

Voortgezet technisch lezen in de groepen 4 tot en met 8

Onderzoek effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs.



Naam: G. de Graaf	Christelijke hogeschool Windesheim
Studentnummer: S1047883	Master Sen
Leerroute: Intern Begeleider	Lesplaats Leeuwarden
E-mail: gerda.de.graaf@windesheim.nl	Onderzoeksdocent: Wia Stegeman
Praktijkgericht onderzoek (ENSO-PGO)	Juni 2013

Samenvatting

Kwalitatief goed leesonderwijs is van belang voor een goede leesvaardigheid. Dit is een voorwaarde voor het kunnen vergaren van kennis en dus een voorwaarde voor de schoolloopbaan.

Uit het inspectieverslag van de Inspectie van Onderwijs (2006) blijkt dat 25 % van de leerlingen van Cbs de Ark bij het verlaten van de basisschool onvoldoende leesniveau heeft. Dit zou hooguit 7% van de leerlingen mogen zijn.

Sinds 2009 wordt op CBS De Ark met de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen' voor technisch lezen gewerkt.

De aanleiding van dit onderzoek zijn de toetsresultaten van de Analyse Van Individualiseringsvormen vanaf groep 5 van CBS De Ark. De groepen 5 tot en met 8 scoren op dit moment 19,4 % onder het landelijk gemiddelde (volgens de Cito-norm).

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: *Hoe kunnen de resultaten van het technisch leesonderwijs van groep 4 tot en met 8 op CBS De Ark naar een hoger niveau gebracht worden aan de hand van de leesaanpak en de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'?*

Het onderzoek bevat een literatuurstudie naar een effectieve aanpak met betrekking tot onderwijs in technisch lezen. In het praktijkdeel van het onderzoek is de huidige en gewenste situatie m.b.t. het technisch lezen op CBS De Ark in kaart gebracht. Door middel van vragenlijsten, interviews en lesobservaties is er onderzoek gedaan naar de ervaringen van de leerkrachten en de schoolleiding met de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'.

De belangrijkste theoretische inzichten naar aanleiding van de literatuurstudie zijn:

- Voortgezet technisch lezen wordt verbeterd door het stellen van concrete doelen en doelgericht werken.
- Volgens recente inzichten wordt het volgen en het uitvoeren van een methodische lijn van belang gevonden, waarbij er voldoende tijd voor lezen en extra tijd voor risicolezers is.
- Volgens huidige wetenschappelijke inzichten is het gebruik van het directe instructie model superieur om de lesstof aan te bieden.
- In de wetenschappelijke literatuur wordt benadrukt dat de les convergent gedifferentieerd aangeboden moet worden.
- Volgens recente inzichten is het van belang om de leesontwikkeling te monitoren.

Naast de didactische inzichten neemt in de literatuur de leerkracht een centrale positie in, in de leerresultaten van leerlingen (Marzano, 2010). De leerkracht heeft zonder twijfel invloed op de leerprestaties van de leerlingen.

De belangrijkste resultaten van het praktijkdeel zijn:

- De leerkrachten hebben weinig zicht op de doorgaande lijn van de groepen 4 t/m 8 op het gebied van technisch lezen.
- De groepsplannen zijn op drie niveaus ingedeeld maar de weektaken van de leerlingen nog niet.
- De leerkrachten hebben kennis van het directe instructie model, maar hebben moeite met differentiatie.
- Het analyseren en verklaren van toetsgegevens vinden de leerkrachten nog lastig.

Antwoord op de centrale vraagstelling: Op CBS de Ark wordt momenteel gewerkt aan effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Naast het hanteren van de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen' worden hieronder aanbevelingen gedaan voor een effectieve aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 op CBS De Ark zodat binnen 3 jaar de leesresultaten zullen stijgen naar het landelijk gemiddelde.

Schoolniveau:

- De ib'er gaat de (tussen)doelen uit de leesmethode aanvullen met extra streefdoelen om zo goed mogelijk te kunnen aansluiten bij de resultaten van de Cito-toetsen.
- Aandacht voor klassenmanagement omdat er regelmatig lesfasen van het directe instructie model worden overgeslagen en het noodzakelijk is om effectief om te kunnen gaan met verschillen tussen leerlingen (niveaus). Dit kan gedaan worden d.m.v. klassenbezoeken van de ib'er.
- Aandacht voor de PCDA- cyclus door de directeur. Er worden namelijk activiteiten georganiseerd om de leesresultaten te verbeteren, deze PCDA- cyclus is er voor bedoeld om de kwaliteit van deze activiteiten te bewaken.
- Aandacht voor het vergroten van betrokkenheid m.b.t. het voortgezet technisch lezen van de leerlingen, op teamniveau, mogelijk een studiedag.
- Aandacht voor het analyseren van toetsresultaten.

Groepsniveau:

- Het is van belang dat er een intensieve subgroepinstructie wordt gegeven. Op dat moment wordt er niet iets nieuws geïntroduceerd, maar wordt er intensief geoefend.
- Aandacht voor het leerstofaanbod, de leerstof dient op drie niveaus gepland te staan op de weektaak van de leerlingen, zodat de leerlingen niet meer hoeven te vragen wat ze moeten doen na een instructie.
- Aandacht voor differentiatie om ervoor te zorgen dat risicolezers meer lezen dan bedreven lezers.
- Aandacht voor signaleren, diagnosticeren, d.m.v. collegiaal overleg, waarin leerkrachten elkaar gaan helpen bij het analyseren en diagnosticeren van leesresultaten n.a.v. een toetsmoment.
- Aandacht voor taakgerichte feedback om de leerlingen van het actuele niveau naar het gewenste niveau te brengen. De leerkracht moet de leerling duidelijk maken welke handeling en/of gedrag hij/zij graag wil zien van de leerling.
- Aandacht voor het uitspreken van een hoge verwachting richting de leerling, zodat de leerling ook gaat functioneren naar het verwachte doel.
- Aandacht voor het affectieve en sociale aspect van risicolezers zodat ook deze leerlingen kunnen meepraten over de tekst.

Voorwoord

Dit is het verslag van het praktijkonderzoek naar een effectieve aanpak voor voortgezet technisch lezen in combinatie met het gebruik van de methode 'Estafette Nieuw-lezen' op CBS De Ark. Als ib'er heb ik van het team commitment gekregen om dit onderzoek te mogen uitvoeren. Hierbij wil ik de teamleden ook bedanken voor het vertrouwen dat ik heb gekregen.

Tijdens het voorbereiden en uitvoeren van dit onderzoek heb ik veel geleerd. Ik heb geleerd wat een dergelijk onderzoek precies inhoudt en hoe je het uitvoert. Voortgezet technisch lezen heb ik vakinhoudelijk uitgediept met in het bijzonder de rol van de leerkracht en het monitoren van leesresultaten.

Graag wil ik als ib'er het team van CBS De Ark bedanken voor de mogelijkheid om dit onderzoek te mogen uitvoeren.

Daarnaast wil ik ook Wia Stegeman bedanken voor het coachen en begeleiden tijdens dit onderzoeksproces. Tot slot wil ik ook graag mijn critical friends Anne Marije Abma, Anouk van der Wal en Amarins van der Berg bedanken die feedback hebben gegeven op mijn uitwerkingen van dit onderzoek.

Gerda de Graaf

Joure, november 2013

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidssituatie.	5
1.2. Doelstelling, vraagstelling en onderzoeksvragen.	5
1.3. Leeswijzer	6
2. Theoretisch kader	7
2.1 Het verloop van het leesproces en begripsdefiniëring.	7
2.2 Het belang van het leesonderwijs.	7
2.3 De uitgangspunten van het effectief leesonderwijs.	7
2.4 De belichting van de uitgangspunten.	8
2.5 De rol van de leerkracht.	13
2.6 Leesmotivatie.	14
2.7 De voortgezet technisch leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'	14
2.8. Van theorie naar praktijk.	16
3. Opzet van het onderzoek	18
3.1 Onderzoeksstrategie.	18
3.2 Doelgroep van het onderzoek.	18
3.4 Verantwoording instrumenten.	19
3.5 De communicatie.	20
3.6 Validiteit.	20
3.7 Triangulatie.	20
4. Resultaten	21
4.1 Hoe wordt er op dit moment vorm gegeven aan het voortgezet technisch leesonderwijs op CBS De Ark?	21
4.1.1. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. doelen en doelgericht werken.	21
4.1.2. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. het aanbod.	22
4.1.3. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. de tijdsbesteding.	23
4.1.4. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. directe instructie.	24
4.1.5. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. differentiatie.	25
4.1.6. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. monitoren van de leesontwikkeling.	26
4.1.7. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. de rol van de leerkracht en leesmotivatie in het kader van het voortgezet technisch lezen.	26
4.2 Het monitoren van de leesontwikkeling op schoolniveau en de uitvoering van het taalbeleid.	27
5. Conclusies en aanbevelingen	29
5.1 Doelen en het doelgericht werken.	29
5.2 Aanbod	29
5.3 Tijdsbesteding	30
5.4 Directe instructie.	30
5.5 Differentiatie.	31
5.6 Het monitoren van de leesontwikkeling op school- en groepsniveau en de uitvoering van het taalbeleid door de leerkrachten.	31
5.7 De rol van de leerkracht.	32
5.8 Leesmotivatie	33
5.9. Antwoord op de centrale vraagstelling	33
6. Discussie	35
7. Literatuurlijst.	36

1. Inleiding

1.1 Verlegenheidssituatie.

CBS De Ark is gevestigd in Makkum, een dorp met ongeveer 3500 inwoners. De school heeft op dit moment ongeveer 230 leerlingen. Er zijn 10 groepen, zowel enkelvoudige als combinatiegroepen. Op CBS De Ark wordt uitgegaan van de drie basisbehoeften: relatie, competentie en autonomie (Stevens, 1997). Met **relatie** wordt op CBS De Ark bedoeld dat leerlingen zich geaccepteerd voelen, erbij horen en zich veilig voelen. Er wordt aan **competentie** gewerkt door leerlingen zelfstandig taken te laten uitvoeren. Onder de basisbehoefte **autonomie** wordt verstaan dat de leerlingen (deels) hun leergedrag zelf kunnen sturen.

Om de leerlingen van de groepen 4-8 op CBS De Ark te kunnen volgen, worden de leerlingen op tekstniveau getoetst door middel van een AVI-toets (Analyse Van Individualiseringsvormen). Tevens worden de leerlingen op woordniveau getoetst door middel van een DMT-toets (Drie-Minuten-Toets).

Er zijn in 2012 door de ib'er trendanalyses gemaakt van de scores op voortgezet technisch lezen van de leerlingen van groep 4 tot en met 8. Opvallend is dat de toetsresultaten, van de Analyse Van Individualiseringsvormen vanaf groep 5 achterblijven volgens het landelijk gemiddelde. De groepen 5 tot en met 8 scoren op dit moment 19,4 % onder het landelijk gemiddelde.

Op CBS De Ark is in 2009 gekozen voor de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'. De leesmethode biedt kleurrijke leesmaterialen zoals tekstboeken en werkboeken met een duidelijke structuur. De leesmethode zorgt ervoor dat de leesontwikkeling van de leerlingen van groep 4 tot en met groep 8 gevolgd worden door methodegebonden toetsen (toetsen die bij de leesmethodes horen) en methode ongebonden toetsen (Cito-toetsen).

Er zijn op CBS De Ark in de groepen 4 tot en met 8 nog te weinig toetsmomenten geweest om vast te stellen of er een verbetering is na invoering van de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'. In januari 2013 worden de groepen 4 tot en met 8 getoetst en is er zicht op de voortgang van het technisch lezen op CBS De Ark. Het doel op CBS De Ark is om binnen drie jaar de leesresultaten te laten stijgen tot het landelijk gemiddelde.

1.2. Doelstelling, vraagstelling en onderzoeksvragen.

1.2.1. Doelstelling van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om aanbevelingen te doen voor een effectieve aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 op CBS De Ark, zodat binnen drie jaar de leesresultaten zullen stijgen naar het landelijk gemiddelde.

1.2.2. Centrale vraagstelling

Hoe kunnen de resultaten van het technisch leesonderwijs van groep 4 tot en met 8 op CBS De Ark naar een hoger niveau gebracht worden aan de hand van de leesaanpak en de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'?

1.2.3. Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1:

<i>Wat wordt er in de literatuur gesteld over effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8?</i>
--

Deelvragen:

- Wat staat er in de literatuur beschreven over de doelen en het aanbod van effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Wat vermeldt de literatuur over de tijdsbesteding voor effectief (voortgezet technisch) lezen?
- Wat staat er in de literatuur beschreven over de opbouw van de instructie voor effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Wat staat er in de literatuur beschreven over de differentiatie in effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Wat vermeldt de literatuur over het monitoren van leesontwikkeling?
- Wat vermeldt de literatuur over de rol van de leerkracht in effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?

Onderzoeksvraag 2:

Op welke wijze geeft de methode 'Estafette Nieuw-lezen' vorm aan effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8?

Deelvragen:

- Wat staat er in de methode beschreven over de doelen en het aanbod van effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Wat vermeldt de methode over de tijdsbesteding voor effectief (voortgezet technisch) lezen?
- Wat staat er in de methode beschreven over de opbouw van de directe instructie voor effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Wat staat er in de methode beschreven over de differentiatie in effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Wat vermeldt de methode over het monitoren van leesontwikkeling?
- Wat vermeldt de methode over de rol van de leerkracht in effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?

Onderzoeksvraag 3:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten van CBS De Ark ten aanzien van effectief voortgezet technisch leesonderwijs in groep 4 tot en met 8?

Deelvragen:

- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. de doelen en doelgericht werken in relatie tot effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. het aanbod effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. de tijdsbesteding voor effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. de opbouw van de directe instructie voor effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs en hoe wordt deze toegepast?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. de differentiatie van effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. het monitoren van de leesontwikkeling?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. de rol van de leerkracht in effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?
- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de leerkrachten t.a.v. leesmotivatie in relatie tot effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs?

Onderzoeksvraag 4:

Welke kennis, vaardigheden en attitudes heeft de schoolleiding van CBS De Ark ten aanzien van effectief voortgezet technisch leesonderwijs in groep 4 tot en met 8?

- Welke kennis, vaardigheden en attitudes hebben de directeur en de ib'er t.a.v. het monitoren van de leesontwikkeling?
- Hoe kijken zij aan tegen de uitvoering van het taalbeleid van de leerkrachten?

1.3. Leeswijzer

In hoofdstuk 2 zijn theorieën beschreven over effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen 1 en 2 beantwoord. De opzet van het onderzoek staat in hoofdstuk 3 en de onderzoeksresultaten staan in hoofdstuk 4 beschreven. In hoofdstuk 5 zijn de antwoorden op de onderzoeksvragen over de praktijk vergeleken met de theoretisch bevindingen waaruit de conclusies zijn getrokken. Tevens wordt de centrale vraagstelling beantwoord en vervolgens worden er aanbevelingen gedaan voor CBS De Ark. In hoofdstuk 6 staat de discussie, waarin kritisch wordt gereflecteerd op het onderzoek.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt aan de hand van de onderzoeksvragen en deelvragen omschreven wat er vanuit de literatuur bekend is over effectief leesonderwijs en wat dit specifiek betekent voor het voortgezet technisch lezen in de groepen 4 tot en met 8. Eerst wordt het verloop van de leesontwikkeling beschreven en worden de begrippen gedefinieerd. Daarna worden de uitgangspunten van effectief leesonderwijs (Kaskens, 2010) belicht, met daarbij een specifieke beschrijving voor voortgezet technisch leesonderwijs (cursief). Er is voor de uitgangspunten van effectief leesonderwijs volgens Kaskens (2010) gekozen, omdat het een recente bron is en het wetenschappelijk onderbouwde uitgangspunten zijn. Tevens wordt er stil gestaan bij de rol van de leerkracht (2.5), leesmotivatie (2.6) en of de methode 'Estafette Nieuw-lezen' (2.7) voldoet aan de criteria vanuit de literatuur beschreven over effectief leesonderwijs. Tot slot wordt dit hoofdstuk afgerond met een koppeling naar de praktijk (2.8, 2.9).

* Het gedeelte wat in iedere paragraaf cursief beschreven staat geldt specifiek voor voortgezet technisch lezen.

2.1 Het verloop van het leesproces en begripsdefiniëring.

In alle groepen van de basisschool wordt aandacht besteed aan lezen, maar het reguliere leesonderwijs start pas in groep 3 met aanvankelijk lezen (Huizinga, 2000). De activiteiten in groep 1 en 2 worden voorbereidende leesactiviteiten genoemd. Tijdens aanvankelijk lezen, leren de leerlingen de koppeling grafeem (vorm)-foneem (klank) te maken. Als leerlingen alle letters kennen, start de fase van het voortgezet lezen. In deze fase komen zowel technisch lezen, als begrijpend en belevend lezen naar voren. Vanaf deze fase leren leerlingen gebruik te maken van de betekenis (semantiek) en de zinsbouw (syntaxis). Voor de leerlingen wordt daardoor het ontsleutelen van teksten makkelijker. Naast het begrijpen en ontsleutelen van teksten, spelen ook affectieve en sociale aspecten een rol bij het lezen van teksten (Scheltinga, Gijsel, Druenen & Verhoeven, 2011). Leerlingen zijn betrokken en kunnen meepraten over de inhoud van de teksten. Technisch lezen, oftewel decoderen, is de vaardigheid om de geschreven vorm van een woord te converteren naar een klankvorm van dat woord (Scheltinga et al., 2011). Naast het converteren naar een klankvorm van dat woord, draait het in voortgezet technisch lezen vooral om het vergroten van het leestempo, automatiseren van leesstrategieën en de voordracht.

2.2 Het belang van het leesonderwijs.

Het belang van effectief leesonderwijs is cruciaal voor zowel de cognitieve als de sociale ontwikkeling (Cox & Guthrie, 2001). Lezen levert een belangrijke bijdrage om kennis van de wereld op te doen. Het blijkt dat leerlingen die veel en vaak lezen, meestal hoger presteren en actief kunnen participeren in de sociale netwerken. Het uiteindelijke doel van het leesonderwijs is functionele geletterdheid. Dit kan worden vastgesteld aan de hand van Analyse Van Individualiseringsvormen (AVI) –toetskaarten (Scheltinga et al., 2011). De technische leesvaardigheid is een essentiële voorwaarde voor begrijpend lezen. Met AVI- toetskaarten wordt er nauwkeurige informatie gegeven over de vorderingen en eventuele leesproblemen bij technisch lezen. Bij AVI-toetskaarten gaat het vooral om de vlotheid waarmee leerlingen teksten kunnen verklanken. De minimale functionele geletterdheid is AVI E6. Op dat niveau kan een leerling zich redelijk redden in onze geletterde maatschappij.

Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat leerlingen op negenjarige leeftijd het technisch leesproces voldoende moeten beheersen (Ahlers & Koekebacker, 2009) zodat leerlingen rond die leeftijd nauwkeurig, vlot en met begrip kunnen lezen en de lesboeken voor de zaakvakken daardoor kunnen volgen.

