

2013

Praktijkgericht onderzoek naar kwaliteit
veranderingsproces met betrekking tot het
optimaliseren van het leesonderwijs in groep 3 van
openbare basisschool het Festival.



Student: Judith van Rooijen
Studentnummer: s 1049553
Moduledocent: Dorien Corver
Cohort: UOLC 2011
Datum: 7 juni 2013

Inhoud

Samenvatting.....	5
Hoofdstuk 1. Inleiding.....	6
1.1 De verlegenheidssituatie.....	6
1.2 Het praktijkgericht onderzoek.....	7
1.2.1 Centrale vraagstelling.....	7
1.2.2 Doelstelling van dit onderzoek.....	7
1.2.3 Onderzoeksvragen en deelvragen.....	7
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader.....	9
2.1 Inleiding.....	9
2.2 Verantwoording keuze LIST-project.....	9
2.3 Blokkenmodel.....	10
2.4 Leerkrachtgedrag.....	11
2.5 Instructie leesonderwijs en klassenmanagement.....	13
2.6 Implementatie van het veranderingsproces.....	14
2.7 Samenvattend.....	15
Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek.....	16
3.1 Soort onderzoek.....	16
3.2 Populatie en betrokkenen van het onderzoek.....	16
3.3 Methode van dataverzameling en gebruikte instrumenten.....	16
3.4. Communicatie.....	17
3.4 Validiteit en triangulatie.....	17
Hoofdstuk 4. Resultaten van het onderzoek.....	18
4.1 Waar moet goed aanvankelijk leesonderwijs aan voldoen volgens de literatuur?.....	18
4.1.1 Aanpak en aanbod aanvankelijk leesonderwijs en.....	18
4.1.2 Kennis en vaardigheden van de leerkracht.....	18
4.1.3 Optimaliseren van de leesomgeving.....	20
4.2 Hoe ziet het huidige aanvankelijk leesaanbod er dit schooljaar uit in groep 3?.....	21
4.2.1 Tijdsbesteding blokkenmodel.....	21
4.2.2. Het instructiemodel.....	23
4.2.3 Klassenmanagement.....	24
4.2.4 Time on task werken leerkrachten.....	24
4.2.5 Time on task werken van de leerlingen.....	25
4.2.6 Kwaliteit huidig leesonderwijs in relatie tot de literatuur.....	25

4.3	Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten om het aanvankelijk leesonderwijs te optimaliseren?.....	27
4.3.1	Ondersteuningsbehoeften instructiemodel aanvankelijk lezen.....	27
4.3.2	Ondersteuningsbehoeften ten aanzien van het blokkenmodel.....	28
4.3.3	Ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten ten aanzien van het klassenmanagement. ..	28
4.4	Wat kunnen we leren van de implementatie die is gedaan om het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 verbeteren?.....	29
4.4.1	Hoe is het veranderingsproces ervaren?.....	29
4.4.2	Wat is volgens de betrokkenen nodig om een veranderingsproces te doen slagen?.....	29
4.4.3	Bevindingen betrokkenen in verhouding tot de literatuur.	30
4.4.4	In welke mate herkennen de overige teamleden de conclusies die er getrokken zijn ten aanzien van het veranderingsproces?	30
Hoofdstuk 5.	Conclusie en discussie.	31
5.1	Conclusie.	31
5.2	Belangrijkste uitkomsten van het onderzoek ten aanzien de kwaliteit van het leesonderwijs.	31
5.3	Reflectie op de uitkomsten van het onderzoek.	32
5.4	Aanbevelingen voor de lange en korte termijn.....	32
5.5	Suggesties voor verder onderzoek.	33
5.6	Kennisdeling.	33
Literatuurlijst.		34
Bijlage 1.	Overzicht gebruikte instrumenten.	37
Instrument 1:	Checklist dagrooster fase 1 blokkenmodel.	41
Instrument 2:	Observatielijst uitvoering blokkenmodel.	43
Instrument 3:	Observatielijst leerkrachtgedrag instructieles lezen.	44
Instrument 4:	Observatielijst time on task Leerkracht.	48
Instrument 5:	Observatielijst klassenmanagement.	50
Instrument 6:	Observatielijst time on task leerling.....	52
Instrument 7:	Interview leerkrachten.	54
Instrument 8:	Vragenlijst risicoleerlingen groep 3.....	61
Instrument 9:	Interviews leerkrachten hele team.	63
Instrument 10:	Interview directeur.....	64
Instrument 11:	Interview Interne begeleider.....	66
Instrument 12:	Interview taalspecialist i.o.....	68
Bijlage 2.	Matrix deelvragen.	71
Bijlage 3.	Tussendoelen beginnende geletterdheid voor groep 1 tot en met 3.	73

Bijlage 4. Resultaten observaties en interviews klassenmanagement.	75
---	----

Samenvatting.

In dit praktijkgericht onderzoek zijn de kwaliteit van de geïmplementeerde aanpassingen die zijn gedaan in 2011/2012 ten behoeve van een goed basisarrangement voor het aanvankelijk lezen onderzocht. Daarnaast is de kwaliteit van het huidige aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 van openbare basisschool het Festival te Zwolle onderzocht. Aan dit onderzoek is meegewerkt door de leerkrachten van groep 3, 5 risicoleerlingen ten aanzien van het lezen, de directeur van de school, de interne begeleiders, de taalspecialist i.o. en de overige leerkrachten van de school.

Dit onderzoek heeft plaats gevonden op verzoek van de directeur van de school. De Cito-toetsen op het gebied van lezen en taal, die medio januari 2012 bij de leerlingen van groep 3 zijn afgenomen, lieten een terugval zien in de resultaten in vergelijking met de resultaten van deze leerlingen eind groep 2. Aan het begin van het schooljaar 2012-2013 is de opzet van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen, door de taalspecialist i.o., met de leerkrachten van groep 3 doorgenomen en besproken. In september 2013 is gestart met een veranderingsproces om de leesresultaten te verbeteren. Dit veranderingsproces heeft tot nu toe nog geen voldoende resultaat laten zien.

Wat betreft het veranderingsproces kan op basis van de onderzoeksresultaten worden geconcludeerd dat het veranderingsproces niet aan de behoeften van de leerkrachten heeft voldaan (paragraaf 4.4.1). Er is met name te weinig tijd besteed aan het geven van feedback en begeleiding, aldus de leerkrachten. Onderzoek van Graczyk, Domitrovich, Small, & Zins (2006) en Van der Bruggen, (2007) onderschrijft dat wanneer het ondersteuningssysteem ten behoeve van de verandering niet in orde is, de kans dat een verandering succesvol wordt afgerond sterk afneemt.

Wat betreft het aanbod van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen, zoals ontwikkeld door Houtveen, Smits & Brokamp (2012), kan worden geconcludeerd dat dit niet volledig en op de juiste wijze de leerlingen is en wordt aangeboden. Essentiële onderdelen, duolezen en creatief schrijven, komen niet aan bod. Op basis van de literatuur, Vernooy (2007); Ahlers & Van de Mortel (2007) en Houtveen et al. (2012) kan worden gesteld dat er onvoldoende tijd wordt besteed in groep 3 aan het leesonderwijs (paragraaf 4.2.6). Wat betreft het klassenmanagement kan worden gesteld dat de mate van voorspelbaarheid voor de leerlingen veel minder groot is dan gewenst. Dit maakt dat iedere leerkracht een groot aantal ad hoc beslissingen per les moet nemen. In de literatuur wordt bevestigd door Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (1989) en Marzano, Marzano, & Pickering, (2010) dat door veel keuzebeslissingen het leerrendement negatief wordt beïnvloed (paragraaf 4.2.3).

Hoofdstuk 1. Inleiding.

In dit hoofdstuk zal de reden van dit onderzoek beschreven worden. In paragraaf 1.2 worden de onderzoeksvragen en deelvragen benoemd die voor dit praktijkgericht onderzoek zijn opgesteld.

1.1 De verlegenheidssituatie.

Dit praktijkgericht onderzoek vindt plaats op openbare basisschool het Festival te Zwolle. Het aantal leerlingen van deze school neemt snel toe en de verwachting is dat de groei van leerlingen de komende jaren nog aan zal houden. De school is in 2009 gestart en mede omdat de school een bijzonder en eigen concept heeft vinden er jaarlijks meerdere veranderingsprocessen plaats. Wereldoriëntatie vindt plaats door middel van ervaringsgericht leren, daarnaast wordt op school zo veel mogelijk volgens het concept coöperatief leren gewerkt. De onderzoeker veronderstelt dat bij een aantal veranderingsprocessen op school onvoldoende tijd is besteed aan de begeleiding van de leerkrachten en het borgen van de implementatie. In de literatuur stellen Graczyk et al., (2006) dat als er op een school te veel in korte tijd veranderd moet worden de kans dat een veranderingsproces niet slaagt groter wordt. De Cito-toetsen op het gebied van lezen en taal, die medio januari 2012 bij de leerlingen van groep 3 zijn afgenomen, lieten een terugval zien in de resultaten in vergelijking met de resultaten van deze leerlingen eind groep 2. De leerlingen scoren midden groep 3 onder de inspectienorm op het gebied van taal en lezen. Deze conclusie is gebaseerd op de Cito-toetsen taal en lezen E2 en M3. In de module letters en leeshandeling in groep 2 en 3 is daarom in januari 2012 onderzocht, of het leesonderwijs in groep 3 voor verbetering vatbaar was op basis van het blokkenmodel aanvankelijk lezen zoals beschreven door Houtveen et al. (2010) in het LIST-project. In 2012 zijn de uitkomsten van de module met de leerkrachten besproken. Op basis van de uitkomsten zijn toen de volgende afspraken gemaakt:

- *Meer tijd besteden (3 x 10 minuten per dag) aan letters, leeshandeling en letters schrijven.
- *Meer tijd besteden aan het ondersteund lezen van woorden en zinnen. (15 minuten per dag).
- *Start met duo-lezen en tutor-lezen.
- *Dagelijks tijd vrij maken voor minstens 10 minuten zelfstandig lezen.
- *Geef leerlingen drie keer per week de gelegenheid om creatief te schrijven.
- *Lees minstens 15 minuten per dag responsief voor.

Hoewel de M3 toetsgegevens (AVI, DMT en CITO-woordenschat en spelling) dit schooljaar wel verbeterd zijn ten opzichte van het schooljaar 2011-2012, wordt de schoolnorm, 80% score op A en B-niveau, nog niet gehaald. De spellingresultaten zijn verbeterd, 75% heeft een score op A of B-niveau. Wat betreft de DMT heeft 41 % van de leerlingen dit schooljaar een A of B-niveau behaald. De AVI-resultaten van dit schooljaar laten zien dat 70% van de leerlingen een A of B-niveau heeft gehaald. Voor de directeur zijn bovengenoemde resultaten (en de resultaten van voorgaande jaren) aanleiding geweest mij te vragen nader te onderzoeken wat de reden kan zijn dat de positieve eindresultaten van groep 2 zich niet lijken voort te zetten in groep 3 en wat nodig is om de kwaliteit van het leesonderwijs te optimaliseren.

Om deze vraag te kunnen beantwoorden zal dit onderzoek zich daarom in eerste instantie richten op het huidige aanbod van het blokkenmodel. In hoeverre zijn de aanbevelingen zoals gedaan in februari 2012 terug te zien in het aanbod ten aanzien van het aanvankelijk leesonderwijs? Förrer, Koeckebakker, Van de Mortel, Stoeldraijer (1998); Hol, Haan en Kok (1995); Marzano, Marzano, & Pickering, (2010); Hattie (2003), stellen dat methoden in groep 3 weliswaar een leidraad zijn om het leesonderwijs vorm te geven maar dat het vooral ook erg belangrijk is dat de leerkracht weet wat de sterke en zwakke punten van de methode zijn. De eerste onderzoeksvraag betreft daarom een literatuuronderzoek naar de essentie van goed aanvankelijk leesonderwijs.

Om de uitvoering van het blokkenmodel in groep 3 te kunnen beoordelen zal daarom gekeken worden naar de wijze van uitvoering van het instructie-model, het klassenmanagement, het “time on task” werken van leerkrachten en de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het zelfstandig lezen en duo-lezen.

Om een optimaal leerresultaat te kunnen behalen is een goed, doelmatig klassenmanagement eveneens noodzakelijk, aldus Veenman, Lem, Roelofs & Nijssen (1989).

Aansluitend zal onderzocht worden hoe leerkrachten en leerlingen de veranderingen ten aanzien van het leesonderwijs tot nu toe hebben ervaren. Er zal een beeld ontstaan wat goed gaat maar ook zal er duidelijkheid komen over eventuele verbeterpunten van het leesonderwijs. Is de veronderstelling van de onderzoeker juist dat het begeleiden, feedback geven en borgen van het veranderingsproces niet optimaal is verlopen?

1.2 Het praktijkgericht onderzoek.

Op basis van bovenstaande verlegenheidssituatie is een centrale vraagstelling en doelstelling van dit onderzoek geformuleerd. Het veranderingsproces lezen in groep 3 zal worden onderzocht. Aansluitend zal onderzocht worden wat nodig is om de kwaliteit van het leesonderwijs groep 3 op de school van onderzoek te kunnen optimaliseren. De centrale vraagstelling heeft geleid tot vier onderzoeksvragen die uitgesplitst zijn in negentien deelvragen.

1.2.1 Centrale vraagstelling.

Wat is de kwaliteit van de geïmplementeerde aanpassingen die zijn gedaan in 2011/2012 ten behoeve van een goed basisarrangement met betrekking tot het optimaliseren van de recent gekozen richting van het leesonderwijs in groep 3 van openbare basisschool het Festival te Zwolle?

1.2.2 Doelstelling van dit onderzoek.

Het doel van dit onderzoek is het optimaliseren van de kwaliteit van het leesonderwijs in groep 3 op de openbare basisschool het Festival.

1.2.3 Onderzoeksvragen en deelvragen.

Onderzoeksvraag 1:

Waar moet goed aanvankelijk leesonderwijs aan voldoen volgens de literatuur?

Deelvragen bij onderzoeksvraag 1:

1. Wat vraagt goed aanvankelijk leesonderwijs in aanpak en aanbod?
2. Wat vraagt goed leesonderwijs aan kennis en vaardigheden van de leerkracht?
3. Wat vraagt goed leesonderwijs in het optimaliseren van de leesomgeving?

