) sluiten aan bij Vernooy (2007) door te beschrijven dat een goed onderwijsprogramma voor groep 3 bestaat uit een aanbod voor de hele groep, waarin de leerkracht extra onderwijstijd creëert voor de risicolezers. Het 'drie-lagenmodel' is hiervoor geschikt, waarbij alle leerlingen deelnemen aan laag 1. Laag 2 en 3 bestaan uit verlengde instructie en interventies (Houtveen et al., 2010). Voorgenoemd model is een vorm van convergente differentiatie, wat het tegenovergestelde is van divergente differentiatie. Bij divergente differentiatie wordt het onderwijsprogramma aangepast aan het leertempo van de leerling. Dezelfde (hoge) doelen stellen voor alle leerlingen is mogelijk binnen het 'drie-lagenmodel', gezien er voor risicolezers meer tijd wordt vrijgemaakt.
In groep 3 kan het 'Connect lezen' een geschikte interventie zijn (Smits & Braams, 2006). Houtveen en collega's (2010) geven het 'Connect lezen' aan als mogelijkheid binnen laag 3. Er wordt aandacht besteed aan zowel het lees- als spellingproces, wat volgens Bosman (2007) sterk is. Bovendien wordt geoefend vanuit betekenisvolle teksten in plaats van alleen met losse woorden, wat zinvol blijkt (Houtveen et al., 2010). Kort ingaande op waarom leerlingen beter leren van betekenisvolle teksten in plaats van losse woorden, is dat leerlingen gemotiveerder zijn en bovendien steun kunnen verlenen aan de betekenisrelatie (Bosman & van Orden, 2003; Houtveen et al., 2010). Vanuit het fonologisch coherentiemodel wordt namelijk beredeneerd dat leerlingen met leesproblemen (en mogelijk dyslexie) steunen op de betekenisrelatie en minder steun verlenen aan de foneem/grafeemrelatie (Bosman & van Orden, 2003).

2.3.3. Wat is nodig om de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5 te optimaliseren?

In groep 4 en 5 is het zinvol om een doorlopende lijn te creëren voor het technisch leesonderwijs. Waar mogelijk sluit het onderwijs in groep 4 en 5 aan bij de didactische werkwijzen die in groep 3 worden ingezet. Zo kan het 'drie-lagenmodel' worden voortgezet binnen de groepen 4 en 5 (Houtveen et al., 2010). Het werken met het directe instructiemodel blijft belangrijk, met daarin aandacht voor expliciete instructie, het doel benoemen, modelen en voldoende onderwijstijd (Westerbeek et al., 2010). Inhoudelijk behoort in groep 4 en 5 aandacht te zijn voor het vlot leren lezen (Vernooy, 2006). Vlot lezen wordt door Vernooy (2012) omschreven als een proces dat nauwkeurig, automatisch, gemakkelijk, snel, met goede intonatie en zonder woordherkenningsproblemen verloopt. Wanneer vlot wordt gelezen, wordt het werkgeheugen minimaal belast (Vernooy, 2012). Bij het vlot leren lezen zijn 'hardop lezen', 'ondersteuning middels feedback' en 'herhaling' van zeer groot belang (Heisey & Kucan, 2010; Vernooy, 2006). Snow (2002) noemt overeenkomstig met Vernooy (2006) dat herhaald lezen een belangrijk component is van het vlot leren lezen. Herhaald lezen kan volgens Snow (2002) op verschillende manieren worden gedaan. Leerkrachten kunnen samen herhalen met leerlingen, maar ook eerst voorlezen en leerlingen daarna in tweetallen de tekst nogmaals laten lezen (Snow, 2002). Wanneer leerlingen samen met een leerkracht of medeleerling lezen, kan direct feedback worden gegeven. Dit heeft een positieve invloed op het leesproces (Snow, 2002). Smits en Braams (2006) noemen als mogelijke interventie in laag 3 van het 'drie-lagenmodel' het 'Ralfi lezen'. Elke letter in 'RALFI' staat voor een kenmerk van de methode: de 'R' voor 'repeated', de 'A' voor 'assisted', de 'L' voor 'level', de 'F' voor feedback en de 'I' voor interactie (Smits & Braams, 2006). Duidelijk is de onderwijskundige visie achter de methode. Er moet sprake zijn van herhaling, waarbij leerlingen worden geassisteerd. 'Ralfi lezen' sluit daarom aan bij Snow (2002) en Vernooy (2006) die aandacht voor herhaling en ondersteuning als essentieel noemen. Het maakt geen verschil in resultaat of met één of enkele leerlingen wordt gewerkt (Smits & Braams, 2006). Torgesen (2002) sluit daarbij aan, individuele interventies blijken niet effectiever dan een interventie aan een subgroep leerlingen.

2.3.4. Wat kan de rol van de leerkracht zijn bij het optimaliseren van de resultaten op het gebied van technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5?

Hattie (2003) noemt in een metaonderzoek dat de leerkracht voor ruim 30% bepalend is voor de resultaten van de leerling. Er is dus voldoende reden om stil te staan bij wat de leerkracht kan doen om de resultaten van leerlingen op het gebied van technisch lezen te optimaliseren. Houtveen en collega's (2003) beschrijven welk leerkrachtgedrag uit onderzoek naar voren komt als effectief gebleken leesonderwijs:

- planmatig werken om leesuitval te voorkomen
- leerlingen frequent monitoren om vorderingen te peilen en tijdig in te kunnen grijpen
- zorgen voor actieve lessen waarin leerlingen 'bij de les' blijven
- het leren toepassen van het directe instructiemodel

Daaraan toevoegend beschrijft Bosman (2007) vanuit de methodiek 'Zo Leer je Kinderen Lezen en Spellen' het belang van een multi-sensoriële basis. Dit houdt in dat zowel het visuele, auditieve en motorische instructiekanaal wordt aangesproken. De rol van de leerkracht is het eigen maken van bovenstaande (didactische) principes en deze leren toepassen in het onderwijs bij technisch lezen. Ook kan de leerkracht bewust meer instructietijd creëren voor risicolezers, gezien dit direct verband heeft met de leerprestaties (Houtveen et al., 2003; Torgesen, 2002; Vernooy, 2012). De rol van de leerkracht hierbij is het monitoren en peilen op welk niveau de leerlingen zich bevinden en een bewuste keuze maken voor de in te zetten interventie (Hattie, 2003). Wanneer een leerling moeite heeft met het alfabetisch principe (de teken-klankkoppeling) kan 'Connect klanken en letters' worden toegepast (Smits & Braams, 2006). Wanneer een leerling moeite heeft woorden vlot en adequaat te lezen en dus moeite heeft om vlot te synthetiseren, is 'Connect Woordherkenning' een betere keuze (Smits & Braams, 2006). Uit onderzoek blijkt dat het hebben van een rijke woordenschat het leren lezen gemakkelijker maakt. Hierbij is een belangrijke rol voor de leerkracht weggelegd als het gaat om het vergroten van de woordenschat van leerlingen (Heisey & Kucan, 2010; Snow, 2002; Vernooy, 2006, 2012). De leerkracht kan de woordenschat vergroten door voor te lezen (Snow, 2002; Vernooy, 2012). Bij het voorlezen blijkt het gebruiken van informatieve boeken zeer effectief, evenals de interactie (Heisey & Kucan, 2010). De leerkracht kan dagelijks twee nieuwe woorden uit voorleesteksten expliciet uitleggen (Vernooy, 2006). Wanneer interventies planmatig zijn uitgevoerd maar de leerling geen vorderingen maakt, is mogelijk sprake van didactische resistentie (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). Hier is een belangrijke rol voor de leerkracht weggelegd: de poortwachtersfunctie naar de gezondheidszorg (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). De poortwachtersfunctie houdt in dat de leerkracht de verplichting heeft om bij het behoud van leesproblemen ondanks planmatige en intensieve interventies, de leerling door te verwijzen voor verder onderzoek en behandeling (Stichting Dyslexie Nederland, 2008). Het nascholingsaspect is tevens een belangrijke factor als het gaat om kwaliteitsverbetering van het (lees)onderwijs en daarmee het verhogen van de resultaten bij leerlingen. Darling-Hammond en Richardson (2009) schrijven dat de leerling prestaties verhogen naarmate een leerkracht meer bezig is met professionele ontwikkeling. Leerkrachten die op de hoogte zijn van huidige wetenschappelijk kennis, bereiken betere vooruitgang bij leerlingen (Spear-Swerling & Sternberg, 2001).
Uit onderzoek van Allington (2008) blijkt dat de leerkracht een significante rol speelt in het motiveren van leerlingen en dit een positief effect op de leesresultaten heeft. De rol die hierin voor de leerkrachten is weggelegd, is het achterhalen van de interessegebieden van de leerlingen zodat de leerkracht kan zorgen voor passende boeken (Allington, 2008). Naast verhalende boeken behoort de klassenbibliotheek ook uit informatieve boeken te bestaan, gezien dit de woordenschat sterk vergroot (Heisey & Kucan, 2010; Vernooy, 2012). Zwakke lezers hebben baat bij het lezen van series, gezien de personages en omgeving in deze verhalen hetzelfde blijft (Allington, 2008). De leerkracht kan zorgen voor een rijk assortiment aan boeken in de klas, gezien een stimulerende leesomgeving

belangrijk is (Guthrie & Cox, 2001). Tevens kan de leerkracht actief aan boekpromotie doen middels het samenstellen van een thematafel en het voorlezen en bespreken van boeken.

Samenvattend voor onderzoeksvraag 3 kan het belang van goede instructiekwaliteit worden genoemd. De rol van de leerkracht hierbij is allereerst het hebben van voldoende kennis over technisch leesonderwijs. Daarnaast is het belang van het voorzien van procesgerichte feedback naar voren gekomen. Verder zijn een goed klassenmanagement en de mogelijkheid tot het uitvoeren van geschikte interventies bij leerlingen van belang. De leerkracht zou het streven moeten hebben om alle leerlingen op hetzelfde niveau te brengen waarbij voldoende tijd inroosteren cruciaal is. ‘Dyslexie’ is niet het onderwerp in dit onderzoek. Echter, het is van belang dat leerkrachten zich realiseren dat ook een leerling met dyslexie progressie kan maken, mits de goede trajecten in gang worden gezet. Wanneer een leerling ondanks intensieve instructie didactische resistentie vertoont, is een leerkracht verplicht de poortwachtersfunctie te vervullen. Als laatst kan worden genoemd dat de leerkracht een belangrijke plaats inneemt als het gaat om woordenschatontwikkeling en de motivatie van leerlingen.

In het volgende hoofdstuk zal worden beschreven op welke wijze in de praktijk onderzoek wordt verricht om antwoord te krijgen op onderzoeksvraag 1, 2 en 3.

3. Onderzoeksopzet

3.1. Opzet van het onderzoek

Binnen het onderzoek worden drie verschillende doelgroepen onderzocht, waardoor sprake is van triangulatie. Geraadpleegd worden de literatuur, de leerkrachten uit de groepen 3, 4 en 5 en leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 van de Koningin Beatrixschool. De literatuur beantwoordt de deelvragen die aan de literatuur worden gesteld. De leerkrachten en leerlingen worden middels een vragenlijst bevraagd, om zo antwoord te kunnen geven op de gestelde deelvragen aan de praktijk. Hieronder wordt verantwoord hoeveel leerkrachten en leerlingen worden ondervraagd.

- Leerkrachten: N=9. Dit is 100% van de leerkrachten uit de groepen 3, 4 en 5. Er zijn geen praktische overwegingen om minder dan 100% te bevragen, gezien de populatie uit 9 leerkrachten bestaat. Peet, Wittenboer en Hox (2011) geven aan dat wanneer mogelijk, het ondervragen van de gehele populatie wordt aangeraden om zo een werkelijk beeld van de situatie te verkrijgen.

- Leerlingen: N= 25.
  N = 9 leerlingen uit groep 3.
  N = 8 leerlingen uit groep 4.
  N = 8 leerlingen uit groep 5.

Dit is 20% van de leerlingen uit groep 3, 20% van de leerlingen uit groep 4 en 20% van de leerlingen uit groep 5. Er is sprake van drie leerling populaties (Peet et al., 2001). Omdat per populatie 20% wordt ondervraagd, is sprake van een steekproef. Een steekproef is een middel van onderzoek, wanneer de gehele populatie te groot is om volledig te onderzoeken (Peet et al., 2001). In paragraaf 3.3. wordt ingegaan op hoe de leerlingen worden geselecteerd voor het invullen van de vragenlijst.

3.2. Opzet onderzoeksinstrument voor leerkrachten

3.2.1. Opzet vragenlijst

Er is een vragenlijst opgesteld voor de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 van de Koningin Beatrixschool. De vragenlijst dekt de in paragraaf 1.3. genoemde onderzoeks- en deelvragen. De vragenlijst wordt schriftelijk afgenomen bij alle leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5. Er is gekozen voor een vragenlijst met gesloten vragen, waarbij aan het eind van elke onderzoeksvraag de leerkracht de mogelijkheid krijgt om aanvullingen te geven in één open vraag. Er is gekozen voor deze manier van bevragen, omdat vanuit gesloten vragen de antwoorden goed te analyseren zijn. De open vragen kunnen de antwoorden versterken of toelichten, welke de onderzoeker extra informatie kan geven. Deze extra informatie kan relevant zijn als het gaat om het vaststellen van precieze werkwijze of visie van een leerkracht (Harinck, 2010; Peet, Wittenboer & Hox, 2001).

3.2.2. Totstandkoming van de uitspraken van de vragenlijst

De uitspraken die zijn gebruikt in de vragenlijst voor de leerkracht, zijn gebaseerd op uitvoerig literatuuronderzoek. Uit literatuuronderzoek is duidelijk naar voren gekomen welke aspecten in hoge mate bijdragen aan kwalitatief goed technisch leesonderwijs en welke rol de leerkracht hierbij kan spelen. Het theoretisch kader in hoofdstuk 2 laat zien dat onderzoek is gedaan naar technisch leesonderwijs in groep 3, en in groep 4 en 5. Ook is het onderwerp ‘Ervaringsgericht Onderwijs’ vanuit de literatuur onderzocht. Op de literatuurlijst (bijlage I) worden alle gebruikte literaire bronnen weergegeven die zijn gebruikt om het theoretisch kader tot stand te brengen. Dezelfde literaire bronnen hebben bijgedragen aan het tot stand komen van de vragenlijst.