2.3 De uitgangspunten van het effectief leesonderwijs.

In de volgende paragrafen worden de onderstaande uitgangspunten van effectief voortgezet technisch leesonderwijs uitgebreid omschreven.

Uitgangspunten van effectief leesonderwijs zijn (Kaskens, 2010):

- Het stellen van concrete doelen en doelgericht werken (2.4.1.)
- Aanbod: beschikken over een methodische lijn en de methoden en materialen gebruiken (2.4.2.)
- Voldoende tijd voor lezen en extra tijd voor risicolezers (2.4.3.)
- Directe instructie en verlengde instructie (2.4.4.)

- Differentiëren: convergente differentiatie (2.4.5.)
- Monitoren van de leesontwikkeling: vroegtijdig signaleren en reageren (2.4.6.)

2.4 De belichting van de uitgangspunten.

In deze paragraaf wordt ingegaan op de uitgangspunten van effectief voortgezet technisch leesonderwijs.

2.4.1. Doelen en doelgericht werken.

Volgens Vernooy (2010) is het stellen van hoge (tussen) doelen van cruciaal belang voor het leren. Wanneer de leerkrachten doelen stellen, weten de leerlingen wat van hen verwacht wordt. De leerkracht formuleert in de planning, aan de hand van de tussendoelen, gevorderde geletterdheid (Aarnoutse, Verhoeven, van het Zandt & Biemond, 2003). De leerkracht formuleert alleen de tussendoelen van de desbetreffende groep. Het is van belang dat de leerkracht op de hoogte is van de doelen die in een bepaald schooljaar behaald moeten worden (Scheltinga et al., 2011). Volgens Ahlers & Koeckebaker (2009) moeten de leerkrachten weten wat de leesdoelen zijn van alle andere groepen. Doelgericht werken houdt namelijk in dat het hele schoolteam kennis heeft van de doorgaande lijn in het leesonderwijs. Het behalen van leesresultaten is van belang voor het hele team en niet van individuele leerkrachten. De leerkracht houdt de doelen van zijn eigen groep scherp in de gaten. Pas als een leerkracht een concreet beeld heeft van de leesdoelen voor haar groep kan de leerkracht nagaan of haar onderwijs voldoende aansluit bij de groep als geheel en bij de individuele leerlingen afzonderlijk. Doelen gaan altijd gepaard met toetsen (Vernooy, 2010). Aan de hand van toetsen wordt duidelijk welke gestelde doelen bereikt zijn. Op basis van de toetsresultaten evalueert en verklaart de leerkracht met name de effectiviteit van de leerinhouden en het eigen handelen.

Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat er streefdoelen gehaald moeten worden. Om die te behalen is het een vereiste dat de groepen 6, 7 en 8 onderhoudsactiviteiten op het gebied van voortgezet technisch lezen krijgen aangeboden (Ahlers & Koeckebaker, 2009). Met onderhoudsactiviteiten wordt bijvoorbeeld het herhalen van leesmoeilijkheden, zoals woorden met 'eau' (uitspraak /oo/) bedoeld.

cad**eau**
plate**au**

zeenive**au**
bure**au**stoel

bergplate**au**
kerstcad**eau**

Volgens Ahlers & Koeckebaker (2009) moeten de volgende doelen behaald worden:

In de groepen 4 tot en met 8 leest minimaal 95% van de leerlingen op het eindniveau van de betreffende groep. E5 betekent eind groep 5. Eind groep 5 scoort 95 % van de leerlingen tussen het A - C niveau op de Drie-Minuten-Toets.

De leerlingen moeten zowel de woorden als de tekst correct, vlot en met de bijpassende intonatie kunnen verklanken.

2.4.2. Het aanbod.

Het is van belang dat de lesstof systematisch, expliciet en gedoseerd aan bod komt aan de hand van een jaarplanning (Scheltinga et al., 2011). Om de einddoelen van de methode te halen kan de jaarplanning een hulpmiddel zijn om de lesstof te verdelen over het schooljaar. De leesmethode is volgens Ahlers en Koeckebaker (2009) geen garantie voor betere leesresultaten, maar kan de leerkracht steun bieden bij de instructie en om de lesinhoud te bepalen. Het uiteindelijke doel van een methode voor het leren lezen is dat leerlingen daadwerkelijk leren lezen, zowel voor informatieverwerking als voor hun plezier (Vernooy, 2007). Lezen is meer dan het decoderen van tekens, maar het decoderen is een voorwaarde om het lezen nuttig en plezierig te kunnen beleven.

Volgens Vernooy (2009a) gaat het in het onderwijsprogramma voor het leesonderwijs om:

- aandacht voor mondelinge taalvaardigheid,
- fonemisch bewustzijn,
- ervaringen met geschreven taal,
- systematisch aandacht voor de letterklank-koppeling
- auditieve synthese,
- vlot leren lezen,
- woordenschat,
- leesstrategieën,
- leesmotivatie.

In het voortgezet technisch lezen is het van belang dat het lezen onderhouden wordt en dat de leesvaardigheid uitgebreid wordt met aandacht voor woordenschat en leesstrategieën.

Volgens Vernooy (2009a) is het bij het onderwijsprogramma van belang dat de methode rekening houdt met de kenmerken van effectief onderwijs zoals doelgerichtheid, opbouw, effectieve instructie, effectieve interventies voor zwakke leerlingen, voldoende tijd, differentiatie en toetsen. De leestoetsen helpen om vroegtijdig leesproblemen te signaleren en kunnen gebruikt worden om de leesontwikkeling te monitoren.

Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat het programma voor voortgezet technisch leesonderwijs de volgende kenmerken bezit (Ahlers & Koeckebaker, 2009):

- voldoende tijd.
- aandacht voor instructie en begeleide oefening.
- gebruik van contexten.
- aandacht voor begrip, motivatie en leesplezier
- resultaatgerichtheid.

Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat leerkrachten aandacht besteden aan mondelinge taalvaardigheden, voortgezet technisch lezen, woordenschat, begrijpend luisteren, begrijpend lezen en studerend lezen om ervoor te zorgen dat 95 % van alle leerlingen eind groep 8 AVI plus beheerst.

2.4.3. Tijdsbesteding.

Uit onderzoek (Allington, 2011) blijkt dat het verhogen van de intensiteit van het lezen, leidt tot verbetering van leesprestaties. De leesvorderingen van leerlingen zijn onder andere afhankelijk van de hoeveelheid tijd die er per dag aan leesonderwijs wordt besteed (Vernooy, 2010). Vooral voor risicolezers is tijdgebrek rampzalig, omdat onderdelen niet onderwezen worden, waardoor er hiaten ontstaan in de leeslijn. Cox & Guthrie (2001) geven aan dat er een positieve relatie is tussen onderwijstijd en leerprestaties. Het gaat er om hoeveel tijd er aan lezen wordt besteed en of de leerkrachten er in slagen om meer instructie en leertijd voor hun leerlingen te organiseren.

Leerkrachten die doeltreffend lesgeven, laten leerlingen twee of drie keer zoveel lezen dan minder effectieve leerkrachten (Allington, 2002). Hierbij gaat het er om dat de leerkracht structuur aanbrengt in de lestijd. Leerkrachten moeten ervoor zorgen dat risicolezers meer lezen dan bedreven lezers.

Uit het Toezichtkader van de Inspectie van het Onderwijs (2009) blijkt dat er een direct verband is tussen de tijd die aan een leertaak wordt besteed en de resultaten van leerlingen. De Inspectie van het Onderwijs ziet erop toe of de scholen de geplande onderwijstijd efficiënt besteden. Er wordt gekeken naar klassenmanagement. Daarnaast wordt gekeken of de onderwijstijd is afgestemd op de behoeften van de leerlingen.

De PO-Raad is de sectororganisatie voor het primair onderwijs en geeft onder andere hoofdlijnen van het onderwijsbeleid aan. De PO-Raad heeft tevens richtlijnen voor de tijdsbesteding van voortgezet technisch lezen opgesteld:

Groep	Er wordt elke schooldag gelezen	Doelgerichte instructie en oefening
4	135 - 150 minuten	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde methodische aanpak
	60 minuten	Extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers
	45 - 60 minuten	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken
5	135 - 150 minuten	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde methodische aanpak
	60 minuten	Extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers
	45 - 60 minuten	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken
6	90 minuten	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde methodische aanpak
	60 minuten	Extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers
	45 - 60 minuten	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken
7 en 8	60 minuten	Technische leesvaardigheid: onderhouden, tempo verhogen, vloeiend lezen
	60 minuten	Extra instructie en begeleide oefening voor de risicolezers
	45 - 60 minuten	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken

Figuur 1. Richtlijnen voor de tijdsbesteding van technisch lezen (Förner, 2012).

De risicolezers met een onvoldoende technisch leesniveau horen 60-75 minuten extra leestijd per week te krijgen om de leesdoelen te behalen. Volgens Kaskens (2010) gaat het niet om het verlengen van het proces, maar meer om het intensiveren van het proces, zodat de risicolezers binnen de lestijd meer tijd krijgen om tot leren lezen te komen. Op het rooster staat voor risicolezers meer tijd voor verlengde instructie gepland. Verlengde instructie is een intensieve vorm van subgroepinstructie die volgt na de groepsinstructie (Kaskens, 2010). Tijdens deze intensieve subgroepinstructie wordt er niet iets nieuws geïntroduceerd, maar wordt er intensief geoefend. Vernooy (2010) gaat uit van minimaal 1 uur per week extra instructie. Blijkt de leesontwikkeling na 6 weken onvoldoende te zijn gestegen, dan kan dit worden uitgebreid naar 30 minuten instructie per dag. Het is belangrijk dat een intensieve instructie wordt voortgezet tot de leesvaardigheid op peil is.

Leerlingen hebben ononderbroken tijd nodig om te leren lezen en schrijven (Allington, 2011). Het is belangrijk dat leerlingen genoeg tijd krijgen om te lezen. Op school wordt de lestijd nog vaak inefficiënt ingericht doordat het klassenmanagement niet op orde is. Volgens Routman (2003) tellen alle momenten in de les.

Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat de leerkrachten van de groepen 4 en 5 minimaal 180 minuten per week besteden aan voortgezet technisch leesonderwijs (Ahlers & Koeckebaker, 2009). Voor risicolezers geldt dat er 180 minuten per week wordt besteed aan voortgezet technisch leesonderwijs en dit moet uitgebreid worden met minimaal 60 minuten per week.

2.4.4. Effectieve leesinstructie.

Leren lezen gaat niet vanzelf (Smits & Braams, 2006). De meeste leerlingen hebben oefening en instructie nodig om tot vloeiend leren lezen te komen. Een (voortgezet technisch) leesles is eerst gericht op correct lezen, daarna vlot lezen en uiteindelijk vloeiend lezen. Indien een directe instructie gericht is op vlot lezen en leesstrategieën, zal dit leiden tot betere leesresultaten.

Uit het onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs (2008/2009) blijkt dat ongeveer 1 op de 5 leerkrachten moeite heeft de leerstof duidelijk uit te leggen. Volgens Allington (2011) blijkt niet dat ervaren leerkrachten dit beter doen dan startende leerkrachten. Om de tijd zo effectief mogelijk te gebruiken kan er gebruik gemaakt worden van het directe instructiemodel.

Het instructiemodel bestaat uit zeven fasen (Leenders, Naafs & Van den Oord, 2002):

1. Terugblik
2. Oriëntatie
3. Uitleg
4. Begeleiden (in)oefening
5. Zelfstandige verwerking
6. Evaluatie
7. Terug- en vooruitblik

Volgens Vernooij (2010) is het voor risicolezers van uiterst belang dat er expliciete instructie wordt gegeven. Expliciete instructie houdt in dat leerlingen instructie krijgen die specifiek gericht is op de onderdelen van leesvaardigheid waar die leerlingen problemen mee hebben. Tevens geeft Allington (2011) aan dat risicolezers extra leesinstructies nodig hebben. Het komt namelijk vaak voor dat leerlingen de groepsinstructie wel gevolgd hebben, maar moeite hebben met het toepassen. Daardoor moet het accent van het begeleid inoefenen gelegd worden op modellering, oefenen, concrete feedback geven en oefenen van leesstrategieën. Uit hersenonderzoek (Fisher, Frey & Lapp, 2008) blijkt dat modellering een werkende strategie is. Modellering is lesgeven waarbij de leerkracht hardop denkt en haar eigen denkproces laat horen. Het is juist voor risicoleerlingen van groot belang dat ze zien hoe de leerkracht een probleem aanpakt, hoe er een vaardigheid eigen gemaakt wordt of hoe er met een strategie om wordt gegaan.

Bij de verwerking is het van belang dat bedreven lezers na de instructie zelfstandig aan het werk kunnen en de risicolezers deelnemen aan de verlengde instructie, zodat de leerkracht tijd heeft om verlengde instructie te geven. In de paragraaf differentiatie (in paragraaf 2.4.5) wordt hier verder op ingegaan.

Tijdens de afronding van de les gaat de leerkracht na of de doelen van de leesles behaald zijn. Er wordt feedback gegeven op het leesproces van de leerlingen die zelfstandig hebben gewerkt en er wordt vooruit geblikt op de volgende leesles.

Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat het noodzakelijk is dat de leerkracht weet wat een kwalitatieve instructie voor voortgezet technisch leesonderwijs is (Ahlers & Koeckebaker, 2009). Kennis hebben over het directe instructie model is de basis voor een effectieve leesles.

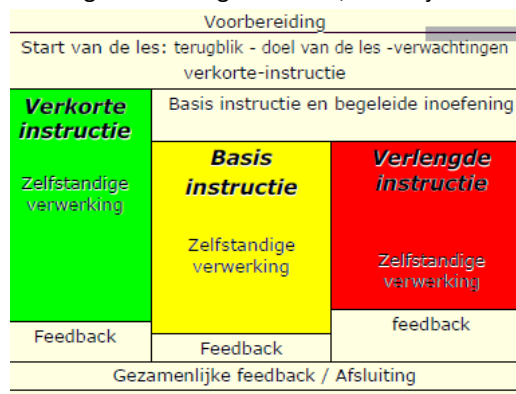
2.4.5. Differentiatie.

Een school moet het onderwijs zodanig inrichten dat leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen (Vernooij, 2007). Het onderwijsaanbod moet afgestemd worden op de voortgang en de ontwikkeling van leerlingen. Aangezien niet alle leerlingen hetzelfde zijn, dienen leerkrachten in hun lessen te differentiëren. Het is van belang dat leerkrachten beslissingen nemen over de organisatie van leesinstructies, zodat alle leerlingen, inclusief de leerlingen die extreme moeilijkheden met lezen hebben, voldoende vorderingen maken (Elbaum, Vaughn, Hughes & Watson-Moody, 1999). Om beter om te kunnen gaan met verschillen, is inzicht in verschillen tussen leerlingen van belang (van Reede van Oudsthoorn, 2009). Het gaat om verschillen in intelligentie, potentieel, tempo en interesse, maar ook om verschillen in leerstijl en tijd die leerlingen nodig hebben om iets te leren. In de praktijk blijkt volgens Van de Grift (2007), dat veel leerkrachten problemen hebben met het afstemmen van het onderwijs op verschillen tussen de leerlingen en de zorg voor zwakke en achterblijvende leerlingen. Indien er effectief leesonderwijs gegeven wordt, is het van belang om bewust rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen. Volgens Stevens (2009, zoals geciteerd in van Reede van Oudsthoorn, 2009) ligt bij differentiatie stigmatisering op de loer, want diegene die niet kan lezen krijgt het label 'zwakke lezer'. De leerling blijft slecht lezen, omdat de leerkracht dat verwacht. Als leerkracht is het van belang om bewust te zijn van de verschillen (van Reede van Oudsthoorn, 2009). Kennis van verschillen is niet bedoeld om ermee te selecteren, maar om er bewust mee om te kunnen gaan.

Uiteindelijk blijkt uit onderzoek van Allington (2011) dat zonder differentiatie moeizame lezers weinig kans hebben om dichterbij hun meer bedreven leeftijdsgenoten te komen.

Volgens Bosker (2005) is een divergente differentiatie (homogene groepen) problematisch. Tempodifferentiatie wordt bijvoorbeeld wel als vorm van divergente differentiatie gezien en dat betekent in de praktijk dat bedreven lezers sneller door de leerstof heen gaan dan risicolezers. Naast divergente differentiatie bestaat er convergente differentiatie. Dit houdt in dat alle leerlingen minstens de gestelde minimumdoelen basisvaardigheden bereiken.

Daarbij is het streven dat alle leerlingen profiteren van de instructie en dat er tijdens de verwerking rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen (Vernooy, 2009). Door convergente differentiatie is er een veel grotere taakgerichtheid, waarbij alle leerlingen profiteren van het lesaanbod.



Figuur 2. Differentiatie model voor convergente differentiatie (Vernooy, 2009).

Bij dit differentiatie model zijn er drie niveaugroepen. Alle niveaugroepen hebben een gezamenlijke start. Daarna volgt voor de instructieonafhankelijke niveaugroep (groen) een verkorte instructie. De instructiegevoelige niveaugroep (geel) volgt de verkorte instructie en de basisinstructie. De instructie - afhankelijke niveaugroep volgt de verkorte instructie, de basisinstructie en de verlengde instructie. Voor de uitvoering van dit differentiatie model is klassenmanagement belangrijk (Ahlers & Koeckebaker, 2009). De leerkracht moet bijvoorbeeld duidelijke afspraken maken met de leerlingen over materiaal pakken, hulp vragen en overleggen. Daarnaast moeten er materialen die met lezen te maken hebben klaarliggen, zodat de leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met hun werk.

Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat differentiëren bij voortgezet technisch lezen een noodzakelijke vaardigheid is (Ahlers & Koeckebaker, 2009). Dit komt doordat er in één leerjaar uiteenlopende technisch leesniveaus zitten. Bij voortgezet technisch lezen komt het regelmatig voor dat leerlingen uit de instructieonafhankelijke groep reeds de gestelde leesdoelen behaald hebben. Zij kunnen dan na de gezamenlijke start gelijk beginnen met zelfstandige verwerking (Ahlers & Koeckebaker, 2009). Het is van belang dat deze instructieonafhankelijke niveaugroep regelmatig aandacht en feedback krijgt tijdens de zelfstandig verwerking en dat er aan het eind van de les gezamenlijk wordt afgesloten.

2.4.6. Monitoren van de leesontwikkeling.

Van alle scholen wordt verwacht dat er een kwaliteitsbeleid wordt geformuleerd en dat er kwaliteitszorg wordt gerealiseerd (Kamminga & van der Vloed, 2009). Kwaliteitszorg is het geheel van activiteiten die de school onderneemt om de kwaliteit van het onderwijs te onderzoeken, te verbeteren en te borgen. De basis van het kwaliteitszorgsysteem is op CBS De Ark de PDCA- cyclus van Deming (1986). Het model bestaat uit vier stappen:

1. Plan (plannen: doelen stellen, activiteiten plannen)
2. Do (uitvoeren: activiteiten uitvoeren en monitoren)
3. Check (analyseren: resultaten vergelijken met gestelde doelen en conclusies trekken)
4. Act (handelen: borgen, verbeteren, niet meer doen) (Kamminga & van der Vloed, 2009).