Onderzoeksvraag 2:

Hoe ziet het huidige aanvankelijk leesaanbod er dit schooljaar uit in groep 3?

Deelvragen bij onderzoeksvraag 2.

4. Welke onderdelen van het blokkenmodel, fase 1 en 2, zijn terug te zien in het rooster?
5. Wordt de afgesproken tijd voor de verschillende blokken, fase 2, in de dagelijkse praktijk in groep 3 gerealiseerd?
6. Welk onderdelen van het blokkenmodel zijn terug te zien in het leesonderwijs?
7. Welke onderdelen van het IGD-model voor aanvankelijk lezen zijn tijdens de leesinstructie van de leerkrachten terug te zien?
8. In welke mate wordt “time on task” gewerkt door leerkrachten?
9. Welke onderdelen van goed klassenmanagement worden terug gezien tijdens de leesinstructie?
10. In welke mate wordt taakgericht gewerkt door leerlingen tijdens het zelfstandig- en duo-lezen?
11. Wat is de kwaliteit van het huidige leesonderwijs in relatie tot de literatuur van onderzoeksvraag 1?

Onderzoeksvraag 3:

Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten om het aanvankelijk leesonderwijs te optimaliseren?

Deelvragen bij onderzoeksvraag 3.

12. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten ten aanzien van het IGDI-model?
13. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten ten aanzien van het blokkenmodel?
14. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten ten aanzien van het klassenmanagement?
15. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten als het gaat om specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen in laag 2 en 3?

Onderzoeksvraag 4:

Wat kunnen we leren van de implementatie die is gedaan om het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 verbeteren?

Deelvragen bij onderzoeksvraag 3.

16. Hoe hebben de leerkrachten en taalspecialist het veranderingsproces ervaren?
17. Wat is er volgens de leerkrachten, de directeur, de interne begeleider en de taalspecialist i.o. nodig om het veranderingsproces te doen slagen?
18. In welke mate staan de bevindingen van alle betrokkenen betreffende het veranderingsproces aanvankelijk lezen in verhouding tot de literatuur?
19. In welke mate herkennen de leerkrachten, de directeur, de interne begeleider en de taalspecialist i.o. binnen de school de conclusies die er getrokken zijn ten aanzien van het veranderingsproces?

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader.

2.1 Inleiding.

Het doel van dit onderzoek is het optimaliseren van de kwaliteit van het leesonderwijs in groep 3. Uit het Onderwijsverslag 2011/2012 van de Inspectie van het Onderwijs (2013) blijkt dat het niveau van begrijpend lezen in 2012 lager is dan in 2011. Butler, Urrutia, Buenger, & Hunt, (2010) stellen dat goed vloeiend kunnen lezen een belangrijke voorwaarde is om tot leesbegrip te komen. Vernooij (2007) stelt dat goed leren lezen tevens belangrijk is omdat goede leesvaardigheid een voorwaarde is voor succes op school en de samenleving. Als kinderen niet goed leren lezen, zijn ze begrensd in hun mogelijkheden op allerlei terreinen. Bovendien ontwikkelen kinderen die niet goed leren lezen een lager zelfvertrouwen en een lagere(leer)motivatatie. Houtveen et al. (2012) en Vernooij (2007) benadrukken dat de mogelijkheden van niet goed lezende kinderen beperkt zijn voor hoger onderwijs en voor veel beroepen, omdat daar een sterk beroep op de leesvaardigheid wordt gedaan.

Het is daarom heel belangrijk dat de start van het leesonderwijs in groep 3 van optimale kwaliteit is.

2.2 Verantwoording keuze LIST-project.

Zoals gesteld in hoofdstuk 1 vindt dit onderzoek op verzoek van de directeur van de school plaats. De leesresultaten van de leerlingen uit groep 3 blijven ieder jaar achter ten opzichte van de taalresultaten uit de groepen 1 en 2.

Houtveen et al. (2012) beschrijven dat het percentage van laaggeletterden in Nederland niet daalt. Ruim 14 procent van de vijftienjarigen is onvoldoende leesvaardig om het onderwijs op de middelbare school goed te kunnen volgen. De kinderen in Nederland hebben nog steeds in toenemende mate moeite met lezen.

Door Houtveen et al. (2010) is een leesinterventie-project ontwikkeld (LIST) met als doel om (bijna) alle leerlingen functioneel geletterd de basisschool te laten verlaten. Houtveen et al. (2010); Biancarosa & Snow, (2004) verstaan onder volledig geletterd zijn het zelfstandig gebruiken van strategieën om betekenis aan een tekst te ontleen, het gebruik van informatie uit tekst om conceptueel begrip op te bouwen, het mondeling en schriftelijk effectief kunnen communiceren van ideeën en het ontwikkelen van de intrinsieke wens om te lezen en te schrijven. Het goed kunnen lezen op zich is dus niet het doel van het leesonderwijs. Het is zoals Vernooij (2007) stelt dat als kinderen niet goed leren lezen ze begrensd zijn in hun mogelijkheden op allerlei terreinen.

Aan het eind van het tweede projectjaar is gebleken dat binnen het basisonderwijs 80% van de leerlingen de doelen op de AVI-toetsen die behoren bij de betreffende groep hadden behaald. Gijssels, Scheltinga, Van Druenen en Verhoeven (2011) hanteren in hun protocol leesproblemen en dyslexie 75% scores op A-, B- en C-niveau als aanvaardbaar. De school legt de lat hoger en is van mening dat vanaf 80% scores op A- en B-niveau als voldoende resultaat genoemd kan worden.

Om deze reden is eind vorig schooljaar besloten het leesonderwijs in groep 3 aan te passen volgens het blokkenmodel van het LIST-project.

De uitgangspunten van het LIST-project zullen in dit onderzoek als criterium dienen om te toetsen en te onderzoeken hoe het met het leesonderwijs op de openbare basisschool Het Festival is gesteld.

Houtveen et al. (2012); Ahlers et al. (2007); Vernooij (2007) en Guthrie (2001); Routman (2003) beschrijven in de literatuur dat het stellen van hoge, realistische doelen cruciaal is voor het leren van leerlingen, en in het bijzonder van risicolezers. Door hoge doelen te stellen laat de school en de leerkracht twee dingen zien:

- we hebben hoge verwachtingen van onze leerlingen,
- we beschikken over de (professionele) kwaliteiten om de door ons gestelde doelen te realiseren.

2.3 Blokkenmodel.

Om de tegenvallende leesresultaten een halt toe te roepen is, begin schooljaar 2012-2013, de opzet van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen door de taalspecialist i.o. met de leerkrachten van groep 3 besproken. In dit onderzoek zal nader onderzocht worden hoe en welke onderdelen van het blokkenmodel aanvankelijk lezen, fase 1 en fase 2 zoals ontwikkeld door Houtveen et al. (2010), in de huidige groep 3 nu aan bod komen. Er zal een beeld ontstaan welke aanbevelingen zijn geïmplementeerd en welke aanbevelingen nog niet uitgevoerd (kunnen) worden.

De LIST werkwijze van aanvankelijk lezen gaat uit van een aantal vaste dagelijkse activiteiten die meestal in blokken van 10 minuten gestalte krijgen.

1. Letters en leeshandeling in samenhang met schrijven (3 x 10 minuten).

Een belangrijk element in dit onderdeel is het voordoen, samendoen en een dagelijks spelmoment.

2. Ondersteund lezen met de hele groep (voorlezen, koorlezen) (1 x 10 minuten).

Het is raadzaam om bij dit onderdeel het digibord te gebruiken.

3. Duo-lezen. Elkaar voorlezen (1 x 10 minuten).

De leerlingen lezen nu woorden en of teksten voor, die al ondersteund gelezen zijn.

4. Zelfstandig lezen. (1 x 10 minuten).

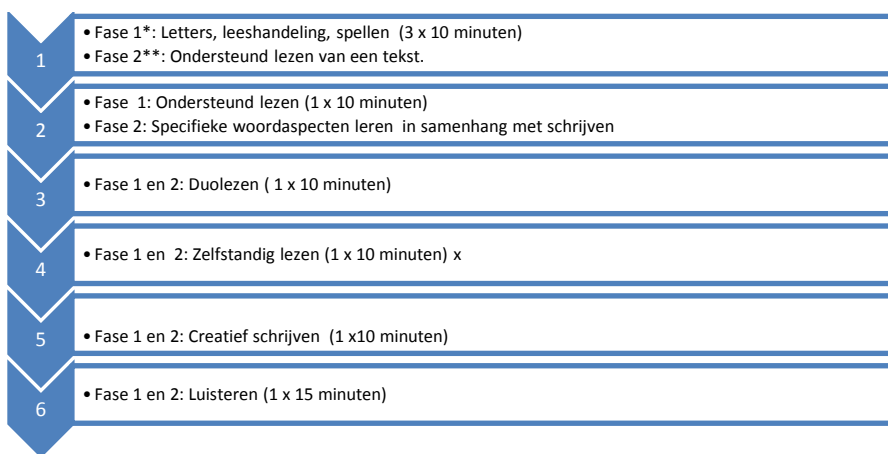
Leerkracht leest zelf ook.

5. Creatief schrijven (1 x 10 minuten).

Kinderen schrijven zelf. Invented spelling is toegestaan

6. Luisteren (responsief voorlezen van leeftijdsadequate boeken) (1 x 15 min.)

Ook voorlezen uit informatieboeken.



Figuur 1. Blokkenmodel aanvankelijk lezen. Houtveen et al. (2012).

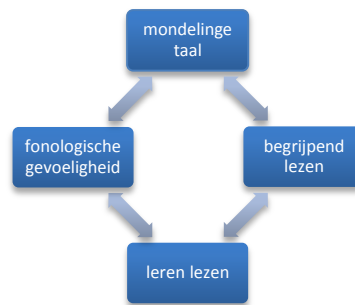
Houtveen et al. (2010) en Ahlers et al. (2007) stellen dat het noodzakelijk is om minstens 85 minuten per dag te besteden aan de uitvoering van het basisarrangement (het blokkenmodel). Onduidelijk is of dit ook gebeurt op de school van onderzoek en daarom zal het aspect van tijdsbesteding van het leesonderwijs in groep 3 in dit onderzoek meegenomen worden. Daarom zal, door de onderzoeker, naar de invulling van het dagrooster worden gekeken. Met name is dan van belang hoeveel tijd aan leesonderwijs wordt ingeroosterd. Dit kan en zal voor zowel fase 1 als fase 2 van het blokkenmodel onderzocht worden. Aansluitend zal door middel van klassenbezoek en observatie gecheckt worden of dat wat in het rooster staat ook daadwerkelijk gebeurt in de klas. Dit zal alleen voor het blokkenmodel fase 2 te onderzoeken zijn. Fase 1 is immers medio januari afgesloten.

In de literatuur (Routman, 2003; McGee & Schickedanz, 2007 en Stoep & Balkom, 2010) wordt sterk gepleit voor het hardop denken tijdens het voorlezen. De voorlezer laat dan horen (modelt) hoe de voorlezer allerhande “leesproblemen” oplost. Deze wijze van voorlezen is efficiënt omdat deze wijze van voorlezen de mogelijkheid biedt om aandacht te hebben voor woordenschat en begrijpend leesstrategieën. Onderzocht zal worden op welke wijze deze onderdelen aan bod komen.

2.4 Leerkraftgedrag.

Routman (2003); Allington (2002); Guthrie (2001) en Hattie (2003) beschrijven in de literatuur dat een goede en effectieve leerkracht de belangrijkste en invloedrijkste variabele is om een leerling te leren lezen. Een effectieve leerkracht heeft, aldus Routman (2003); Allington (2002) en Guthrie (2001), een aantal duidelijke kenmerken in zijn onderwijsleesaanbod, te weten;

- Leestijd wordt aan lezen en schrijven besteed en niet aan andere dingen.
Voorkennis activeren is een onderdeel van “good practice”. Ook is het zinvol om na het lezen met de groep of in kleine groepjes te discussiëren over het gelezen verhaal. In succesvolle klassen met goede leesresultaten wordt meer begeleid gelezen en meer tijd besteed aan stillezen dan in klassen met minder goede leesresultaten. Dit betekent dat er tijdens de instructietijd vooral veel gelezen moet worden.
Allington (2002); Houtveen et al. (2010) stellen dat een effectieve leerkracht de leesinstructietijd daadwerkelijk aan lezen en schrijven besteedt. Met andere woorden hoe “time on task” wordt er door de leerkrachten gewerkt. Om dit te onderzoeken zal van de eerste vier blokken (fase 2) gekeken worden hoe lang het blok duurt en of de overige fases niet te veel uitlopen of juist veel te kort zijn. Tevens zal in kaart gebracht worden hoeveel tijd aan lezen wordt besteed tijdens de instructie
- Guthrie (2001); Houtveen et al. (2010) stellen dat een goede leerkracht leerlingen teksten laat lezen op niveau. Daarnaast laat een goede leerkracht de leerlingen veel succeservaring op doen. Leessucces is immers nodig om de leesmotivatie te behouden. Leerlingen met de beste leesresultaten lezen veel boeken op niveau. Leerlingen blijven dan betrokken en de teksten worden goed begrepen. Leessucces en leesmotivatie gaan hand in hand.
- Een goede leerkracht modelt veel. Hij/zij demonstreert veel en doet veel voor.
Een goede leerkracht legt expliciet uit, verklaart wat er gebeurt of wordt gezien en denkt hard op na. McGee et al. (2007); Allington (2002); Mills (2009) stellen dat het hardop denken van de leerkracht de leerlingen aanzet en prikkelt tot het zelf analytisch denken. Kinderen worden zo ongedwongen uitgedaagd tot het zelf analytisch en metacognitief denken.
- Een goede leerkracht praat veel met de leerlingen. Hij/zij stelt veel open vragen over teksten maar ook over actuele onderwerpen. Want meer “open gesprekken leidt tot meer leesbegrip”. Vernooy (2007) licht toe dat problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid een negatieve invloed hebben op het fonemisch bewustzijn. Een slecht ontwikkeld fonemisch bewustzijn heeft vervolgens negatieve consequenties voor het leren lezen. Mondelinge taalvaardigheid heeft dus een indirecte invloed op het toekomstig leren lezen. Daarnaast heeft de mondelinge taalvaardigheid, in het bijzonder woordenschat, invloed op het begrijpend lezen.