3.2.3. Wijze van afnemen van de vragenlijst

De vragenlijsten kunnen anoniem door de leerkrachten worden ingevuld, aangezien het geen meerwaarde heeft voor het onderzoek om te weten welke leerkracht welke vragenlijst heeft ingevuld. Om anonimiteit te realiseren, worden de lege vragenlijsten door de onderzoeker uitgeprint en voorzien van een nummer. Vervolgens worden de vragenlijsten zonder op het nummer te letten, willekeurig in de postvakken van de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 verspreid. De vragenlijst is voorzien van een introductie waarop de leerkrachten kunnen lezen met welk doel de vragenlijst wordt afgenomen en op welke wijze de resultaten worden verzameld en teruggekoppeld. Ook staat genoemd op welke datum de onderzoeker de vragenlijsten terug wenst te krijgen. Bij het overschrijden van de inleverdatum, kan de onderzoeker de ontbrekende nummers noemen als zijnde nog niet ingeleverd. Hiermee blijft de anonimiteit gewaarborgd.

3.2.4. Uitkomsten van de vragenlijst

In hoofdstuk 4 worden de opvallende resultaten uit de gesloten vragen in figuren weergegeven, waarbij op beschrijvende wijze aanvullingen kunnen worden beschreven die uit de open vragen naar voren zijn gekomen. Middels een analyse worden de antwoorden hoofdstuk 5 vergeleken met de literatuur en de verkregen antwoorden uit de vragenlijst die is afgenomen bij leerlingen van de groepen 3, 4 en 5. Dit zal leiden tot aanbevelingen, welke tevens in hoofdstuk 5 worden geformuleerd.

3.3. Opzet onderzoeksinstrument voor leerlingen

3.3.1. Het selecteren van leerlingen

Er wordt een vragenlijst voor leerlingen opgesteld die deelvraag 1.7, 3.9, 3.10 en 3.11 dekt. Er is gekozen om de vragenlijst bij 20% van de leerlingen af te nemen. Dit wil zeggen: 20% van de leerlingen van groep 3, 20% van de leerlingen van groep 4 en 20% van de leerlingen van groep 5 wordt ondervraagd. Er is sprake van drie leerling populaties (Peet et al., 2001). Omdat per populatie 20% wordt ondervraagd, is sprake van een steekproef. Een steekproef is een middel van onderzoek, wanneer de gehele populatie te groot is om volledig te onderzoeken (Peet et al., 2001). De leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 bevinden zich allen op de Koningin Beatrixschool, waardoor geen sprake is van zeer uiteenlopende bevolkingsgroepen binnen de leerlingen. Daarom wordt gekozen voor een aselecte steekproef (Peet et al., 2001). Een aselecte steekproef biedt de mogelijkheid om een representatief beeld te krijgen van de ondervraagden, waarbij de persoonlijke eigenschappen achterwege worden gelaten (Peet et al., 2001). Door middel van loting zal 20% worden geselecteerd uit elke populatie. Dat wil zeggen: N = 9 in groep 3, N = 8 in groep 4, N = 8 in groep 5. Er kan enkel gekozen worden uit loting ‘zonder terugleggen’, gezien het niet gewenst is dat een leerling opnieuw mee kan loten en voor een tweede maal wordt geselecteerd om ondervraagd te worden middels dezelfde vragenlijs (Peet et al., 2001). Het heeft een meerwaarde om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden met aparte gegevens van leerlingen van de groepen 3, 4 en 5. De meerwaarde is, dat in de aanbevelingen onderscheid kan worden gemaakt in wat leerlingen belangrijk vinden aan leerkrachtgedrag in groep 3, 4 en 5.

3.3.2. Totstandkoming van de vragen van de vragenlijst

De vragen die aan de leerlingen worden gesteld, zijn gebaseerd op de gelezen literatuur welke is uitgewerkt in het theoretisch kader (zie hoofdstuk 2). Op basis van wat de literatuur belangrijk acht binnen goed technisch leesonderwijs, zijn de vragen aan leerlingen tot stand gekomen. In bijlage I wordt de literatuurlijst gepresenteerd, waarop alle bronnen staan vermeld die zijn gebruikt in het theoretisch kader. De bronnen geven een beeld waarop de vragen zijn gebaseerd die aan de leerlingen zullen worden gesteld.

3.3.3. Wijze van afnemen van de vragenlijst

De leerlingen ontvangen een antwoordformulier. De vragenlijst wordt afgenomen bij de geselecteerde leerlingen van groep 3, vervolgens bij de geselecteerde leerlingen van groep 4 en 5. De vragen worden voorgelezen, waarbij de leerlingen op hun antwoordformulier antwoorden met 'ja' middels het aankruisen van een groene smiley of antwoorden met 'nee' middels het aankruisen van een rode smiley. Er is gekozen voor het werken met visuele symbolen in de vorm van smiley's omdat een visueel symbool het voor elke leerling mogelijk maakt om voor een antwoord te kiezen, ongeacht de leeftijd en het niveau van de technische leesvaardigheid van de leerling. Om betrouwbaarheid te realiseren in de resultaten, wordt aan elke populatie leerlingen (de populatie van groep 3, 4 en 5) op dezelfde wijze uitgelegd hoe de vragenlijst wordt afgenomen en met welk doel. Hoe concreet uitleg wordt gegeven aan de leerlingen, staat beschreven in de vragenlijst voor leerlingen. Er is als het ware een handleiding voor de onderzoeker opgesteld (zie bijlage III). Wanneer de 'handleiding' wordt gevolgd, zullen alle leerlingen op dezelfde manier worden bevraagd in het kader van de betrouwbaarheid. De vragenlijst bestaat uit:

1. Een 'handleiding' voor de onderzoeker
2. Antwoordformulieren voor de leerlingen van groep 3 en groep 4/5

3.3.4. Uitkomsten van de vragenlijst

In hoofdstuk 4 worden de opvallende resultaten uit de gesloten vragen in figuren weergegeven, waarbij op beschrijvende wijze aanvullingen kunnen worden beschreven die uit de open vragen naar voren zijn gekomen. Middels een analyse worden de antwoorden in hoofdstuk 5 vergeleken met de literatuur en de verkregen antwoorden uit de vragenlijst die is afgenomen bij leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5. Dit zal leiden tot aanbevelingen, welke tevens in hoofdstuk 5 worden geformuleerd.

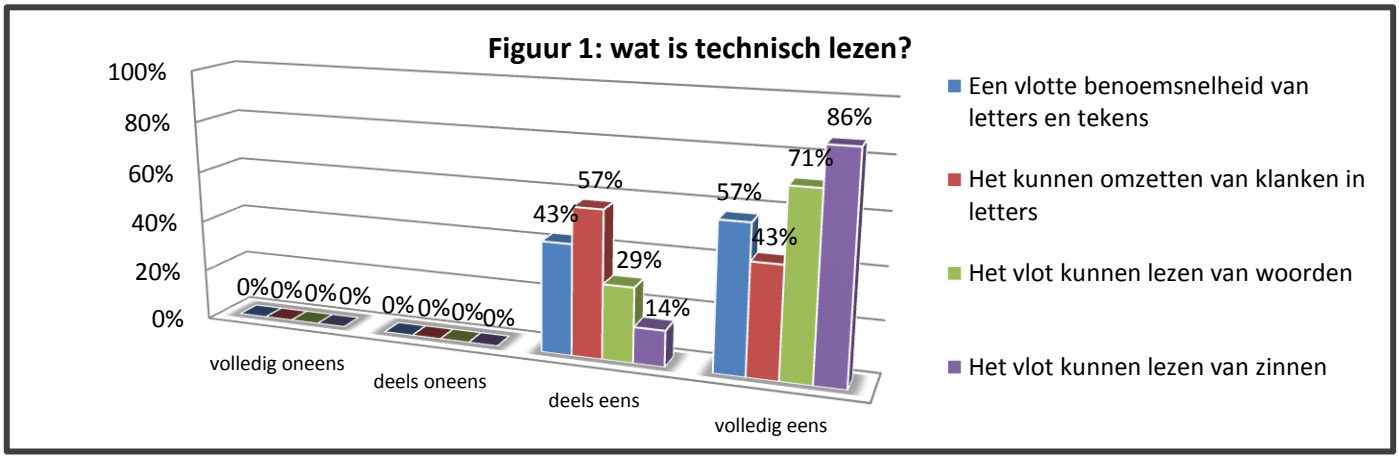
4. Resultaten van het onderzoek

4.1. Inleiding

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Hierbij zijn leerkrachten (N= 7) en leerlingen uit de groepen 3, 4 en 5 bevraagd (N= 25). In onderzoeksvraag 1 en 3 zijn zowel leerkrachten als leerlingen bevraagd, in onderzoeksvraag 2 zijn enkel leerkrachten bevraagd. Om de antwoorden tussen leerkrachten en leerlingen te kunnen vergelijken worden de resultaten in percentages weergegeven. Wegens het kleine aantal leerkrachten dat is bevraagd zullen in de tekst tevens absolute aantallen worden genoemd. De leerkrachten en leerlingen zijn middels stellingen bevraagd. In dit hoofdstuk worden opvallende zaken gepresenteerd, waarbij figuren worden gebruikt om complexe zaken visueel te ondersteunen. Opvallende zaken die kort benoemd kunnen worden, worden niet door figuren ondersteund. Niet opvallende zaken zijn in dit hoofdstuk achterwege gelaten. In bijlage IV en V zijn de uitwerkingen van de vragenlijsten opgenomen voor een volledig overzicht van de uitkomsten van de vragenlijsten. Waar in hoofdstuk 4 wordt gesproken over 'leerkrachten', worden daarmee de leerkrachten van de middenbouw van de Koningin Beatrixschool bedoeld.

4.2. Onderzoeksvraag 1

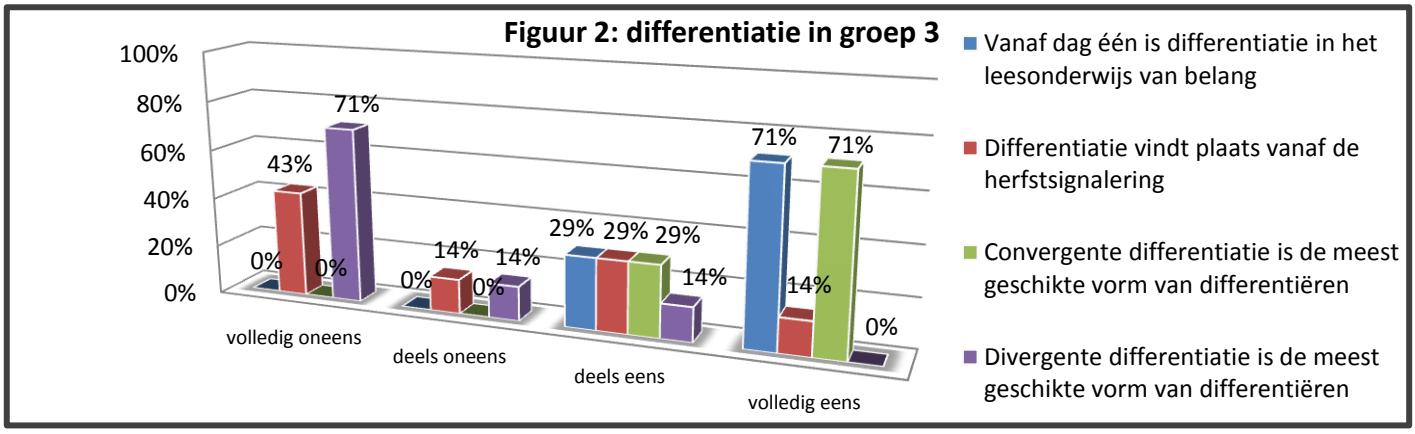
In onderzoeksvraag 1 is de focus gelegd op wat goed technisch leesonderwijs inhoudt in de groepen 3, 4 en 5. Middels stellingen is aan leerkrachten (N=7) gevraagd wat technisch lezen inhoudt, zie figuur 1:



Figuur 1. Antwoorden van middenbouw leerkrachten omtrent wat technisch lezen inhoudt (N=7).

Uit figuur 1 blijkt dat 'een vlotte benoemsnelheid van letters', 'het kunnen omzetten van klanken in letters' en 'het vlot kunnen lezen van woorden en zinnen' door alle leerkrachten worden gezien als kenmerken van wat technisch lezen inhoudt.
Een ander opvallend feit (niet in figuur weergegeven) is dat 86% van de leerkrachten (6 van de 7) vindt dat technisch lezen een voorwaarde is voor het begrijpend lezen, in tegenstelling tot 14% van de leerkrachten (1 van de 7) die het deels oneens is met de uitspraak. Verder geeft 29% van de leerkrachten (2 van de 7) aan dat technisch lezen inhoudt; het betekenis verlenen aan een tekst. Dit staat tegenover 71% van de middenbouw leerkrachten (5 van de 7) die het niet eens is met de uitspraak dat technisch lezen inhoudt om betekenis te verlenen aan een tekst. Uit voorgenoemde feiten is het opmerkelijk te noemen dat een groot deel van de leerkrachten (N=7) enerzijds aangeeft dat technisch lezen wel een voorwaarde is om te kunnen lezen. Anderzijds geeft de minderheid van de leerkrachten (N=7) aan dat technisch lezen niet inhoudt om te kunnen begrijpend lezen, ofwel betekenis kunnen verlenen aan een tekst.

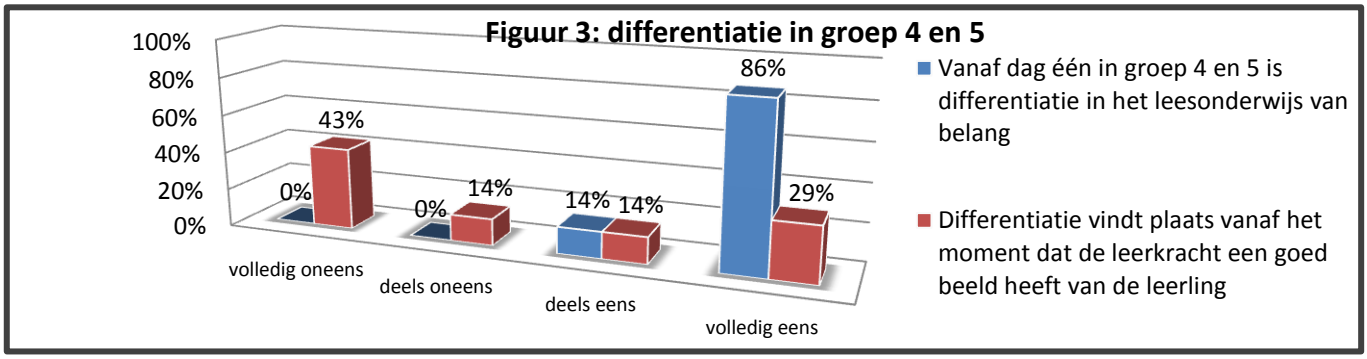
Tevens is aan leerkrachten (N=7) middels stellingen gevraagd wat belangrijke aspecten zijn van technisch leesonderwijs in groep 3. Over het onderwerp differentiatie blijken de meningen van de leerkrachten (N=7) te verschillen, zie figuur 2:



Figuur 2. Antwoorden van middenbouw leerkrachten omtrent differentiatie in groep 3 (N=7).