Dit cyclisch proces bestaat uit signaleren, analyseren en aanpassen naar aanleiding van de analyses. Op die manier wordt er steeds opnieuw bepaald aan welke verbetering gewerkt wordt en welke resultaten er bereikt moeten worden. Kwaliteitszorg kan controlerend werken, maar ook als samenbindende factor ingezet worden (Kamminga & van der Vloed, 2009). Indien de kwaliteitszorg op teamniveau wordt ingezet, dan kan dit richtinggevend werken. Op individueel niveau weet de leerkracht precies wat er verwacht wordt. Het wordt inzichtelijk wat de relatie tussen schooldoelen en de persoonlijke ontwikkeling van iedere leerkracht bijdraagt aan die doelen.

Volgens Vernooy (2010) dient er bij tegenvallende resultaten een verbeterplan opgesteld te worden. Om de leesresultaten te verhogen is er een mogelijkheid om onderstaande fases te doorlopen.

De zes fasen van schoolverbetering (Vernooy, 2010):

1. *Gebruik maken van de observaties, gespreksverslagen, toetsgegevens voor het verbeteren van het leesonderwijs*

In deze fase worden de leesresultaten vanuit de groepsoverzichten en het leerlingvolgsysteem in kaart gebracht. Zonder gegevens is het onmogelijk om structureel te verbeteren. Bij deze eerste stap gaat het om het onderkennen en aanpakken van de tekortkomingen.

2. De toetsgegevens verklaren

Een leerkracht moet kunnen aangeven of de resultaten op, onder of boven niveau zijn en daarbij een verklaring kunnen zoeken. Volgens Fullan (2006) geeft de data iets weer over de leerlingen, leerkrachten of de school. De data kunnen gebruikt worden om de ondersteuningsbehoeften en onderwijsbehoeften op te sporen (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). De ontwikkeling van een leerling vindt altijd plaats in wisselwerking met de omgeving. Door de omgeving te analyseren en te onderzoeken kunnen we de situatie rondom de leerlingen beter begrijpen en tot een oplossing komen.

3. Een leesverbeteringsplan opstellen (Plan)

Uit stap 2 zijn aandachtspunten voor verbetering gekomen. Die aandachtspunten moeten opgenomen worden in het verbeteringsplan. Het is belangrijk om te weten welke interventies op schoolniveau moeten plaatsvinden en welke interventies er op groepsniveau moeten plaatsvinden.

4. Het leesverbeteringsplan uitvoeren (Do)

In deze fase ondersteunt de directeur of ib'er de leerkrachten bij het realiseren van de doelen van het plan in hun groep. Er vinden maandelijks teamvergaderingen plaats over de uitvoering van het plan en er wordt stil gestaan bij de uitvoering van het plan en de interventies omtrent de risicolezers.

5. De leesontwikkeling monitoren (Check)

In deze fase worden de toetsresultaten besproken en worden de leesresultaten vergeleken met de vorige toetsafname. In deze fase komt naar voren of leerkrachten specifieke ondersteuning of professionalisering nodig hebben om tot betere resultaten te komen. In deze fase komt ook naar voren of de leesmethode mogelijk vervangen moet worden.

6. Vaststellen of het leesverbeteringsplan resultaten oplevert (Act)

In deze fase wordt er gekeken of er veranderingen zijn in vergelijking met de leesresultaten van het vorige meetmoment. Er kan gekeken worden naar een groep die de meeste verbeteringen hebben opgeleverd. Welke verklaringen zijn er voor de verbeteringen of juist het toenemende aantal risicolezers? In deze fase wordt ook meegenomen welke items we in de komende periode anders gaan doen om de leesresultaten te verhogen.

2.5 De rol van de leerkracht.

In het leesonderwijs is het van belang dat leerkrachten duidelijke instructies geven, veel voordoen en veel voorbeelden geven (Vernooy, 2010). Daarnaast hebben leerkrachten ook een ondersteunende rol. Hieronder wordt beschreven wat de belangrijke leerkrachtkenmerken zijn (Vernooy, 2007):

Pedagogisch

Het is belangrijk dat de leerkracht een prettige, veilige en positieve leesomgeving/groepsklimaat schept waarin geoefend wordt (Smits & Braams, 2006). Het is van belang dat een leerling het vertrouwen krijgt van de leerkracht dat hij leert lezen en de kans krijgt om succeservaringen op te doen. Een leerkracht heeft hierbij een positieve houding tegenover de leerling. Dit doet een leerkracht door een leerling te stimuleren, te bemoedigen en gerust te stellen.

Het is van cruciaal belang dat de leerkracht hoge verwachtingen heeft van de leerling (Smits & Braams, 2006). Een leerkracht moet in de leerling geloven dat het gaat lukken, dan krijgt de leerling ook vertrouwen in zijn eigen kunnen.

Vakinhoudelijke leeskennis (evidence based)

De kennis en vaardigheden van leerkrachten hebben groot effect op de leesresultaten van leerlingen (Hattie, 2004). Een deskundige leerkracht geeft effectieve instructies, kan leesproblemen diagnosticeren en kan het leesonderwijs voor bepaalde leerlingen intensiveren. Volgens Wright, Horn & Sanders (1997) blijkt dat veel leerkrachten niet zijn opgeleid om effectief leesonderwijs te geven en leesproblemen effectief aan te pakken. Kortom; professionalisering is van cruciaal belang voor de kwaliteit en de effectiviteit van het leesonderwijs.

Volgens Spear-Swerling (2004) is professionalisering van belang omdat:

- Leerkrachten meer leren van cursussen, dan van hun lesgeven
- Er vakinhoudelijke kennis is die niet toevallig kan worden ontdekt door de meeste leerkrachten
- Ervaren leerkrachten soms niet meer weten dan weinig ervaren leerkrachten over taal- en leeskwesaties of over leesonderzoek.

Didactiek en klassenmanagement

Dit onderdeel werd uitvoerig in paragraaf 2.4.4. beschreven.

Interventie

Het is van groot belang om problemen zo vroeg mogelijk te signaleren en aan te pakken, omdat vroegtijdige interventies in het leven van een leerling het meest effectief zijn (Vernooy, 2010). Indien problemen later worden aangepakt, hebben leesproblemen vaak negatieve gevolgen op het sociaal emotioneel functioneren van een leerling. De leerkracht kan leesproblemen voorkomen door vroegtijdig in te grijpen, bijvoorbeeld door naast de groepsinstructie een verlengde instructie te bieden. Deze interventies worden gedaan op basis van toetsgegevens, observaties en gesprekken die zijn omgezet in onderwijsbehoeften (Pameijer, Beukering, Schulpen & Van de Veire, 2008). Zo wordt het onderwijsaanbod afgestemd op de leerling. Daarbij wordt aangegeven welke onderwijsbehoefte voor de hele groep van toepassing is en welke voor de individuele leerling. De onderwijsbehoeften kunnen op het gebied van instructie, opdrachten, materialen, leeractiviteiten, klasgenoten en feedback voorkomen. Volgens Hattie (2009) is feedback een sterk beïnvloedende onderwijsfactor. Feedback kan namelijk helpen om de kloof te dichten tussen het actuele niveau van de leerling en het gewenste niveau. Daarbij is vooral taakgerichte feedback effectief en moet dit bij de instructie passen. Als veel leerlingen iets niet weten, is het van belang dit te onderwijzen (Hattie & Timperley, 2007). Het is van belang dat leerlingen weten waar het om draait in de les.

2.6 Leesmotivatie.

Een belangrijke voorwaarde voor de leesontwikkeling is de betrokkenheid van lezers. Betrokkenheid zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven (Smits & Braams, 2006). Het leesonderwijs hoort aan te sluiten bij de belangstelling en voorkennis van de leerlingen.

De focus van het leesonderwijs ligt tegenwoordig veel op fouten, snelheid en correctheid, waardoor er een scheiding ontstaat tussen decoderen van woorden en leesbegrip (van de Mortel, 2012). Het is belangrijk dat er naast decoderen ook aandacht wordt besteed aan vloeiend lezen. Door moeiteloos te decoderen kan de lezer zich concentreren op de betekenis van de tekst. Doordat de lezer betrokken is bij de inhoud, denkt de lezer ook na over de inhoud en is nieuwsgierig naar het onbekende van de inhoud. Dit leidt er toe dat de leerling gemotiveerd raakt. Uit onderzoek van Berliner (1981) komt naar voren dat succeservaringen veel impact hebben op het leren door leerlingen. Volgens Mol (2010) beleven bedreven lezers meer plezier aan het lezen van boeken en zullen er vaker voor kiezen om in hun vrije tijd te lezen. Daardoor zal ook de woordenschat, leessnelheid en spellingvaardigheid van de bedreven lezers sneller toenemen. Als leerlingen zelf leesboeken kiezen, kunnen de leerlingen AVI-boeken kiezen van hun eigen niveau of één niveau hoger. Dan weten de leerlingen ook dat ze die boeken zelf kunnen lezen. De zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky laat zien waar een leerling nog hulp van een volwassene nodig heeft en waar de leerling in zijn ontwikkeling mee bezig is. Dat is het gebied waarop de leerkracht het onderwijs kan afstemmen.

Een moeizame lezer merkt al gauw dat hij het niveau van zijn medeleerlingen niet kan volgen. Als een leerling zich een incompetente lezer voelt, kan dit leiden tot verlies van zelfvertrouwen en faalervaringen (Smits & Braams, 2006). De één raakt ontmoedigd en de ander zal compenseren. Het is van belang om demotivatie en falen te voorkomen.

2.7 De voortgezet technisch leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'.

De voortgezet technisch leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen' is expliciet gericht op de technische leesvaardigheid en gaat uit van de leerlijn voor technisch lezen aan de hand van de AVI-niveaus. In deze paragraaf worden de criteria van effectief leesonderwijs naast de leesmethode Estafette Nieuw-lezen gelegd en wordt gekeken waar de methode wel en niet aan voldoet.

De methode komt tegemoet aan de criteria voor effectief leesonderwijs volgens de uitgangspunten van Kaskens (2010):

Doelen en doelgericht werken:

- De methode formuleert tussen- en einddoelen.
- De methode geeft invulling aan de tussendoelen.
- De doelen worden vastgesteld aan de hand van de Cito LOVS-toetsen.

Aanbod:

- De methode biedt de lesstof systematisch, expliciet en gedoseerd aan.
- De methode heeft de lesstof in een jaarplanning opgenomen.
- De methode heeft aandacht voor het toepassen van leesvaardigheden.
- De methode heeft aandacht voor het onderhouden en uitbreiden van leesvaardigheden.

Tijdsbesteding:

- De methode formuleert een manier van organiseren van de tijd tijdens leesinstructie zodat alle lezers kunnen profiteren van de groepsinstructie.
- De methode biedt een manier hoe binnen de gestelde tijd, risicolezers 60 minuten extra leestijd per week krijgen.
- De methode biedt een manier hoe de leerkracht structuur kan aanbrengen in de lestijd, per lesfase staat het aantal minuten erbij.
- De methode biedt richtlijnen voor de leestijd, er wordt precies vermeld hoeveel tijd ingeroosterd moet worden.

Directe instructie:

- De methode volgt het directe instructiemodel.
- De methode besteedt aandacht aan klassenmanagement.
- De methode beschrijft de manieren van begeleid inoefenen.
- De methode besteedt aandacht aan modeling, de leesmethode hanteert de Voor- Koor- Door manier. Dit houdt in dat de leerkracht het voordoet, daarna samen inoefent met de leerling en daarna de leerling zelfstandig de tekst door leest.
- De leeslessen van de leesmethode Estafette Nieuw-lezen zijn opgebouwd uit vier lesfasen: introductie, instructie, begeleide verwerking en inoefening en afronding. Met de wekelijkse toepassingsles waarin bijvoorbeeld een boekpromotie wordt gehouden.

Differentiatie:

- De methode geeft aan wat de leerkracht moet doen tijdens de verlengde instructie. Er worden per les gerichte suggesties gegeven voor de verlengde instructie.
- De methode beschrijft hoe er in drie niveaugroepen convergent gedifferentieerd kan worden. Elke les start de leerkracht met een introductie voor alle leerlingen. Aan het eind van de les sluit de leerkracht de les ook weer af. Na de introductie geeft de leerkracht de betere lezers (Aanpak III) een korte werkinstructie. De leerlingen werken vervolgens zelfstandig verder. De methodevolgers (Aanpak II) en risicolezers (Aanpak I) geeft de leerkracht een basisinstructie. De leerlingen verwerken de opdrachten daarna zelfstandig (Aanpak II) of met I leerkrachtondersteuning (Aanpak I).
- De leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen' biedt twee verschillende differentiatie modellen. Volgens de leesmethode kan de school zelf beslissen om volgens het convergente of divergente differentiatie model te werken. De leesmethode werkt met drie verschillende aanpakken en geeft daarmee gedifferentieerd instructie, begeleiding, herhaling en leestijd. Dit maakt het eenvoudig om de lessen optimaal voor te bereiden en op te bouwen. Specifiek voor Aanpak III (snelle lezers) geldt dat de leerlingen een minimale instructie krijgen. De leerlingen uit deze aanpak maken opdrachten in de Estafetteloper. Dit is een speciaal werkboek dat een onderhoudsprogramma bevat. De leerlingen lezen de Estafette Nieuw-leesboeken alleen sneller en kiezen verder zelf boeken. De opdrachten die ze daarbij maken, zijn vooral gericht op leesbeleving en leesbevordering.

Monitoren van de leesontwikkeling: vroegtijdig signaleren en reageren.

- In de leesmethode worden alleen de onderwerpen toetsing en evaluatie besproken. Er staan in de jaarplanning methodegebonden toetsen voor zowel tekstniveau als woordniveau. De leesmethode geeft aan dat alleen leerlingen die zwak scoren (D-of E- score), vervolgens getoetst worden met de Drie-Minuten-Toets (DMT) en de nieuwe Analyse Van Individualiseringsvormen (AVI) -toetskaarten. Op basis van deze toetsgegevens stelt de leerkracht de diagnose en wordt de aanpak bepaald.
- Op het gebied van interventie worden enkele suggesties gegeven. Zo is het bijvoorbeeld voor een risicolezer van belang dat er regelmatig aandacht en tijd wordt besteed aan het herhalen van leesmoeilijkheden.

De rol van de leerkracht:

- De methode geeft suggesties over hoe de leerkracht een prettig, veilig en positieve leesomgeving kan scheppen.
- De methode geeft suggesties voor pedagogische ondersteuning. Er wordt aangegeven hoe de leerkracht het samenwerken bij de leerlingen kan stimuleren.
- De methode besteedt aandacht aan hoe de leerkracht leesmotivatie en leesplezier kan promoten, door bijvoorbeeld een boekpromotie.
- De methode biedt leesonderzoeken aan op de website van 'Estafette Nieuw-lezen'.

Leesmotivatie:

- De leesmethode koppelt alle instructies aan verhalen. Zo zijn alle oefeningen en teksten er op gericht om plezier aan lezen te beleven. De methode vindt leesplezier van cruciaal belang. Daarom worden er kinderboeken gehanteerd. Alle boeken van de leesmethode bevatten teksten die leerlingen in het dagelijks leven tegenkomen (zoals raadsels, gedichten, interviews, dialogen en recepten).

Waar komt de methode niet tegemoet aan de criteria voor effectief leesonderwijs volgens de uitgangspunten van Kaskens (2010):

Aanbod:

- De methode besteedt geen aandacht aan het daadwerkelijk leren lezen. Bij de methode zijn werkboekjes. Deze moeten gebruikt worden als leesoefening en niet als invuloefeningen. Wanneer leerlingen veel tijd kwijt zijn aan schrijven en kleuren, wordt er op dat moment minder gelezen.
- De methode heeft geen aandacht voor het uitbreiden van de woordenschat.
- De methode biedt geen betekenisvol materiaal aan wanneer leerlingen eerder klaar zijn. De keuze is dan verder in de Estafetteloper door te gaan of een werkblad te maken. In de praktijk blijkt dat leerlingen weinig of geen zin hebben om met hetzelfde verder te gaan of een werkblad te maken. De leerkracht zal aandacht moeten hebben voor de zelfstandige verwerking.

Monitoren van de leesontwikkeling:

- De methode biedt de leerkracht geen voorbeeld om een groepsoverzicht van toetsresultaten samen te stellen.
- De methode biedt geen ondersteuning aan de leerkrachten om de toetsresultaten te analyseren en verklaren op het niveau van de groep als geheel.
- De methode biedt geen ondersteuning aan de leerkrachten om analyses en verklaringen te vertalen naar ondersteunings- en onderwijsbehoeften.
- De methode biedt geen manier hoe tijdens de leesles omgegaan moet worden met onderwijsbehoeften van leerlingen.
- De methode biedt geen manier om de opgestelde onderwijsbehoeften bij te stellen.
- De methode biedt geen mogelijkheden om vroegtijdig te kunnen ingrijpen bij leesproblemen.
- De methode biedt de leerkracht geen informatie over taakgerichte feedback.

2.8. Van theorie naar praktijk

In de literatuur worden de criteria benoemd waaraan effectief onderwijs in voortgezet technisch lezen moet voldoen. De gebruikte methode Estafette Nieuw-lezen is onderzocht of ze aan deze criteria voldoet. In het praktijkdeel wordt onderzocht op welke manier er op Cbs De Ark voortgezet technisch lezen wordt gegeven.

De belangrijkste theoretische inzichten:

- Doelen en doelgericht werken. Doelgericht werken betekent dat leerkrachten, directeur en ib' er kennis hebben van de doorgaande lijn in het leesonderwijs (Ahlers & Koekebacker, 2009). Voor de leerkracht geldt met name dat de leerkracht zich bewust moet zijn van de doelen op het gebied van lezen die op verschillende tijdstippen van het jaar bereikt moeten worden. Dit moet de leerkracht vertalen naar een concrete planning met vooraf vastgestelde toetsmomenten.
- Tijdsbesteding is een belangrijke indicator voor de leesresultaten want de leesvorderingen zijn onder andere afhankelijk van de hoeveelheid tijd die er per dag aan lezen wordt besteed (Vernooy, 2010). Het is van belang dat naast de gestelde leestijd, extra leestijd voor risicolezers wordt gepland.