Figuur 2. Rol mondelinge taal bij leren lezen (Vernooy, 2007).

Damhuis & Litjens (2003) hebben onderzocht dat in het werken aan het verbeteren van mondelinge taalvaardigheid de volgende drie ingrediënten van interactie van belang zijn:

- a) Taalaanbod: het taalaanbod van de leerkracht is kwalitatief goed en begrijpelijk. De leerkracht praat veel, verwoordt wat hij/zij zelf doet en wat de leerlingen doen.
 - b) Taalproductie: leerlingen krijgen veel kansen om op eigen initiatief te praten over dingen die voor hen belangrijk of interessant zijn.
 - c) Feedback: leerlingen krijgen reacties op hun taaluitingen van de leerkracht en van klasgenoten. De inbreng van leerlingen wordt gewaardeerd. De leerkracht herhaalt taaluitingen van het kind in gecorrigeerde of uitgebreide vorm.
- Een effectieve leerkracht geeft kinderen gedeeltelijk zeggenschap over wat ze willen leren of lezen. Een effectieve leerkracht neemt niet te snel genoegen met het eindresultaat van de leerlingen en laat de leerlingen samenwerken.
 - Het is heel belangrijk, met name ook in het kader van de motivatie, zo stelt Guthrie (2001), dat een leerkracht de groei van een leerling herkent en niet alleen inzet op verbetering van het eindresultaat.

In de literatuur is door Mitra (2008) en Pameijer & Van Beukering (2008) beschreven dat leerkrachten informatie van leerlingen niet altijd juist interpreteren en het daarom belangrijk is om met leerlingen regelmatig in gesprek te gaan over hun onderwijsbehoeftes. Afstemming van het onderwijsaanbod op de onderwijsbehoeftes is cruciaal aldus Pameijer & Van Beukering (2008). Juist wanneer het onderwijsproces niet zo verloopt als gehoopt of verwacht is het belangrijk dat gekeken wordt naar wat de leerling nodig heeft om in zijn of haar leesproces te kunnen groeien.

In dit onderzoek worden daarom de ondersteuningsbehoeftes van de leerkrachten meegenomen als het gaat om specifieke onderwijsbehoeftes van leerlingen in laag 2 en 3. Hiermee wordt bedoeld in hoeverre de leerkrachten gedifferentieerd onderwijs kunnen bieden. In de literatuur is door Ahlers et al. (2007); Allington & Walmsley (2007); Houtveen et al. (2012); Vernooy (2007) beschreven dat het werken met een instructiemodel dat uit meerdere lagen bestaat het meest tegemoet komt aan de instructiebehoeftes van alle leerlingen, in het bijzonder met die leerlingen die moeite hebben met het leren lezen in de eerste jaren van het primair onderwijs.

In de literatuur is door Ahlers et al. (2007); Vernooy (2007); Houtveen et al. (2012) beschreven, dat taalzwakke leerlingen zijn gebaat bij expliciete instructie, visuele ondersteuning, veel herhaling en een leerkracht die voordoet en hardop nadenkt. Bij aanvankelijk lezen wordt in het LIST-project gewerkt met minimaal 425 minuten per week voor alle leerlingen, instructielag 1. De lagen 2 en 3 nemen respectievelijk 100 en 45 minuten per week in beslag. Ahlers et al. (2007) en Vernooy (2007) spreken over uitbreiding extra leestijd voor zwakke lezers van minstens 60 minuten.

Als verlengde of uitgebreide instructie niet of niet in voldoende mate door de leerkrachten geboden wordt of kan worden zal de onderzoeker de leerkrachten bevragen welke oorzaken hieraan ten grondslag liggen.

Daarnaast zullen in dit onderzoek ook de onderwijsbehoeften van de risicoleerlingen meegenomen worden. Zijn zij van mening dat ze voldoende geholpen worden in hun leesproces of hebben zij specifieke en onbekende onderwijsbehoeften om hun leesniveau kunnen verbeteren?

2.5 Instructie leesonderwijs en klassenmanagement.

Houtveen et al. (2010) stellen dat een belangrijk onderdeel van effectief leerkrachtgedrag het bieden van expliciete instructie en ondersteuning is bij elk van de onderdelen van het geletterd worden (foneembewustzijn, het alfabetisch principe, woordenschat, vloeiend lezen en begrijpend lezen).

Houtveen et al. (2010) stellen dat het leren van het alfabetische principe een vaardigheid is met geleidelijke opklimming in moeilijkheidsgraad. Begeleide inoefening speelt hierbij een grote rol. Voor de eerste drie blokken uit het basisprogramma aanvankelijk lezen (letters, leeshandeling, spellen, ondersteund lezen van een tekst en duo-lezen) lijkt het instructiemodel voor uitvoerend handelen het meest geschikt. Met name voor dit laatste aspect is het directe-instructiemodel van Veenman et al. (1989) geschikt omdat voor dit model de meeste empirische evidentie voorhanden is. Op de school van onderzoek is vorig schooljaar een start gemaakt met het invoeren van het interactief gedifferentieerd direct instructiemodel (IGDI-model). Een instructiemodel vergelijkbaar met het model van Veenman et al. (1989) met nog ruimte voor verlengde instructie. In hoeverre een instructiemodel voor aanvankelijk lezen wordt toegepast bij het leesonderwijs in groep 3 zal in dit onderzoek nader onderzocht worden.

Houtveen et al. (2012) onderscheiden bij directe instructie voor de eerste drie blokken uit het kerncurriculum van aanvankelijk lezen worden de volgende fasen:

1. Terugblik op en activering van de voorafgaande leerstof.

- 2a. Groepsinstructie en begeleide inoefening.

- Fase 1. Expliciet aanbieden van de letters en oefenen van de leeshandeling.

- Fase 2. Expliciet aanbieden en oefenen van specifieke woordaspecten in samenhang met schrijven.

- 2b. Begeleide inoefening van het ondersteund lezen.

3. Verwerking van de leerstof in duo's.

4. Terugkoppeling en afsluiting van de les.

Leerkrachtgedrag en klassenmanagement zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Veenman et al. (1989) en Marzano et al. (2010) stellen dat als een instructie regelmatig onderbroken moet worden door ad hoc beslissingen van een leerkracht dit het rendement van de les negatief beïnvloedt. Een effectieve leraar is iemand die kans ziet om onderwijsleersituaties planmatig in te richten en daarbij rekening weet te houden met de situationele omstandigheden. In de literatuur beschrijven Marzano et al. (2010) en Veenman et al. (1989) dat goed klassenmanagement buiten de wijze van instructie nog een aantal belangrijke aandachtsvelden kent. Een eerste aspect betreft taakgerichte leertijd. Hier wordt de tijd onder verstaan welke leerlingen daadwerkelijk aan de taak besteden. Daarom zal onderzocht worden welk percentage van de leerlingen gedurende, het zelfstandig lezen en het duo-lezen leest of bezig is met een aan het lezen gerelateerde activiteit.

Veenman et al. (1989) stellen dat uit een groot aantal onderzoeken naar voren is gekomen dat de wijze waarop een leerling zijn tijd in het onderwijs besteedt in belangrijke mate de hoogte van zijn leerprestaties bepaalt.

Uiteindelijk gaat het bij het aanvankelijk lezen om het halen van doelen. Houtveen et al. (2012) stellen dat de kwaliteit van het leesonderwijs alleen verbeterd kan worden wanneer een gefundeerd veranderingsproces goed is geïmplementeerd in het handelen van de leerkracht en wanneer er op schoolniveau voldoende voorwaarden zijn gerealiseerd om het implementatieproces uit te voeren.

2.6 Implementatie van het veranderingsproces.

Graczyk et al. (2006) stellen dat er drie hoofdoorzaken zijn waardoor veranderingsprocessen mislukken.

a) De verandering is niet met vertrouwen geïmplementeerd. De onderzoeker vraagt zich dan ook af in hoeverre de leerkrachten van groep 3 zich konden vinden in de veranderingsvoorstellen.

b) Het ondersteuningssysteem ten behoeve van de verandering is niet in orde. Concreet betekent dit hebben de betrokkenen voldoende feedback, begeleiding en of coaching gehad?

c) De verandering leidt niet tot verbetering. Er volgen geen positieve resultaten op het proces.

stellen dat in een veranderingsproces er verschillende fases noodzakelijk doorlopen moeten worden wil een veranderingsproces kans van slagen hebben. De eerste fase is de adoptiefase. Een veranderingsproces begint met het identificeren van een probleem. Het is belangrijk dat alle betrokkenen de mening delen dat een verandering zinvol is.

Graczyk et al. (2006) beschrijven dat voordat tot een verandering kan worden overgegaan er eerst sprake moet zijn van een adoptiefase. De betrokkenen “adopter” de implementatie. De zes belangrijkste kenmerken van deze fase zijn:

- I. Verandering moet noodzakelijk zijn.
- II. Men moet klaar zijn om te kunnen veranderen.
- III. Men moet veranderingen te weeg kunnen brengen. De verandering moet dus haalbaar zijn.
- IV. Men, de leerkracht, moet zich bewust zijn van het feit dat verandering nodig is.
- V. Men, de leerkracht, moet zich willen verbinden (engageren) aan het veranderingsproces.
- VI. Geschiedenis van succesvolle veranderingen.

Omdat voor het slagen van het veranderingsproces deze fase zo belangrijk is adviseert Van der Bruggen (2007), om ruimte en tijd te creëren voor een experimenteerfase. Deze fase is bedoeld voor de onderzoekende houding van de leerkrachten. De veranderingsvoorstellen worden uitgetoetst voordat deze daadwerkelijk worden ingevoerd. Graczyk et al. (2006) is eveneens van mening dat er een periode van uitproberen moet zijn want succesvolle interventies hangen ook af van de kwaliteit van de materialen. Ook de training en ondersteuning van de leerkrachten die interventies uitvoeren, voorafgaand aan voorgestelde implementatie, zijn een belangrijk onderdeel voor het laten slagen van de interventies. Andere belangrijke randvoorwaarden voor het laten slagen van een implementatie zijn:

- relevante informatie wordt met de betrokkenen gedeeld.
- betrokkenen worden begeleid, benodigde vaardigheden worden voorgedaan.
- betrokkenen krijgen gelegenheid om te oefenen.
- betrokkenen worden gecoacht gedurende de implementatie en van feedback voorzien.

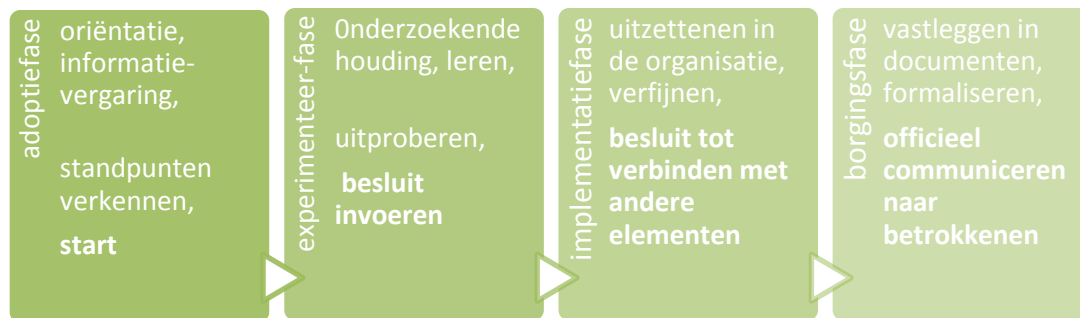
Bovenstaande betekent concreet dat de verschillende leerkrachten met de taalspecialist i.o. overleg moeten hebben gehad voor de definitieve implementatie gestart kon worden. In hoeverre dit is gebeurd zal nader onderzocht worden.

In de literatuur is door Deussen, Coskie, Robinson & Autio (2007) beschreven dat een veelheid aan taken een valkuil is voor coaches of begeleiders van veranderingsprocessen. Heel regelmatig hebben coaches onvoldoende tijd om een leerkracht in de groep te begeleiden of van feedback te voorzien.

De borgingsfase is de laatste fase van het veranderingsproces. De innovatie wordt vastgelegd in documenten, geformaliseerd en officieel gecommuniceerd naar alle betrokkenen.

Uit bovenstaande wordt duidelijk dat met name de adoptiefase en/of experimenteerfase de grootste en belangrijkste factor is of een implementatie wel of niet een kans van slagen heeft. Om te kunnen bepalen wat een implementatie heeft doen mislukken dan wel heeft doen slagen zal, voor dit praktijkonderzoek,

met name deze fases nader onderzocht dienen te worden.



Figuur 3. Matrix van de te onderscheiden fases van een veranderingsproces. Graczyk et al. (2006); Van der Bruggen (2007).

De uitkomsten en conclusies ten aanzien van het veranderingsproces aanvankelijk lezen zullen met het hele team worden gedeeld. Het team zal gevraagd worden of zij zich in de conclusies ten aanzien van het veranderingsproces herkennen. In de nabije toekomst kan door de schoolleiding bij nieuw te starten veranderingsprocessen, indien nodig, rekening met de uitkomsten van dit praktijkonderzoek worden gehouden.

2.7 Samenvattend.

Dit onderzoek te richt zich in eerste instantie op de inhoud en wijze van uitvoering van het blokkenmodel aanvankelijk lezen, de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten en de onderwijsbehoeften van risicoleerlingen ten aanzien van het leren lezen in groep 3. Vervolgens zal het verloop en de wijze van het veranderingsproces aanvankelijk lezen nader worden onderzocht.

De bevindingen van dit veranderingsproces zullen met het team worden besproken. Dit is zinvol omdat als het team de analyse van het veranderingsproces aanvankelijk lezen herkent, de school bij toekomstige veranderingsprocessen hier rekening mee kan houden.

Op basis van al deze gegevens zal een plan van aanpak kunnen worden gemaakt om de kwaliteit van het leesonderwijs in groep 3 te verbeteren.



Figuur 4. Aspecten van invloed op de kwaliteit van het leesonderwijs welke in dit praktijkgericht onderzoek nader onderzocht zullen worden.

Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek.

3.1 Soort onderzoek.

Dit praktijk onderzoek betreft een gecombineerd onderzoek, te weten een survey-onderzoek en een evaluatieonderzoek.