Uit figuur 2 blijkt dat 100% van de leerkrachten het deels- of volledig eens is met de uitspraak dat differentiatie vanaf dag één in groep 3 moet plaatsvinden. Tegelijkertijd geeft 43% van de leerkrachten (3 van de 7) in een andere stelling aan dat differentiatie in groep 3 pas vanaf de herfstsignalering plaatsvindt, waardoor een discrepantie op te merken valt (zie figuur 2).

Andere opvallende zaken omtrent goed technisch leesonderwijs in groep 3 (niet in figuur weergegeven): van de leerkrachten vindt 86% (6 van de 7) deels of volledig dat de leerkracht de leerlingen in groep 3 dingen zelf laat ontdekken in een goede les technisch lezen. Anderzijds geeft 100% van de leerkrachten (7 van de 7) in een andere stelling aan het eens te zijn met de uitspraak dat de leerkracht letterlijk moet voordoen wat wordt aangeleerd. De leerkrachten zijn unaniem over de uitspraak dat alle leerlingen met de groepsinstructie mee moeten doen: 57% (4 van de 7) is het hier deels mee eens, 43% (3 van de 7) volledig eens.
Aan leerkrachten (N=7) is tevens gevraagd wat aspecten zijn van goed technisch leesonderwijs in groep 4 en 5. Leerkrachten (N=7) verschillen van mening omtrent het moment waarop begonnen dient te worden met differentiëren in de groepen 4 en 5, zie figuur 3:

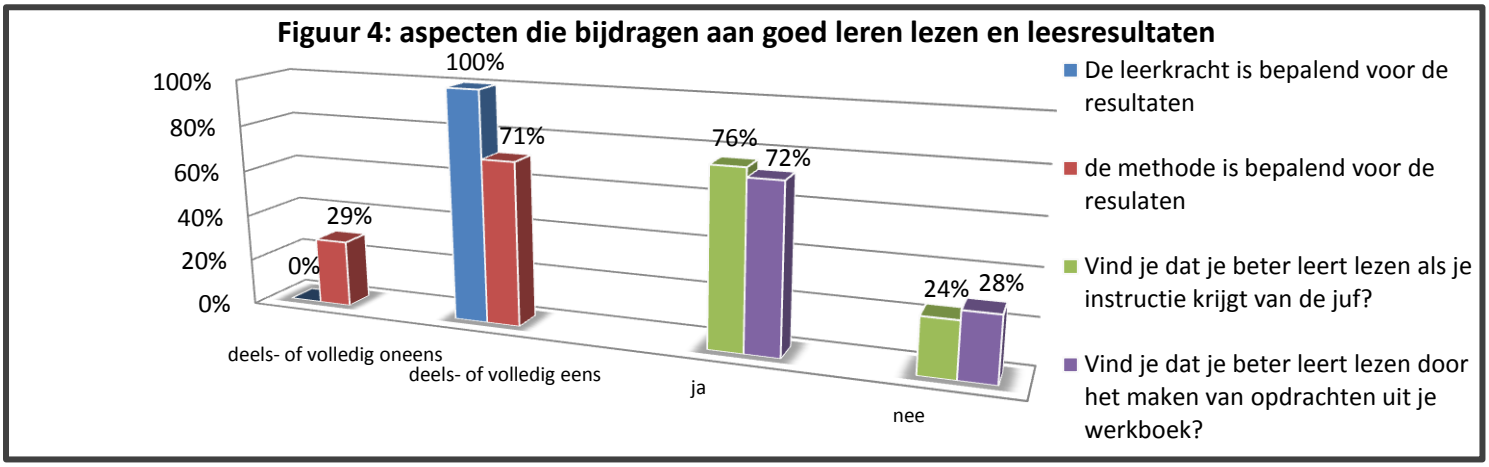


Figuur 3. Antwoorden van middenbouw leerkrachten omtrent differentiatie in groep 4 en 5 (N=7).

Uit figuur 3 blijkt dat 86% (6 van de 7) enerzijds aangeeft het volledig eens te zijn met de uitspraak dat differentiatie vanaf dag één in groep 4 en 5 van belang is, tegenover 14% (1 van de 7) die het daar deels mee eens is. Anderzijds geeft 29% (2 van de 7) in een andere stelling aan het volledig eens te zijn met de uitspraak om te differentiëren vanaf het moment dat de leerkracht een goed beeld heeft van de leerling, in tegenstelling tot 43% (3 van de 7) die het volledig oneens is met de uitspraak (zie figuur 3). Een vergelijking makend tussen het moment van differentiëren in groep 3 en de groepen 4 en 5 (niet in figuur weergegeven) valt op dat 71% van de leerkrachten (5 van de 7) dit van belang vindt vanaf het begin van groep 3 tegenover 86% van de leerkrachten (6 van de 7) die dit

vanaf het begin van groep 4 en 5 belangrijk vindt. Tevens niet in een figuur weergegeven maar wel opvallend, is dat 86% van de leerkrachten (6 van de 7) het deels- of volledig eens is met dat het directe instructiemodel centraal moet staan tegenover 14% (1 van de 7) die aangeven het hier volledig mee oneens te zijn.

Leerlingen zijn tevens bevraagd middels een vragenlijst. Hierbij geeft 80% van de ondervraagde leerlingen (N=25) aan het belangrijk te vinden dat de leerkracht het doel van de les noemt, wat een kenmerk is van directe instructie (niet in figuur weergegeven). Dit vergelijkend met de mening van leerkrachten valt op dat 86% (6 van de 7) directe instructie belangrijk vindt. Ook geeft 100% van de leerkrachten aan (N=7) dat kennis bij de leerkracht van de leesdoelen in groep 4 en 5 essentieel is. Tevens is aan leerkrachten en leerlingen gevraagd welke aspecten bijdragen aan goed leren lezen en leesresultaten, zie figuur 4:



Figuur 4. Antwoorden van leerkrachten (N=7) en leerlingen (N=25) uit de groepen 3, 4 en 5 over aspecten die bijdragen aan goed leren lezen en goede resultaten.

Uit figuur 4 blijkt dat 100% van de leerkrachten (N=7) het deels of volledig eens is met de uitspraak dat de leerkracht bepalend is voor de resultaten. Anderzijds geeft 71% van de leerkrachten (5 van de 7) aan het deels eens te zijn met de uitspraak dat de methode bepalend is voor de resultaten bij technisch lezen in groep 3, 4 en 5. Dit met de leerlingen vergelijkend, geeft 76% aan beter te leren lezen met instructie van de juf. Daarnaast vindt 72% van de ondervraagde leerlingen dat het maken van werkboekopdrachten helpt om beter te leren lezen (zie figuur 4). Hierbij valt op dat zowel de methode als de leerkracht belangrijk worden gevonden bij het leren lezen.

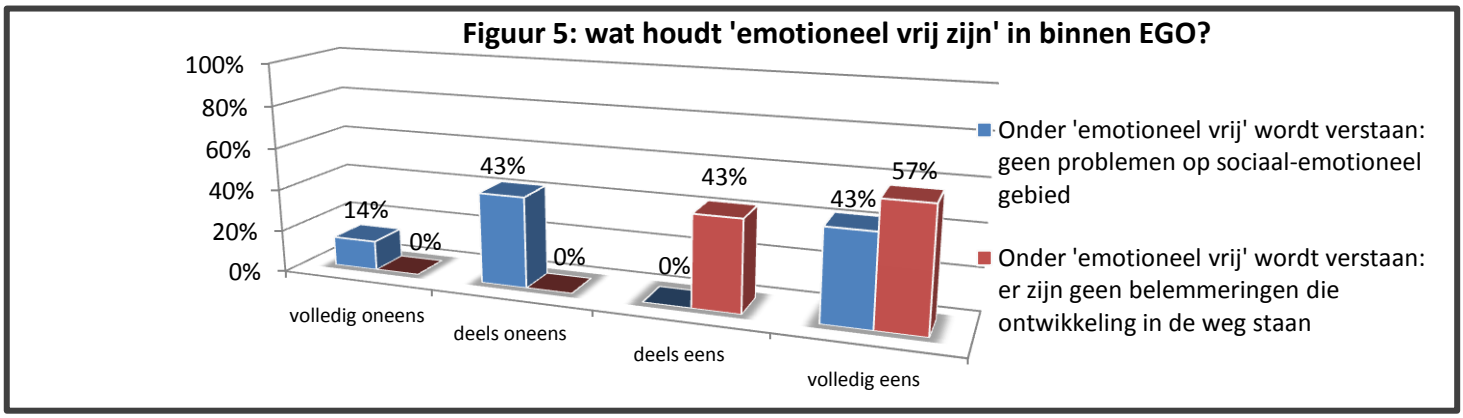
Aan de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 zijn middels de vragenlijst vragen gesteld over verschillende werkvormen binnen het technisch lezen (niet in figuur weergegeven). De leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 (N=25) zijn het unaniem eens dat leren lezen belangrijk is op school: 100% van de leerlingen beantwoordt dit met 'ja'. Als wordt gekeken naar verschillende werkvormen, blijkt dat het hardop lezen met een duo voor 66% van de ondervraagde leerlingen belangrijk is, tegenover 44% van de leerlingen die het belangrijk vindt om zelf hardop te kunnen oefenen in relatie tot goed leesonderwijs. Het stillezen wordt door 80% belangrijk gevonden. Wel moeten daar volgens 92% van de ondervraagde leerlingen voldoende boeken voor aanwezig zijn. Door leerlingen is opgemerkt: 'er moeten leuke boeken zijn', 'er moeten verschillende boeken zijn' en 'meer boeken'.

4.3. Onderzoeksvraag 2

In onderzoeksvraag 2 zijn vragen gesteld aan de leerkrachten omtrent de visie op E.G.O. en de uitvoering van E.G.O. op de Koningin Beatrixschool. De leerkrachten delen de visie dat E.G.O. uitgaat van welbevinden en betrokkenheid (niet in figuur weergegeven): 86% (6 van de 7) is het volledig eens met voorgenoemde uitspraak tegenover 14% (1 van de 7) die het deels eens is. Verder (niet in

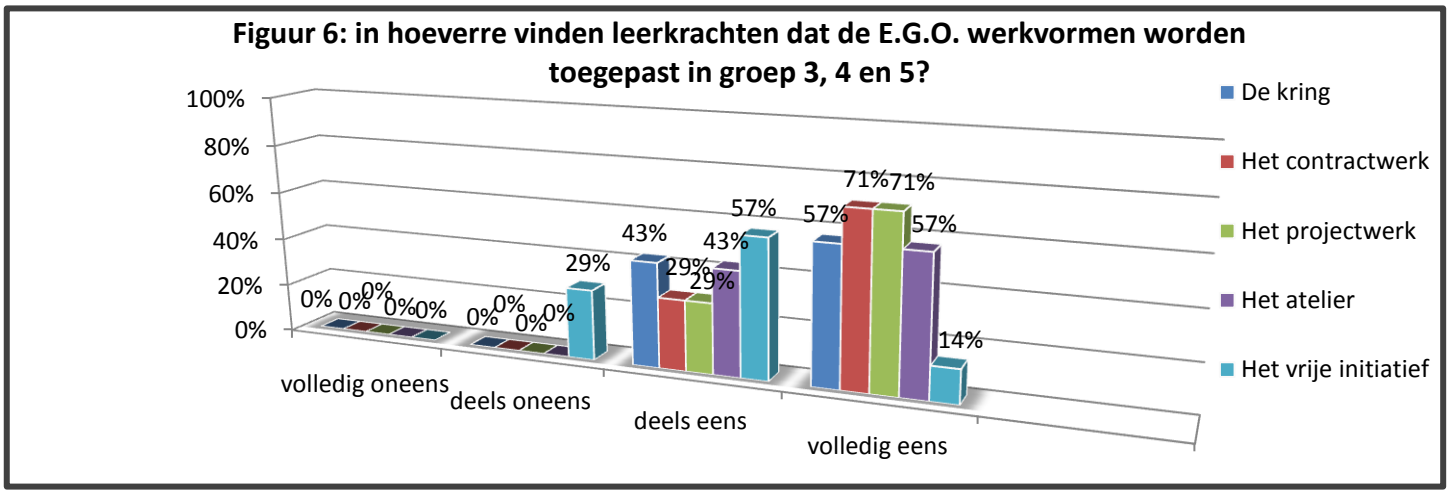
een figuur weergegeven) vinden alle leerkrachten (N=7) een rijk milieu, het vrije initiatief en de Ervaringsgerichte dialoog binnen E.G.O. belangrijk.

De leerkrachten is gevraagd wat zij vinden van het begrip ‘emotioneel vrij zijn’ (zie figuur 5).



Figuur 5. Wat houdt ‘emotioneel vrij zijn’ binnen EGO in volgens de middenbouw leerkrachten (N=7)?