- Directe instructie. Om de tijd zo effectief mogelijk te besteden, kan er gebruik gemaakt worden van het directe instructie model. Tevens speelt tijd een belangrijke rol bij differentiatie, de ene leerling heeft meer tijd en instructie nodig dan de ander.
- Het onderwijsaanbod dient afgestemd te zijn op de leerlingen. Daarbij is het van belang dat de leerkracht kennis heeft van de verschillen en ook rekening houdt met de verschillen.
- Differentiatie. Door convergente differentiatie kan ervoor gezorgd worden dat alle leerlingen profiteren van het onderwijsaanbod. Naast omgaan met verschillen, kan de leerkracht ook een rol spelen in de motivatie van leerlingen.
- Leesmotivatie. Om de leerlingen te motiveren voor lezen is het van belang dat het leesonderwijs aansluit bij de belangstelling en voorkennis van de leerlingen. Het is van belang dat de leerkracht teksten aanbiedt die de leerlingen aanspreken en dat de leerlingen affiniteit hebben met het onderwerp oftewel betekenisvol leren.
- De leerkracht heeft een centrale positie in de leerresultaten van leerlingen (Marzano, 2010). De leerkracht heeft zonder twijfel invloed op de leerprestaties van de leerlingen.

In hoofdstuk 3 en 4 worden de opzet van het onderzoek en de resultaten beschreven van de 7 ondervraagde leerkrachten en de schoolleiding. In de gebruikte instrumenten komen de criteria waaraan effectief onderwijs in voortgezet technisch lezen moet voldoen terug. De vragen uit de vragenlijst betreffen welke kennis, vaardigheden en attitudes de leerkrachten hebben m.b.t. doelgericht werken en doelen stellen, tijdsbesteding, aanbod, directe instructie, differentiatie en monitoren van de leesontwikkeling. Voorgenoemde criteria komen ook aan de orde in de lesobservatielijst.

Tevens wordt de schoolleiding geïnterviewd over de monitoring van de leesontwikkeling en het beleid. Tot slot wordt er een groepsinterview met zowel de leerkrachten als de schoolleiding gehouden. Door gezamenlijk in gesprek te gaan, ontstaat er interactie, waardoor er meer informatie, verbinding en betrokkenheid ontstaat.

3. Opzet van het onderzoek.

In dit hoofdstuk wordt de aanpak van het onderzoek beschreven. Allereerst wordt beschreven welke onderzoeksstrategie er is gekozen. Daarnaast worden de onderzoeksgroepen verantwoord en de keuze van de onderzoeksgroepen en de onderzoeksinstrumenten beschreven. Tot slot wordt er ingegaan op de communicatie (in paragraaf 3.5), validiteit, betrouwbaarheid (in paragraaf 3.6) en de triangulatie (in paragraaf 3.7).

3.1 Onderzoeksstrategie.

Het onderzoek naar effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 van CBS De Ark is praktijkgericht. Bij dit praktijkgerichte onderzoek gaat het om het oplossen van praktische problemen waar professionals in de praktijk tegenaan lopen. Tevens is het een ontwerpgericht onderzoek, want er worden aanbevelingen voor de aanpak voor voortgezet technisch lezen gedaan. De aanleiding van het onderzoek is een vraagstelling uit de praktijk. De vraagstelling is, hoe kan het dat de leesresultaten van technisch lezen achterblijven. Eerst wordt er een literatuurstudie gedaan daarna wordt de praktijk getoetst aan de hand van literatuur. Uiteindelijk levert dit praktijkgerichte onderzoek een bijdrage aan de verbetering van het effectief voortgezet technisch leesonderwijs voor de groepen 4 tot en met 8 op CBS De Ark.

Er wordt gekeken naar de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten m.b.t. effectief voortgezet technisch leesonderwijs op CBS De Ark in de groepen 4 tot en met 8. Door de inzichten vanuit de literatuur en de praktijk met elkaar te vergelijken wordt er antwoord gegeven op de centrale vraagstelling.

3.2 Doelgroep van het onderzoek.

Dit praktijkgerichte onderzoek is gericht op verschillende informanten. De onderzoeksgroepen die betrokken zijn bij dit onderzoek zijn:

- De leerkrachten van CBS De Ark die werkzaam zijn in de groepen 4 tot en met 8 en met de methode Estafette Nieuw-lezen! werken (N=7).
- De directeur en de ib'er (schoolleiding). De ib'er is bij dit onderzoek betrokken omdat zij het taalbeleidsplan moet vertalen richting de leerkrachten. De directeur is bij dit onderzoek betrokken om kwaliteit van de uitvoering van het taalbeleidsplan door de leerkrachten te bewaken.

In het praktijkonderzoek is de triangulatie een belangrijk kwaliteitscriterium om het onderzoek vanuit diverse perspectieven te belichten (Harinck, 2010). De leerkrachten worden op drie verschillende manieren (vragenlijst, lesobservatie en groepsinterview) bevraagd zodat ook in de instrumenten triangulatie is bewerkstelligd.

De triangulatie in dit onderzoek heeft betrekking op de diverse informanten en de diverse informatiebronnen. De informanten leveren vanuit het perspectief van de leerkracht en vanuit het perspectief van ib'er en directeur een bijdrage door een vragenlijst in te vullen, deel te nemen aan een lesobservatie en het groepsinterview.

3.2.1. Leerkrachten (N= 7).

Het onderzoek richt zich op een aanpak voor (voortgezet technisch) leesonderwijs voor de leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8. De lesobservaties en de vragenlijsten worden afgenomen bij de leerkrachten van de groepen 4 tot en met 8.

3.2.2. De schoolleiding (N = 2).

De directeur en ib'er van CBS De Ark hebben een vragenlijst ingevuld en deelgenomen aan het groepsinterview.

Hierboven staat beschreven waarom er voor deze doelgroepen is gekozen.

3.3 Gegevens verzamelen.

Een overzicht van de gebruikte toetsinstrumenten:

Instrument	Doel? Wat 'meet' het instrument?	Waar komt het instrument vandaan?
Checklist (bijlage 1)	-De indicatoren uit de literatuur toetsen aan de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'. -In kaart brengen in hoeverre de methode voldoet aan de gestelde criteria uit de literatuur.	De checklist is zelf opgesteld a.d.h.v. de kwaliteitskaarten en het theoretisch kader en a.d.h.v. de deelvragen*.
Vragenlijst (bijlage 2)	-Informatie verzamelen van respondenten (leerkrachten) m.b.t. kennis, vaardigheden en attitude op het gebied van het (voortgezet technisch) leesonderwijs. - De mening, ervaring en kennis van de respondenten (leerkrachten) op het gebied van (voortgezet technisch) leesonderwijs.	De vragenlijst is zelf opgesteld a.d.h.v. de kwaliteitskaarten en het theoretisch kader en a.d.h.v. de deelvragen**.
Observatie (bijlage 3)	- Het doel is op welke manier het directe instructiemodel wordt toegepast volgens opgestelde criteria voor een effectieve les technisch lezen volgens de literatuur. -De specifieke criteria (uit de literatuur) van de lesobservatielijst van het Directe instructie Model.	De observatie is zelf opgesteld a.d.h.v. de kijkwijzer directe instructiemodel en het theoretisch kader en a.d.h.v. de deelvragen***.
Vragenlijst (bijlage 4)	-Informatie verzamelen van respondenten (ib'ers, directeur) m.b.t. kennis, vaardigheden en attitude op het gebied van het (voortgezet technisch) leesonderwijs. - De mening, ervaring, kennis van de respondenten (schoolleiding) op het gebied van (voortgezet technisch) leesonderwijs	De vragenlijst is zelf opgesteld aan de hand van de kwaliteitskaarten en het theoretisch kader en a.d.h.v. de deelvragen****.
Groepsinterview	- Informatie verzamelen bij de respondenten (leerkrachten, schoolleiding). - De kennis, vaardigheden en attitude van de leerkrachten worden bevraagd in het groepsinterview. Door interactie zal er meer informatie verschijnen dan alleen in een vragenlijst.	Het groepsinterview, (deze bestaat uit stellingen) is zelf opgesteld aan de hand van de resultaten van de vragenlijsten van de respondenten (leerkrachten, schoolleiding).

Figuur 3a. Onderzoeksinstrumenten.

* Kwaliteitskaart doelen en resultaten lezen (Förrer, 2012).

**Kwaliteitskaart Planmatig opbrengstgericht werken op groepsniveau (Förrer, 2012).

***Kijkwijzer directe instructie model (Leenders, Naafs & Oord, 2002).

**** Kwaliteitskaart Planmatig opbrengstgericht werken op schoolniveau (Förrer, 2012).

3.4 Verantwoording instrumenten.

De checklist is een instrument waarmee specifieke criteria (bijvoorbeeld, uitgangspunten voor effectief voortgezet technisch leesonderwijs) gemeten kunnen worden. In dit onderzoek wordt er door middel van de checklist in beeld gebracht waar de methode wel of niet tegemoet komt aan de criteria voor effectief leesonderwijs volgens de uitgangspunten van Kaskens (2011). Dit kwantitatieve onderzoek levert meetbare gegevens op. Uit de vragenlijsten en uit de lesobservaties ontstaan gegevens die omgezet worden in percentages.

Door middel van vragenlijsten wordt het toeval zoveel mogelijk ingeperkt.

Het doel is om objectieve gegevens bijeen te brengen, waarmee verklaringen gegeven kunnen worden over de waargenomen verbanden (Harinck, 2010). Er is in de vragenlijst een vijf puntsschaal toegepast, omdat dit een fijnere verdeling in de resultaten oplevert.

Tevens is er een gestructureerde observatie gedaan aan de hand van een zelf ontworpen lesobservatielijst waarin vanuit de literatuur specifieke criteria zijn opgesteld m.b.t. de uitgangspunten effectief voortgezet technisch lezen (Kaskens, 2011). Hiermee wordt gericht geobserveerd in de klas. Tot slot is er een groepsinterview gehouden. Het groepsinterview is een onderzoeksinstrument waarmee kwalitatieve informatie wordt verzameld van de respondenten. Doordat verschillende respondenten gezamenlijk geïnterviewd worden, ontstaat er interactie, waardoor meer informatie boven tafel komt dan in een individueel interview.

3.5 De communicatie.

Tijdens de uitvoering van het onderzoek worden de leerkrachten, directeur en ib'er regelmatig geïnformeerd over de voortgang en tot slot wordt er een presentatie gegeven over de resultaten en worden er aanbevelingen gedaan voor de school.

In de personeelsruimte hangt de (reeds gepresenteerde) planning:

1. De gegevens uit de trendanalyses van voortgezet technisch lezen worden gepresenteerd in het team. In deze presentatie wordt tevens de meerwaarde van voortgezet technisch lezen uitgelegd. Daarna wordt verteld dat er een onderzoek wordt gedaan en wordt er aangegeven dat de leerkrachten een waardevol bijdrage kunnen leveren. juni – december 2012.
2. Er wordt in februari een documentenanalyse gemaakt door de onderzoeker van de methode 'Estafette Nieuw-lezen' door middel van een checklist. Het doel van de checklist is om de literatuur te toetsen aan de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'.
3. In maart 2013 wordt door de leerkrachten, directeur en ib'er de vragenlijst ingevuld. Het doel hierbij is informatie verzamelen van respondenten (ib'er, directeur) m.b.t. kennis, vaardigheden en attitudes op het gebied van het (voortgezet technisch) leesonderwijs.
4. De visie, kennis en ervaring van de respondenten worden meegenomen in het onderzoek.
5. Observaties: mei 2013, deze observaties worden door de onderzoeker gedaan in de groepen 4 tot en met 8 aan de hand van een observatielijst en deze worden na afloop besproken met de leerkrachten. Het doel is om data te verzamelen van de lesuitvoering.
6. Groepsinterview: juni 2013, deze bijeenkomst wordt op een teammoment voor respondenten georganiseerd. Het groepsinterview is een methode waarmee je kwalitatieve informatie kunt verzamelen bij de leerkrachten groepen 4-8, de directeur en de ib'er. Door de interactie tussen de teamleden komt er meer informatie boven tafel dan in alleen een vragenlijst. Bovendien kunnen verschillende teamleden ook verschillende perspectieven inbrengen.
7. Na de afronding wordt er door de onderzoeker een presentatie gegeven over de resultaten en de aanbevelingen.

3.6 Validiteit.

De checklist, vragenlijsten en de lesobservatielijst zijn opgesteld aan de hand van de literatuur uit het theoretisch kader en a.d.h.v. deelvragen. Deze checklist is specifiek voor voortgezet technisch leesonderwijs en is zo ontworpen dat deze nogmaals gebruikt kan worden. De items van de checklist gaan gedetailleerd in op de uitgangspunten van effectief leesonderwijs en is daarom valide. De vragenlijst meet de kennis, ervaringen en meningen van leerkrachten van de CBS De Ark met betrekking tot voortgezet technisch lezen en het gebruik van de methode Estafette Nieuw-lezen. Er is voor een vragenlijst gekozen omdat dat in korte tijd veel informatie oplevert. De vragenlijst wordt aan de leerkrachten van CBS De Ark persoonlijk overhandigd met het verzoek tot invullen en retourneren in het interne postvak. De vragenlijst is opgesteld met gestandaardiseerde vragen om te zorgen voor betrouwbare resultaten. Bij alle instrumenten zijn inleidingen geschreven zodat een ander deze instrumenten ook kan gebruiken. Zo is er gezorgd voor een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Door een groepsinterview kunnen de leerkrachten toelichting geven bij hun antwoorden. Waardoor er nagegaan kan worden of er daadwerkelijk gemeten is wat er gemeten moest worden.

3.7 Triangulatie.

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van meerdere gegevensbronnen. Er is triangulatie door middel van de onderzoeksgroepen, namelijk leerkrachten, directeur en ib'er. Meerdere onderzoeksinstrumenten worden ingezet voor de onderzoeksgroep leerkrachten, namelijk vragenlijsten, observaties en een groepsinterview. Op deze wijze wordt dit praktijkgerichte onderzoek vanuit verschillende invalshoeken belicht.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de onderzoeksvragen en de deelvragen over het praktijkgedeelte van het onderzoek. De onderzoeksvragen en de deelvragen zijn leidraad voor de opzet van hoofdstuk 4.

In paragraaf 4.1. wordt de huidige situatie in kaart gebracht. Er wordt beschreven hoe er op dit moment vorm wordt gegeven aan het voortgezet technisch leesonderwijs. Daarna wordt omschreven welke kennis, vaardigheden en attitudes de leerkrachten van CBS De Ark hebben t.a.v. effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Dit zijn de resultaten uit de vragenlijsten, de observaties en het groepinterview. Deze worden per deelaspect van effectief voortgezet technisch lezen beschreven. De volgende deelaspecten komen aan bod: doelen en doelgericht werken, aanbod, tijdsbesteding, directe instructie, differentiatie, de monitoring van de leesontwikkeling, de rol van de leerkracht en de leesmotivatie. In paragraaf 4.2. wordt omschreven welke kennis, vaardigheden en attitudes de schoolleiding heeft t.a.v. het monitoren van de leesontwikkeling.

In de groepen 4 tot en met 8 zijn in totaal bij 7 verschillende leerkrachten vragenlijsten afgenomen en lesobservaties gedaan. In de figuren van dit hoofdstuk staat ter verduidelijking het aantal leerkrachten onder de percentages genoemd.

4.1 Hoe wordt er op dit moment vorm gegeven aan het voortgezet technisch leesonderwijs op CBS De Ark?

Sinds 2009 wordt op CBS De Ark met de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen' voor technisch lezen gewerkt. Deze leesmethode voldeed aan de door het team opgestelde eisen voor een nieuwe methode voor voortgezet technisch lezen. De vooraf opgestelde eisen waren:

- De teksten moeten aansluiten op de beleavingswereld van de leerlingen.
- De leesmethode voor voortgezet technisch lezen sluit aan bij de leesmethode Veilig Leren Lezen.
- De leesmethode moet volgens het directe instructie model werken.
- De leesmethode moet onderwijs op maat mogelijk maken.
- De leesmethode moet aandacht besteden aan leesmotivatie.
- De leesmethode moet per les maar één of enkele leesmoeilijkheden per les behandelen.
- De leesmethode moet aandacht hebben voor het onderhouden van AVI 9.

De recensies over de methode Estafette Nieuw-lezen zijn positief. Er zijn proeflessen gedaan en er is een voorlichting gegeven door een methodespecialist. De leerkrachten zijn enthousiast over de leesmethode.

De kennis, vaardigheden en attitude van de leerkrachten t.a.v. het voortgezet technisch lezen wordt besproken aan de hand van de onderwerpen die in de literatuur beschreven staan met betrekking tot wat belangrijk is voor voortgezet technisch lezen.

4.1.1. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. doelen en doelgericht werken.

	++	+	+/-	-	--
1. U heeft inhoudelijke kennis van de doorgaande lijn van groep 4 t/m 8 op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs (K).	14, 3 % (N=1)	14, 3 %	71,4 % (N= 5)	0 %	0 %
2. U bent op de hoogte van de tussendoelen van het voortgezet technisch lezen van uw groep (K).	43 % (N=3)	57 % (N=4)	0 %	0 %	0 %
3. U benoemt het doel voorafgaand aan de voortgezet technisch leesles (V).	14, 3%	71, 4 %	14, 3 %	0 %	0 %
4. U spreekt u verwachting over het behalen van een hoger voortgezet technisch leesniveau naar de leerling uit (A).	14, 3 %	71, 4 %	14 %	0 %	0 %

Figuur. 4a Percentages in hoeverre leerkrachten kennis, vaardigheden en attitudes hebben van het deelaspect doelen (N= 7).

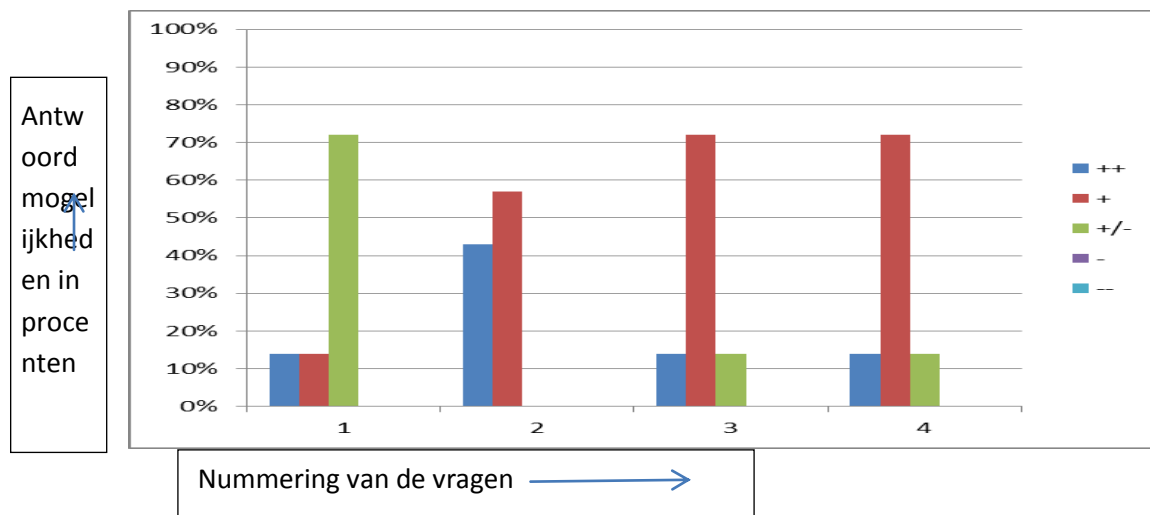


Fig. 4b Grafische weergave antwoorden leerkrachten, deelaspect doelen (N=7) .