Dit onderzoek is een survey-onderzoek (Harinck, 2010) omdat op systematische wijze het implementatieproces is bevraagd aan alle betrokkenen. Op deze wijze worden de meningen en ervaringen van verschillende kanten en invalshoeken naast elkaar neergelegd. Op deze wijze is getracht om tot een zo'n objectief mogelijk oordeel te komen.

Dit deel van het onderzoek is zinvol om te achterhalen wat nodig is om een volgende of aanvullende implementatie eventueel beter te doen slagen.

Er is tevens sprake van een evaluatieonderzoek op klassenniveau omdat het aanbod van het huidige aanvankelijk leesonderwijs van groep 3 wordt getoetst aan de hand van de literatuur. Om de uitkomsten van het evaluatieonderzoek goed te kunnen beoordelen zijn de resultaten van het eerste onderzoek essentieel.

3.2 Populatie en betrokkenen van het onderzoek.

Voor dit praktijkgericht onderzoek zijn gegevens aan verschillende betrokkenen gevraagd. De drie leerkrachten van groep 3 zullen nadat de leeslessen zijn geobserveerd worden geïnterviewd. Voor wat betreft het implementatieproces zal informatie worden gevraagd aan de drie leerkrachten van groep 3, taalspecialist i.o., de interne begeleider, de directeur van de school en ten slotte zullen de bevindingen ten aanzien van het implementatieproces met het hele team worden besproken (n = 11). Ten aanzien van de onderwijsbehoeften risicoleerlingen leesonderwijs worden 5 leerlingen geïnterviewd.

3.3 Methode van dataverzameling en gebruikte instrumenten.

Data in dit onderzoek zijn verzameld door middel van literatuuronderzoek, observaties en semigestructureerde interviews (bijlage 1 en 2).

Hoofdstuk 2, het theoretisch kader en onderzoeksvraag 1 zijn geschreven vanuit literatuuronderzoek. Ook deelvraag 11 en 18 zijn beantwoord op basis van literatuur. De literatuur wordt in deze vragen afgezet tegen de gegevens die in dit onderzoek zijn verkregen. Onderzoeksvraag 2 is beantwoord met behulp van observaties aan de hand van een checklist en deels gestructureerde interviews met de betrokken leerkrachten. In de interviews met de leerkrachten zijn de bevindingen van de observaties besproken. Dit om te achterhalen welke waarnemingen door leerkrachten zijn herkend, en wat, volgens de leerkrachten, mogelijke oorzaken zijn van wat is waargenomen.

Onderzoeksvraag 3 wordt beantwoord door middel van semigestructureerde interviews met de leerkrachten en leerlingen van groep 3. De risicoleerlingen zijn naar expliciete onderwijsbehoeftes ten aanzien van het leesonderwijs gevraagd. De resultaten van deze gesprekken zijn met de leerkrachten gedeeld om te kunnen achterhalen wat zij nodig hebben om aan de specifieke onderwijsbehoeftes van risicoleerlingen ten aanzien van het leren lezen te kunnen voldoen. De onderzoeker zal de gesprekken en/of interviews voeren op de manier zoals door Delfos (2003); Pameijer & Van Beukering (2008) is beschreven. Het doel van de gesprekken wordt duidelijk uitgelegd. De betrokkenen worden op hun gemak gesteld en er wordt veel ruimte geboden om te antwoorden. Daar waar nodig worden de vragenlijst losgelaten. Deze wijze van interviewen geldt voor alle gesprekken die ten behoeve van dit onderzoek gevoerd zullen worden. In de literatuur stelt Delfos (2003) dat doorvragen effectief is in het uitdiepen van een onderwerp en ook kan geschieden op non-verbaal gedrag. Het verloop van het veranderingsproces zal

eveneens via een deels gestructureerd interview door de onderzoeker worden achterhaald.

Onderzoeksvraag 4 zal worden beantwoord door middel van literatuur en semigestructureerde interviews aan de leerkrachten van het team, taalspecialist i.o., interne begeleider. De betrokkenen wordt eerst een interview afgenomen. Alle gegevens worden gebundeld en geanalyseerd. De conclusies van de onderzoeker zijn aansluitend met alle betrokkenen gedeeld.

3.4. Communicatie.

Er is regelmatig overleg met de directeur van de school over dit praktijkgericht onderzoek. Uiteindelijk zal het eindresultaat in een kader- en teambijeenkomst worden gepresenteerd.

Wekelijks heeft terugkoppeling met de directeur plaats gevonden ten aanzien van de laatste bevindingen en of stand van zaken. Dit contact zal ten tijde van het onderzoek niet verminderen. Daarnaast is er intensieve en regelmatige communicatie met de leerkrachten van groep 3 geweest welke nog niet is afgerond. Omdat door de onderzoeker de werkwijze van de leerkrachten geobserveerd en geanalyseerd is, is het correct om de bevindingen van de observaties met de betrokkenen te delen. De resultaten van deze gesprekken zijn ook van belang voor de uitkomsten van onderzoeksvraag 2. In een later stadium, als de conclusies van het veranderingsproces helder zijn, worden deze gegevens met het team gedeeld.

Als het onderzoek is afgerond zullen de resultaten in het kaderteam worden besproken.

De uiteindelijke doelstelling van dit onderzoek is om te komen tot een concreet plan van aanpak voor wat betreft het verbeteren van de kwaliteit van het leesonderwijs in groep 3. Concrete afspraken zullen hiervoor gemaakt worden in een kaderteamvergadering.

3.4 Validiteit en triangulatie.

Er worden voor dit onderzoek twaalf instrumenten ingezet om alle onderdelen van het leesonderwijs of het veranderingsproces steeds zo specifiek mogelijk te observeren of te bevragen. Getracht is specifieke instrumenten te ontwikkelen die meten wat ze moeten meten. Bij nagenoeg alle onderzoeksvragen zijn meerdere instrumenten betrokken. Ook worden alle deelvragen met behulp van meerdere instrumenten beantwoord. De conclusies van de deelvragen worden weer gedeeld met de betrokkenen. De betrokkenen zal worden gevraagd of zij de conclusies van de onderzoeker herkennen. Dit alles om een zo'n eerlijk en betrouwbaar mogelijk antwoord te krijgen. De validiteit van de instrumenten wordt ook gewaarborgd doordat observaties niet eenmalig zijn maar, op onderdelen, meerdere keren bij dezelfde leerkrachten en de groep leerlingen plaatsvinden. Deze werkwijze verhoogt de betrouwbaarheid van de uitkomsten omdat dan wordt gezien of een meting bij herhaling dezelfde resultaten oplevert (Harinck, 2010).

Tenslotte wordt in dit onderzoek veelvuldig triangulatie toegepast doordat bij dezelfde onderzoeksvragen steeds verschillende informanten worden betrokken (Harinck, 2010).

Hoofdstuk 4. Resultaten van het onderzoek.

De in hoofdstuk 3 genoemde wijze van dataverzameling hebben veel onderzoeksgegevens opgeleverd. Deze gegevens vormen het antwoord op de onderzoeksvragen. In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek worden beschreven en gevisualiseerd.

4.1 Waar moet goed aanvankelijk leesonderwijs aan voldoen volgens de literatuur?

Deze onderzoeksvraag is voor een deel beantwoord in het theoretisch kader (hoofdstuk 2). Drie aspecten worden hier nader toegelicht.

4.1.1 Aanpak en aanbod aanvankelijk leesonderwijs en

In de tussendoelen van beginnende geletterdheid (groep 1 t/m 3) zoals opgesteld door Verhoeven, Aarnoutse, Blauw, de Bolland, Vernooy, & Van het Zandt (1999) staan de tien leergebieden lezen en taal voor de eerste drie jaren op de basisschool beschreven (bijlage 3). Voor wat betreft het aanvankelijk leesonderwijs wordt in dit verslag nader ingegaan op de tussendoelen 8 en 9, technisch lezen en schrijven, start en vervolg. De leerlingen van groep 3 moeten aan het eind van het schooljaar de letters fonetisch (actief) kunnen benoemen. De kinderen kunnen klankzuivere woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken. Met andere woorden, het streven is dat aan het eind van groep 3 de periode van spellend lezen voorbij is. In de tweede fase van groep 3 (nadat alle letters zijn aangeboden en geleerd) leren de kinderen het lezen en spellen van klankzuivere woorden (type mmkm, mkmm, mmkmm). Simmons en Kame'enui (1998) benoemden drie kernconcepten binnen het beginnend leesonderwijs: fonologisch bewustzijn, begrip voor het alfabetisch principe en vloeiend lezen. Leren lezen en leren schrijven blijven zich gedurende het hele leven ontwikkelen, maar de kinderjaren (tot en met het achtste jaar) zijn de meest belangrijke periode voor de ontwikkeling van de geletterdheid. Houtveen et al. (2012) beschrijven dat een effectief programma voor aanvankelijk lezen een aantal onderdelen bevat:

a) Instructie van het alfabetisch principe.

Voorwaarde is dat de kinderen toegang hebben tot goed geschreven en boeiende teksten waarin woorden staan die de kinderen kunnen ontcijferen. Snow, Burns, & Griffin (1998) stellen dat op deze wijze de kinderen een kans krijgen om de geleerde vaardigheden toe te passen. Daarnaast worden zo nieuwe woorden geleerd door middel van hun relatie met bekende woorden.

b) De kinderen worden verhalen en informatieve teksten voorgelezen.

c) De kinderen krijgen dagelijks de gelegenheid om zelfstandig een tekst, naar keuze, net onder frustratieniveau, te lezen.

d) Met de kinderen worden dagelijks, wat moeilijkere teksten ondersteund gelezen, en deze teksten worden herhaald gelezen. Een goede manier is, voorlezen, koorlezen en voorzeggen.

e) De kinderen worden dagelijks in de gelegenheid worden gesteld om teksten te schrijven.

Schrijven bevordert letterkennis en foneembewustzijn en is van positieve invloed op het leren lezen (Ehri, 1989). Tijdens het schrijven worden kinderen aangemoedigd om actief na te denken over de relatie tussen letters en klanken. Op basis van deze uitgangspunten is het programma voor voorbereidend en aanvankelijk lezen "het blokkenmodel" opgebouwd en uitgewerkt. De inhoud van dit programma is in hoofdstuk 2 van dit onderzoeksverslag beschreven.

4.1.2 Kennis en vaardigheden van de leerkracht.

Doelgericht werken van de leerkracht.

In hoofdstuk 2 is eveneens beschreven dat het noodzakelijk is dat de leerkracht werkt met hoge maar realistische doelen (Guthrie, 2001; Ahlers et al., 2007; Vernooy, 2007; Houtveen et al. 2012; Routman, 2003).

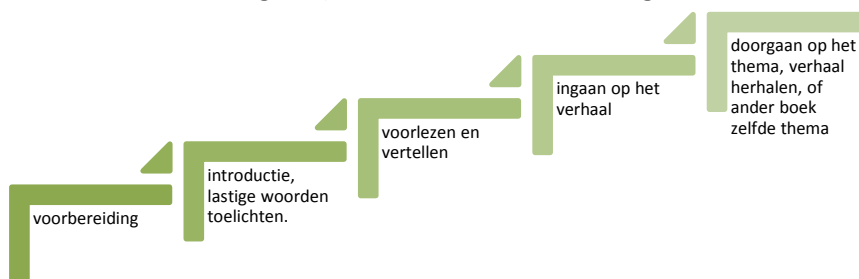
Doelgericht werken betekent ook dat het team goed op de hoogte is van de doorgaande lijn en de verschillende leesdoelen van de groep. Na ieder toetsmoment dient de leerkracht voor zichzelf na te gaan of het leesonderwijs bijgesteld moet worden en of er interventies moeten worden ingezet om de gewenste doelen te behalen (Ahlers et al., 2007; Vernooy, 2007; Houtveen et al. 2012; Routman, 2003).

Dit betekent ook dat de leerkracht per les overweegt welke doelen aan bod moeten komen en dit ook de kinderen voorafgaand aan de les vertelt. Dit laatste impliceert de noodzaak voor een instructiemodel aanvankelijk lezen (IGDI-model, bijlage 5).

Aanbod leesstrategieën.

Onderzoek door Allington (2002); Guthrie (2001); Ahlers (2007); Vernooy (2007) en Houtveen et al. (2012) heeft aangetoond dat het aanbieden van leesstrategieën een positief effect heeft op de leesresultaten. Daarnaast wordt in de literatuur door Allington (2002); Routman (2003); Guthrie (2001); Houtveen et al. (2012) sterk gepleit voor modelgedrag van de leerkracht. Hiermee wordt bedoeld het voordoen van leesstrategieën en het hardop voordoen van denkprocessen. Een andere onderwijsstrategie die door Allington (2002); Routman (2003); Guthrie (2001); Houtveen et al. (2012) en Stoep & Balkom (2010) sterk wordt aangeraden is scaffolding. Hiermee wordt bedoeld het, op verschillende momenten, steeds dieper op dezelfde stof ingaan, het zgn. steigerbouwen.

Dit betekent dat een tekst meerdere malen (voor)gelezen kan worden waarbij steeds andere woorden worden toegelicht of andere denkvragen over de voortgang van het verhaal worden gesteld. Het is daarom zeer geschikt om bij het voorlezen gebruik te maken van een direct instructiemodel, aldus Houtveen et al. (2010); Stoep & Balkom (2010) en McGee & Schickedanz (2007). Het voorlezen wordt van meer toegevoegde waarde als door de leerkracht wordt nagedacht over het doel (bijv. woordenschat of de te modellen denkstrategieën). En deze lees- denkvaardigheden met de leerlingen deelt tijdens het voorlezen.



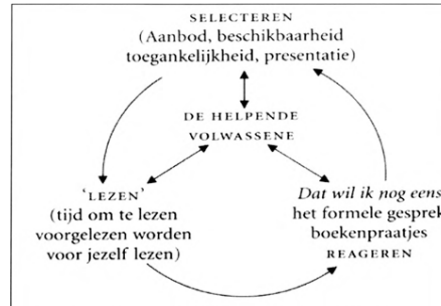
Figuur 5. Voorbeeld van scaffolding voorleesverhaal. Stoep & Balkom (2010).

De rol van de leraar en het belang van leesmotivatie.