Uit figuur 5 blijkt dat 100% van de leerkrachten (N=7) het deels- of volledig eens is met de uitspraak dat ‘emotioneel vrij zijn’ betekent dat een leerling geen belemmeringen heeft om zich te ontwikkelen. De meningen zijn meer verdeeld onder de leerkrachten (N=7) omtrent de uitspraak ‘onder emotioneel vrij wordt verstaan: geen problemen op sociaal-emotioneel gebied’. Zo is 43% (3 van de 7) het deels- of volledig eens met voorgenoemde uitspraak, in tegenstelling tot 57% (4 van de 7) die het oneens is. Leerkrachten (N=7) blijken iets anders te verstaan onder het begrip ‘emotioneel vrij zijn’ (zie figuur 5).
Tevens zijn vragen aan de leerkrachten gesteld over de werkvormen die volgens de literatuur kenmerkend zijn voor E.G.O. Hierbij is gekeken naar de mate waarin de werkvormen worden toegepast op de Koningin Beatrixschool in de groepen 3, 4 en 5 (zie figuur 6):



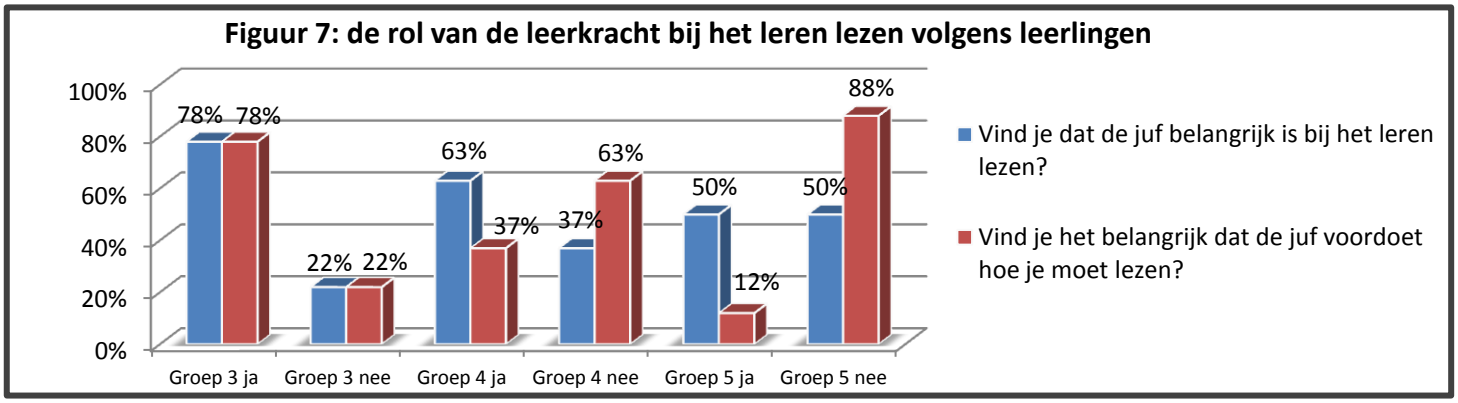
Figuur 6. De mate waarin middenbouw leerkrachten (N=7) aangeven dat de werkvormen binnen E.G.O. tot uitvoering worden gebracht in de groepen 3, 4 en 5.

Uit figuur 6 blijkt dat er geen enkele werkvorm is waarvan alle leerkrachten aangeven dat de werkvorm wordt toegepast. Zo geeft figuur 6 weer dat ‘het vrije initiatief’ een werkvorm is waarvan 71% (5 van de 7) vindt dat de werkvorm volledig of deels wordt uitgevoerd. Dit tegenover 29% van de leerkrachten (2 van de 7) die aangeeft dat de werkvorm deels niet wordt uitgevoerd. Mogelijk valt hieruit op te maken dat leerkrachten geen eenduidige mening hebben over wat ‘het vrije initiatief’ inhoudt. Een ander opvallend feit (niet in figuur weergegeven), is dat geen enkele leerkracht ‘het vrije initiatief’ beschouwt als ‘elk kind bepaalt zelf wat hij leert en wanneer’. Zo is 43% (3 van de 7) het hiermee volledig oneens en 57% (4 van de 7) is het deels oneens. Ook zijn de meningen verdeeld

omtrent het meten van betrokkenheid (niet in figuur weergegeven). Zo geeft 43% (3 van de 7) aan 'betrokkenheid' in één oogopslag te zien bij leerlingen. Dit staat tegenover 71% (5 van de 7) die in een andere uitspraak aangeeft dat betrokkenheid het beste gemeten kan worden middels een observatie instrument. Verder geven alle leerkrachten (7 van de 7) aan het deels- of volledig eens te zijn met de uitspraak dat binnen E.G.O. het beste met lesmethodes kan worden gewerkt (niet in figuur weergegeven).

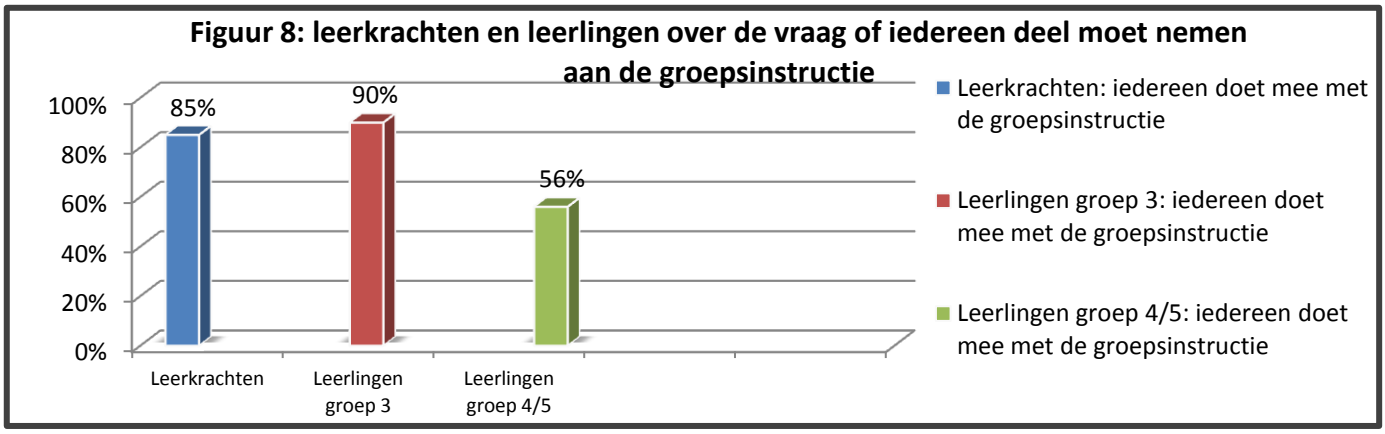
4.4. Onderzoeksvraag 3

In onderzoeksvraag 3 is gekeken naar wat nodig is om de resultaten op het gebied van technisch lezen te optimaliseren en welke rol daarbij is weggelegd voor de leerkrachten. Middels stellingen is aan de leerlingen gevraagd welke rol de leerkracht heeft bij het leren lezen, zie figuur 7:



Figuur 7. De rol van de leerkracht bij het leren lezen volgens leerlingen uit groep 3, 4 en 5 (N=25).

Uit figuur 7 blijkt dat in groep 3 78% van de leerlingen de leerkracht belangrijk vindt bij het leren lezen. Dit percentage is gedaald tot 50% in groep 5. Ook vindt 78% van de groep 3 leerlingen het belangrijk dat de leerkracht voordoet hoe gelezen moet worden. Dit is opvallend hoog ten opzichte van de 37% van de groep 4 leerlingen die dit belangrijk vindt en 12% van de groep 5 leerlingen die dit belangrijk vindt (figuur 7). Naarmate de leerlingen in een hogere groep zitten, lijken de leerlingen de leerkracht steeds minder belangrijk te vinden.
De leerkrachten is tevens gevraagd naar welke rol de leerkracht heeft bij het leren lezen. Opvallend (niet in figuur weergegeven) is dat 100% van de leerkrachten (N=7) het in groep 3 belangrijk vindt dat er aandacht is voor het alfabetisch principe en vloeiend lezen. Ook het inzetten van interventies als 'Connect lezen' wordt door 100% van de leerkrachten (N=7) belangrijk gevonden. In groep 4 en 5 geeft 100% van de leerkrachten (N=7) aan dat de focus op vloeiend lezen moet liggen.
Verder zijn aan leerkrachten en leerlingen vragen gesteld omtrent het onderwerp 'groepsinstructie' (zie figuur 8).



Figuur 8. Leerkrachten (N=7) en leerlingen (N= 25) over de vraag of iedereen deel moet nemen aan de groepsinstructie.

Uit figuur 8 blijkt dat slechts 86% van de leerkrachten (6 van de 7) het eens is met de uitspraak dat alle leerlingen deel moeten nemen aan de groepsinstructie in groep 3, 4 en 5 (zie figuur 8). Vergelijkend met de mening van leerlingen valt op dat in groep 3 90% van de leerlingen het belangrijk vindt dat instructie aan de hele klas wordt gegeven. In groep 4 en 5 vindt 56% dit belangrijk (zie figuur 8).

Tevens vallen enkele andere zaken op, welke niet in een figuur worden weergegeven. Zo blijkt uit het bevragen van de leerkrachten (N=7) dat de rol van de leerkracht bij het technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5 divers is: 100% (7 van de 7) geeft aan dat de leerkracht een belangrijke rol speelt bij het neerzetten van een planmatige aanpak. Tevens vindt 100% van de leerkrachten (7 van de 7) het monitoren van leerlingen en het geven van feedback een rol van de leerkracht. Als laatste is aan leerkrachten en leerlingen gevraagd welke rol de leerkracht kan spelen bij het creëren van een rijke klassenbibliotheek (niet in figuur weergegeven). Een rijke klassenbibliotheek verzorgen is volgens 100% van de leerkrachten (7 van de 7) een rol van de leerkracht, waarbij de kanttekening wordt gemaakt dat dit mede afhankelijk is van financiële middelen van de school. Aansluitend geeft 78% van de groep 3 leerlingen aan dat het belangrijk is dat de juf zorgt voor verschillende boeken in de klas, tegenover 88% van de groep 4 en 5 leerlingen die dit belangrijk vindt. Verder geeft 25% van de leerlingen aan dat er meer, leukere en/of verschillende boeken in de klas moeten komen.

In hoofdstuk 4 zijn de resultaten van het onderzoek gepresenteerd waarin leerkrachten en leerlingen middels vragenlijsten zijn bevraagd. Hierop volgend wordt in hoofdstuk 5 een analyse beschreven van waaruit aanbevelingen worden geformuleerd voor de Koningin Beatrixschool.

5. Analyse, discussie en aanbevelingen

In hoofdstuk 5 wordt een analyse gepresenteerd (5.1.) waarin de uitkomsten uit literatuuronderzoek en onderzoek op de Koningin Beatrixschool met elkaar worden vergeleken. Hierbij worden de literatuur en praktijk met elkaar geïntegreerd, waaruit conclusies worden getrokken. In de discussie (5.2.) wordt teruggeblikt op de wijze van handelen in dit onderzoek en worden suggesties voor verder onderzoek genoemd. Er wordt geëindigd met aanbevelingen (5.3.) voor de Koningin Beatrixschool met betrekking tot de gestelde centrale vraagstelling.

5.1. Analyse

De meerderheid van de leerkrachten vindt dat technisch lezen een voorwaarde is om te kunnen begrijpend lezen. Dit sluit aan bij Vonk (2004) en Juel (1988) die aangeven aan dat een snelle klank-tekenkoppeling noodzakelijk is voor directe woordherkenning, waarmee wordt gesuggereerd dat technisch decoderen noodzakelijk is om tot begrip te komen. Verder geeft slechts 29% van de leerkrachten (2 van de 7) aan dat technisch lezen inhoudt om betekenis te kunnen verlenen aan een tekst. Dit is in tegenstelling tot wat Smits en Braams (2006), van der Leij (1998) en Vonk (2004) aangeven: technisch lezen is geen losstaand proces, maar een proces dat noodzakelijk is om zich daarna op de inhoud van de tekst te kunnen richten. Technisch- en begrijpend lezen gaan hand in hand.

Uit figuur 2 blijkt dat alle leerkrachten (N=7) convergente differentiatie belangrijk vinden. Echter, figuur 8 laat zien dat niet alle leerkrachten aangeven dat elke leerling met de groepsinstructie meedoet. Ook geeft figuur 8 weer dat niet alle leerlingen (N=25) aangeven dat alle leerlingen meedoen met de groepsinstructie. Hieruit kan worden geconcludeerd dat convergente differentiatie niet wordt uitgevoerd volgens de wijze waarop dat hoort volgens de literatuur. Zo is sprake van convergente differentiatie wanneer alle leerlingen meedoen met de groepsinstructie en daarnaast extra tijd voor risicolezers wordt ingeroosterd waarbij dezelfde hoge doelen worden gesteld (Houtveen et al., 2003; Vernooy, 2007). Tevens blijkt het vroegtijdig signaleren van risicolezers van belang, om zo direct te kunnen handelen en extra tijd met geschikte interventies in te zetten voor de risicolezers (Fisher & Frey, 2008; Hattie, 2003; Vernooy, 2007). Er is een discrepantie op te merken als wordt gekeken naar de mening van leerkrachten omtrent differentiatie. Zo blijkt uit figuur 2 en 3 dat 100% van de leerkrachten (7 van de 7) vindt dat differentiatie vanaf dag één in groep 3, 4 en 5 belangrijk is. Echter, in een andere stelling wordt door 43% (3 van de 7) aangegeven dat differentiatie plaatsvindt vanaf de herfstsignalering of vanaf het moment dat de leerkracht een goed beeld heeft van de leerling (figuur 2 en 3). Hieruit kan worden geconcludeerd dat de leerkrachten geen eenduidige mening hebben over het moment waarop differentiatie gestart moet worden, terwijl de literatuur zeer stellig aangeeft dat vroegtijdig differentiëren vanaf het begin van groep 3 belangrijk is en leesproblemen kan voorkomen of de mate waarin het leesprobleem zich uit, kan beperken (Houtveen et. al., 2003; Smits & Braams, 2006; Torgesen, 2002; Vernooy, 2007; Vernooy, 2012).

Omtrent het begrip 'directe instructie' kan worden geconcludeerd dat 100% van de leerkrachten (7 van de 7) vindt dat het directe instructiemodel leidend moet zijn binnen de lessen technisch lezen. Echter, 86% van de leerkrachten (6 van de 7) geeft aan dat de leerkracht een rol speelt bij het geven van directe instructie. Hieruit blijkt dat 14% (1 van de 7) zichzelf niet verantwoordelijk stelt voor het toepassen van directe instructie, terwijl door Bosman (2007), Hattie (2005), Smits en Braams (2006), Vernooy (2007) en Westerbeek en collega's (2010) wordt aangegeven dat directe instructie van groot belang is bij de lessen technisch lezen in relatie tot de leerling prestaties. Houtveen en collega's (2003) zien hierin ook een belangrijke rol voor de leerkracht.
Waar 100% van de leerkrachten (7 van de 7) 'modeling' van belang vindt, geeft 86% (6 van de 7) aan het zelfontdekkend leren binnen technisch lezen tevens belangrijk te vinden. Het is opvallend dat leerkrachten beiden van belang vinden bij de lessen technisch lezen, waar de literatuur een

eenduidige mening hanteert: ‘modeling’ is een onderdeel van directe instructie, wat inhoudt dat de leerkracht het doel benoemt en stap voor stap voordoet wat van de leerling wordt verwacht (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Fisher & Frey, 2008). Modeling blijkt effectief bij technisch leesonderwijs (Hattie, 2003; Vernooy, 2012).