De figuren 4a/b zijn een weergave van de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten m.b.t. de deelaspecten stellen van doelen en doelgericht werken. Opvallend is dat vijf van de zeven leerkrachten +/- scoren op het eerste item, kennis van de doorgaande lijn van groep 4 t/m 8 op het gebied van leesonderwijs. Op het tweede item, U bent op de hoogte van de tussendoelen van het voortgezet technisch lezen van uw groep, scoren vier van de zeven leerkrachten +. Uit figuur 4a/b blijkt dat vijf van de zeven leerkrachten een + scoren.

De leerkrachten stellen zowel op individueel- als op groepsniveau streefdoelen op, aan de hand van de Cito LOVS-toetsen. De leerkrachten geven aan dat ze op de hoogte zijn van de tussendoelen van het voortgezet technisch lezen van hun groep, maar dat ze minder zicht hebben op de doorgaande lijn van groep 4 t/m 8 op het gebied van technisch lezen. Vijf van de zeven leerkrachten geven aan dat ze hun verwachting over het behalen van een hoger niveau uitspreken naar de leerling.

Uit de observatie is gebleken dat er maar twee van de zeven leerkrachten tijdens de technisch leesles het doel van de les benoemd hebben. Volgens de ib'er is zijn de leesdoelen uit de leesmethode "Estafette Nieuw-lezen" niet volledig. De ib'er gaat uitzoeken welke streefdoelen er extra aangeboden moeten worden, zodat alle leesdoelen voor de toetsmomenten van Cito behandeld zijn.

Uit het groepsinterview blijkt:

Stelling 1: Op dit moment stellen we op CBS De Ark concrete doelen voor (voortgezet technisch) lezen.

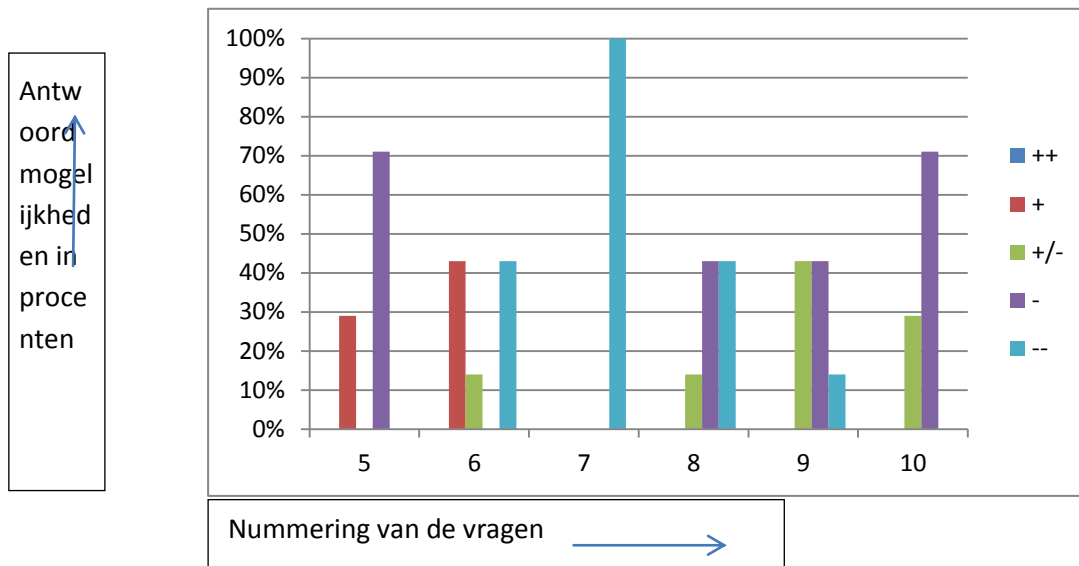
- Volgens de leerkrachten is de visie op het leesonderwijs niet voldoende vertaald richting de teamleden. Dit houdt in dat er geen concrete doelen t.a.v. het voortgezet technisch lezen worden opgesteld en nagestreefd

4.1.2. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. het aanbod.

Uit de vragenlijst van de leerkrachten blijkt:

	++	+	+/-	-	--
5. U weet hoe u de lesinhoud kunt bepalen (K).	0 %	71 % (N=5)	0 %	29 % (N=2)	0%
6. U weet hoe u de context kunt betrekken bij de les (K).	43 % (N=3)	0 %	14 % (N=1)	43 %	0%
7. U hanteert de jaarplanning van het lesstof aanbod van de methode (V).	100 %	43 %	0 %	0 %	0%
8. U hanteert de handleiding bij de les (voorbereiding) (V).	43 %	43 %	14 %	0 %	0%
9. U praat met leerlingen over teksten (beleving, plezier, functionaliteit) (A).	14 %	43 %	43 %	0 %	0%
10. U bent tevreden over het aanbod in de methode (A).	0 %	71 %	29 %	0%	0%

Figuur 5a. Percentages in hoeverre leerkrachten kennis, vaardigheden en attitudes hebben van het deelaspect aanbod (N= 7).



Figuur 5b. Grafische weergave antwoorden leerkrachten, deelaspect aanbod (N=7).

Figuur 5a/b is een weergave over de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten over het deelaspect aanbod. Twee van de vijf leerkrachten weten niet hoe ze de lesinhoud kunnen bepalen. Drie van de vijf leerkrachten scoorde negatief op, hoe ze de context kunnen bij hun les. Uit het figuur 5a/b blijkt dat alle leerkrachten positief scoren op het hanteren van de jaarplanning. Daarnaast scoren de leerkrachten +/- op de volgende onderdelen: de vaardigheid hanteren van de handleiding, het praten met leerlingen over teksten en de tevredenheid over de handleiding. De leerkrachten scoren een + op de tevredenheid van het aanbod in de leesmethode.

Uit het groepsinterview blijkt:

Stelling 2: Naast de methode moet er meer leerstof aangeboden worden om de kerndoelen te kunnen behalen.

- De leerkrachten en de ib'er vinden dat er leesdoelen in de AVI en DMT-toetsen getoetst worden, terwijl die in het aanbod van de leesmethode niet centraal staan. De ib'er gaat uitzoeken om welke streefdoelen het gaat.

4.1.3. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. de tijdsbesteding.

Uit de vragenlijsten van de leerkrachten blijkt dat bij alle leerkrachten 4 methodegebonden leeslessen per week staan gepland van 45 min. Daarnaast wordt er 60 min per week Ralfi-lezen gedaan met de risicolezers. Dit houdt in dat de risicolezers iedere week 60 minuten extra lezen in verhouding tot de andere lezers. Uit observatie is gebleken dat er voor de risicolezers gemiddeld 30 minuten per week daadwerkelijk aan leesontwikkeling extra wordt besteed. Alle leerkrachten geven aan dat de leesles weinig tot bijna nooit wordt onderbroken. De leestijd wordt soms onderbroken doordat er een ouder bij de deur komt.

Uit het groepsinterview blijkt:

Stelling 3: Op CBS De Ark staat in groep 4 en 5 staat er 135 tot 150 minuten gepland voor voortgezet technisch lezen, in groep 6 staat er 90 minuten gepland en in groep 7 en 8 is dat teruggelopen tot 60 minuten per week, maar de gestelde tijd is niet haalbaar.

- Leerkrachten gaven aan dat intensieve individuele instructie nodig is voor de risicolezers. Op het moment dat de risicolezers intensieve leesinstructie krijgen, wordt er van de rest van de groep zelfstandigheid geëist. In feite moet de leerkracht op dit moment de instructie onafhankelijke groep, zelfstandig laten werken, zodat de leerkracht tijd heeft om verlengde instructie te geven. De leerkrachten willen graag hulp van de ib'er voor de tijdsindeling van een leesles en/of leesmomeneten.

4.1.4. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. directe instructie.

Uit de observatie blijkt:

1 Terugblik	Gezien bij leerkrachten
De leerkracht geeft een samenvatting van de voorafgaande stof.	43% N=3
De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op.	29% N=2
De leerkracht hanteert de handleiding.	100 % N=7
2 Oriëntatie	Gezien bij leerkrachten
De leerkracht benoemt het doel voorafgaand aan de les.	29 % N=2
De leerkracht zorgt ervoor dat de les in de context wordt aangeboden.	29 % N=2
De leerkracht geeft concrete voorbeelden	57% N=4
De leerkracht spreekt over teksten qua beleving, functie en het nut ervan.	57 % N=4
De leerkracht gaat na of de leerlingen de stof begrijpen	29 % N=2
De leerkracht daagt de leerlingen uit om te komen tot interactie.	71 % N=5
De leerkracht stimuleert eigen verantwoordelijkheid van het leesproces.	57 % N=4
De leerkracht spreekt waardering uit over het eigen initiatief nemen van leerlingen.	71 % N= 5
3 Uitleg/ Begeleide (in) oefening	Gezien bij leerkrachten
De leerkracht laat de leerlingen onder begeleiding oefenen.	100 % N=7
De leerkracht modelleert.	100 % N=7
De leerkracht stelt veel vragen.	57 % N=4
De leerkracht geeft de leerlingen de kans om van en met elkaar te leren.	57 % N=4
De leerkracht zorgt voor succeservaringen.	29 % N=2
De leerkracht maakt gebruik van de instructietafel.	29 % N=2
4 Zelfstandige verwerking	Gezien bij leerkrachten
De leerkracht zorgt dat de leerlingen onmiddellijk kunnen beginnen aan hun leesles.	57 % N=4
Er wordt tijdens de loopronde taakgerichte feedback gegeven.	71% N=5
De leerkracht besteedt tijd aan risicolezers.	29 % N=2
De leerkracht biedt ruimte voor vrije leesactiviteiten.	29 % N=2
5 Differentiatie	Gezien bij leerkrachten
De leerlingen zijn opgedeeld in 3 niveaugroepen.	57 % N=4
De instructieafhankelijke leerlingen krijgen instructie en begeleiding bij alle fasen van de les.	71 % N=5
De leerkracht heeft een organisatievorm gekozen waarbij alle leerlingen in de klas profijt hebben van het werken met de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'.	71% N= 5
Er is een weekrooster waarin de leerstof voor de drie niveau groepen is ingepland.	0% N= 0
De leerling kunnen zelfstandig aan de slag met het verwerkingsmateriaal.	100 % N=7
6+7 Evaluatie/terug- en vooruitblik	Gezien bij leerkrachten
De leerkracht sluit de les af	71% N=5
De leerkracht kijkt samen met leerlingen terug op de les	29% N=2
De leerkracht geeft feedback op het leesproces	57 % N=4
De leerkracht koppelt terug naar het lesdoel	29% N=2

Figuur 6. Percentages van de geobserveerde technisch leesles aan de hand van het DI-Model.

Figuur 6 is een weergave over de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten over het deelaspect directe instructie.

Tijdens de observatie blijkt dat alle leerkrachten wel een weekplanning hebben voor iedere leerling, maar er staat niet beschreven wat ieder niveaugroep specifiek moest doen en/of oefenen.

De leerkracht van groep 3 heeft de leerlingen verdeeld in drie niveaugroepen en die krijgen per groep ook een specifiek aanbod aangeboden. De leerkracht van groep 3 valt buiten de onderzoeksgroep, maar zou dit wel kunnen demonstreren aan de leerkrachten van groep 4-8.

Uit het groepsinterview blijkt:

Stelling 4: Tijdens iedere les dient het directe instructie model toegepast te worden.

- Er wordt een directe instructie gegeven indien er een onbekend en/of aankomend leerdoel aan bod is. Soms vinden de leerkrachten het nog lastig om alle lesfasen te doorlopen.

Op CBS de Ark wordt het directe instructie model gevolgd. Tijdens de observaties in de groepen, is gebleken dat de leerkrachten op de hoogte zijn van dit model. Volgens de leerkrachten kunnen ze op deze manier beter structuur aanbrengen in de lestijd. Na de inoefening kunnen de instructie onafhankelijke leerlingen zelfstandig de leerstof verwerken en heeft de leerkracht ruimte om de risicolezers, oftewel de methode afhankelijke leerlingen, verlengde instructie te geven.

Uit de lesobservatie is gebleken dat risicolezers tijdens de verlengde instructie een expliciete instructie krijgen, waarin het lesdoel wederom aan bod komt en het leerdoel wordt ondersteund met voorbeelden van de leesmoelijkheid van die les.

Uit de lesobservatie blijkt dat alle leerkrachten aan modeling doen. De leerkracht van de groep leest de tekst voor, daarna wordt dezelfde tekst hardop in koor gelezen met de leerlingen en tot slot lezen de leerlingen de tekst zelfstandig hardop. Tijdens de lesobservatie zijn er geen diagnostische gesprekken gevoerd. Uit het groepsinterview blijkt dat de leerkrachten het soms nog lastig vinden om alle lesfasen te doorlopen, omdat de leerkrachten het directe instructie model zich nog niet eigen hebben gemaakt.

4.1.5. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. differentiatie.

Uit de vragenlijst van de leerkrachten blijkt:

Differentiatie:

	Ja	Nee
17. U weet hoe u tijd kunt creëren zodat u een verlengde instructie kunt geven (V).	29 % (N=2)	71 % (N=5)
18. U weet hoe u uw groep kunt opdelen in drie groepen: instructieafhankelijke leerlingen, instructiegevoelige leerlingen en instructieonafhankelijke leerlingen (K).	100 %	0 %
19. De instructieonafhankelijke leerlingen doorlopen alle lesfasen zelfstandig (V).	71 % (N= 5)	29 % (N= 2)
20. Tijdens de zelfstandige verwerking heeft u tijd om feedback en aandacht te geven aan de zelfstandig werkende leerlingen (V).	71 % (N= 5)	29 % (N= 2)
21. U past convergente differentiatie in de klas toe, zodat alle leerlingen profijt hebben van de voortgezet technisch leesles (V).	71 % (N=5)	29 % (N=2)
22. U spreekt uw verwachtingen uit over normgedrag richting de leerlingen voor dat de drie niveaugroepen uiteen gaan met zelfstandig werken (A).	29 % (N= 2)	71 % (aantal 5)

Figuur 7. Percentages over differentiëren.

Figuur 7 is een weergave over de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten van het deelaspect differentiatie. Uit de tabel blijkt dat alle leerkrachten weten hoe ze de groep in drie groepen kunnen opdelen nl., instructieafhankelijke leerlingen, instructiegevoelige leerlingen en instructieonafhankelijke leerlingen. Het onderdeel: 'De instructieonafhankelijke leerlingen doorlopen alle lesfasen zelfstandig', twee van de zeven leerkrachten geven aan dat de instructieonafhankelijke leerlingen niet alle lesfasen zelfstandig doorlopen. Een mogelijke oorzaak kan zijn dat de leerkracht veel aandacht moet besteden aan de instructieonafhankelijke groep, terwijl er eigenlijk verlengde instructie bij de instructie afhankelijke leerlingen gegeven moet worden. Uit de tabel blijkt tevens dat het onderdeel: 'Tijdens de zelfstandige verwerking heeft u tijd om feedback en aandacht te geven aan de zelfstandig werkende leerlingen' bij twee van de zeven leerkrachten is dit niet gebeurd. Uit de tabel blijkt dat vijf van de zeven leerkrachten hebben ingevuld dat convergente differentiatie wordt toegepast en dat alle leerlingen profijt hebben van de voortgezet technisch leesles. Twee van de zeven leerkrachten spreekt zijn of haar verwachting uit over normgedrag richting de leerlingen voordat de drie niveaugroepen zelfstandig gaan werken.

Uit het groepsinterview blijkt:

Stelling 5: Als er convergent gedifferentieerd wordt door de leerkracht, dan profiteren alle leerlingen.

- De leerkrachten geven aan dat ze de groep wel kunnen verdelen in drie niveaugroepen aan de hand van de Cito resultaten.
- De leerkrachten geven aan dat ze niet voldoende kennis hebben van ondersteunings- en onderwijsbehoeften.

4.1.6. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. monitoren van de leesontwikkeling.

Uit de vragenlijsten van de leerkrachten blijkt:

Monitoren van leesontwikkeling op groepsniveau

	Ja	Nee
23. U weet hoe u analyses kunt maken en hoe u die kunt vertalen naar ondersteunings- en onderwijsbehoeften (K)	29 %	71 %
24. U kunt toetsresultaten analyseren zowel op groepsniveau als op leerling-niveau (V)	29 % (N= 2)	71 % (aantal 5)
25. U weet hoe u de ondersteuningsbehoeften moet afstemmen op de onderwijsbehoeften bij de uitvoering van het groepsplan (K)	29 % (N= 2)	71 % (aantal 5)
26. U geeft aan het einde van het groepsplan aan of de gestelde doelen behaald zijn en u neemt de bevindingen mee voor het volgende groepsplan (V)	100%	0 %
27. U maakt ondersteunings- en onderwijsbehoeften bespreekbaar met de leerlingen (A)	71 % (N= 5)	29 % (N= 2)

Figuur 8. Percentages over monitoren van de leesontwikkeling op groepsniveau.

Figuur 8 is een weergave over de kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten van het deelaspect monitoren van de leesontwikkeling. Een opvallend item uit de tabel is dat vijf van de zeven leerkrachten de analyses niet kunnen vertalen naar ondersteuning- en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Op het onderdeel 'U kunt toetsresultaten analyseren en verklaren op zowel groepsniveau als op leerling-niveau' geven ook vijf van de zeven leerkrachten aan dat niet te kunnen. Op het onderdeel 'U weet hoe u de ondersteuningsbehoeften moet afstemmen op de onderwijsbehoeften bij de uitvoering van het groepsplan' geven vijf van de zeven leerkrachten aan dat niet te kunnen. Alle leerkrachten geven aan het einde van het groepsplan aan of de gestelde doelen behaald zijn en de bevindingen worden meegenomen voor het volgende groepsplan. Daarnaast maken twee van de zeven leerkrachten de ondersteuningsbehoeften en onderwijsbehoeften niet bespreekbaar.

4.1.7. Kennis, vaardigheden en attitudes van de leerkrachten t.a.v. de rol van de leerkracht en leesmotivatie in het kader van het voortgezet technisch lezen.

De rol van de leerkracht

Tijdens de lesobservaties blijkt dat de leerkrachten een positieve leesomgeving kunnen scheppen, de leerlingen durven hardop voor te lezen, de leerlingen geven elkaar complimenten en de leerlingen beleven plezier aan het lezen. Tevens zorgden de leerkrachten voor succeservaringen en bemoedigen de leerlingen. De leerkrachten van groep 4 hadden een leeshoek gecreëerd in de klas. De leerkracht van groep 5 had mooie posters van boeken in het lokaal hangen. De lessen sloten aan bij de belangstelling en de voorkennis van de leerlingen.