In hoofdstuk 2.4 is beschreven dat onderzoek door Routman (2003); Allington (2002); Guthrie (2001) en Hattie (2003) is aangetoond dat de leerkracht de grootste variabele is op het gebied van leerprestaties van de leerlingen. In de literatuur wordt door Guthrie (2001); Schunk & Zimmerman (2007) beschreven dat een leerling de “skills and the wills” nodig heeft om zich te ontwikkelen tot een goede lezer. Leren lezen en leesmotivatie gaan hand in hand. Een goede leerkracht besteedt meer tijd aan lezen, geeft veel instructie, afgestemd op de onderwijs- en opvoedingsbehoeften van de leerlingen en heeft veel interactie met de leerlingen over de teksten die worden gelezen. Een goede leerkracht helpt leerlingen ook bij het ontdekken dat lezen plezierig is en boeiend. Een effectieve leerkracht zorgt voor een cultuur in de klas waarbij de motivatie voor geletterdheid wordt gevoed (Guthrie, 2001; Smits & Braams, 2006; Houtveen et al. 2012).

Onderzoek door Hattie & Timperley (2007); Guthrie (2001) heeft uitgewezen dat als feedback specifiek, positief en niet te lang is dit een leerbevorderend effect heeft.

De leescirkel van Chambers (2002) plaatst de helpende volwassene niet voor niets in het centrum van de cirkel. Verder geldt in het algemeen dat een positieve relatie met de leraar bijdraagt aan het leren en welzijn van de leerlingen (Reeve, 2006). Onder een positieve relatie verstaan we: warmte, affectie en acceptatie (Furrer & Skinner, 2003).



Figuur 6. De leescirkel van Chambers (2002).

4.1.3 Optimaliseren van de leesomgeving.

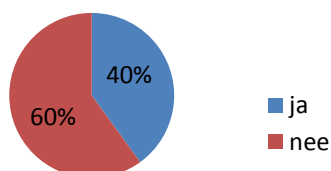
Boeken op het juiste niveau en keuzevrijheid.

Routman (2003), Allington (2002), Guthrie (2001) en Houtveen et al. (2010) stellen allen dat een rijke leesomgeving een absolute voorwaarde is voor het welslagen van leesonderwijs. Met een rijke leesomgeving wordt een divers boekenaanbod op meerdere niveaus bedoeld. Er is veel aandacht voor de presentatie van de boekcollectie. Trudel, (2007) stelt dat het motiverend is om leerlingen die leren lezen de kans te bieden te genieten van hun verworven leesvaardigheid. Daarnaast is het belangrijk dat de leerlingen de boeken ook daadwerkelijk kunnen lezen. Een goed aanbod van boeken op het 'just right niveau' is uitdagend.

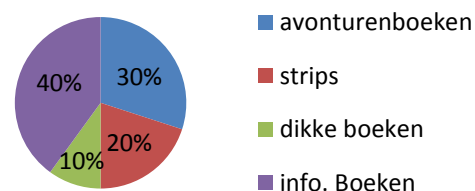
Zorg voor een rijke taalleeromgeving. (Gijssels, 2012).

Een fysiek rijke leeromgeving betekent dat de inrichting van het lokaal en de activiteiten uitnodigen tot het gebruik van taal. De thematafel kan bijvoorbeeld gebruikt worden als verdieping bij een les wereldoriëntatie. Een woordmuur met woorden die in een thema centraal staan, of een nieuwsbord met foto's of krantenartikelen kunnen aanleiding vormen tot een gesprek of de behoefte om meer over het onderwerp te lezen.

In de literatuur, Houtveen et al. (2012), wordt een richtlijn aangehouden om minstens 7 boeken per kind beschikbaar te hebben. In de groep die wordt onderzocht wordt wel een aantal boeken teruggezien van 7 per kind, maar dit betreffen alleen leesboekjes. In de klas wordt een handvol informatieve boeken aangetroffen. Stripboeken ontbreken geheel maar tellen ook niet mee wat betreft het geadviseerde aantal van 7 boeken per kind. Houtveen et al. (2012).



Figuur 7. Zijn er voldoende leuke boeken op school volgens de risicoleerlingen. N= 5



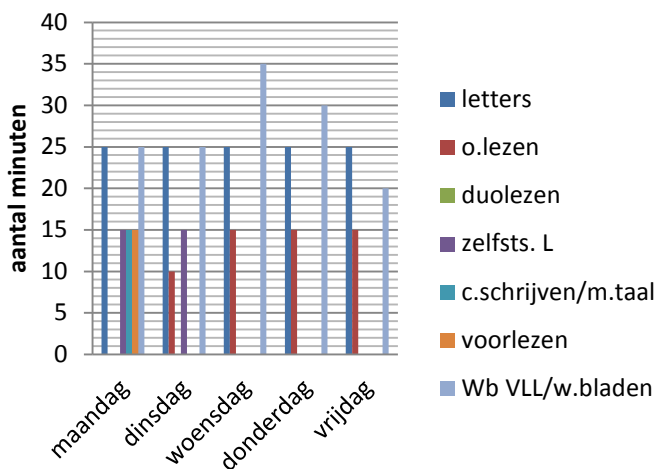
Figuur 8. Wat voor soort boeken willen de risicoleerlingen meer lezen? N= 5

De 5 risicolezers van groep 3 gaven aan dat ze behoefte hadden aan meer spannende boeken, boeken over kinderen in andere landen en atlassen. Bij navraag aan de leerkrachten bleek dat er wel aandacht is voor boekpromotie in die zin dat iedere donderdag en vrijdag een leerling, die dat graag wil, zijn of haar lievelingsboek mee naar school mag nemen, daar iets over mag vertellen en een stukje uit het boek mag voorlezen.

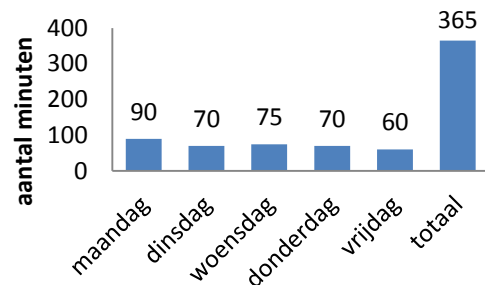
4.2 Hoe ziet het huidige aanvankelijk leesaanbod er dit schooljaar uit in groep 3?

4.2.1 Tijdsbesteding blokkenmodel.

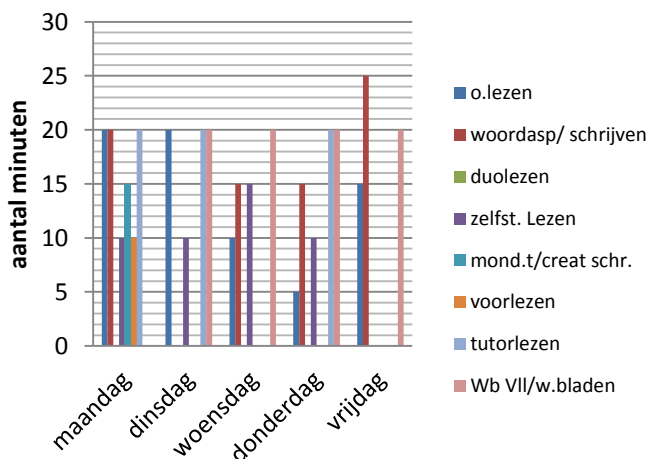
Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is eerst gekeken naar wat er volgens het rooster voor zowel fase 1 als fase 2 de leerlingen is en wordt aangeboden op het gebied van aanvankelijk leesonderwijs.



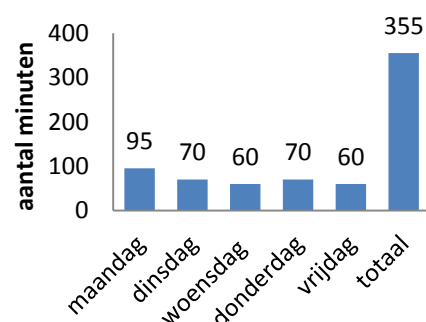
Figuur 9. Dagrooster leesonderwijs groep 3 fase 1 van het blokkenmodel.



Figuur 10. Totaal leesonderwijstijd volgens dagrooster fase 1.



Figuur 11. Dagrooster leesonderwijs groep 3 fase 2 van het blokkenmodel.



Figuur 12. Totaal leesonderwijstijd volgens dagrooster fase 2.

Uit bovenstaande de figuren 9 en 10 kan worden opgemaakt dat in fase 1 een aantal essentiële onderdelen van het blokkenmodel niet dagelijks of niet voldoende worden ingeroosterd. Voor ondersteund lezen wordt, behoudens op maandag, voldoende tijd vrijgemaakt. Zelfstandig lezen is alleen de eerste twee

[Judith van Rooijen, s 1049553](#)

dagen in het rooster terug te vinden. Duolezen ontbreekt geheel in het rooster. Creatief schrijven is eveneens nergens in het rooster terug te vinden. Maandag wordt 20 minuten ingeroosterd voor een groepsgebesprek over het weekend. Voorlezen heeft alleen op maandag een plek in het rooster gekregen. Relatief veel tijd wordt besteed aan het verwerken van de werkboekjes van de methode Veilig Leren Lezen. In fase 2, figuren 11 en 12, wordt voor het ondersteund lezen op 2 dagen (woensdag en donderdag) minder dan 15 minuten uitgetrokken. Het onderdeel duolezen is helemaal niet in het rooster terug te vinden. Creatief schrijven is eveneens nergens in het rooster terug te vinden. Op maandagochtend wordt 20 minuten besteed aan mondelinge taalvaardigheid. Maandag is ook de enige dag dat het voorlezen daadwerkelijk wordt ingeroosterd. Op vrijdag worden de onderdelen, duolezen, zelfstandig lezen, creatief schrijven en voorlezen niet in het rooster teruggezien. Ook in fase 2 wordt relatief veel onderwijsleestijd aan instructie en verwerking van het werkboekje Veilig leren lezen besteed. In fase 2 lezen de leerlingen 3 x per week 20 minuten met een leesmaatje uit groep 8 (tutorlezen).

In fase 1 en 2 wordt er, volgens het rooster, respectievelijk 365 en 355 minuten aan leesonderwijs en leesactiviteiten besteed. Dit is respectievelijk 60 en 70 minuten minder dan aanbevolen door Houtveen et al. (2012).

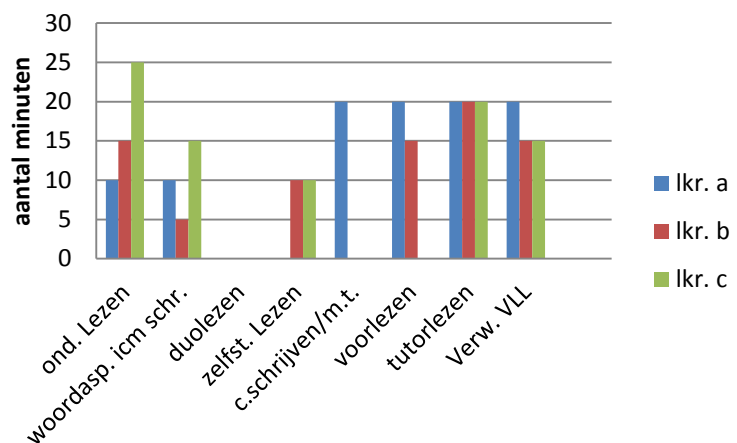
Met figuur 13 wordt het aanbod van het blokkenmodel per leerkracht in een staafgrafiek gevisualiseerd. De uitvoering van alle leerkrachten komt niet geheel overeen met dat wat in het dagrooster staat vermeld. Aan ondersteund lezen en woordaspecten in combinatie met schrijven wordt door twee van de drie leerkrachten niet voldoende tijd geboden. Het onderdeel duolezen is door geen van de drie leerkrachten uitgevoerd.

Bij leerkracht a. is het onderdeel zelfstandig lezen niet terug gezien. Leerkracht c. besteedt meer dan voldoende tijd (wellicht wat te veel) aan ondersteund lezen maar heeft geen boek voorgelezen. De andere twee leerkrachten hebben tijdens de pauze voorgelezen. Het onderdeel specifieke woordaspecten in combinatie met schrijven wordt door alle drie de leerkrachten wel uitgevoerd; de tijdsbesteding varieert van 5 tot 15 minuten en de nadruk ligt vooral op de lees oefeningen. 1 Leerkracht combineert de oefening met het schrijven.

Leerkracht a. heeft als enige leerkracht aandacht besteed aan creatief schrijven. Alle leerkrachten besteden 15 minuten aan de verwerking van Veilig leren lezen. Op maandag, dinsdag en donderdag wordt 20 minuten besteed aan tutorlezen.

Met de leerkrachten zijn de observaties doorgesproken. De leerkrachten beamen wat door de onderzoeker is gezien. Verschillende onderdelen zijn wel toegelicht. In bijna alle gevallen worden de woordrijtjes geoefend uit veilig en vlot, en woord- en letteroefeningen die horen bij de digibordles van Veilig Leren Lezen. Het oefenen van specifieke woordaspecten wordt door alle leerkrachten wel gedaan maar zelden of nooit in combinatie met het schrijven. Het onderdeel duolezen wordt door geen enkele leerkracht structureel of regelmatig gedaan. Hetzelfde geldt voor het onderdeel creatief schrijven. Dit gebeurt alleen

Observatie blokkenmodel fase 2 leerkrachten groep 3.



Figuur 13. Observatie blokkenmodel fase 2 leerkrachten groep 3.

naar aanleiding van een bijzondere gebeurtenis, aldus leerkracht a. Hoewel zelfstandig lezen niet staat ingeroosterd geven alle leerkrachten aan dat dagelijks tijd wordt vrijgemaakt om leerlingen zelfstandig te laten lezen. Zelfstandig lezen is tot nu meestal een “klaar” opdracht geweest. De kinderen mogen lezen zodra ze klaar zijn met hun verplichte taken. Sinds enkele weken is het een schoolbesluit dat 's morgens het eerste kwartier in alle groepen besteed wordt aan het zelfstandig lezen. In groep 3 gebeurde dit niet op de maandag maar de overige vier schooldagen gebeurt dit wel; het rooster moet hier nog op aangepast worden.

4.2.2. Het instructiemodel.

Tijdens de klassenbezoeken is ook het gebruikte instructiemodel geobserveerd en nadien met de betrokken leerkracht besproken. Het resultaat van de observaties en de gevoerde gesprekken laat zich lezen in onderstaande tabel, figuur 14.