Waar bij lessen technisch lezen de leerkracht een grote rol speelt volgens Houtveen en collega’s (2003), geven leerlingen in figuur 7 aan de leerkracht minder belangrijk te vinden naarmate de leerlingen in een hogere groep zitten. Ook blijkt uit figuur 7 dat het modelen door de leerkracht belangrijk wordt gevonden door het merendeel van de groep 3 leerlingen (78%) maar in groep 5 vindt maar 12% van de leerlingen het modelen belangrijk. Mogelijke conclusies kunnen zijn dat leerlingen steeds beter lezen en zich daarom minder leerkrachtafhankelijk voelen, of dat er verschil is in de manier van onderwijs geven tussen de leerkrachten onderling. Er kan worden geconcludeerd dat de mening van leerlingen niet overeenkomt met wat in de literatuur wordt gezegd. Ook binnen het voortgezet technisch lezen zijn directe instructie en modeling belangrijk, waarbij de leerkracht extra instructietijd creëert voor risicolezers (Houtveen et al., 2003; Torgesen, 2002; Vernooy, 2012). Concluderend kan worden gesteld dat er een discrepantie tussen de literatuur enerzijds, en de mening van leerkrachten en leerlingen anderzijds is omtrent de rol van de leerkracht binnen technisch lezen.

De relatie tussen E.G.O. en leesonderwijs kan worden gelegd doordat betrokkenheid een belangrijke pijler is binnen E.G.O. maar ook bijdraagt aan de leesmotivatie van leerlingen (Guthrie & Cox, 2001; Laevers, 2011; Vernooy, 2012). Geconcludeerd kan worden dat dit overeenkomt met de mening van de leerkrachten: 100% (7 van de 7) vindt dat de betrokkenheid altijd centraal staat, óók binnen het leesonderwijs. Als opvallend resultaat is in hoofdstuk 4 genoemd dat 43% (3 van de 7) het eens is met de uitspraak dat betrokkenheid in één oogopslag te zien is, terwijl 71% (5 van de 7) het tevens eens is met de uitspraak dat betrokkenheid het beste gemeten kan worden met behulp van een observatie-instrument. Laevers (2011) adviseert betrokkenheid planmatig te observeren waarbij gelet kan worden op de betrokkenheidssignalen. Er kan worden geconcludeerd dat de meerderheid van de leerkrachten aansluit bij wat de literatuur aanraadt.
Omtrent de vanuit de literatuur kenmerkende werkvormen binnen E.G.O. kan worden geconcludeerd dat alle werkvormen op ‘het vrije initiatief’ na, ten uitvoering worden gebracht in de middenbouwgroepen van de Koningin Beatrixschool (zie figuur 6). De leerkrachten verschillen van mening over wat het begrip ‘het vrije initiatief’ inhoudt. De conclusie is dat niet kan worden bepaald of de werkvorm wordt toegepast, als de mening van leerkrachten niet eenduidig is over wat ‘het vrije initiatief’ is. Figuur 5 geeft aan dat leerkrachten verschillend denken over wat ‘emotioneel vrij zijn’ inhoudt. Laevers (2011) geeft aan, dat dit nodig is om tot leren te komen. De verschillende meningen van leerkrachten bekijkend, kan worden geconcludeerd dat leerkrachten het van belang vinden dat er geen belemmeringen zijn om tot leren te komen. Echter, dit wil volgens de leerkrachten niet zeggen dat er geen problemen op sociaal-emotioneel gebied bij leerlingen mogen zijn.

Tenslotte kan worden geconcludeerd dat zowel leerkrachten (N=7) als leerlingen (N=25) vinden dat het verzorgen van een rijke klassenbibliotheek tot de taak van de leerkracht behoort. Allington (2008) sluit hierbij aan, evenals Heisey en Kucan (2010) en Vernooy (2012) die aangeven dat de leerkracht moet zorgen voor zowel verhalende als informatieve boeken. Toch blijkt uit de resultaten in hoofdstuk 4 dat 25% van de leerlingen de klassenbibliotheek anders zou willen zien, waarbij ‘meer verschillende boeken’, ‘leukere boeken’ en ‘nieuwe boeken’ als suggestie worden genoemd. Conclusie is dat de leerkrachten de taak van het verzorgen van een rijke klassenbibliotheek niet naar behoren uitvoeren als de mening van leerlingen wordt bekeken, terwijl dit naast de leesmotivatie ook de woordenschat sterk vergroot (Heisey & Kucan, 2010).

5.2. Discussie

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vragenlijsten om de onderwijspraktijk te onderzoeken. In de vragenlijst voor leerkrachten is gebruik gemaakt van stellingen. Het gebruik van stellingen geeft de concrete mening van leerkrachten weer, maar blijkt wegens het grote aantal stellingen minder goed analyseerbaar. Niet over elke stelling kan een resultaat worden gepresenteerd in hoofdstuk 4, omdat hoofdstuk 4 anders te omvangrijk wordt en niet navolgbaar is voor de lezer. Daarom is gekozen voor het benoemen van opvallende zaken in hoofdstuk 4 en zijn de volledige uitwerkingen van de vragenlijsten als bijlage aan het onderzoek toegevoegd. Bij het afnemen van de vragenlijst aan leerlingen is gebruik gemaakt van antwoordformulieren met groene en rode smiley's. Dit bleek prettig omdat alle leerlingen op dezelfde wijze aan het onderzoek konden deelnemen, los van de leeftijd en het technische leesniveau van de leerlingen. Tevens gaf deze manier van bevragen de mogelijkheid om antwoorden van leerlingen uit verschillende jaargroepen onderling met elkaar te vergelijken. In een volgend onderzoek is het effectiever om voor leerkrachten en leerlingen dezelfde antwoordmogelijkheden op de vragenlijst te hanteren, om deze beter met elkaar te kunnen vergelijken. Waar leerlingen nu met 'ja' of 'nee' konden antwoorden, konden leerkrachten antwoorden met 'volledig oneens, deels oneens, deels eens, deels oneens'. Dit kan worden teruggebracht naar 'eens' en 'oneens'.
Uit de analyse (5.1.) blijkt dat naarmate de leerlingen in een hogere groepen zitten, de leerlingen de leerkracht minder belangrijk vinden bij het leren lezen. Echter, in de literatuur wordt naar voren gebracht dat de leerkracht ook in hogere groepen een belangrijke rol heeft met betrekking tot de instructie van technisch lezen (Heisey & Kucan, 2010; Vernooy, 2006).
Op dit moment kan geen eenduidige reden worden genoemd omtrent deze onderzoeksuitkomst. Mogelijke redenen kunnen zijn het beter kunnen lezen naarmate de leerling ouder wordt, het leeftijdsaspect en/of (verschillend) leerkrachtgedrag in de groepen 3, 4 en 5 ten aanzien van instructie. Verder onderzoek is nodig om de exacte reden van het ontstane feit te verklaren. Naar aanleiding van figuur 7 is het tevens interessant om te kijken naar hoe zwakke lezers denken over het belang van de leerkracht bij het leren lezen, ten opzichte van gemiddelde en excellente lezers. Verder onderzoek is nodig om hier antwoord op te kunnen geven.

5.3. Aanbevelingen

Naar aanleiding van het vooraf opgestelde onderzoeksdoel komen de volgende aanbevelingen voor de middenbouw leerkrachten ten aanzien van technisch lezen uit onderzoek naar voren:

1. Convergente differentiatie in alle groepen 3, 4 en 5 correct toepassen binnen lessen technisch lezen. Dit betekent concreet:
   a) Werken vanuit het drielagenmodel: alle leerlingen doen vanaf het begin van het schooljaar dagelijks mee met de groepsinstructie (laag 1).
   b) Werken vanuit het drie-lagenmodel: extra tijd voor risicolezers vrijmaken (laag 2 en laag 3).
   c) Voor alle leerlingen dezelfde hoge doelen stellen (bijvoorbeeld eind groep 3 halen leerlingen een B op de DMT toets en beheersing op de AVI E3 toets.

2. Zorg dat in alle groepen 3, 4 en 5 de afspraak geldt dat directe instructie bij technisch lezen boven het zelf-ontdekkend leren gaat wegens de grote effectgrootte op de leerling prestaties. Dit betekent concreet:
   a) De leerkracht neemt het initiatief om het directe instructiemodel neer te zetten.
   b) De leerkracht volgt de fasen van directe instructie van Routman (2003): leerkracht doet het voor (demonstratie), de leerkracht en leerlingen oefenen samen, leerlingen oefenen samen, de leerling doet het zelf. Of hoe Vernooy (2007) aangeeft: 'ik doe het voor, we doen het samen, je doet het zelf'.

c) Bij de demonstratiefase wordt het ‘modelen’ toegepast door alle leerkrachten, in elke groep 3, 4 en 5. Dit wordt afgestemd op de leesmoeilijkheden van het betreffende leerjaar, passend bij de gehanteerde onderwijsmethode voor technisch lezen.

3. Meet de betrokkenheid bij leerlingen binnen technisch leesonderwijs met een nader te bepalen frequentie, waarbij vanuit het E.G.O. kan geworden gekeken naar de betrokkenheidsignalen vanuit de vijf-puntenschaal (Laevers, 2011). Betrokkenheid is belangrijk binnen de werkwijze van het E.G.O. maar ook bepalend voor de leesprestaties (Vernooy, 2012).

4. Zorg voor afstemming met de middenbouw leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 betreft wat wordt verstaan onder ‘het vrije initiatief’, waarna dit kan worden vertaald naar momenten van vrij initiatief binnen technisch leesonderwijs waarbij kan worden gedacht aan:
   a) Dagelijks een leesmoment voor alle leerlingen met vrije boekkeuze realiseren zodat elke leerling leesplezier kan ontwikkelen.
   b) Vrije plaats keuze bij bepaalde momenten van lezen.
   c) Keuze voor leerlingen met wie er wordt geoefend met lezen.
   d) Leerlingen laten meedenken over de samenstelling van de klassenbibliotheek.

5. De leerkracht neemt initiatief om de klassenbibliotheek rijk te maken. Ondanks het mogelijk ontbreken van financiële middelen om nieuwe boeken aan te schaffen kan het verzorgen van de klassenbibliotheek ín de klas worden versterkt. Concreet betekent dit:
   a) Zorg voor verhalende én informatieve boeken.
   b) Zorg voor maandelijkse verversing van de boeken: wissel boeken om met boeken uit de aula zodat er in de klas verandering zichtbaar is.
   c) Promoot (nieuwe) boeken door een selectie te presenteren aan de klas, eruit voor te lezen of aantrekkelijk te presenteren op een thematafel.
   d) Lees dagelijks voor, dit vergroot de woordenschat van leerlingen (Snow, 2002; Vernooy, 2012). Een grote woordenschat draagt bij aan een vlotte woordherkenning (Heisey & Kucan, 2010; Snow, 2002; Vernooy, 2006, 2012).
   e) Lees naast verhalende boeken informatieve boeken voor, dit heeft een positieve invloed op de woordenschat (Heisey & Kucan, 2010).

6. Praat als leerkracht met de groep maar ook met individuele leerlingen middels een ‘Ervaringsgerichte dialoog’, een belangrijke pijler binnen het E.G.O. (Laevers, 2011; van Herpen, 2005). Dit heeft op twee zaken invloed:
   a) Een Ervaringsgerichte dialoog kan bijdragen aan het beoordelen of een leerling ‘emotioneel vrij’ is en geen belemmeringen heeft om tot leren te komen.
   b) Een Ervaringsgerichte dialoog kan bijdragen aan het verzorgen van een rijke klassenbibliotheek afgestemd op de interesses van leerlingen.

De voorgenoemde aanbevelingen zijn tot stand gekomen met als doel de resultaten op het gebied van technisch lezen in de groepen 3, 4 en 5 te optimaliseren.

6. Bijlagen

Bijlage I: literatuurlijst

Allington, R. (2008). *What really matters in response to intervention*. Boston: Allyn & Bacon.

Bosman, A.M.T., & van Orden, G.C. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, *80*, 391-406.

Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek, 46,* 451-465.

Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B.J. (2002). A Synthesis of Research on Effective Interventions for Building Reading Fluency with Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 35, 386-406.

Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership, 66* (5), 46-53.

Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility.* Alexandria, VA: Assocation for Supervision and Curriculum Development.

Guthrie, J. T., & Cox, K.E. (2001). Classroom Conditions for Motivation and Engagement in Reading. *Educational Psychology Review, 13* (3), 283-302.

Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2005). Can Instructional and Emotional support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development,76* (5), 949-967.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference: What is the research evidence?* Gevonden op 11 mei 2012, op http://www.educationalleaders.govt.nz/Pedagogy-and-assessment/Building effective-learning-environments/Teachers-Make-a-Difference-What-is-theResearchEvidence.

Hattie, J. (2005). *What is the nature of evidence that makes a difference to learning?* Gevonden op 11 mei 2012, op http://www.acer.edu.au/documents/RC2005_Hattie.pdf.

Hattie, J. , & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77,* 81-112.

Heisey, N. , & Kucan, L. (2010). Introducing Science Concepts to Primary Students Through Read-Alouds: Interactions and Multiple Texts Make the Difference. *The Reading Teacher, 63* (8), 666-676.

Herpen, M. van (2005). *Ervaringsgericht Onderwijsvan oriëntatie naar implementatie.* Antwerpen: Garant.

Herpen, M. van (2006). In gesprek met prof. Ferre Laevers. *Egoscoop, 6,* 4-13.

Houtveen, A.A.M., Mijs, T.J.E., Vernooy, C.G.T., van de Grift, W.J.C.M., & Koekebacker, E.A. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen.* Utrecht: Uitgeverij Zuidam & Uithof B.V.

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., & Brokamp, S.K. (2010). *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee projectjaren van het Lees-interventieproject voor scholen met een totaalaanpak (LIST).* Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.

Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen.* Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Juel, C. (1988). Learning to Read and Write: a Longitudinal Study of 54 Children From First Through Fourth Grades. *Journal of Educational Psychology, 80* (4), 437-447.