Uit de lesobservatie blijkt dat twee van de zeven leerkrachten feedback geven op o.a. de intonatie en het leesteken gebruik. In de groepen vijf en zes worden boekpromoties gedaan. Op CBS De Ark volgen drie van de zeven leerkrachten een cursus of opleiding om zich te professionaliseren. Deze leerkrachten volgen een opleiding tot leesspecialist, taalcoördinator en dyslexiespecialist. Uit de lesobservatie is tevens gebleken dat vier van de zeven leerkrachten ook de eigen verantwoordelijkheid stimuleren. Door de leerlingen o.a. hun eigen werk zelf na te laten kijken.

Leesmotivatie

Uit de lesobservatie blijkt dat drie leerkrachten soms moeite hebben om de lesinhoud te verbinden aan een context en/of belevingswereld van de leerlingen, terwijl het leesonderwijs hoort aan te sluiten bij de belangstelling en de voorkennis van de leerlingen. Een belangrijke voorwaarde voor de leesontwikkeling is de

betrokkenheid van lezers. Betrokkenheid zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven en nieuwsgierig naar de onbekende inhoud zijn. Tijdens de lesobservatie is gebleken dat er naast decoderen ook aandacht wordt besteed aan vloeiend lezen. Door moeiteloos te decoderen kan de lezer zich concentreren op de betekenis van de tekst.

Tijdens de lesobservatie bij groep 5 kwam naar voren dat de leerkracht van groep 5 aandacht besteedde aan een risicolezer die het leestempo in de groep niet kon volgen. De leerkracht herhaalde de tekst tijdens de verlengde instructie en aan de gezichtsuitdrukking van de leerling was te zien dat hij de tekst begreep, op dat moment kon hij ook meepraten over het onderwerp.

In de lesobservatie wordt bij alle groepen door de leerkracht het vloeiend lezen gemodelleerd.

Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkracht met leerlingen praat over teksten (beleving, plezier, functionaliteit).

Tijdens het groepsinterview komt naar voren dat alle leerkrachten meer aandacht willen besteden aan de betrokkenheid bij het leesonderwijs.

4.2 Het monitoren van de leesontwikkeling op schoolniveau en de uitvoering van het taalbeleid.

	++ of + of +/- of – of --	
	Ib- er	Directeur
1. Hoe wordt er door de leerkrachten gewerkt aan het gevoerde taalbeleidsplan? (V)	+/-	+/-
2. Staan de sterke punten en de verbeterpunten in het taalbeleidsplan beschreven? (K)	+	+
3. Worden de opbrengsten op teamniveau besproken en geanalyseerd (V)?	+	+
4. Worden de opbrengsten op Individueel niveau besproken en geanalyseerd (V)?	+	+
5. Neemt de directeur de noodzakelijke maatregelen om het schoolplan op het gebied van lezen uit te voeren (V)?	+	+
6. Worden de leerkrachten op de werkvloer begeleid (V)?	+/-	+/-
7. Worden de leerkrachten bewust gemaakt van wat zij bijdragen aan het leesverbeterplan (A)?	+/-	+/-

Figuur 9. De resultaten van de schoolleiding m.b.t. het monitoren van de leesontwikkeling en de uitvoering van het taalbeleidsplan door de leerkrachten.

De school heeft voor de komende schooljaren het schoolplan vastgelegd. Hierin staan de visie, missie, kernkwaliteiten en ontwikkelpunten beschreven. Dit plan maakt duidelijk waar de komende vier jaar energie in wordt gestoken. Uit de vragenlijst blijkt dat de uitvoering van het taalbeleidsplan door de leerkrachten gemiddeld wordt uitgevoerd.

Het taalbeleidsplan is een gedeeltelijke uitwerking van het schoolplan. Voor het opstellen van het taalbeleidsplan wordt het inspectierapport en de bevindingen uit trendanalyses en dwarsdoorsneden gebruikt. Uit de vragenlijst blijkt dat de directeur de noodzakelijke maatregelen neemt op het gebied van voortgezet technisch lezen. In het taalbeleidsplan staat beschreven op welke manier er de komende jaren gewerkt wordt aan de verbetering van de kwaliteit van het taalonderwijs. In dit onderzoek gaat het om de verbetering van de leerlingresultaten en de verhoging van de leerkrachtkwaliteiten.

In het taalbeleidsplan staat beschreven dat de leerkrachten op CBS De Ark begeleiding van de ib'er krijgen om de analyses van de leerlingen specifiek te beschrijven in het handelingsplan, per leerling moeten de onderwijsbehoeften genoteerd worden.

Uit de vragenlijst blijkt dat de resultaten van het voortgezet technisch lezen met het gehele team op groepsniveau wordt besproken en dat de resultaten van het voortgezet technisch lezen op individueel niveau met de desbetreffende leerkracht en de ib'er wordt besproken. Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten op de werkvloer worden gecoacht door de ib'er, door middel van flitsbezoeken. Na een flitsbezoek wordt dit met de leerkracht nabesproken door middel van reflecterende vragen. Op dit item is gemiddeld gescoord.

Hieronder staan de sterke en zwakke punten uit het taalbeleidsplan (2008) van CBS de Ark beschreven (p. 36):

De sterke punten van CBS De Ark zijn:

- De zorgstructuur binnen de school, naar leerling, ouder en personeel.
- Wij hebben een functionerend leerlingvolg- en signaleringssysteem.
- Overleg tussen de ib'er en de leerkrachten leidt tot vroegtijdige signalering van mogelijke problemen.

De verbeterpunten:

- Verbetering van ons onderwijs blijft noodzakelijk.
- Vergroting van de zorg door beter om te gaan met verschillen, door de leestoetsen te gaan analyseren en daarbij de onderwijsbehoeften van de leerlingen specifiek te gaan beschrijven leiden mogelijk tot hogere opbrengsten.
- Uitbreiding van de woordenschat blijft een aandachtspunt op CBS De Ark. We willen het taalniveau van leerlingen verhogen door gedegen onderwijs in de Nederlandse taal te geven.

5. Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Per deelaspect worden de belangrijkste resultaten van het praktijkdeel van het onderzoek vergeleken met de theoretische bevindingen. Hier worden conclusies getrokken waarna de centrale vraagstelling wordt beantwoord en aanbevelingen worden gedaan.

5.1 Doelen en het doelgericht werken.

Uit de vragenlijst is gebleken dat de leerkrachten streefdoelen vaststellen aan de hand van de Cito LOVS-toetsen. Volgens Vernooij (2010) is het stellen van hoge (tussen) doelen van cruciaal belang voor het leerproces van de leerlingen. De leesmethode formuleert tussen- en einddoelen. Daarnaast geeft de leesmethode ook invulling (leesactiviteiten) aan deze doelen. De streefdoelen worden vastgesteld aan de hand van de Cito LOVS-toetsen, die tevens door CBS De Ark worden gehanteerd. Volgens de ib'er is er onvoldoende aandacht voor de tussendoelen en de streefdoelen uit de leesmethode deze zijn nl. niet de afgestemd op de Cito-leestoetsen.

De leerkrachten geven in de vragenlijst aan dat er streefdoelen zowel op individueel niveau als op groepsniveau aan de hand van de Cito LOVS-toetsen worden opgesteld. Uit de literatuur blijkt dat doelen altijd gepaard gaan met toetsen (Vernooij, 2010). Aan de hand van toetsen wordt duidelijk welke gestelde doelen bereikt zijn. Op basis van de toetsresultaten evalueert en verklaart de leerkracht met name de effectiviteit van de leerinhouden en het eigen handelen.

De leerkrachten geven aan in de vragenlijst dat ze op de hoogte zijn van de tussendoelen van het voortgezet technisch lezen van hun groep, maar dat ze minder zicht hebben op de doorgaande lijn van groep 4 t/m 8 op het gebied van technisch lezen. Volgens Ahlers & Koeckebaker (2009) moeten de leerkrachten weten wat de leesdoelen zijn van alle andere groepen.

Conclusie, voor CBS De Ark geldt dat de doelen uit de leesmethode en de streefdoelen niet zijn afgestemd op de Cito-leestoetsen. Op CBS De Ark worden gestelde doelen getoetst om te kijken of ze bereikt zijn.

Op CBS De Ark zijn de leerkrachten wel op de hoogte van de tussendoelen van het voortgezet technisch lezen van hun groep, maar zijn de leerkrachten niet op de hoogte van de doorgaande lijn. Conclusie, de leerkrachten moeten kennis hebben van de leesdoelen van alle andere groepen.

5.2 Aanbod.

Uit de vragenlijst blijkt dat alle leerkrachten positief scoren op het hanteren van de jaarplanning.

Volgens de literatuur is het van belang is dat de lesstof systematisch, expliciet en gedoseerd aan bod komt aan de hand van een jaarplanning (Scheltinga et al., 2011).

Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten een +/- scoren de op het onderdeel, het hanteren van de handleiding. Uit de literatuur blijkt dat de leesmethode (handleiding) geen garantie is voor betere leesresultaten, maar kan de leerkracht steun bieden bij de instructie en om de lesinhoud te bepalen (Ahlers en Koeckebaker, 2009).

Uit de vragenlijst blijkt dat leerkrachten gemiddeld scoren op het praten met leerlingen over teksten (beleving, plezier en functionaliteit). In de literatuur staat beschreven dat bedreven lezers meer plezier beleven aan het lezen van boeken en zullen zij er vaker voor kiezen om in hun vrije tijd te lezen (Mol, 2010). Indien bedreven lezers meer plezier aan het lezen van boeken beleven, zullen er vaker voor kiezen om in hun vrije tijd te lezen. Als leerlingen zelf leesboeken kiezen, kunnen de leerlingen AVI-boeken kiezen van hun eigen niveau of één niveau hoger. De leerlingen weten dan dat ze die boeken zelf kunnen lezen. De zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky laat zien waar een leerling nog hulp van een volwassene nodig heeft en waar de leerling in zijn ontwikkeling mee bezig is. Dat is het gebied waarop de leerkracht het onderwijs kan afstemmen.

Conclusie, het is belangrijk dat er een jaarplanning is waarin de lesstof systematisch gepland staat. Deze jaarplanning van de leesmethode wordt op CBS De Ark gehanteerd. De handleiding van de leesmethode kan gehanteerd worden voor het bepalen van de instructie en de lesinhoud, maar is geen garantie voor betere leesresultaten. De leerkracht kan leerlingen stimuleren om te gaan lezen door met de leerlingen te praten over de beleving, plezier en de functionaliteit van teksten. De leerkracht heeft hier tenslotte een voorbeeldfunctie in voor de leerlingen.

5.3 Tijdbesteding.

Uit de vragenlijsten van de leerkrachten blijkt dat bij alle leerkrachten vier methodegebonden leeslessen per week staan gepland van 45 min. Daarnaast wordt er 60 min per week aan Ralfi-lezen gedaan met de risicolezers. Volgens Förrer (2012) is het wenselijk dat er voor de groepen 4 en 5, 135 – 150 minuten besteed wordt aan voortgezet technisch lezen, voor groep 6 geldt dat zij er 90 minuten aan moeten besteden en voor de groepen 7 en 8 geldt dat zij er 60 minuten aan moeten besteden. Uit observatie blijkt dat er voor de risicolezers gemiddeld 30 minuten per week daadwerkelijk aan leesontwikkeling extra wordt besteed. Volgens Vernooy (2010) is het van belang om minimaal 1 uur per week extra instructie te geven aan risicolezers.

In het groepsinterview geven de leerkrachten aan dat intensieve individuele instructie nodig is voor de risicolezers. Op het moment dat de risicolezers intensieve leesinstructie krijgen, wordt er van de rest van de groep zelfstandigheid geëist. In feite moet de leerkracht op dit moment de instructieonafhankelijke groep, zelfstandig laten werken, zodat de leerkracht tijd heeft om verlengde instructie te geven.

Tijdens de lesobservatie in groep 4 wordt er door de instructieonafhankelijke groep zelfstandig gewerkt en kon de leerkracht de leerstof nogmaals herhalen tijdens de verlengde instructie binnen de geplande leestijd. De leerkracht gaf in het gesprek na afloop van de lesobservatie aan dat zij op andere momenten extra tijd gepland had om woordrijtjes te oefenen en de leesteksten te preteachen oftewel vooraf instructie te geven op de mogelijke problemen die deze leerlingen bij het klassikale aanbod tegen zullen komen. Volgens Kaskens (2010) gaat het niet om het verlengen van het leesproces, maar meer om het intensiveren van het leesproces, zodat de risicolezers binnen de lestijd meer tijd krijgen om tot leren lezen te komen.

Conclusie, naast de richtlijnen voor voortgezet technisch lezen dient er 60 minuten extra leestijd voor risicolezers ingepland te worden, zodat risicolezers meer lezen dan bedreven lezers. Voor CBS De Ark geldt dat er niet 60 minuten extra besteedt wordt aan risicolezers.

Het is voor CBS de Ark van belang om de leestijd te intensiveren. Dit houdt in dat er een intensieve subgroepinstructie wordt gegeven, op dat moment wordt er niet iets nieuws geïntroduceerd, maar wordt er intensief geoefend.

Het is voor CBS De Ark van belang dat de leerkracht het klassenmanagement op orde heeft zodat er ook verlengde instructie gegeven kan worden.

5.4 Directe instructie.

Tijdens de lesobservaties in de groepen is gebleken dat de leerkrachten op de hoogte zijn van het directe instructie model en ze geven in de vragenlijst aan dat ze weten hoe ze structuur kunnen aanbrengen in de lestijd d.m.v. het directe instructie model. Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat het noodzakelijk is dat de leerkracht weet hoe een kwalitatieve instructie voor voortgezet technisch leesonderwijs er uitziet (Ahlers & Koeckebaker, 2009). Kennis hebben van het directe instructie model is de basis voor een effectieve leesles.

Tijdens de lesobservatie in alle groepen krijgen alle risicolezers verlengde instructie, deze expliciete instructies zijn toegespits op één leesmoeilijkheid. Zoals het woord *horloge* de *g* wordt uitgesproken als *sj*. Volgens Vernooy (2010) en Allington (2011) is het voor risicolezers van uiterst belang dat er expliciete instructie wordt gegeven. Expliciete instructie houdt in dat leerlingen instructie krijgen die specifiek gericht is op de onderdelen van leesvaardigheid waar die leerlingen problemen mee hebben. Het komt namelijk vaak voor dat leerlingen de groepsinstructie wel gevolgd hebben, maar moeite hebben met het toepassen. Het accent van het begeleid inoefenen moet gelegd worden op modellering, oefenen, concrete feedback geven en oefenen van leesstrategieën.

Uit de lesobservatie is gebleken dat er door alle leerkrachten aan modeling gedaan (Voor-Koor-Door-manier). Eerst wordt tijdens de lesobservatie in de groep 5 de tekst voorgelezen door de leerkracht, daarna volgt het koorlezen, dit is een vorm van hardop lezen waarbij de leerlingen tegelijk dezelfde tekst lezen en tot slot gaan de leerlingen de tekst zelf doorlezen. Indien er in de groepen zeven en acht hardop voorgelezen moet worden is de leesactiviteit vaak doelgericht, zoals het voordragen van een gedicht. Uit hersenonderzoek (Fisher, Frey & Lapp, 2008) komt naar voren dat modellering een werkende strategie is.

Uit de lesobservatie blijkt dat alle leerkrachten wel een weekplanning hebben voor iedere leerling, maar er staat niet beschreven wat iedere niveau groep specifiek moeten doen en/of oefenen.

De leerkracht van groep 3 heeft de leerlingen verdeeld in drie niveaugroepen en die krijgen per groep ook een specifiek aanbod aangeboden. De leerkracht van groep 3 valt buiten de onderzoeksgroep, maar zou dit wel kunnen demonstreren aan de leerkrachten van groep 4-8. Leerlingen hebben ononderbroken tijd nodig om te leren lezen en schrijven (Allington, 2011). Het is belangrijk dat leerlingen genoeg tijd krijgen om te lezen. Op school wordt de lestijd nog vaak inefficiënt ingericht doordat het klassenmanagement niet op orde is. Een weektaak op CBS de Ark is een middel om de lestijd efficiënt in te richten.

Conclusie, risicolezers hebben het meeste baat bij een directe instructie (voortgezet technisch lezen). Een directe instructie is niet alleen om structuur in de lestijd aan te brengen. Indien een les effectief wordt gegeven dan krijgen risicolezers verlengde instructie en is er ook meer tijd beschikbaar om leerstof te oefenen en toe te passen.

Op CBS de Ark zijn alle leerkrachten wel op de hoogte van het directe instructie model, maar het komt tijdens de uitvoering van de les voor dat lesfasen worden overgeslagen. Op CBS De Ark wordt door alle leerkrachten aan modeling gedaan. Modeling is een werkende strategie, dus daar gaan de leerkrachten mee door.

Op CBS de Ark wordt momenteel een weektaak gehanteerd, maar de leerstof wordt niet per niveau omschreven op de weektaak. Hierdoor moeten de leerlingen elke les vragen wat zij die les moeten doen.

5.5 Differentiatie.

Uit de vragenlijst is gebleken dat alle leerkrachten weten hoe ze de groep in drie groepen moeten verdelen nl. de instructie afhankelijke leerlingen, de instructiegevoelige leerlingen en de instructieonafhankelijke leerlingen. Tijdens de lesobservatie was dit bij vier groepen zichtbaar. Uit de literatuur blijkt naast divergente differentiatie, convergente differentiatie te bestaan. Dit houdt in dat alle leerlingen minstens de gestelde minimumdoelen van de basisvaardigheden bereiken. Daarbij is het streven dat alle leerlingen profiteren van de instructie en dat er tijdens de verwerking rekening gehouden wordt met de verschillen tussen leerlingen (Vernooy, 2009). Door convergente differentiatie is er een veel grotere taakgerichtheid, waarbij alle leerlingen profiteren van het lesaanbod.

In de vragenlijst geven twee leerkrachten aan dat de instructieonafhankelijke leerlingen niet alle lesfasen zelfstandig kan doorlopen. Uit de lesobservatie blijkt wel dat de leerlingen zelfstandig aan de slag kunnen met het verwerkingsmateriaal. Volgens de literatuur is voor de uitvoering van convergente differentiatie van belang dat het klassenmanagement op orde is (Ahlers & Koeckebaker, 2009). De leerkracht moet bijvoorbeeld duidelijke afspraken maken met de leerlingen over materiaal pakken, hulp vragen en overleggen. Daarnaast moeten er materialen die met lezen te maken hebben klaarliggen, zodat de leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met hun werk.

Uit de vragenlijst blijkt dat vijf van de zeven leerkrachten convergente differentiatie toepassen en dat alle leerlingen profijt hebben van de voortgezet technisch leesles. Uit de lesobservatie blijkt dat er convergente gedifferentieerd wordt waarbij alle leerlingen in de klas profijt hebben van het werken met de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen'. Tevens blijkt uit de lesobservatie dat er bij geen enkele groep een weekrooster was waarin de leerstof voor de drie niveau groepen is ingepland. Uit de literatuur blijkt dat een school het onderwijs zodanig moet inrichten dat leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen (Vernooy, 2007). Het onderwijsaanbod moet afgestemd worden op de voortgang en de ontwikkeling van leerlingen. Aangezien niet alle leerlingen hetzelfde zijn, dienen leerkrachten in hun lessen te differentiëren.