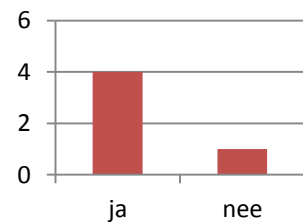
Instructiemodel aanvankelijk lezen (Houtveen et al. 2012)						
-gebeurt niet +/- gebeurt soms + wordt uitgevoerd.	Lkr. a interview	Lkr. a observatie	Lkr. b Interv.	Lkr. b Obs.	Lkr. c Interv.	Lkr. c obs.
Doelen en terugblik	-	-	-	-	-	-
Groepsinstructie en begeleidde inoefening.	+	+/-	-	+/-	+	+
Begeleidde inoefening van het ondersteund lezen.	+	+	+	+	+	+
Verlengde instructie.	-	-	-	-	+/-	+
Uitbreiding leestijd met ongeveer een uur per week.	-	-	-	-	-	-
Verwerking van de leerstof in duo's.	-	+/-	-	-	-	+/-
Terugkoppeling en afsluiting van de les.	-	-	-	-	+/-	-

Figuur 14. Resultaten observaties en interviews betreffende gebruikt instructiemodel aanvankelijk lezen (Houtveen et al. 2012), in groep 3.

Uit de observaties en bij navraag tijdens de interviews wordt al snel duidelijk dat geen van de leerkrachten gebruik maakt van een instructiemodel voor aanvankelijk lezen. Het valt op dat geen enkele leerkracht de les start met een terugblik en de les gezamenlijk afsluit. Het onderdeel groepsinstructie wordt door alle leerkrachten uitgevoerd.

Het ondersteund lezen met behulp van het digibord wordt door alle leerkrachten gedaan. Kinderen die al verder zijn in het leesproces mogen in hun zonwerkboekje starten. Tijdens de observaties ontstond het beeld dat de zwakke lezers geen verlengde instructie aangeboden wordt. Tijdens navraag bij de drie leerkrachten bleek dit beeld juist. Hierbij kan worden aangetekend dat het blokkenmodel niet uitgaat van verlengde instructie na aanbod van de inhoud van de leesles, maar laag 2 van het blokkenmodel behelst 100 minuten per week uitbreiding van de leestijd. Leerlingen die daar ook niet voldoende aan lijken te hebben komen in aanmerking voor 45 minuten extra leesbegeleiding buiten de groep. De reden dat verlengde instructie in dit overzicht is meegenomen is gelegen in het feit dat relatief veel leestijd wordt besteed aan uitleg en toelichting van het werkboekje veilig leren lezen. Daarbij hebben alle risicolezers aangegeven (zie fig. 15) behoefte te hebben aan verdere begeleiding tijdens of na de leesles.

Het onderdeel duolezen of verwerking van de leerstof in duo's komt bij alle drie de leerkrachten onvoldoende aan bod.
Een leerkracht licht toe dat ze de les wel terugkoppelt maar niet expliciet de doelen van de les benoemt. Tijdens de observatie is dit niet teruggezien.



Figuur 15. Zou je meer geholpen willen worden tijdens de leesles. N= 5

4.2.3 Klassenmanagement.

Uit de bevindingen tijdens de observaties en de gegevens die zijn verkregen uit interviews met de leerkrachten komt een aantal punten naar voren dat wat betreft het klassenmanagement aandacht behoeft. (zie ook bijlage 3 en overzicht onderstaande figuur 16).



Figuur 16. Bevindingen naar aanleiding van observaties en interviews klassenmanagement in groep 3.

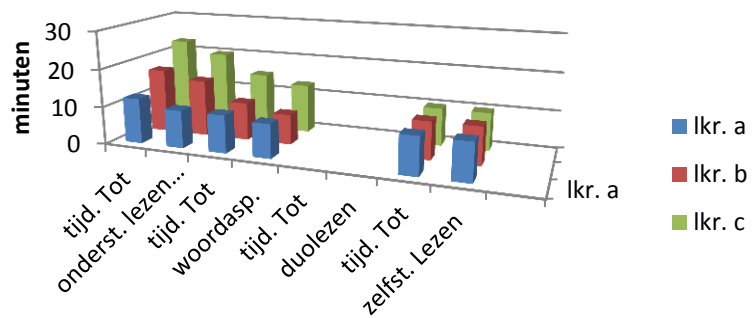
Een aantal punten worden nadere toegelicht.

- Bij alle drie de leerkrachten werd snel duidelijk dat deze groep 3 veel dynamiek bevat. De leerkrachten geven alle drie aan dat het verplicht gebruik van coöperatieve tafelgroepjes voor 30 leerlingen het lastig maakt voor de leerkracht om goed overzicht te houden op alles wat in de groep gebeurt. Een aantal leerlingen zit met de rug of half met de rug naar het bord of leerkracht. Tijdens alle bijgewoonde lessen worden tafels van leerlingen verschoven en een aantal kinderen zoekt veel, niet lesgerelateerde, interactie met elkaar tijdens de lessen.
- De lesovergangen verlopen druk en lawaaierig.
- Er is veelvuldig sprake van "kleine" storingen.
- De verschillende leerkrachten hanteren verschillende regels en afspraken omtrent bijvoorbeeld wc-gebruik, klaaropdrachten of lopen door de klas. Er is geen systeem om het wc-gebruik te reguleren. Dit maakt dat er soms meer dan twee kinderen tegelijk naar de wc gaan en ook dat er regelmatig onenigheid is wie de beurt heeft om naar de wc te kunnen gaan. Het onderdeel samenwerken, wordt ook door de verschillende leerkrachten verschillend gestimuleerd of niet gestimuleerd. Leerkracht b. maakt hier geen gebruik van, leerkracht a. stimuleert het en leerkracht c. zet vooral in op rust tijdens het werken.
- Er kan worden geconstateerd dat de benodigde lesmaterialen niet in orde zijn. Bij een leerkracht bleken er niet genoeg leesboekjes voorradig die nodig waren voor verwerking van de les. Er is een boekenkast met leesboekjes, echter een kast met zelfstandig materiaal ten behoeve van aanvullend leesonderwijs is niet aanwezig. Bovenstaande bevindingen ten aanzien van het klassenmanagement zijn van belang voor dit onderzoek. Uit onderzoek (Marzano et al. 2010) blijkt dat in klassen waar een goed klassenmanagement bestaat de leerprestaties met 20 percentielpunten stijgen.

4.2.4 Time on task werken leerkrachten.

Aanvullende klassenbezoeken zijn besteed om te onderzoeken welke mate de leerkrachten de instructietijd aan lezen besteden.

Figuur 17 brengt in beeld dat veel instructietijd wordt besteed aan lezen of leesgerelateerde onderwerpen, zoals het combineren van woordenschat met het lezen van woordrijtjes uit veilig en vlot. Zoals eerder beschreven wordt in fase 2 door geen enkele leerkracht dagelijks tijd besteed aan het lezen van woordaspecten in combinatie met schrijven. Wel worden er bijna dagelijks spellingcategorieën geoefend met behulp van, meestal een visueel, dictee. Door onderzoeker is dit lesonderdeel als instructietijd benoemd bij het onderdeel “woordaspecten in combinatie met schrijven”.

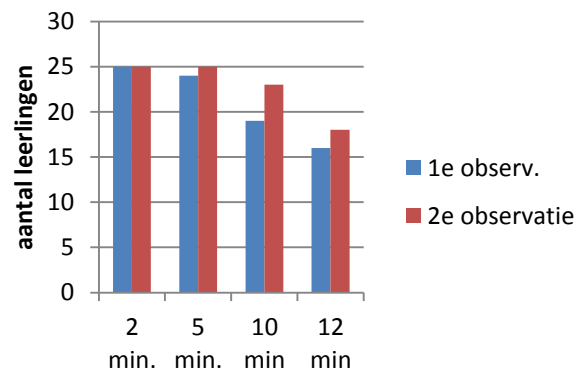


Figuur 17. Aantal minuten gelezen tijdens de uitvoering blokkenmodel, afgezet tegen de totale tijdsbesteding van het lesonderdeel.

4.2.5 Time on task werken van de leerlingen.

Daarnaast is in beeld gebracht welke percentage van de leerlingen tijdens het duo-lezen en het zelfstandig lezen daadwerkelijk leest of met een gerelateerde activiteit bezig is. Taakgericht gedrag van leerlingen tijdens het duolezen is niet in de les teruggezien en daarom niet gemeten. Figuur 18 laat zien dat, tijdens beide observaties, een aantal leerlingen niet aan zelfstandig lezen toekomt.

Tijdens de eerste observatie las de leerkracht met een tweetal risicoleerlingen uit een boek. Tijdens de tweede observatie liep de leerkracht door de groep om steeds met leerlingen een stukje samen te lezen of er werden kleine leesgesprekjes gehouden. In de literatuur wordt door Routman (2003) deze laatste werkwijze ook genoemd als motiverend juist voor die leerlingen die wat meer moeite hebben om tot lezen te komen. De sfeer was in beide gevallen prettig en rustig, er werd niet gelopen ook werden er geen boeken geruild. Na 10 minuten werd het bij alle leerkrachten snel een stuk onrustiger.



Figuur 18. Aantal leerlingen die lezen tijdens het lesonderdeel zelfstandig lezen. N= 30

4.2.6 Kwaliteit huidig leesonderwijs in relatie tot de literatuur.

De stand van zaken ten aanzien van de criteria om tot kwalitatief goed, evidence based, leesonderwijs te komen, zoals samengevat door Kahlers (2010); Vernooy (2007) afgezet tegen wat in deze groep is gezien en met de leerkrachten is doorgesproken, laat zich lezen in onderstaande tabel, figuur 19.

Criteria effectief leesonderwijs		
	Wordt gedaan	Wordt nog niet gedaan
Er worden toetsbare doelen gebruikt.	X	
Een goede leesmethode wordt aangevuld met gevarieerde leesactiviteiten.		X
Voldoende tijd aan lezen (hele groep)		X
Zwakke lezers een uur extra instructietijd.		X
Er wordt gebruik gemaakt van het IGDI-model voor aanvankelijk lezen.		X
Er wordt gedifferentieerd en een uur extra leestijd gecreëerd.		X
Leesontwikkeling wordt gemonitord, gesignaleerd en er wordt op leesresultaten gereageerd.	X	

Figuur 19. Criteria effectief leesonderwijs. Kahlers (2010); Vernooy (2007)

Uit de resultaten van hoofdstuk 4 tot en met paragraaf 4.2.6 komt een duidelijk beeld naar voren waaruit blijkt dat in deze groep aan een aantal criteria voor effectief leesonderwijs en/of adequate uitvoering van het blokkenmodel nog niet wordt voldaan.

De school werkt met en vanuit hoge doelen; men gebruikt hiervoor de Cito-scores die minimaal aan de inspectienorm moeten voldoen. Er is een goede leesmethode (Veilig Leren Lezen). In de hele groep wordt niet voldoende tijd besteed aan het leesonderwijs. Geadviseerd wordt 425 minuten per week. Er wordt op dit moment 355 minuten per week aan het leesonderwijs besteed. Zwakke lezers krijgen nauwelijks tot geen extra instructietijd ook wordt er nauwelijks extra met de zwakke lezers gelezen. Er wordt geen gebruik gemaakt van instructiemodel voor aanvankelijk lezen De leesontwikkeling wordt gemonitord in Parnassys. Problemen worden wel gesignaleerd; handelingsplannen worden gemaakt het lukt de leerkrachten niet om de plannen, zoals opgesteld, ten uitvoer te brengen. Uitslagen van de herfstsignalering, methodegebonden toetsen en de Cito-toetsen zijn nu bepalend voor eventuele interventies voor risicoleerlingen.

De huidige stand van zaken wat betreft criteria van een effectief programma aanvankelijk lezen (inhoud van het aanbod leesonderwijs – blokkenmodel) en wat in deze groep is gezien en met de leerkrachten is doorgesproken, laat zich lezen in onderstaande tabel.

Effectief programma aanvankelijk lezen			
	Wordt aangeboden.	Wordt soms aangeboden.	Wordt nog niet aangeboden.
Instructie alfabetische principe	X (fase 1)		
Aanbod verhalen en teksten fictie	X		
Aanbod verhalen en teksten non-fictie.		X (in comb. met ervaringsgericht leren).	
Dagelijks zelfst. Lezen fictie-non fictie onder frustratieniveau.		X vooral non-fictie ontbreekt.	
Gevarieerd boekenaanbod			X
Dagelijks ondersteund lezen.	X		
Dagelijks herlezen van teksten die wat moeilijker zijn. (voorlezen, koorlezen, voorzeggen)			X (vooral herhaling ontbreekt).
Dagelijks oefenen schrijf- en spellingvaardigheden.		X (niet in samenhang woordclusters.	
Dagelijks creatief schrijven			X

Figuur 20. Stand van zaken uitvoering effectief programma aanvankelijk lezen. Houtveen et al. (2012)

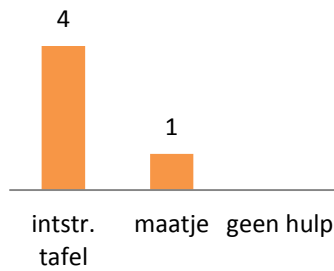
Figuur 20 laat zien dat het aanbod van het aanvankelijk leesonderwijs voor optimalisering in aanmerking komt. Al in hoofdstuk 4.1 is geconstateerd dat het boekenaanbod onvoldoende is. Echter uit bovenstaande tabel blijkt dat het aanbod van informatieve teksten door de leerkrachten niet structureel gebeurt. Leerkrachten lezen soms incidenteel themagerelateerde verhalen voor die thema gaan waar tijdens de ervaringsgerichte lessen aan wordt gewerkt. De kinderen lezen 4 keer in de week, 10 minuten, zelfstandig een boek naar keuze. Dit zijn niet altijd boeken die net onder het frustratieniveau liggen. Daarentegen wordt ook 3 x per week met een tutor een boek, vanaf het beheerste AVI-niveau, gelezen. Door de leerkrachten wordt het ondersteund lezen, met behulp van de voor-, koor-methode wel aangeboden. Het aansluitende onderdeel duolezen, het moment waar de tekst individueel aan een leesmaatje kan worden voorgelezen ontbreekt. Ook worden moeilijkere teksten niet herhaald. Creatief schrijven ontbreekt in het programma aanbod. Er wordt bijna dagelijks een visueel dictee met de leerlingen gedaan. In de literatuur wordt deze methode door **Bosman, Van Hell, Harbers, & Voorzee, M. (2000)** aangeraden omdat op deze wijze het te spellen woord, uit het hoofd, in het geheel wordt opgeschreven, waarna de leerlingen onmiddellijke feedback krijgen.