Kamil, M.L., Borman, G.D., Dole, J., Kral, C., Salinger, C., & Salinger, T. (2008). Improving Adolescent Literacy: Effective Classroom and Intervention Practices. *IES Practice Guide.* National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.

Laevers, F. (2011). *Experiential Education: Making Care and Education More Effective Through Well Being and Involvement.* Gevonden op 17 februari 2011, op http://www.cegopublishers.be/Microsites%20Algemeen%20DOWNLOADS/CEGO/CEGOeng/pdf/EXE%20-%20Making%20care%20and%20education%20more%20effective.pdf.

Leij, A. van der (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak.* Rotterdam: Lemniscaat.

Mathes, P.G., Denton, C.A., Fletcher, J.M., Anthony, J.L., Francis, D.J., & Schatschneider, C. (2005). The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers. *Reading Research Quarterly, 40* (2), 148-182.

O'Connor, R.E., Harty, K.R., & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention through third grade. *Journal of Learning Disabilities, 38* (6), 532-540.

Peet, A.A.J. , Wittenboer, G.L.H. van den, & Hox, J.J. (2001). *Toegepaste statistiek. Inductieve technieken.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Routman, R. (2003). *Reading Essentials.* Portsmouth: Heinemann.

Ruijssenaars, A.J.J.M. , Luit, J.E.H. van, & Lieshout, E.C.D.M. van (2004). *Rekenproblemen en dyscalculie*. Rotterdam: Lemniscaat.

Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding.* Gevonden op 23 november 2012, op http://www.education.ucf.edu/mirc/Research/Reading%20for%20Understanding.pdf.

Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (2001). What science offers teachers of reading. *Learning Disabilities Research & Practice, 16* (1), 51-57.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs.* 's Gravenhage: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stichting Dyslexie Nederland (2008). *Diagnose van Dyslexie.* Gevonden op 23 september 2012, op http://www.stichtingdyslexienederland.nl/media/183/sdnbrochure2008.pdf.

Stoeldraijer, J., & Vernooy, K. (2011). *Een pragmatisch leesprotocol.* Hengelo: Onderwijscentrum Twente.

Torgesen, J.K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40,* 7-26.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers.* Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2007). De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen. *Praktijkgids voor de basisschool. 83,* 85-99.

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer.* Antwerpen: Garant.

Vonk, Y. (2004). Spreekbeeld een leermiddel voor kinderen met beginnende leesproblemen. *Logopedie en Foniatrie, 6,* 620-625.

Westerbeek, K., Gijsel, M., van der Zouw, K., & Abell, O. (2010). *Taal 100: interactief taalonderwijs op de basisschool.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Bijlage II: vragenlijst aan leerkrachten

Beste collega,

Hier voor u ligt een vragenlijst die hoort bij het praktijkonderzoek dat wordt uitgevoerd op de Koningin Beatrixschool. Er wordt onderzoek gedaan binnen het vakgebied technisch lezen. De centrale vraagstelling van het onderzoek luidt als volgt:

Hoe kunnen de leerkrachten van de groepen 3, 4 en 5 van de Koningin Beatrixschool de resultaten op het gebied van technisch lezen optimaliseren, passend bij de visie en de uitwerking van de kenmerken van Ervaringsgericht Onderwijs zoals de school die hanteert?

Deze centrale vraagstelling is in het onderzoek opgedeeld in drie onderzoeksvragen, waarbij zowel onderzoek wordt verricht in de literatuur als in de onderwijspraktijk. In de onderwijspraktijk zullen zowel leerkrachten als leerlingen uit de groepen 3, 4 en 5 worden bevraagd. U werkt aan dit onderzoek mee door deze vragenlijst in te vullen. De gegevens uit de onderwijspraktijk worden verzameld en geanalyseerd en zullen naast het literatuuronderzoek worden gelegd. Dit samengenomen vormt de conclusie van dit onderzoek, wat zal leiden tot aanbevelingen aan de Koningin Beatrixschool ten aanzien van de opgestelde centrale vraagstelling (hierboven schuingedrukt). Een hoge mate van respons op de vragenlijst is belangrijk, gezien de resultaten op het gebied van technisch lezen niet aan de verwachtingen van de school voldoen.

Hopende dat u uw medewerking wilt verlenen aan dit onderzoek, wordt u verzocht de vragenlijst in te vullen. U zult worden bevraagd op drie hoofdonderwerpen:
- *Technisch leesonderwijs in de groepen 3, 4 en 5*
- *Ervaringsgericht Onderwijs*
- *Het optimaliseren van resultaten*

Per hoofdonderwerp wordt u gevraagd in te vullen in hoeverre u het eens bent met de uitspraken, waarbij u telkens maximaal één antwoordmogelijkheid mag invullen. Daarnaast heeft u bij elke vraag gelegenheid om een aanvulling in eigen woorden te geven. Graag bij elke vraag een antwoord invullen, ook wanneer het een vraag betreft over een jaargroep waar u zelf niet aan lesgeeft. De gegevens worden anoniem verwerkt en zullen niet aan derden worden verspreid.

Graag zie ik uw ingevulde vragenlijst uiterlijk … februari terug in mijn postvak. De vragenlijsten zullen worden voorzien van een nummer, zodat indien nodig gevraagd kan worden naar de ontbrekende vragenlijsten zonder daarbij de anonimiteit te doorbreken. Resultaten zullen in een teamvergadering aan u worden teruggekoppeld, na afronding van het gehele onderzoek.

Alvast hartelijk dank voor uw tijd en medewerking,

Marita Eskes
Student Master Special Educational Needs (SEN)
Leerroute Remedial Teaching
maritaeskes@beatrixdemeern.nl

Technisch leesonderwijs

1a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat technisch lezen is?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. Een vlotte benoemsnelheid van letters en tekens	0	0	0	0
2. Het kunnen omzetten van klanken in letters	0	0	0	0
3. Het vlot kunnen lezen van woorden	0	0	0	0
4. Het vlot kunnen lezen van zinnen	0	0	0	0
5. Technisch lezen is een voorwaarde om te kunnen begrijpend lezen	0	0	0	0
6. Technisch lezen is geen voorwaarde om te kunnen begrijpend lezen	0	0	0	0
7. Technisch lezen houdt in: betekenis kunnen verlenen aan een tekst	0	0	0	0
8. Technisch lezen en begrijpend lezen gaan niet altijd samen	0	0	0	0
9. Technisch lezen en begrijpend lezen gaan altijd samen	0	0	0	0

1b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

2a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat belangrijke aspecten zijn van goed technisch leesonderwijs in groep 3?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. Kennis bij de leerkracht van de tussendoelen beginnende geletterdheid is essentieel	0	0	0	0
2. De methode is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	0	0	0
3. De leerkracht is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	0	0	0
4. Vanaf dag één in groep 3 is differentiatie in het leesonderwijs van belang	0	0	0	0
5. Differentiatie vindt plaats vanaf de herfstsignalering	0	0	0	0
6. Convergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	0	0	0	0
7. Divergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	0	0	0	0
8. Het directe instructiemodel is leidend in de lessen technisch lezen groep 3	0	0	0	0

9. Voor alle leerlingen is het belangrijk om dezelfde minimumdoelen te stellen	0	0	0	0
10. Voor leerlingen met leesproblemen stel je andere doelen dan voor leerlingen zonder leerproblemen	0	0	0	0
11. Als leerkracht laat je de leerlingen in een goede les technisch lezen, zelf nieuwe dingen ontdekken	0	0	0	0
12. Als leerkracht doe je letterlijk voor wat je de leerlingen aanleert als het gaat om het technisch leren lezen	0	0	0	0
13. Het is het beste om alle leerlingen mee te laten doen met de groepsinstructie tijdens de lessen technisch lezen	0	0	0	0
14. De klank-tekenkoppeling is het meest belangrijke aspect als het gaat om leren lezen in groep 3	0	0	0	0
15. De benoemsnelheid van letters is voorspellend voor hoe een leerling leert lezen	0	0	0	0

2b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

3a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat belangrijke aspecten zijn van goed technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. Kennis bij de leerkracht van de leesdoelen in groep 4 en 5 is essentieel	0	0	0	0
2. De methode is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	0	0	0
3. De leerkracht is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	0	0	0
4. Vanaf dag één in groep 4 en 5 is differentiatie in het leesonderwijs van belang	0	0	0	0
5. Differentiatie vindt plaats vanaf het moment dat de leerkracht een goed beeld heeft van de leerling	0	0	0	0
6. Convergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	0	0	0	0
7. Divergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	0	0	0	0
8. Het directe instructiemodel is leidend in de lessen technisch lezen	0	0	0	0
9. Voor alle leerlingen is het belangrijk om dezelfde minimumdoelen te stellen	0	0	0	0
10. Voor zwakke lezers worden andere doelen gesteld dan voor leerlingen met een gemiddelde leesontwikkeling	0	0	0	0
11. Als leerkracht laat je de leerlingen in een goede les technisch lezen, zelf nieuwe dingen ontdekken	0	0	0	0

12. Als leerkracht doe je in een goede les technisch lezen letterlijk voor wat je de leerlingen aanleert	0	0	0	0
13. Het is het beste om alle leerlingen mee te laten doen met de groepsinstructie bij technisch lezen	0	0	0	0
14. Bij het voortgezet technisch lezen zijn vaste instructieprincipes van belang	0	0	0	0
15. Het vergroten van het leestempo is waar vooral de de nadruk op ligt binnen voortgezet technisch lezen	0	0	0	
16. Het vergroten van het tekstbegrip is waar vooral de nadruk op ligt binnen het voortgezet technisch lezen	0	0	0	0

3b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

Ervaringsgericht Onderwijs(In onderstaande vragen wordt de afkorting 'EGO' gebruikt)

4a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat het begrip EGO inhoudt, los van hoe dit op de Koningin Beatrixschool wordt gehanteerd?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. Het doel van EGO is dat elk leerling een geëmancipeerd en emotioneel 'vrij' mens wordt	0	0	0	0
2. Onder 'emotioneel vrij' wordt verstaan: geen problemen op sociaal-emotioneel gebied	0	0	0	0
3. Onder 'emotioneel vrij' wordt verstaan: er zijn geen belemmeringen die ontwikkeling in de weg staan	0	0	0	0
4. Een rijk milieu, een vrij initiatief en de Ervaringsgerichte dialoog zijn van belang bij EGO	0	0	0	0
5. EGO gaat te alle tijde uit van betrokkenheid en welbevinden bij de leerling	0	0	0	0

4b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

5a. Onderstaande uitspraken gaan over uw visie op EGO. Wat is uw mening in relatie tot wat u van belang acht binnen het EGO?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. EGO gaat uit van de interesses van de leerlingen	0	0	0	0
2. EGO staat voor het zo zelfstandig mogelijk maken van leerlingen	0	0	0	0
3. Binnen het EGO zijn dialogen met leerlingen van belang	0	0	0	0

4. Een rijk milieu houdt in dat veel prikkels aanwezig zijn in de klas	0	0	0	0
5. Het vrije initiatief wil zeggen dat elk kind zelf bepaalt wat hij leert en wanneer	0	0	0	0
6. Werken vanuit kenmerken van het EGO is een meerwaarde voor kinderen	0	0	0	0
7. Leerlingen die EGO ontvangen zullen beter voorbereid zijn op de maatschappij dan bij een andere onderwijsvorm	0	0	0	0
8. Betrokkenheid en welbevinden staan centraal in het dagelijkse EGO	0	0	0	0
9. Betrokkenheid en welbevinden is in één oogopslag te zien bij een leerling	0	0	0	0
10. Betrokkenheid en welbevinden wordt optimaal gemeten met een observatie instrument	0	0	0	0
11. Binnen het EGO wordt het beste met onderwijsmethodes gewerkt	0	0	0	0
12. Binnen het EGO wordt het beste zonder onderwijsmethodes gewerkt	0	0	0	0

5b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

6a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot de werkvormen welke volgens de literatuur kenmerkend zijn voor EGO?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. De kring is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	0	0
2. Het contractwerk (taakwerk) is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	0	0
3. Het projectwerk is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	0	0
4. Het atelier is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	0	0
5. Het vrije initiatief is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	0	0
6. Betrokkenheid wordt gemeten en geregistreerd in de groepen 3, 4 en 5	0	0	0	0
7. Welbevinden wordt gemeten en geregistreerd in de groepen 3, 4 en 5	0	0	0	0

6b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

Het optimaliseren van resultaten

7. Wat is volgens u nodig om de resultaten van het technisch leesonderwijs op de Koningin Beatrixschool te optimaliseren?