Conclusie, de leesresultaten van de leerlingen worden niet alleen beïnvloed door een directe instructie (voortgezet technisch lezen). Het is ook van belang dat er rekening gehouden wordt met de verschillen in leerontwikkeling van de leerlingen m.b.t. het voortgezet technisch lezen. Zo hebben risicolezers meer instructie- en leertijd nodig om een bedreven lezer te worden. Daarnaast is het bij differentiatie van belang dat het klassenmanagement op orde is en dat het onderwijsaanbod wordt afgestemd op de voortgang en de ontwikkeling van de leerling.

5.6 Het monitoren van de leesontwikkeling op school- en groepsniveau en de uitvoering van het taalbeleid door de leerkrachten.

Op schoolniveau:

Uit de vragenlijst is gebleken dat de school voor de komende schooljaren een schoolplan heeft vastgelegd. Het taalbeleidsplan is een gedeeltelijke uitwerking van het schoolplan. Van alle scholen wordt verwacht dat er een kwaliteitsbeleid wordt geformuleerd en dat er kwaliteitszorg wordt gerealiseerd (Kamminga & van der Vloed,

2009). Kwaliteitszorg is het geheel van activiteiten die de school onderneemt om de kwaliteit van het onderwijs te onderzoeken, te verbeteren en te borgen. De basis van het kwaliteitszorgsysteem is op CBS De Ark de PDCA-cyclus van Deming (1986), deze bestaat uit vier stappen (Kamminga & van der Vloed, 2009).

- Uit de vragenlijst blijkt dat de sterke punten en de verbeterpunten staan vermeld in het taalbeleidsplan.
- Uit de vragenlijst blijkt dat in het taalbeleidsplan beschreven staat dat de leerkrachten op CBS De Ark begeleiding van de ib'er krijgen om de analyses van de leerlingen specifiek te beschrijven in het handelingsplan, zodat er per leerling de specifieke onderwijsbehoeften van het voortgezet technisch lezen staat beschreven. Een radende lezer heeft namelijk weer een andere aanpak nodig dan een spellende lezer.
- Uit de vragenlijst blijkt dat de resultaten van het voortgezet technisch lezen met het gehele team op groepsniveau wordt besproken en dat de resultaten van het voortgezet technisch lezen op individueel niveau met de desbetreffende leerkracht en de ib'er wordt besproken.
- Uit de vragenlijst blijkt dat de leerkrachten op de werkvloer gecoacht door de ib'er, door middel van flitsbezoeken. Na een flitsbezoek wordt dit met de leerkracht nabesproken door middel van reflecterende vragen.

Op groepsniveau:

Uit de vragenlijst blijkt dat vijf van de zeven leerkrachten de analyses niet kunnen vertalen naar ondersteuning- en onderwijsbehoeften. Op het onderdeel 'U kunt toetsresultaten analyseren en verklaren op zowel groepsniveau als op leerling-niveau' geven vijf van de zeven leerkrachten aan dat niet kunnen.

Op het onderdeel 'U weet hoe u de ondersteuningsbehoeften moet afstemmen op de onderwijsbehoeften bij de uitvoering van het groepsplan' geven vijf van de zeven leerkrachten aan dat niet te kunnen. Alle leerkrachten geven aan het einde van het groepsplan aan of de gestelde doelen behaald zijn en de bevindingen worden meegenomen voor het volgende groepsplan. Daarnaast maken twee van de zeven leerkrachten de ondersteuningsbehoeften en onderwijsbehoeften niet bespreekbaar. Uit de literatuur blijkt dat een school het onderwijs zodanig moet inrichten dat leerlingen een ononderbroken ontwikkelingsproces kunnen doorlopen (Vernooij, 2007). Het onderwijsaanbod moet afgestemd worden op de voortgang en de ontwikkeling van leerlingen.

Conclusie op groepsniveau:

Het is van belang dat het onderwijsaanbod van voortgezet technisch lezen wordt afgestemd op de voortgang en ontwikkeling van de leerlingen. Daarbij geldt voor CBS De Ark dat de leesresultaten worden gesignaleerd, geanalyseerd, gediagnosticeerd en vanaf dan wordt een plan ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd en bijgesteld (planmatig handelen).

Conclusie op schoolniveau:

Van alle scholen wordt verwacht dat er een kwaliteitsbeleid wordt geformuleerd en dat er kwaliteitszorg wordt gerealiseerd. Kwaliteitszorg is het geheel van activiteiten die de school onderneemt om de kwaliteit van het onderwijs te onderzoeken, te verbeteren en te borgen. De basis van het kwaliteitszorgsysteem is op CBS De Ark de PDCA-cyclus van Deming (1986).

5.7 De rol van de leerkracht.

Tijdens de lesobservaties van de leerkrachten blijkt dat de leerkrachten een positieve leesomgeving kunnen scheppen. De leerlingen durven luid op een stukje voor te lezen in de groep, er worden geen leerlingen uitgelachen indien er een foutje wordt gelezen. Er is te zien dat de leerlingen plezier beleven aan een tekst. Uit de literatuur blijkt dat de leerkracht een prettige, veilige en positieve leesomgeving/groepsklimaat schept waarin geoefend wordt (Smits & Braams, 2006). Het is van belang dat een leerling het vertrouwen krijgt van de leerkracht dat hij leert lezen en de kans krijgt om succeservaringen op te doen.

Uit lesobservaties blijkt dat de leerkrachten hoge verwachtingen uitspreken en de lessen aansluiten bij de belangstelling en de voorkennis van de leerlingen. In de groepen 5 en 6 worden boekpromoties gedaan. Het is van cruciaal belang dat de leerkracht hoge verwachtingen heeft van de leerling (Smits & Braams, 2006).

Uit de lesobservatie is gebleken dat twee van de zeven leerkrachten feedback geven. Volgens Hattie (2009) is feedback een sterk beïnvloedende onderwijsfactor. Feedback kan namelijk helpen om de kloof te dichten tussen het actuele niveau van de leerling en het gewenste niveau.

Conclusie, het is van belang dat een leerling in een positieve leesomgeving het vertrouwen krijgt van zowel de leerlingen als de leerkracht om te leren lezen, want dan beleven de leerlingen mogelijk plezier aan het lezen.

Daardoor zullen ze zelf eerder een boek pakken en wordt er meer geoefend met lezen, waardoor de leesresultaten uiteindelijk zullen stijgen. Voor CBS De Ark geldt dat de leerkracht moet zorgen voor veilige, positieve, leesomgeving/groepsklimaat.

-Vooral taakgerichte feedback passend bij de instructie is effectief tijdens een voortgezet technisch leesles. Voor CBS De Ark geldt dat er taakgerichte feedback helpt om het actuele niveau op het gewenste niveau te brengen. Indien er persoongerichte feedback gegeven wordt weet de leerling wat er in zijn/haar handelen veranderd moet worden, om de leerling op het gewenste niveau te krijgen dient er taakgerichte feedback gegeven te worden.

- Voor CBS De Ark geldt dat de leerkracht hoge verwachtingen dient uit te spreken richting de leerling. Als een verwachting wordt uitgesproken en wordt onderbouwd, en de leerkracht streeft ernaar het verwachte niveau te behalen, dan functioneert de verwachting als doel.

5.8 Leesmotivatie.

Uit de lesobservatie blijkt dat drie leerkrachten soms moeite hebben om de lesinhoud te verbinden aan een context en/of belevingswereld van de leerlingen, terwijl het leesonderwijs hoort aan te sluiten bij de belangstelling en de voorkennis van de leerlingen.

Tijdens de lesobservatie is gebleken dat er naast decoderen ook aandacht wordt besteed aan vloeiend lezen. Door moeiteloos te decoderen kan de lezer zich concentreren op de betekenis van de tekst.

In de literatuur staat beschreven dat de focus van het leesonderwijs tegenwoordig veel op fouten ligt, snelheid en correctheid, waardoor er een scheiding ontstaat tussen decoderen van woorden en leesbegrip (van de Mortel, 2012). Het is belangrijk dat er naast decoderen ook aandacht wordt besteed aan vloeiend lezen. Door moeiteloos te decoderen kan de lezer zich concentreren op de betekenis van de tekst.

Een mooi voorbeeld dat naar voren kwam, is dat de leerkracht van groep 5 aandacht besteedde aan een risicolezer die het leestempo in de groep niet kon volgen. De leerkracht herhaalde de tekst tijdens de verlengde instructie en aan de gezichtsuitdrukking van de leerling was te zien dat hij de tekst begreep, op dat moment kon hij ook meepraten over het onderwerp. In de literatuur staat beschreven dat naast het begrijpen en ontsleutelen van teksten, ook affectieve en sociale aspecten een rol spelen bij het lezen van teksten (Scheltinga, Gijssels, Druenen & Verhoeven, 2011). Leerlingen zijn betrokken en kunnen meepraten over de inhoud van de teksten.

Tijdens het groepsinterview komt naar voren dat alle leerkrachten meer aandacht willen besteden aan de betrokkenheid van het leesonderwijs. Een belangrijke voorwaarde voor de leesontwikkeling is de betrokkenheid van lezers. Betrokkenheid zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven (Smits & Braams, 2006). Het leesonderwijs hoort aan te sluiten bij de belangstelling en voorkennis van de leerlingen. Doordat de lezer betrokken is bij de inhoud, denkt de lezer ook na over de inhoud en is nieuwsgierig naar het onbekende van de inhoud. Dit leidt er toe dat de leerling gemotiveerd raakt. Uit onderzoek van Berliner (1981) komt naar voren dat succeservaringen veel impact hebben op het leren door leerlingen

Conclusie, door vloeiend te lezen kan de lezer zich concentreren op de betekenis van de tekst. Doordat de lezer betrokken is bij de inhoud, denkt de lezer ook na over de inhoud en is nieuwsgierig naar het onbekende van de inhoud. Dit leidt er toe dat de leerling gemotiveerd raakt. Het is wel van belang dat vloeiend lezen gemodelleerd wordt omdat hardop voordoen een effectieve wijze is van het aanleren van deze strategie. Voor CBS De Ark geldt, als de leerlingen de teksten vloeiend kunnen lezen zal dit een positief effect hebben op de motivatie en betrokkenheid bij het lezen.

Naast het kunnen ontsleutelen en begrijpen van de tekst speelt ook het affectieve en sociale aspect een rol bij lezen. Leerlingen zijn betrokken en willen meepraten. Voor alle leerkrachten van CBS De Ark geldt dat er rekening gehouden moet worden met het affectieve en sociale aspect van risicolezers.

Betrokkenheid is een belangrijke voorwaarde voor de leesontwikkeling. Voor CBS De Ark geldt hoe gaan de leerkrachten de betrokkenheid m.b.t. het voortgezet technisch lezen van de leerlingen verhogen.

5.9. Antwoord op de centrale vraagstelling.

Op CBS de Ark wordt momenteel gewerkt aan effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Naast het hanteren van de leesmethode 'Estafette Nieuw-lezen' worden hieronder aanbevelingen gedaan voor een effectieve

aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 op CBS De Ark zodat binnen 3 jaar de leesresultaten zullen stijgen naar het landelijk gemiddelde.

De belangrijkste aanbevelingen voor CBS De Ark zijn:

Schoolniveau:

- De ib'er gaat de (tussen)doelen uit de leesmethode aanvullen met extra streefdoelen om zo goed mogelijk te kunnen aansluiten bij de resultaten van de Cito-toetsen.
- Aandacht voor klassenmanagement omdat er regelmatig lesfasen van het directe instructie model worden overgeslagen en het noodzakelijk is om effectief om te kunnen gaan met verschillen tussen leerlingen (niveaus). Dit kan gedaan worden d.m.v. klassenbezoeken van de ib'er.
- Aandacht voor de PCDA- cyclus door de directeur. Er worden namelijk activiteiten georganiseerd om de leesresultaten te verbeteren, deze PCDA- cyclus is er voor bedoeld om de kwaliteit van deze activiteiten te bewaken.
- Aandacht voor het vergroten van betrokkenheid m.b.t. het voortgezet technisch lezen van de leerlingen, op teamniveau, mogelijk een studiedag.
- Aandacht voor het analyseren van toetsresultaten.

Groepsniveau:

- Het is van belang dat er een intensieve subgroepinstructie wordt gegeven. Op dat moment wordt er niet iets nieuws geïntroduceerd, maar wordt er intensief geoefend.
- Aandacht voor het leerstofaanbod, de leerstof dient op drie niveaus gepland te staan op de weektaak van de leerlingen, zodat de leerlingen niet meer hoeven te vragen wat ze moeten doen na een instructie.
- Aandacht voor differentiatie om ervoor te zorgen dat risicolezers meer lezen dan bedreven lezers.
- Aandacht voor signaleren, diagnosticeren, d.m.v. collegiaal overleg, waarin leerkrachten elkaar gaan helpen bij het analyseren en diagnosticeren van leesresultaten n.a.v. een toetsmoment.
- Aandacht voor taakgerichte feedback om de leerlingen van het actuele niveau naar het gewenste niveau te brengen. De leerkracht moet de leerling duidelijk maken welke handeling en/of gedrag hij/zij graag wil zien van de leerling.
- Aandacht voor het uitspreken van een hoge verwachting richting de leerling, zodat de leerling ook gaat functioneren naar het verwachte doel.
- Aandacht voor het affectieve en sociale aspect van risicolezers zodat ook deze leerlingen kunnen meepraten over de tekst.

6. Discussie

In dit hoofdstuk gaat het om de blinde vlekken in het onderzoek die leiden tot aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Daarnaast wordt er in dit hoofdstuk beschreven hoe de opgedane kennis wordt gedeeld.

Reflectie op dit onderzoek:

Dit is praktijkgerichte onderzoek is toegespitst op de onderwijspraktijk van CBS De Ark. Er is uitgegaan van de verlegenheidssituatie van deze school en er is triangulatie toegepast door de inzichten vanuit de literatuur, leerkrachten en methodes te onderzoeken.

In hoeverre zijn de onderzoeksresultaten betrouwbaar en valide:

In dit onderzoek zijn de vragenlijsten opgesteld met gestandaardiseerde vragen om te zorgen voor betrouwbare resultaten. Bij alle instrumenten zijn inleidingen geschreven zodat een ander deze instrumenten ook kan gebruiken. Hierdoor is er gezorgd voor optimale betrouwbaarheid van de resultaten. Wanneer deze instrumenten onder gelijke omstandigheden worden afgenomen, zullen dezelfde uitkomsten worden verkregen.

Daarnaast zijn de lesobservaties natuurlijk momentopnames. Indien er meer observaties bij dezelfde leerkracht worden gedaan worden de resultaten over de leerkrachtvaardigheden betrouwbaarder en zullen de conclusies meer valide zijn.

Tot slot, het groepsinterview: Het groepsinterview met de leerkrachten, de directeur en ib'er werd gehouden na het afnemen van de vragenlijsten. Er werd doorgevraagd en er ontstond een interactief gesprek over achterliggende gedachte van de antwoorden op de vragenlijsten. Hierdoor werd een grotere validiteit bereikt.

Opvallende uitkomsten:

Als leerlingen alle letters kennen, start de fase van het voortgezet lezen. In deze fase komen zowel technisch lezen, als begrijpend en belevend lezen naar voren. Vanaf deze fase leren leerlingen gebruik te maken van de betekenis (semantiek) en de zinsbouw (syntaxis). Voor de leerlingen wordt daardoor het ontsleutelen van teksten makkelijker.

Dit onderzoek is naar de aanleiding voor dit onderzoek zijn de slechte resultaten op voortgezet technisch lezen. In dit onderzoek is ingezoomd op de uitgangspunten voor effectief leesonderwijs (Kaskens, 2010). Het onderdeel woordenschat is niet opgenomen in dit onderzoek terwijl woordenschat wel van belang is voor het lezen van een tekst. Woordkennis is van groot belang voor het leren lezen. Een lezer begrijpt niet wat hij leest als hij de betekenis van de meeste woorden niet kent. Een goede technische lezer kan een tekst makkelijk verklanken maar begrijpt niet wat er staat. Om een tekst te begrijpen, is het noodzakelijk dat de lezer de betekenis van de woorden in die tekst kent. In een vervolgonderzoek zou woordenschat onderwijs opgenomen kunnen worden.

Tevens kwam uit de literatuur naar voren dat het monitoren van de leesontwikkeling belangrijk is. Uit het onderzoek blijkt dat het deelaspect monitoren van de leesontwikkeling helemaal niet wordt genoemd in de handleiding van de leesmethode Estafette Nieuw-lezen. In een vervolgonderzoek kan worden onderzocht hoe het monitoren van de leesontwikkeling vormgeven kan worden.

Mogelijkheden voor vervolgonderzoek:

- Om tot beter leesbegrip te komen is het van belang dat de leerlingen de betekenis van woorden kennen. Een mogelijk vervolgonderzoek zou kunnen zijn: Op welke manier kan op CBS de Ark effectief woordenschatonderwijs worden vormgeven?
- Een onderzoek naar de verbetering van het klassenmanagement. Vragen hierbij zijn: Hoe wordt de ontwikkeling van leerkrachtvaardigheden bijgehouden en hoe kunnen de leerkrachten werken aan verbetering van de instructie m.b.v. het directe instructie model?
- Op CBS de Ark zijn er grote niveau(s)verschillen in voortgezet technisch lezen. Bij zwakke lezers is er minder motivatie voor het lezen. Op welke manier kunnen de leerkrachten de leesmotivatie voor alle leerlingen bevorderen?
- Voor voortgezet technisch leesonderwijs geldt specifiek dat differentiëren bij voortgezet technisch lezen een noodzakelijke vaardigheid is (Ahlers & Koeckebaker, 2009). Dit komt doordat er in één leerjaar uiteenlopende technisch leesniveaus zitten. Een mogelijk vervolgonderzoek zou kunnen zijn op welke manier kunnen de leerkrachten in de leesmomenten differentiëren zodat alle leesniveaus een effectief aanbod krijgen?
- Het monitoren van de leesontwikkeling staat niet in de handleiding van de methode Estafette Nieuw-lezen. In een vervolgonderzoek kan worden onderzocht hoe het monitoren van de leesontwikkeling vormgeven kan worden.

Het praktijkgerichte onderzoek is toegespitst op de onderwijspraktijk van CBS De Ark. De uitkomsten geven aanwijzingen voor benodigde schoolontwikkelingen. Voortgezet technisch lezen staat gepland in het schoolplan voor dit jaar. Dit onderzoek zal een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van effectief technisch lezen op deze school.

Kennisdeling:

Aanbevelingen uit dit onderzoek kunnen een positieve bijdrage leveren aan de leesprestaties van de leerlingen. In overleg met de directie zal vervolgens gesproken worden over hoe de aanbevelingen op de te nemen in het verbeterplan voortgezet technisch lezen. Tevens zal dit onderzoek tijdens een teamvergadering gepresenteerd worden.