4.3 Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten om het aanvankelijk leesonderwijs te optimaliseren?

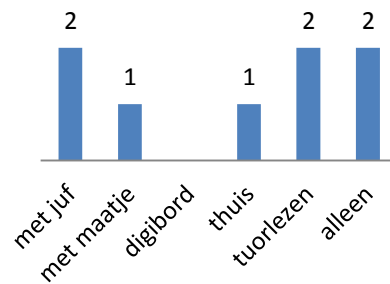
Bovenstaande observaties, checklist, literatuuronderzoek en interviews hebben een schat aan informatie gegeven. Uit de interviews met de leerkrachten werd duidelijk dat zij een goed beeld hebben welke onderdelen van het aanvankelijk lezen voor verbetering vatbaar zijn. Hieronder worden de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten beschreven en daar waar mogelijk worden gevisualiseerd.

4.3.1 Ondersteuningsbehoeften instructiemodel aanvankelijk lezen.

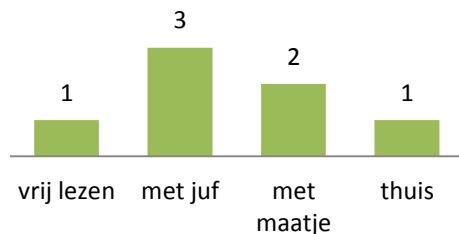
- Wat betreft het aspect van verlengde instructie zijn in dit onderzoek ook de behoeftes van de risicoleerlingen meegenomen. Alle risicoleerlingen gaven aan dat zij graag lezen en het fijn vinden om op school te leren lezen. 80% Van de risicoleerlingen geeft aan meer geholpen te willen worden (fig. 15) en 80% zou graag na de klassikale instructie gebruik willen maken van verlengde instructie (zie figuur 21).¹ Leerling wil graag gekoppeld worden aan een vast maatje dat hem helpt bij de verdere verwerking van de stof. 3 Leerlingen geven expliciet aan hulp te willen hebben met het lezen van moeilijke woorden. Op 1 leerling na geven alle risicoleerlingen (fig. 22 en fig. 23) aan dat ze meer met juf of met een leesmaatje uit de groep, dan wel een tutormaatje willen lezen.
- Het besef dat de risicoleerlingen aandacht te kort komen, is bij leerkrachten aanwezig. De leerkrachten geven aan dat ze niet weten hoe verlengde instructie of extra leestijd te realiseren en ervaren dit zelf ook als een knelpunt. De leerkrachten geven aan behoefte te hebben hoe extra begeleiding of leestijd met risicoleerlingen uit laag 2, of 3 te verwezenlijken zou zijn. Twee leerkrachten geven aan dat ze niet goed weten wat uit de methode geschrapt kan worden. Ook geven ze aan dat ze het lastig vinden om goed inzicht te hebben op de lesinhoud. Alle leerkrachten geven hiervoor als reden aan dat het werken met twee collega-leerkrachten in 1 groep maakt dat je geen goed zicht hebt op de voorgaande lessen.
- Het feit dat de leesles drie instructiemomenten kent maakt het onduidelijk voor de leerkrachten wanneer welke fases van een instructiemodel uitgevoerd kunnen worden. De leerkrachten maakten allen duidelijk er behoefte aan te hebben om hier, met elkaar en met de taalspecialist i.o., heldere en duidelijke afspraken over te maken.



Figuur 21. Hoe risicolezers tijdens de leesles geholpen willen worden. N= 5



Figuur 22. Hoe lees je het liefst?
N= 5. Meerdere antwoorden mogelijk!



Figuur 23. Hoe zou je het liefst geholpen worden om nog beter te leren lezen? N=5.
Meerdere antwoorden mogelijk!

4.3.2 Ondersteuningsbehoeften ten aanzien van het blokkenmodel.

De ondersteuningsbehoeften ten aanzien van het blokkenmodel zitten ook veelal op het vlak van kennis en bijscholing. De inhoud van het blokkenmodel is de leerkrachten niet voldoende duidelijk. De interviews en de observaties bevestigen dit beeld ook. In de literatuur stellen Marzano et al. (2010) dat effectieve leraren precies weten in welke volgorde ze de leerstof moeten aanbieden. Effectieve leraren houden zich niet strikt aan de volgorde die aangegeven wordt door het boek, maar houden rekening met de behoeften van de leerlingen. Pameijer & Van Beukering (2008) spreken van handelingsgericht werken. Alle leerkrachten zijn van mening dat 3 leerkrachten in 1 groep per week te veel is wat handelingsgericht of effectief werken zeer lastig maakt.

4.3.3 Ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten ten aanzien van het klassenmanagement.

De drie leerkrachten beseffen allen dat het klassenmanagement in de groep voor verbetering vatbaar is. Een terugkerende behoefte, die eigenlijk bij ieder onderdeel van deze onderzoeksvraag terugkomt, is de factor tijd voor overleg. Alle drie de leerkrachten geven aan behoefte te hebben aan de tijd om elkaar mondeling te spreken. Op dit moment gaat de meeste communicatie via de mail. Een leerkracht opperde het voorstel om een margeochtend te gebruiken om met elkaar allerlei zaken, die groep betreffen, goed door te spreken. Het zou, volgens alle leerkrachten erg zinvol zijn als er tijd zou zijn voor overleg en het maken van afspraken om voorgenomen acties samen verder uit te werken en na te bespreken. De leerkrachten geven alle drie aan dat er voortdurend keuzes gemaakt moeten worden. Te veel gebeurt nu (noodgedwongen) zonder overleg. Onderzoek van Marzano et al. (2010) en Veenman et al. (1989) heeft aangetoond dat wanneer een leerkracht veelvuldig tijdens zijn instructie of les ad-hoc beslissingen moet

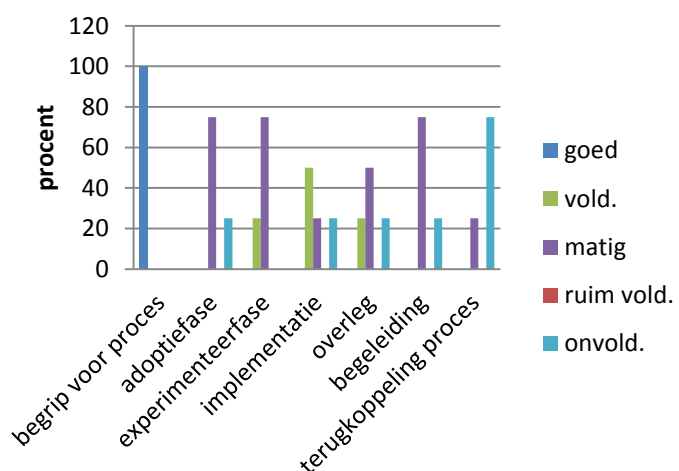
nemen dit een negatief effect heeft op het leerrendement van de leerlingen (zie ook hfst. 2). Een leerkracht is expliciet van mening dat eerst het groepsklimaat op orde moet komen m.b.v. een groepsplan alvorens een ander instructiemodel gestart kan worden. Deze gedachte komt overeen met de stelling van Marzano et al. (2010) dat het pedagogisch klimaat van een groep het fundament voor een constructieve les is. Het pedagogisch klimaat moet in orde zijn voordat tot optimaal constructief didactisch handelen overgegaan kan worden. Structuur en duidelijkheid zijn nodig voor de leerlingen maar ook voor de verschillende leerkrachten. Tenslotte geven alle drie de leerkrachten aan dat ze er behoefte aan zouden hebben om met voldoende materialen te werken.

4.4 Wat kunnen we leren van de implementatie die is gedaan om het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 verbeteren?

4.4.1 Hoe is het veranderingsproces ervaren?

Het is uiteindelijk niet goed mogelijk om een eendoordeel te vellen over de huidige kwaliteit van het leesonderwijs in groep 3 zonder het veranderingsproces nader onder de loep te nemen. De leerkrachten van groep 3 en de taalspecialist i.o. zijn gevraagd hoe het veranderingsproces door hen is ervaren (zie fig. 24).

Alle betrokkenen hadden begrip voor het proces. Er was een verlegenheid, zo erkende de leerkrachten. Echter de adoptiefase is als matig (75%) en onvoldoende (25%) beoordeeld. De veranderingen zijn mondeling toegelicht en uitgelegd door de



Figuur 24. Criteria waarop het veranderingsproces door de leerkrachten groep 3 ende taalspecialist is ervaren.

taalspecialist i.o. Gemist werd ruimte voor inbreng of overleg voorafgaande aan de implementatie. De implementatie zelf is wisselend maar laag beoordeeld. Zo ook het oordeel over de begeleiding en de terugkoppeling. Dit laatste heeft nauwelijks plaats gevonden. De taalspecialist i.o. is van mening dat de verschillende fases niet zijn doorlopen zoals door de literatuur wordt aanbevolen. Een eerste reden, volgens de taalspecialist i.o., is het feit dat zij bijna niet samen met de andere leerkrachten tegelijk op school is geweest. Ook geeft de taalspecialist als reden aan voor het niet correct doorlopen van de verschillende fases zoals geadviseerd door Graczyk et al. (2006) en Van der Bruggen (2007), dat ze gewoon geen tijd had om aan al haar verplichtingen op school te voldoen. Deussen et al. (2007) beschrijven in de literatuur een veelheid aan taken als een valkuil voor coaches of begeleiders van veranderingsprocessen.

4.4.2 Wat is volgens de betrokkenen nodig om een veranderingsproces te doen slagen?

De directeur is van mening dat veranderingsprocessen beginnen met hebben van een visie. Het begint met het creëren van draagvlak. In de literatuur wordt dit door, Graczyk et al. (2006); Van der Bruggen (2007), het adoptieproces genoemd. Veranderingen moeten plaats vinden vanuit een behoefte. Deze ontstaat vanuit rigide feiten; data-analyse. Voorstellen moeten goed doorgesproken worden en de leerkrachten die de veranderingen moeten uitvoeren mogen niet losgelaten worden. Begeleiding is dus essentieel. Tijdens begeleiding kan een proces worden bijgestuurd of tegen de betrokkenen kan worden gezegd dat het goed

gaat. Begeleiding is ook noodzakelijk omdat specialisten die de verandering aansturen op een ander niveau denken dan degenen die de veranderingen moeten uitvoeren. Een proces moet op bepaalde periodes worden geëvalueerd en indien nodig worden bijgestuurd. De laatste fase betreft de borging van het proces. En zelfs dit document moet bij tijd en wijle worden geëvalueerd. De vraaggesprekken met de interne begeleiders en de taalspecialist i.o. leverde in dezelfde meningen en ideeën rondom veranderingsprocessen op.

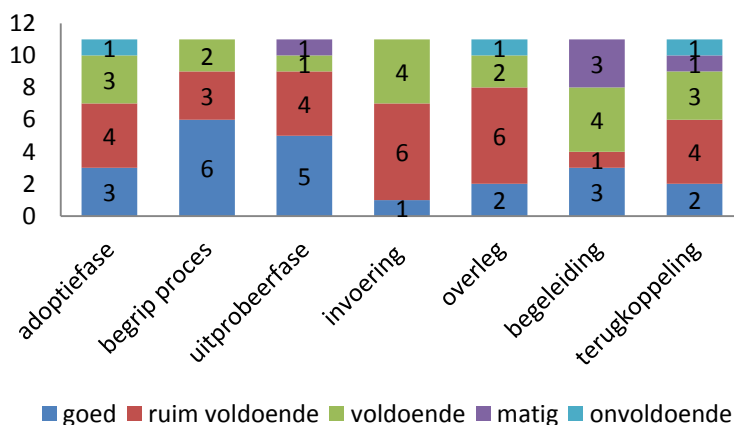
4.4.3 Bevindingen betrokkenen in verhouding tot de literatuur.

Als we de fases van een veranderingsproces, zoals beschreven door Graczyk et al. (2006); Van der Bruggen (2007) tegen het licht houden van de bevindingen van de betrokkenen dan kan het volgende worden gesteld:

- De betrokkenen waren stonden positief tegenover de voorgedane voorstellen
- Tijdens de adoptiefase zijn de leerkrachten niet bij de voorstellen betrokken.
- Er is geen sprake geweest van een duidelijk tijdpad, met o.a. einde experimenteerfase en start implementatiefase. Er hebben geen tussen-evaluaties plaatsgevonden.
- Overleg was wel mogelijk, maar de begeleiding van het proces is onvoldoende geweest voor de leerkrachten.
- Het proces is nog niet afgerond en van een borgingsfase kan ook nog geen sprake zijn omdat het veranderingsproces uiteindelijk niet goed is uitgevoerd en afgerond.
-

4.4.4 In welke mate herkennen de overige teamleden de conclusies die er getrokken zijn ten aanzien van het veranderingsproces?

Uit figuur 25 kan worden afgelezen dat veranderingsprocessen op de school van onderzoek, door het team, positiever worden ervaren dan de leerkrachten van groep 3. De betrokkenen zijn vooral positief over de redenen van verandering en de experimenteer- en implementatiefase. Er is over het algemeen (ruim) voldoende overleg mogelijk. Het is de begeleiding die er nog wel eens bij inschiet. Terugkoppeling van diverse processen zijn nog niet altijd aan de orde geweest bij deze nieuwe school. Ook in het interview met de directeur werd duidelijk dat specialisten die de vele veranderingsprocessen moeten aansturen niet of nauwelijks kunnen worden gefaciliteerd. De interne begeleider was van mening dat het inherent is aan een nieuwe school dat veranderingen soms wat snel worden doorgevoerd en dat er meer tegelijk moet waardoor de begeleiding wel eens minder intensief plaats kan vinden dan zou moeten.



Figuur 25. Bevindingen overige teamleden veranderingsprocessen.

Hoofdstuk 5. Conclusie en discussie.