……
……
……

8a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot wat volgens u nodig is om de resultaten met betrekking tot technisch lezen in groep 3 te optimaliseren?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. Aandacht voor het fonologisch bewustzijn	0	0	0	0
2. Aandacht voor het alfabetisch principe (klank-tekenkoppeling)	0	0	0	0
3. Aandacht voor het vloeiend lezen	0	0	0	0
4. Structureel werken vanuit 3 instructielagen	0	0	0	0
5. Alle leerlingen doen mee met de groepsinstructie	0	0	0	0
6. Uit onderzoek effectief gebleken interventies inzetten voor de zwakste leerlingen, zoals 'Connect lezen'	0	0	0	0
7. Werken vanuit betekenisvolle contexten	0	0	0	0

8b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

9a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot wat volgens u nodig is om de resultaten met betrekking tot technisch lezen in groep 4 en 5 te optimaliseren?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. Aandacht voor het proces 'vloeiend lezen'	0	0	0	0
2. De handleiding van de methode moet worden gevolgd	0	0	0	0
3. Structureel werken vanuit 3 instructielagen	0	0	0	0
4. Alle leerlingen doen mee met de groepsinstructie	0	0	0	0
5. Uit onderzoek effectief gebleken interventies inzetten voor de zwakste leerlingen, zoals 'Ralfi lezen'	0	0	0	0

9b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

10a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot wat volgens u <u>de rol van de leerkracht kan zijn</u> bij het optimaliseren van de resultaten in groep 3, 4 en 5?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
1. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het creëren van een planmatige aanpak	0	0	0	0
2. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het hanteren van het directe instructiemodel	0	0	0	0
3. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het dagelijks benoemen van het doel van de les	0	0	0	0
4. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het rekening houden met verschillende instructiekanalen bij technisch lezen	0	0	0	0
5. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het geven van feedback	0	0	0	0
6. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het geven van procesgerichte feedback aan leerlingen	0	0	0	
7. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het frequent monitoren van leerlingen	0	0	0	0
8. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het analyseren van toetsresultaten	0	0	0	0
9. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het uitzetten van geschikte interventies voor zwakke lezers	0	0	0	0
10. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het creëren van een gevarieerde klassenbibliotheek	0	0	0	0
11. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het kiezen van een leesboek voor zwakke lezers middels het maken van een selectie	0	0	0	0

10b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage III: uitwerking vragenlijst leerkrachten

Technisch leesonderwijs

1a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat technisch lezen is?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
10. Een vlotte benoemsnelheid van letters en tekens	0	0	3	4
11. Het kunnen omzetten van klanken in letters	0	0	4	3
12. Het vlot kunnen lezen van woorden	0	0	2	5
13. Het vlot kunnen lezen van zinnen	0	0	1	6
14. Technisch lezen is een voorwaarde om te kunnen begrijpend lezen	0	1	0	6
15. Technisch lezen is geen voorwaarde om te kunnen begrijpend lezen	4	2	1	0
16. Technisch lezen houdt in: betekenis kunnen verlenen aan een tekst	3	2	2	0
17. Technisch lezen en begrijpend lezen gaan niet altijd samen	0	3	2	2
18. Technisch lezen en begrijpend lezen gaan altijd samen	2	1	4	0

1b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

2a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat belangrijke aspecten zijn van goed technisch leesonderwijs in groep 3?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
16. Kennis bij de leerkracht van de tussendoelen beginnende geletterdheid is essentieel	0	0	1	6
17. De methode is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	2	5	0
18. De leerkracht is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	0	2	5
19. Vanaf dag één in groep 3 is differentiatie in het leesonderwijs van belang	0	0	2	5
20. Differentiatie vindt plaats vanaf de herfstsignalering	3	1	2	1
21. Convergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	0	0	2	4
22. Divergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	4	1	1	0

23. Het directe instructiemodel is leidend in de lessen technisch lezen groep 3	0	0	2	5
24. Voor alle leerlingen is het belangrijk om dezelfde minimumdoelen te stellen	0	1	1	5
25. Voor leerlingen met leesproblemen stel je andere doelen dan voor leerlingen zonder leerproblemen	3	1	1	2
26. Als leerkracht laat je de leerlingen in een goede les technisch lezen, zelf nieuwe dingen ontdekken	1	0	5	1
27. Als leerkracht doe je letterlijk voor wat je de leerlingen aanleert als het gaat om het technisch leren lezen	0	0	1	6
28. Het is het beste om alle leerlingen mee te laten doen met de groepsinstructie tijdens de lessen technisch lezen	0	0	4	3
29. De klank-tekenkoppeling is het meest belangrijke aspect als het gaat om leren lezen in groep 3	0	0	4	3
30. De benoemsnelheid van letters is voorspellend voor hoe een leerling leert lezen	0	1	2	4

2b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

3a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat belangrijke aspecten zijn van goed technisch leesonderwijs in de groepen 4 en 5?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
17. Kennis bij de leerkracht van de leesdoelen in groep 4 en 5 is essentieel	0	0	0	7
18. De methode is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	2	5	0
19. De leerkracht is bepalend voor de resultaten van leerlingen	0	0	2	5
20. Vanaf dag één in groep 4 en 5 is differentiatie in het leesonderwijs van belang	0	0	1	6
21. Differentiatie vindt plaats vanaf het moment dat de leerkracht een goed beeld heeft van de leerling	3	1	1	2
22. Convergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	0	0	2	4
23. Divergente differentiatie is de meest geschikte vorm van differentiëren	3	2	1	0
24. Het directe instructiemodel is leidend in de lessen technisch lezen	1	0	1	5
25. Voor alle leerlingen is het belangrijk om dezelfde minimumdoelen te stellen	0	1	3	3
26. Voor zwakke lezers worden andere doelen gesteld dan voor leerlingen met een gemiddelde leesontwikkeling	2	1	3	1

27. Als leerkracht laat je de leerlingen in een goede les technisch lezen, zelf nieuwe dingen ontdekken	1	0	5	1
28. Als leerkracht doe je in een goede les technisch lezen letterlijk voor wat je de leerlingen aanleert	0	0	2	5
29. Het is het beste om alle leerlingen mee te laten doen met de groepsinstructie bij technisch lezen	1	1	3	2
30. Bij het voortgezet technisch lezen zijn vaste instructieprincipes van belang	0	0	3	4
31. Het vergroten van het leestempo is waar vooral de de nadruk op ligt binnen voortgezet technisch lezen	0	0	4	3
32. Het vergroten van het tekstbegrip is waar vooral de nadruk op ligt binnen het voortgezet technisch lezen	3	3	1	0

3b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

Ervaringsgericht Onderwijs(In onderstaande vragen wordt de afkorting 'EGO' gebruikt)

4a. In hoeverre geven onderstaande uitspraken volgens u weer wat het begrip EGO inhoudt, los van hoe dit op de Koningin Beatrixschool wordt gehanteerd?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
6. Het doel van EGO is dat elk leerling een geëmancipeerd en emotioneel 'vrij' mens wordt	0	0	3	4
7. Onder 'emotioneel vrij' wordt verstaan: geen problemen op sociaal-emotioneel gebied	1	3	0	3
8. Onder 'emotioneel vrij' wordt verstaan: er zijn geen belemmeringen die ontwikkeling in de weg staan	0	0	3	4
9. Een rijk milieu, een vrij initiatief en de Ervaringsgerichte dialoog zijn van belang bij EGO	0	0	2	5
10. EGO gaat te alle tijde uit van betrokkenheid en welbevinden bij de leerling	0	0	1	6

4b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

5a. Onderstaande uitspraken gaan over uw visie op EGO. Wat is uw mening in relatie tot wat u van belang acht binnen het EGO?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
13. EGO gaat uit van de interesses van de leerlingen	0	0	3	4

14. EGO staat voor het zo zelfstandig mogelijk maken van leerlingen	0	1	1	5
15. Binnen het EGO zijn dialogen met leerlingen van belang	0	0	1	6
16. Een rijk milieu houdt in dat veel prikkels aanwezig zijn in de klas	0	1	4	2
17. Het vrije initiatief wil zeggen dat elk kind zelf bepaalt wat hij leert en wanneer	3	4	0	0
18. Werken vanuit kenmerken van het EGO is een meerwaarde voor kinderen	0	0	2	5
19. Leerlingen die EGO ontvangen zullen beter voorbereid zijn op de maatschappij dan bij een andere onderwijsvorm	0	1	6	0
20. Betrokkenheid en welbevinden staan centraal in het dagelijkse EGO	0	0	1	6
21. Betrokkenheid en welbevinden is in één oogopslag te zien bij een leerling	3	1	3	0
22. Betrokkenheid en welbevinden wordt optimaal gemeten met een observatie instrument	0	2	4	1
23. Binnen het EGO wordt het beste met onderwijsmethodes gewerkt	0	0	2	4
24. Binnen het EGO wordt het beste zonder onderwijsmethodes gewerkt	4	2	0	0

5b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

6a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot de werkvormen welke volgens de literatuur kenmerkend zijn voor EGO?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
8. De kring is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	3	4
9. Het contractwerk (taakwerk) is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	2	5
10. Het projectwerk is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	2	5
11. Het atelier is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	0	3	4
12. Het vrije initiatief is een werkvorm die in de groepen 3, 4 en 5 wordt toegepast	0	2	4	1
13. Betrokkenheid wordt gemeten en geregistreerd in de groepen 3, 4 en 5	0	0	0	7
14. Welbevinden wordt gemeten en geregistreerd in de groepen 3, 4 en 5	0	0	0	7

6b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

Het optimaliseren van resultaten

7. Wat is volgens u nodig om de resultaten van het technisch leesonderwijs op de Koningin Beatrixschool te optimaliseren?

……
……
……

8a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot wat volgens u nodig is om de resultaten met betrekking tot technisch lezen in groep 3 te optimaliseren?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
8. Aandacht voor het fonologisch bewustzijn	0	0	1	6
9. Aandacht voor het alfabetisch principe (klank-tekenkoppeling)	0	0	2	4
10. Aandacht voor het vloeiend lezen	0	0	1	6
11. Structureel werken vanuit 3 instructielagen	0	0	1	6
12. Alle leerlingen doen mee met de groepsinstructie	0	1	3	3
13. Uit onderzoek effectief gebleken interventies inzetten voor de zwakste leerlingen, zoals 'Connect lezen'	0	0	0	7
14. Werken vanuit betekenisvolle contexten	0	0	0	7

8b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

9a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot wat volgens u nodig is om de resultaten met betrekking tot technisch lezen in groep 4 en 5 te optimaliseren?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
6. Aandacht voor het proces 'vloeiend lezen'	0	0	0	7
7. De handleiding van de methode moet worden gevolgd	0	0	3	4
8. Structureel werken vanuit 3 instructielagen	0	0	0	7
9. Alle leerlingen doen mee met de groepsinstructie	0	1	3	3
10. Uit onderzoek effectief gebleken interventies inzetten voor de zwakste leerlingen, zoals 'Ralfi lezen'	0	0	0	7

9b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

10a. In hoeverre bent u het eens met onderstaande uitspraken in relatie tot wat volgens u de rol van de leerkracht kan zijn bij het optimaliseren van de resultaten in groep 3, 4 en 5?

	Volledig oneens	*Deels oneens*	*Deels eens*	*Volledig eens*
12. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het creëren van een planmatige aanpak	0	0	0	7
13. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het hanteren van het directe instructiemodel	0	0	1	6
14. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het dagelijks benoemen van het doel van de les	0	0	1	6
15. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het rekening houden met verschillende instructiekanalen bij technisch lezen	0	0	1	6
16. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het geven van feedback	0	0	0	7
17. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het geven van procesgerichte feedback aan leerlingen	0	0	2	5
18. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het frequent monitoren van leerlingen	0	0	0	7
19. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het analyseren van toetsresultaten	0	0	0	7
20. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het uitzetten van geschikte interventies voor zwakke lezers	0	0	0	7
21. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het creëren van een gevarieerde klassenbibliotheek	0	0	1	6
22. De leerkracht kan een belangrijke rol spelen bij het kiezen van een leesboek voor zwakke lezers middels het maken van een selectie	0	0	0	7

10b. Persoonlijke aanvullingen:

……
……
……

Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!

Bijlage IV: vragenlijst aan leerlingen

Om antwoord te krijgen op deelvraag 1.7, 3.9, 3.10 en 3.11 is het van belang dat gegevens van leerlingen worden verzameld. Gezien de populatie van het aantal leerlingen in de groepen 3, 4 en 5 is het niet haalbaar de gehele populatie te ondervragen en is gekozen voor het toepassen van een aselecte steekproef, waarbij leerlingen middels loting zonder terugleggen worden geselecteerd (zie voor concrete uitleg en verantwoording, onderzoeksplan B). Van zowel groep 3, groep 4 als groep 5 wordt bij 20% van de populatie leerlingen de vragenlijst afgenomen. Concreet houdt dit in: groep 3 n = 9, groep 4 n = 8, groep 5 n = 8. De deelvragen van onderzoeksvraag 3 zijn zo opgesteld, dat er voor de groepen 3, 4 en 5 een afzonderlijk antwoord kan worden gegeven. Het heeft een meerwaarde om onderzoeksvraag 3 te beantwoorden met aparte gegevens van leerlingen van de groepen 3, 4 en 5. De meerwaarde is, dat in de aanbevelingen onderscheid kan worden gemaakt in wat leerlingen belangrijk vinden aan leerkrachtgedrag in groep 3, 4 en 5.

De onderzoeker zal de vragenlijst afnemen door de geselecteerde leerlingen van groep 3 apart te nemen en de vragen voor te lezen. Middels visueel zichtbare symbolen krijgen de leerlingen op een antwoordformulier de mogelijkheid om elke vraag te beantwoorden met 'ja' of 'nee' (zie pagina 5). Een visueel symbool maakt het concreet om voor een antwoord te kiezen. Vervolgens neemt de onderzoeker de vragenlijst op dezelfde wijze af bij de geselecteerde leerlingen uit groep 4 en 5. Aan het eind van elke deelvraag zal een open vraag worden gesteld. De onderzoeker neemt de open vragen af door de leerling de vragen individueel te stellen. De antwoorden worden samen met de leerling op de vragenlijst genoteerd. Onderstaand schema geeft weer in welke mate leerlingen bijdragen aan het beantwoorden van de opgestelde deelvragen:

Deelvraag	Middel om vraag te beantwoorden	Voor wie zijn de vragen
1.7: technisch leesonderwijs	Er worden 11 ja/nee vragen opgesteld om deelvraag 1.7 te beantwoorden Er wordt 1 open vraag opgesteld om deelvraag 1.7 te beantwoorden	De vragen zullen aan de selecteerde leerlingen van groep 3, 4 en 5 worden gesteld.
1.9: de rol van de leerkracht bij technisch leesonderwijs	Er worden 9 ja/nee vragen opgesteld om deelvraag 1.9 te beantwoorden Er wordt 1 open vraag opgesteld om deelvraag 1.9 te beantwoorden	De vragen zullen aan de geselecteerde leerlingen van groep 3 worden gesteld.
1.10: de rol van de leerkracht bij technisch leesonderwijs	Er worden 8 ja/nee vragen opgesteld om deelvraag 1.10 te beantwoorden Er wordt 1 open vraag opgesteld om deelvraag 1.10 te beantwoorden	De vragen zullen aan de geselecteerde leerlingen van groep 4 worden gesteld.
1.11: de rol van de leerkracht bij technisch leesonderwijs	Er worden 8 ja/nee vragen opgesteld om deelvraag 1.11 te beantwoorden Er wordt 1 open vraag opgesteld om deelvraag 1.11 te beantwoorden	De vragen zullen aan de geselecteerde leerlingen van groep 5 worden gesteld.

Wanneer de onderzoeker de vragenlijst afneemt, wordt gezorgd voor:

- Een rustige plek, zoals een lege kamer in de school waar 8 of 9 leerlingen kunnen plaatsnemen.
- De leerlingen worden op hun gemak gesteld (onderzoeker stelt zich voor, onderzoeker vraagt hoe het met de leerling gaat en geeft het doel aan van het samenzijn (zie pagina 2).

Op pagina 2 t/m 4 is <u>voor de onderzoeker</u> uitgewerkt hoe de vragen worden afgenomen bij de leerlingen. Op pagina 5 en 6 is <u>voor de leerlingen</u> het antwoordformulier bij de vragenlijst te vinden. Per leerling moet een antwoordformulier en een potlood klaarliggen.