7. Literatuurlijst.

- Aarnoutse, C. , Verhoeven, L. (red.), van het Zandt, R. & Biemond, H. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid. Leerlijnen voor groep 4 t/m 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Ahlers, L. & Koekebacker, E. (2009). *Voortgezet technisch lezen. Groep 4-8*. Amersfoort: CPS.
- Allington, R. (2011). (Third Edition). *What Really Matters for Struggling Readers: Designing Research-Based Programs*. New York: Pearson.
- Allington, R. L. (2002). What I've Learned about Effective Reading Instruction from a decade of studying exemplary elementary Classroom Teachers. *The Phi Delta Kappan*, Vol. 83, No. 10, 740-747.
- Brinkhorst,
- Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116-131.
- Cunningham, P. M. (2008). *What really matters in vocabulary: research-based practices across the curriculum*. Boston: Allyn & Bacon.
- Elbaum, B. , Vaughn, S. , Hughes, M. , & Watson-Moody, S. (1999). Grouping practices and reading outcomes for students with disabilities. *Exceptional Children*, 65(3), 399-415
- Fisher, D. , Frey, N. & Lapp, D. (2008) Shared readings: Modeling comprehension, vocabulary, text structures and text features. *The Reading Teacher*, 61(7), 548-556.
- Förrer, M. (2012). *Richtlijnen voor de tijdsbesteding van technisch lezen*. Gevonden op 21 mei, 2013 op: http://www.schoolaanzet.nl/home/uitgebreidzoeken/detail/?tx_sazcontent_article%5Barticle%5D=348&tx_sazcontent_article%5Baction%5D=show&tx_sazcontent_article%5Bcontroller%5D=Article&cHash=294144851c
- Fullan, M. (2006). *Turnaround Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Grift, W. van de (2007). 'Ontwikkelingen in de kwaliteit van het basisonderwijs'. *Basisschoolmanagement*, jrg. 21, nr. 1.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London & New York: Routledge, Taylor & Francis
- Houtveen T. & Smits, A. (2011). Convergente differentiatie, biedt leerlingen de kern van waar het om gaat. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, Jrg. 19 (2011), nr. 5.
- Huizenga, H. (2000). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kamminga, E. & van der Vloed, F. (2009). *Verbindend veranderen in het onderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Kaskens, J. (2010). Effectief leesonderwijs op elke school. *Zorg primair* no. 6 1-5.
- Leenders, Y., Naafs, F. & Oord, I. van den (2002). *Effectieve instructie: leren lesgeven met het activerende directie instructiemodel*. Amersfoort: CPS
- Marzano, R. J. , Marzano, J. S. , & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar* . Vlissingen: Bazalt. 9-20
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Proefschrift Universiteit Leiden.
- Mortel, K. van de (2012). Beter begrip door vloeiend lezen. *JSW*, nr. 8, 6-9.
- Onderwijsinspectie (2008). *De staat van het onderwijs, Onderwijsverslag*. Gevonden op 21 mei 2013 op: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties>
- Onderwijsinspectie (2009). *Toezichtkader van de inspectie van het onderwijs*. Gevonden op 21 mei 2013 op: <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Toezichtkader+2009+povo.html>
- Pameijer, N. , Beukering, T., van Schulp, Y. , & Veire, H. , van de (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N. , Beukering, T. , van, & Lange, S., de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- Reede van, Oudtshoorn van, I. (2009). Differentiëren zonder label. *Egoscoop*, jrg. 14, nr 1.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials. The Specifics you Need to Teach Reading Well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Scheltinga, F. , Gijssels, M., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Spear-Swerling, L. (2004). A road map for understanding reading disability and other reading problems: Origins, intervention, and prevention. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, vol. 5 (pp. 517-573). Newark, DE: International Reading Association.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Vernooy, K. (2003). Een goede woordenschat. *JSW*, 10, 38-41.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. In samenhang. Utrecht: PO-raad.
- Vernooy, K. (2009a). *Lezen stopt nooit!* Lectorale rede. Hengelo: hogeschool Edith Stein
- Vernooy, K. (2009b). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* In: van der Zwaard e.a.(2009). *Zonder wrijving geen vooruitgang. Zeventig jaar onderwijsvernieuwing in Nederland*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vernooy, K. (2010). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wright P, Horn S, Sanders W. 1997. Teachers and classroom heterogeneity: Their effects on educational outcomes. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 11(1): 57-67.

Bijlage 1: Checklist effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs a.d.h.v. de uitgangspunten van Kaskens (2010).

De checklist effectief technisch leesonderwijs is samengesteld op basis van de literatuurstudie. De uitgangspunten van effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs zijn verwerkt in de checklist. Het is een aanvulling op de vragenlijsten voor leerkrachten. Hiermee kan gekeken worden in hoeverre worden de uitgangspunten van effectief (voortgezet technisch)leesonderwijs volgens Kaskens (2010) in de methode aan bod komen.

	ja	Nee
Het stellen van concrete doelen en doelgericht werken.		
1. De methode formuleert tussen- en einddoelen.		
2. De methode geeft een invulling van de tussendoelen.		
3. De doelen worden vastgesteld aan de hand van de Cito LOVS toetsen.		
Aanbod		
4. De methode biedt de lesstof systematisch, expliciet en gedoseerd aan.		
5. De methode heeft de lesstof in een jaarplanning opgenomen.		
6. De methode besteedt aandacht aan het daadwerkelijk leren lezen.		
7. De methode heeft aandacht voor het toepassen van leesvaardigheden.		
8. De methode heeft aandacht voor het onderhouden en uitbreiden van leesvaardigheden.		
9. De methode heeft aandacht voor het uitbreiden van de woordenschat.		
Tijdsbesteding		
10. De methode formuleert een manier van organiseren van de tijd tijdens leesinstructie zodat alle lezers kunnen profiteren van de groepsinstructie.		
11. De methode biedt een manier hoe binnen de gestelde tijd, risicolezers 60 minuten extra leestijd per week krijgen.		
12. De methode biedt een manier hoe de leerkracht structuur kan aanbrengen in de leestijd.		
13. De methode biedt richtlijnen voor de leestijd.		
Opbouw instructie		
14. De methode volgt het directe instructie model.		
15. De methode besteedt aandacht aan klassenmanagement.		
16. De methode beschrijft de manieren van begeleid inoefenen.		
17. De methode besteedt aandacht aan modeling.		
18. De methode geeft aan wat de leerkracht moet doen tijdens de verlengde instructie.		
Differentiate:		
19. De methode maakt convergente differentiatie mogelijk.		
20. De methode geeft een manier van organisatie aan (de organisatie van differentiatie).		
21. De methode biedt betekenisvol materiaal voor als leerlingen eerder klaar zijn.		
Monitoring van de leesontwikkeling:		
22. De methode biedt de leerkracht een voorbeeld om een groepsoverzicht van toetsresultaten samenstellen.		
23. De methode biedt ondersteuning aan de leerkrachten om de toetsresultaten te analyseren en verklaren op het niveau van de groep als geheel.		
24. De methode biedt ondersteuning aan de leerkrachten om analyses en verklaringen vertalen naar ondersteunings- en onderwijsbehoeften.		
25. De methode biedt een manier hoe tijdens de leesles omgegaan moet worden onderwijsbehoeften met de onderwijsbehoeften van leerlingen.		
26. De methode biedt een manier om de opgestelde onderwijsbehoeften bij te stellen.		
De rol van de leerkracht.		
27. De methode biedt suggesties aan de leerkracht een prettig, veilig en positieve leesomgeving kan scheppen.		
28. De methode biedt leesonderzoeken aan op de website van "Estafette Nieuw-lezen".		
29. De methode biedt mogelijkheden om vroegtijdig te kunnen ingrijpen bij leesproblemen.		
30. De methode biedt de leerkracht informatie over taakgerichte feedback.		
31. De methode besteedt aandacht aan hoe de leerkracht leesmotivatie en leesplezier kan promoten.		

Bijlage 2: Vragenlijst leerkrachten.

Beste Collega,

In het kader van het praktijkgerichte onderzoek over effectief voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4-8 is er een vragenlijst opgesteld.

Het doel van deze vragenlijst is om informatie te verzamelen van respondenten (leerkrachten) over kennis, vaardigheden en attitude over het (voortgezet technisch) leesonderwijs en hoe dit wordt vormgegeven op CBS De Ark in de groepen 4-8.

Probeer zo eerlijk mogelijk te antwoorden, zodat de uitkomsten een realistisch beeld geven van de stand van zaken m.b.t. voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4-8. Het is niet nodig je naam op de vragenlijst te zetten. De uitkomsten zullen anoniem verwerkt worden en leveren een bijdrage aan dit onderzoek. De resultaten van dit onderzoek zullen teruggekoppeld worden door de onderzoeker.

Alvast ontzettend bedankt!

Het stellen van concrete doelen en doelgericht werken (kennis (K), vaardigheden (V) en attitude (A)):

	++ of + of +/- of – of - -	Dit item heeft op lange of korte termijn actie nodig	Opmerkingen:
1. U heeft inhoudelijke kennis van de doorgaande lijn van groep 4 t/m 8 op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs (K).			
2. U bent op de hoogte van de tussendoelen van het voortgezet technisch lezen van uw groep (K).			
3. U benoemt het doel voorafgaand aan de voortgezet technisch leesles (V).			
4. U spreekt u verwachting over het behalen van een hoger voortgezet technisch leesniveau naar de leerling uit (A).			

Aanbod (kennis, vaardigheden en attitude):

	1. Nooit 2. Soms 3. Vaak 4. Meestal 5. Altijd	Opmerkingen:
5. U weet hoe u de lesinhoud kunt bepalen (K).		
6. U weet hoe u de context kunt betrekken bij de les (K).		
7. U hanteert de jaarplanning van het lesstof aanbod van de methode (V).		
8. U hanteert de handleiding bij de les (voorbereiding) (V).		
9. U praat met leerlingen over teksten (beleving, plezier, functionaliteit) (A).		
10. U bent tevreden over het aanbod in de methode (A).		

Tijdsbesteding:

11. Hoeveel leeslessen staan er per week gepland (V)?

.....

12. Hoeveel tijd besteedt u daadwerkelijk per les aan leesontwikkeling (V)?

.....

13. Weet u hoeveel extra tijd er voor risicolezers gepland moet worden (K)?

.....

14. Weet u hoe u uw lestijd effectief kunt benutten (K)?

..... door wie of wat?.....

15. U geeft de gelegenheid tot vrije leesactiviteiten (A)?

.....leg eens uit.....

16. U geeft ruimte aan leerlingen om samen te werken (A)?

Zo ja, wanneer.....

Opmerkingen:

Differentiatie:

	Ja of nee
17. U weet hoe u tijd kunt creëren zodat u een verlengde instructie kunt geven (V).	
18. U weet hoe u uw groep kunt opdelen in drie groepen: instructieafhankelijke leerlingen, instructiegevoelige leerlingen en instructieonafhankelijke leerlingen (K).	
19. De instructieonafhankelijke leerlingen doorlopen alle lesfasen zelfstandig (V).	
20. Tijdens de zelfstandige verwerking heeft u tijd om feedback en aandacht te geven aan de zelfstandig werkende leerlingen (V).	
21. U past convergente differentiatie in de klas toe, zodat alle leerlingen profijt hebben van de voortgezet technisch leesles (V).	
22. U spreekt uw verwachtingen uit over normgedrag richting de leerlingen voor dat de drie niveaugroepen uiteen gaan met zelfstandig werken (A).	
Opmerkingen:	

Monitoren van de leesresultaten:

	Ja of nee	Opmerkingen:
23. U weet hoe u analyses en verklaringen kunt vertalen naar ondersteunings- en onderwijsbehoeften (K).		
24. U kunt toetsresultaten analyseren en verklaren zowel op groepsniveau als leerlingniveau (V).		
25. U weet hoe u de ondersteuningsbehoeften moet afstemmen op de onderwijsbehoeften bij de uitvoering van het groepsplan (K).		
26. U geeft aan het einde van het groepsplan aan of de gestelde doelen behaald zijn en u neemt de bevindingen mee voor het volgende groepsplan (V).		
27. U maakt ondersteunings- en onderwijsbehoeften bespreekbaar met de leerlingen (A).		

Opmerkingen:

Bijlage 3: Lesobservatielijst klassenbezoek directe instructie m.b.t. voortgezet technisch lezen.

De lesobservatielijst klassenbezoeken directe instructie m.b.t. voortgezet technisch lezen samengesteld op basis van de literatuurstudie. De uitgangspunten van effectief (voortgezet technisch) leesonderwijs zijn verwerkt in de checklist. Het is een aanvulling op de vragenlijsten voor leerkrachten. Hiermee kan gekeken worden in hoeverre worden de uitgangspunten van effectief (voortgezet technisch)leesonderwijs volgens Kaskens (2010) in praktijk gebracht kunnen worden.

1 De dagelijkse terugblik	gezien	Opmerkingen
De leerkracht geeft een samenvatting van de voorafgaande geleerde stof.		
De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op.		
De leerkracht hanteert de handleiding.		

2 Presentatie	gezien	Opmerkingen
De leerkracht benoemt het doel voorafgaand aan de les.		
De leerkracht zorgt ervoor dat de les in de context word aangeboden.		
De leerkracht geeft concrete voorbeelden.		
De leerkracht spreekt over teksten qua beleving, functie en het nut ervan.		
De leerkracht gaat na of de leerlingen de lesstof begrijpen.		
De leerkracht daagt de leerlingen uit om te komen tot interactie.		
De leerkracht stimuleert eigen verantwoordelijkheid van het leesproces.		
De leerkracht spreekt waardering uit over het eigen initiatief nemen van leerlingen.		

3 Instructie/begeleide inoefening	gezien	Opmerkingen
De leerkracht laat de leerlingen onder begeleiding oefenen.		
De leerkracht modelleert.		
De leerkracht stelt veel vragen.		
De leerkracht zorgt dat de leerlingen betrokken blijven.		
De leerkracht geeft de leerlingen de kans om van en met elkaar te leren.		
De leerkracht zorgt voor succeservaringen.		
De leerkracht maakt gebruik van de instructietafel.		

4 Zelfstandigeverwerking	gezien	Opmerkingen
De leerkracht zorgt dat de leerlingen onmiddellijk kunnen beginnen aan de leesles.		
De leerkracht geeft tijdens de loopronde taakgerichte feedback.		
De leerkracht besteedt tijd aan risicolezers.		
De leerkracht biedt ruimte voor vrije leesactiviteiten.		

5. Differentiatie	gezien	Opmerkingen
De leerlingen zijn opgedeeld in drie niveaugroepen.		
De leerkracht heeft ruimte om verlengde instructie te geven.		
Er is sprake van convergente differentiatie waarbij alle leerlingen in de klas profijt hebben van het werken met de leesmethode "Estafette Nieuw-lezen".		
Een weekrooster waarin de leerstof voor de drie niveau groepen is ingepland.		
De leerlingen kunnen zelfstandig aan de slag met het verwerkingsmateriaal.		

6 Lesafsluiting	gezien	Opmerkingen
De leerkracht sluit de les af.		
De leerkracht kijkt samen terug op de les.		
Er wordt feedback gegeven op het leesproces.		
Er wordt teruggekoppeld naar het lesdoel.		

Bijlage 4: Vragenlijst voor de schoolleiding (de directeur en de ib'er).

Beste collega,

In het kader van het praktijkgerichte onderzoek over effectief voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4-8 is er een vragenlijst opgesteld.

Het doel van deze vragenlijst is om informatie te verzamelen van respondenten (schoolleiding) over kennis, vaardigheden en attitude over het (voortgezet technisch) leesonderwijs en hoe dit wordt vormgegeven op CBS de Ark in de groepen 4-8.

Probeer zo eerlijk mogelijk te antwoorden, zodat de uitkomsten een realistisch beeld geven van de stand van zaken m.b.t. voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4-8. Het is niet nodig je naam op de vragenlijst te zetten. De uitkomsten zullen anoniem verwerkt worden en leveren een bijdrage aan dit onderzoek. De resultaten van dit onderzoek zullen teruggekoppeld worden door de onderzoeker.

Alvast ontzettend bedankt!

	++ of + of +/- of – of --	Dit item heeft op lange of korte termijn actie nodig	Opmerking
1. Hoe wordt er door de leerkrachten gewerkt aan het gevoerde taalbeleidsplan? (V)			
2. Staan de sterke punten en de verbeterpunten in het taalbeleidsplan beschreven? (K)			
3. Worden de opbrengsten op teamniveau besproken en geanalyseerd (V)?			
4. Worden de opbrengsten op Individueel niveau besproken en geanalyseerd (V)?			
5. Neemt de directeur de noodzakelijke maatregelen om het schoolplan op het gebied van lezen uit te voeren (V)?			
6. Worden de leerkrachten op de werkvloer begeleid (V)?			
7. Worden de leerkrachten bewust gemaakt van wat zij bijdragen aan het leesverbeterplan (A)?			

Bijlage 5: Stellingen voor het groepsinterview.

Het doel van het groepsinterview is om op een kwalitatieve manier informatie te verzamelen bij respondenten. Dit zijn stellingen waar een groot verschil in zat tussen de leerkrachten of dit zijn stellingen waar de onderzoeker verdiepende informatie van wil ontvangen. Voor de interviewer is het van belang om te luisteren, samenvatten en door te vragen.

Doordat verschillende respondenten gezamenlijk geïnterviewd deelnemen, ontstaat er interactie, waardoor er meer informatie boven tafel komt dan in een individueel interview.

Het is soms lastig om tijdens dit groepsinterview alles te noteren wat er gezegd word, daarom is het handig om een filmpje te maken. Zodat dit achteraf teruggekeken kan worden. Een andere mogelijkheid is om op de laptop mee te typen en dit zichtbaar te maken (digibord). Tot slot kan er dan gevraagd worden of het op de juiste manier juist is geformuleerd.

Stap 1

Verheldering van het doel en de duur van het groepsinterview.

Stap 2

Start aan de hand van stellingen

Aan de hand van de vragenlijsten en lesobservaties zijn er een aantal stellingen naar voren gekomen die tijdens dit groepsinterview besproken kunnen worden. Zo ontstaat er meer verdiepende informatie. De teamleden mogen zelf een stelling uitkiezen. De gespreksleider leest de stelling voor en vraagt daarbij door en nodigt uit tot het geven van voorbeelden.

Stap 3

Als alle onderwerpen voldoende aandacht hebben gekregen wordt het interview afgerond. De respondenten worden bedankt en krijgen uitleg over het verloop van het onderzoek.

- **Op dit moment stellen we op CBS De Ark concrete doelen voor (voortgezet technisch) lezen.**
- **Naast de methode moet er meer leerstof aangeboden worden om de kerndoelen te kunnen behalen.**
- **Er staat voldoende tijd gepland, maar het is niet te organiseren tijdens de les.**
- **Tijdens iedere les dient het directe instructie model toegepast te worden.**
- **Als er convergente gedifferentieerd wordt door de leerkracht, dan profiteren alle leerlingen.**
- **Het monitoren van de leesontwikkeling is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het team.**