‘Het is erg fijn dat jullie willen meehelpen aan het onderzoek. Met het onderzoek hoopt de school te weten te komen hoe de juffen en meesters de kinderen leren lezen hier op school. Als er tips zijn voor de juffen en meesters, worden die aan de juffen en meesters verteld. Zo hopen we dat alle kinderen op een nog betere manier leren lezen en goede lezers worden. Het is dan ook heel fijn, dat we van jullie mogen horen hoe jullie het leren lezen vinden gaan op school.’

‘Ik zal straks eerst 11 vragen stellen. Je ziet de 11 nummers onder het plaatje van de vis. Als jouw antwoord ‘ja’ is dan kruis je de groene, blije smiley aan. Als jouw antwoord ‘nee’ is dan kruis je de rode, niet-blije smiley aan. Er zijn geen goede of foute antwoorden, ik wil graag dat je eerlijk vertelt wat jíj vindt. De vragen gaan over wat jij belangrijk vindt om goed te leren lezen hier op school. Ook wanneer je het lastig vindt om te kiezen, graag een antwoord geven dat het beste past bij wat jij vindt. Zijn er vooraf nog vragen?’

Vervolgens worden onderstaande vragen op een neutrale, doch duidelijke manier aan de leerlingen voorgelezen waarbij de leerlingen per vraag antwoord geven door een groene of rode smiley aan te kruisen. Dit om antwoord te kunnen geven op deelvraag 1.7.

Technisch leesonderwijs

1a.
(te beantwoorden door de leerlingen op de vragenlijst)

1. Vind je het belangrijk dat je leert lezen op school?
2. Vind je het belangrijk om aan het begin van de les te horen wat je gaat leren bij lezen?
3. Vind je het belangrijk dat je samen met andere kinderen hardop kunt oefenen met lezen?
4. Vind je het belangrijk dat er boeken in de klas zijn om in te lezen?
5. Vind je het belangrijk dat je tijd hebt om zelf te lezen in de klas?
6. Vind je het belangrijk dat je zelf mee mag bepalen welk boek je wilt lezen?
7. Vind je het belangrijk dat er tijd is om hardop te lezen?
8. Vind je het belangrijk dat er tijd is om stil te lezen?
9. Vind je het belangrijk dat je een vraag mag stellen als iets moeilijk is bij lezen?
10. Vind je dat je beter leert lezen als je instructie krijgt van de juf?
11. Vind je dat je beter leert lezen door het maken van opdrachten in je werkboek?

1b.
(te beantwoorden als open vraag, welke op een later moment aan de leerling wordt gevraagd)

12. *Als je het mij nu zelf mag uitleggen, wat vind je dan belangrijk bij het leren lezen in groep 3/4/5?* (afhankelijk van de groep waarin de leerling zit, wordt die groep genoemd)?
    ……
    ……
    ……

De rol van de leerkracht bij technisch leesonderwijs

Na het afnemen van bovenstaande vragen, worden nu nog 10 vragen door de onderzoeker gesteld. Afhankelijk van of de leerling zich in groep 3, 4 of 5 bevindt wordt een keuze gemaakt uit de onderstaande vragen en bijbehorende tekst:

Voor de geselecteerde leerlingen van groep 3:

'De volgende 9 vragen gaan over wat jij belangrijk vindt dat de juf doet wanneer ze jou leert lezen. Het gaat erom, wat de juf moet doen om jou goed te leren lezen. Je ziet de 9 nummers onder het plaatje van het huis. Je mag weer antwoorden met 'ja' door de groene, blije smiley aan te kruisen of met 'nee' door de rode, niet-blije smiley aan te kruisen. Er zijn ook hier geen goede of foute antwoorden, ik wil graag weten wat jij vindt. Zijn er nog vragen?'

2. Bij leerlingen uit groep 3 worden de volgende vragen gesteld om antwoord te krijgen op deelvraag 3.9:

1. Vind je dat de juf belangrijk is bij het leren lezen?
2. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk voordoet hoe je moet lezen?
3. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk uitlegt bij het leren lezen?
4. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je letters onthoudt?
5. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je letters plakt tot woordjes?
6. Vind je het belangrijk dat de juf de uitleg bij lezen aan de hele klas geeft?
7. Vind je het belangrijk dat de juf met jou samen oefent met lezen?
8. Vind je het belangrijk dat de juf zorgt voor verschillende leesboeken in de klas?
9. Vind je het belangrijk dat de juf haar best doet om het leren lezen 'leuk' te maken?

Voor de geselecteerde leerlingen van groep 4:
'De volgende 8 vragen gaan over wat jij belangrijk vindt dat de juf doet wanneer ze jou leert lezen. Het gaat erom, wat de juf moet doen om jou goed te leren lezen. Je ziet de 8 nummers onder het plaatje van het huis. Je mag weer antwoorden met 'ja' door de groene, blije smiley aan te kruisen of met 'nee' door de rode, niet-blije smiley aan te kruisen. Er zijn ook hier geen goede of foute antwoorden, ik wil graag weten wat jij vindt. Zijn er nog vragen?'

3. Bij leerlingen uit groep 4 worden de volgende vragen gesteld om antwoord te krijgen op deelvraag 3.10:

1. Vind je dat de juf belangrijk is bij het leren lezen?
2. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je moet lezen?
3. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk uitlegt bij het leren lezen?
4. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je sneller leert lezen?
5. Vind je het belangrijk dat de juf de uitleg bij lezen aan de hele klas geeft?
6. Vind je het belangrijk dat de juf met jou samen oefent met lezen?
7. Vind je het belangrijk dat de juf zorgt voor verschillende leesboeken in de klas?
8. Vind je het belangrijk dat de juf haar best doet om het leren lezen 'leuk' te maken?

Voor de geselecteerde leerlingen van groep 5:

'De volgende 8 vragen gaan over wat jij belangrijk vindt dat de juf doet wanneer ze jou leert lezen. Het gaat erom, wat de juf moet doen om jou goed te leren lezen. Je ziet de 8 nummers onder het plaatje van het huis. Je mag weer antwoorden met 'ja' door de groene, blije smiley aan te kruisen of met 'nee' door de rode, niet-blije smiley aan te kruisen. Er zijn ook hier geen goede of foute antwoorden, ik wil graag weten wat jij vindt. Zijn er nog vragen?'

4. Bij leerlingen uit groep 5 worden de volgende vragen gesteld om antwoord te krijgen op deelvraag 3.11:

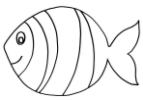
1. Vind je dat de juf belangrijk is bij het leren lezen?
2. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je moet lezen?
3. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk uitlegt bij het leren lezen?
4. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je sneller leert lezen?
5. Vind je het belangrijk dat de juf de uitleg bij lezen aan de hele klas geeft?
6. Vind je het belangrijk dat de juf met jou samen oefent met lezen?
7. Vind je het belangrijk dat de juf zorgt voor verschillende leesboeken in de klas?
8. Vind je het belangrijk dat de juf haar best doet om het leren lezen 'leuk' te maken?

5. (te beantwoorden als open vraag, welke op een later moment aan elke leerling wordt gevraagd!)

'Als je het me nu zelf mag uitleggen: wat heb jij nodig van de juf bij het leren lezen?'
……
……
……

'We zijn nu klaar met de vragen. Ik wil jullie heel erg bedanken dat ik jullie de vragen heb mogen stellen. Dankjewel! Hoe vonden jullie het zelf? Zijn er nog vragen? Jullie mogen nu weer terug naar de klas. Ik zal even met jullie meelopen.'

Antwoordformulier groep 3
Naam: …….



1. ☺ ☹
2. ☺ ☹
3. ☺ ☹
4. ☺ ☹
5. ☺ ☹
6. ☺ ☹
7. ☺ ☹
8. ☺ ☹
9. ☺ ☹
10. ☺ ☹
11. ☺ ☹
12. ☺ ☹

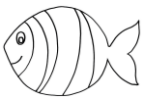
1. ☺ ☹
2. ☺ ☹
3. ☺ ☹
4. ☺ ☹
5. ☺ ☹
6. ☺ ☹
7. ☺ ☹
8. ☺ ☹
9. ☺ ☹

Als je het mij nu zelf mag uitleggen, wat vind je dan belangrijk bij het leren lezen in groep 3?
……
……
……

Als je het me nu zelf mag uitleggen: wat heb jij nodig van de juf bij het leren lezen?

……
……
……

Antwoordformulier groep 4 en 5
Naam: …….



1. ☺ ☹
2. ☺ ☹
3. ☺ ☹
4. ☺ ☹
5. ☺ ☹
6. ☺ ☹
7. ☺ ☹
8. ☺ ☹
9. ☺ ☹
10. ☺ ☹
11. ☺ ☹
12. ☺ ☹

1. ☺ ☹
2. ☺ ☹
3. ☺ ☹
4. ☺ ☹
5. ☺ ☹
6. ☺ ☹
7. ☺ ☹
8. ☺ ☹

Als je het mij nu zelf mag uitleggen, wat vind je dan belangrijk bij het leren lezen in groep 3?
……
……
……

Als je het me nu zelf mag uitleggen: wat heb jij nodig van de juf bij het leren lezen?

……
……
……

Bijlage V: uitwerking vragenlijst leerlingen

Technisch leesonderwijs
Antwoorden leerlingen groep 3, 4 en 5

1a. (te beantwoorden door de leerlingen op de vragenlijst)

		☺	☹
1.	Vind je het belangrijk dat je leert lezen op school?	25/0	100%/0%
2.	Vind je het belangrijk om aan het begin van de les te horen wat je gaat leren bij lezen?	20/5	80%/20%
3.	Vind je het belangrijk dat je samen met andere kinderen hardop kunt oefenen met lezen?	15/10	60%/40%
4.	Vind je het belangrijk dat er boeken in de klas zijn om in te lezen?	23/2	92%/8%
5.	Vind je het belangrijk dat je tijd hebt om zelf te lezen in de klas?	17/7	68%/32%
6.	Vind je het belangrijk dat je zelf mee mag bepalen welk boek je wilt lezen?	24/1	96%/4%
7.	Vind je het belangrijk dat er tijd is om hardop te lezen? (verschil mening gr. 3 en 4/5!)	11/14	44%/56%
8.	Vind je het belangrijk dat er tijd is om stil te lezen?	20/5	80%/20%
9.	Vind je het belangrijk dat je een vraag mag stellen als iets moeilijk is bij lezen?	24/1	96%/4%
10.	Vind je dat je beter leert lezen als je instructie krijgt van de juf?	19/6	76%/24%
11.	Vind je dat je beter leert lezen door het maken van opdrachten in je werkboek? (verschil mening gr. 3 en gr. 4/5!)	18/7	72%/28%

1b. (te beantwoorden als open vraag, welke op een later moment aan de leerling wordt gevraagd)

Opmerkingen leerlingen groep 3:
- dat de juf uitleg doet
- dat 't werk op tijd af is
- dat de juf het goed uitlegt
- dat het stil is in de klas, anders haal je de woorden door elkaar. Dat je leert dat je woorden meteen zegt
- dat het stil is, anders kan je je niet concentreren
- dat we niet gaan gokken met lezen, anders denkt de juf dat je het niet weet
- dat de juf netjes schrijft, want dit is een school
- dat de juf duidelijk praat

Opmerkingen leerlingen groep 4/5:
- de boeken moeten leuk zijn
- dat er verschillende boeken moeten zijn
- leuke boeken
- meer leesspellen komen en worden gedaan
- meer boeken in de klas

De rol van de leerkracht bij technisch leesonderwijs

Antwoorden leerlingen groep 3:

	ja/nee	☺☹
1. Vind je dat de juf belangrijk is bij het leren lezen?	7/2	78/22
2. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk voordoet hoe je moet lezen?	7/2	78/22
3. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk uitlegt bij het leren lezen?	8/1	89/11
4. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je letters onthoudt?	8/1	89/11
5. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je letters plakt tot woordjes?	7/2	78/22
6. Vind je het belangrijk dat de juf de uitleg bij lezen aan de hele klas geeft?	8/1	89/11
7. Vind je het belangrijk dat de juf met jou samen oefent met lezen?	7/2	78/22
8. Vind je het belangrijk dat de juf zorgt voor verschillende leesboeken in de klas?	8/1	78/22
9. Vind je het belangrijk dat de juf haar best doet om het leren lezen 'leuk' te maken?	9/0	100/0

Opmerkingen leerlingen groep 3:
- dat het stil is in de klas, concentreren (2x)
- dat de juf goed uitlegt (2x)
- niet radend lezen, want dat is niet handig, dan lees je verkeerd (1x)

Antwoorden leerlingen groep 4:

	ja/nee	☺☹
1. Vind je dat de juf belangrijk is bij het leren lezen?	5/3	63/37
2. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je moet lezen?	3/5	37/63
3. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk uitlegt bij het leren lezen?	7/1	88/12
4. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je sneller leert lezen?	8/0	100/0
5. Vind je het belangrijk dat de juf de uitleg bij lezen aan de hele klas geeft?	4/4	50/50
6. Vind je het belangrijk dat de juf met jou samen oefent met lezen?	6/2	75/25
7. Vind je het belangrijk dat de juf zorgt voor verschillende leesboeken in de klas?	7/1	88/12
8. Vind je het belangrijk dat de juf haar best doet om het leren lezen 'leuk' te maken?	8/0	100/0

Opmerkingen leerlingen groep 4:
- Meer boeken in de klas

Antwoorden leerlingen groep 5:

	ja/nee	☺☹
1. Vind je dat de juf belangrijk is bij het leren lezen?	4/4	50/50
2. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je moet lezen?	1/7	12/88
3. Vind je het belangrijk dat de juf duidelijk uitlegt bij het leren lezen?	5/3	63/37
4. Vind je het belangrijk dat de juf voordoet hoe je sneller leert lezen?	6/2	75/25
5. Vind je het belangrijk dat de juf de uitleg bij lezen aan de hele klas geeft?	5/3	63/37
6. Vind je het belangrijk dat de juf met jou samen oefent met lezen?	2/6	25/75
7. Vind je het belangrijk dat de juf zorgt voor verschillende leesboeken in de klas?	7/1	88/12
8. Vind je het belangrijk dat de juf haar best doet om het leren lezen 'leuk' te maken?	7/1	88/12

Opmerkingen leerlingen groep 5:
- leukere/meer verschillende leesboeken (3x)
- langere leesboeken (1x)
- dat ze serieus zijn, de juffen (1x)
- dat ze meer met mij lezen (1x)