De centrale vraagstelling van dit praktijkgericht onderzoek zal worden beantwoord in hoofdstuk 5.1. In hoofdstuk 5.2 worden door de onderzoeker de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk 5.3 wordt op de uitkomsten van het onderzoek gereflecteerd. In hoofdstuk 5.4 wordt een aantal aanbevelingen en suggesties voor nader onderzoek gedaan. In hoofdstuk 5.5 wordt de kennisdeling beschreven.

5.1 Conclusie.

De centrale vraagstelling van dit onderzoek “Wat is de kwaliteit van de geïmplementeerde aanpassingen die zijn gedaan in 2011/2012 ten behoeve van een goed basisarrangement met betrekking tot het optimaliseren van de recent gekozen richting van het leesonderwijs in groep 3 van openbare basisschool het Festival te Zwolle?” kan door de onderzoeker, op basis van de onderzoeksresultaten, worden beantwoord. Naar aanleiding van de resultaten uit hoofdstuk 4.4 kan worden geconcludeerd dat het veranderingsproces niet aan de behoeften van de leerkrachten heeft voldaan. Het veranderingsproces heeft niet plaatsgevonden zoals uit onderzoek (Graczyk et al., 2006 en Van der Bruggen, 2007) nodig is gebleken om succesvol afgerond te worden. Van de drie redenen die in hoofdstuk 2.6 zijn beschreven waardoor een veranderingsproces kan mislukken is de tweede “Het ondersteuningssysteem ten behoeve van de verandering is niet in orde”, in dit onderzoek van kracht gebleken.

5.2 Belangrijkste uitkomsten van het onderzoek ten aanzien de kwaliteit van het leesonderwijs.

Wat betreft het aanbod en uitvoering van het leesonderwijs kunnen op basis van hoofdstuk 4.2 een aantal uitkomsten ten aanzien van de uitvoering van het blokkenmodel worden vastgesteld.

Fase 1. (Houtveen et al. 2010)

- Dagelijks spelmoment (10 minuten) ontbreekt (hfdst. 4.2) in verband met ontbreken materialen (hfdst. 4.3).
- Elkaar voorlezen in duo's is in fase 1 niet gebeurd.
- Zelfstandig lezen werd niet structureel aangeboden.
- Creatief schrijven werd niet tot nauwelijks aangeboden.
- Voorlezen gebeurde wel; werd ingeroosterd waardoor het een pauze-activiteit wordt.
- Er wordt geen tijd gecreëerd voor laag 2 (100 minuten extra leesbegeleiding).
- Relatief veel tijd gaat naar verwerking en uitleg van werkboekjes behorend bij de methode Veilig Leren Lezen.
- Er wordt niet voldoende tijd besteed aan het leesonderwijs. Houtveen et al. (2010); Ahlers et al. (2007) adviseren, 85 minuten per dag aan het leesonderwijs te besteden.
- Er wordt geen gebruik gemaakt van een instructiemodel aanvankelijk lezen.

Fase 2. (Houtveen et al. 2010)

- Aan ondersteund lezen wordt, volgens het rooster en observatie. (hfdst. 4.2), op woensdag en donderdag geen 15 tot 20 minuten lestijd besteed.
- Het onderdeel specifieke woordaspecten in samenhang met schrijven. In de groep worden wel specifieke woordaspecten geoefend door middel van het koorlezen, maar aansluitend worden er niet met elkaar meer gelijksoortige woorden bedacht en opgeschreven.
- De teksten die ondersteund gelezen zijn worden niet in duo's verder geoefend.
- Creatief schrijven komt nauwelijks aan bod.
- Voorlezen gebeurt dagelijks maar tijdens de pauze.

Klassenmanagement.

In resultaten ten aanzien van het klassenmanagement, zoals beschreven in hoofdstuk 4.2.3 laten duidelijk zien dat dit nog verbeterd kan worden. In hoofdstuk 4.3.3 geven de leerkrachten ook aan hier behoefte aan te hebben. Het feit dat deze groep drie leerkrachten heeft die veelal niet optimaal met elkaar kunnen overleggen maakt dat veel regels en afspraken niet consequent worden uitgevoerd. Het aantal “kleine storingen”, door Marzano et al. (2010) en Veenman et al. (1989) keuzebeslissingen genoemd, is daardoor zeer hoog wat voor veel onrust zorgt.

5.3 Reflectie op de uitkomsten van het onderzoek.

Kwaliteit leesonderwijs.

Wat opvalt, is dat er niet conform advies Houtveen et al. (2012) et al. 425 minuten per week aan leesonderwijs wordt besteed. Ahlers et. al. (2007) stelt dat geïntegreerde lees- taalmethodes 540-600 minuten (exclusief extra instructie/leestijd risicoleerlingen) per week vragen. Op de school van onderzoek wordt op dit moment 355 minuten per week uitgetrokken voor het taal-leesonderwijs. Extra leestijd voor risicolezers wordt niet gerealiseerd. Onderzoek door Marzano, (2003) heeft aangetoond dat er een positief verband is tussen de tijd die aan instructie wordt besteed en het leren van de leerlingen. Daarbij is het wel van belang dat de instructietijd op een kwalitatief verantwoorde wijze wordt ingevuld.

De onderzoeker vindt het daarnaast opvallend dat geen van de drie leerkrachten een goed overzicht heeft op de methode Veilig Leren Lezen (zie hoofdstuk 4.3.1). Dit maakt het werken met een direct instructiemodel erg lastig. Het feit dat er geen extra onderwijstijd gevonden kan worden voor risicolezers is zeer onverantwoord. Het is zoals Vernooy (2007) stelt dat iedere school met tegenvallende leesresultaten zich af moet vragen of de school onderwijs biedt waarvan alle kinderen profijt hebben. Op de school van onderzoek is dit nu niet het geval. Het aanbod van het leesonderwijs in de huidige groep is een combinatie van deels het blokkenmodel en Veilig Leren Lezen in minder onderwijstijd dan door de literatuur wordt geadviseerd. Voor de nabije toekomst zullen duidelijke afspraken nodig zijn wat wel en wat niet uit de methode gebruikt kan worden. Veel tijdswinst zou bijv. te behalen zijn door de werkboekjes af te schaffen. De onderdelen van het blokkenmodel worden op onderdelen goed uitgevoerd door alle drie de leerkrachten. Er is een inhaalslag te maken door ook het creatief schrijven, en het duolezen een structurele plek in het aanbod te geven. Om dit te bereiken zal een nieuw veranderingstraject gestart moeten worden waarbij de mogelijkheid wordt gecreëerd om alle benodigde fases te doorlopen.

5.4 Aanbevelingen voor de lange en korte termijn.

- a) Pas het leesonderwijs groep 3 aan, conform het blokkenmodel LIST en betrek ook in het voortraject, de adoptiefase (zie paragraaf 5.3) de leerkrachten. De taalspecialist i.o. draagt zorg voor de benodigde bijscholing en documentatie.
- b) Ontwerp voor komend jaar een uitvoerbaar dagrooster dat qua tijd en inhoud, op basis van het blokkenmodel is opgesteld.
- c) Realiseer voldoende instructietijd, besteed minimaal 425 minuten per week aan het leesonderwijs in groep 3.
- d) Creëer extra leestijd voor zwakke lezers. In het List-project wordt een extra leestijd van 100 minuten per week aangeraden. Ahlers (2007); Vernooy (2007) adviseren een minimaal een uur extra leesondersteuning te bieden aan risicolezers.
- d) Geef leerkrachten tijd om het nieuwe rooster uit te proberen, en zorg voor de benodigde feedback, door middel van klassenbezoekjes, of bied begeleiding indien nodig of gevraagd. Kies vaste momenten uit voor een aantal tussen-evaluaties.

- e) Start het voorlezen op de wijze zoals aangeraden door McGee & Schickedanz (2007) en in het LIST-project wordt aangeraden. Dat betekent dat ook bij het voorlezen een direct instructiemodel wordt gehanteerd. Dit impliceert dat voorlezen thuis hoort in het dagrooster en niet gezien kan worden als een pauzeactiviteit, aldus de onderzoeker. Guthrie (2001); Allington (2002); Routman (2003), Houtveen et al. (2012) en Mesmer (1999) adviseren allen dat een leerkracht modelt en gebruik maakt van scaffolding tijdens het voorlezen.
- f) Zorg dat tijdens de les alle leerlingen zichtbaar zijn voor de leerkracht. Zorg voor voldoende (basis)materialen en zorg voor voldoende adequate en zinvolle leesspelletjes die nodig zijn om te differentiëren.
- g) Integreer het specifieke concept van de school 'ervaringsgericht leren voor wereldoriëntatie' met het leesonderwijs. Dit betekent bijv. voorlezen vanuit themagerichte informatieboeken of creatieve schrijfopdrachten koppelen aan het thema.
- h) Ontwerp met behulp van de gedragsspecialist, voor onderzochte groep een pedagogisch groepsplan.
- i) Tenslotte wordt aanbevolen om bij ieder volgend veranderingstraject de te onderscheiden fases van een veranderingsproces (zie hfdst. 2.6) te respecteren en aan te houden. Dit betekent dat niet eerder naar een volgende fase kan worden overgegaan voordat met alle betrokkenen van het veranderingsproces de vorige fase is geëvalueerd of, indien nodig, is bijgestuurd (zie hfdst. 4.4.2).

5.5 Suggesties voor verder onderzoek.

Voor wat betreft verder onderzoek ten aanzien van het leesonderwijs in groep 3 doet de onderzoeker een aantal suggesties.

- Het is zinvol om te onderzoeken op welke wijze in de overige groepen het leesonderwijs plaatsvindt wat betreft tijd, aanbod en interventies zwakke lezers. Onderzoek hierbij de ondersteuningsbehoeftes van de leerkrachten en de onderwijsbehoeften van de leerlingen.
- Hoe is de stand van zaken op de school van onderzoek ten aanzien van het begrijpend leesonderwijs. Hoe wordt begrijpend lezen aangeboden, wat zie je er van terug in de lessen. Hoe zijn de resultaten op het gebied van begrijpend lezen?

5.6 Kennisdeling.

Nadat dit onderzoek is afgerond zullen de resultaten eerst met de direct betrokkenen worden besproken. Dit zijn de leerkrachten van groep 3, de taalspecialist i.o., de interne begeleiders en de directeur van de school. Aansluitend zal dit onderzoek in het kaderteam en een teamvergadering van de school worden gepresenteerd en toegelicht. De resultaten van de onderwijsbehoeften van de risicoleerlingen worden met de leerlingen gedeeld.

Literatuurlijst.

Ahlers, L. & Van de Mortel, K. (2007). *Aanvankelijk technisch lezen. Preventie van leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Allington, R.L. (2002). *The Six Ts of Effective Elementary Literacy Instruction*. Geraadpleegd op 26 oktober 2011 via <http://www.readingrockets.org/article/96/>

Biancarosa, G. & Snow, C.E. (2004). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bosman, A. M. T., Van Hell, J. G., Harbers, W., & Voorzee, M. (2000). Visueel dictee: een effectieve spellingtraining voor woorden met ambigue foneem-grafeemrelaties. *Tijdschrift voor orthopedagogiek* 39, 442-451.

Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., & Hunt, M. (2010). *A Review of the Current Research on Comprehension Instruction*. Gevonden op 16 februari 2012 via <http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/compfinal.pdf>

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving, Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion.

Damhuis, R., & Litjens, P. (2003). Drie werkwijzen voor mondelinge communicatie. *Taal Lezen Primair*, 10, 17-19.

Delfos, M.F. (2003). *Luister je wel naar mij? Gespreksvoering met kinderen tussen vier en twaalf jaar*. Amsterdam: WESP.

Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L., & Autio, E. (2007). *Coach can mean many things: five categories of literacy coaches in Reading First*. Gevonden op 20 maart 2012 via <http://education.ucf.edu/mirc/Research/Coach%20Can%20Mean.pdf>

Ehri, L.C. (1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of learning disabilities*, 22 (6), 356-365.

Förrer, M. Koeckebakker, E., Van de Mortel K., & Stoeldraijer, J. (1998). Effectief aanvankelijk lezen in groep 3. Didactische aandachtspunten. *Kwaliteitskaart. School aan zet*. Den Haag.

Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.

Gijsel, M. (2012). *Het stimuleren van mondelinge taalvaardigheid op de basisschool: tien aanbevelingen voor effectief onderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Gijsel, M. Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie, groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Graczyk, P.A., Domitrovich, C.E., Small, M., & Zins, J.E. (2006). Serving All Children: An Implementation Model Framework. *School Psychology Review*, 35(2), 266-274.

Guthrie, J. T. (2001). *Contexts for Engagement and Motivation in Reading*. *Reading Online*, 4(8).

Geraadpleegd op 26 oktober 2011 via

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference. What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*. University of Auckland (1-17).

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*. 77(1), 81-112.

Hol, G.G.J.M., Haan, M. de, & Kok, W.A.M. (1995). *De effectiviteit van methodes voor aanvankelijk leesonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht.

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

Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., & Brokamp, S.K. (2012). *Lezen, lezen, lezen! Achtergrond en evaluatie van het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Inspectie van het Onderwijs. (2013). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2011/2012*. Utrecht.

Jong, de R. (2012). *Nu leren voor straks. Strategisch Beleidsplan*. Zwolle: Openbaar Onderwijs.

Kaskens J. (2010). Effectief leesonderwijs op elke school. 95% van de kinderen kan door goed leesonderwijs leren lezen. *Zorg Primair*. 6 (6-10).

Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Translating research into action. Alexandria, VA: ASCD.

Marzano, R.J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2010). *Wat werkt: Pedagogisch handelen & klassenmanagement. Evidence-based strategieën voor iedere leraar*. Vlissingen: Bazalt.

McGee, L.M., & Schickedanz, J.A., (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*. 60(8), 742-751.

Mesmer, H.A.E. (1999). Scaffolding a crucial transition using text with some decodability. *The Reading Teacher*, 53 (2), 130-142.

Mills, K.A. (2009). Floating on a sea of talk. *The Reading Teacher*, 63(4), 325–329.

Mitra, D.L. (2008). Amplifying Student Voice. Student have much to tell us about best to reform our schools. *Educational Leadership*, 66(3), 20-25.

Pameijer N., & Van Beukering T. (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven / Voorburg: ACCO.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225-236.

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

Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing through Modelling. *Reading & Writing Quarterly* 23, 7-25.

Simmons, D.C. & Kame'enui, E.J. (eds.) (1998). *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases en basics*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Smits, A.E.H. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.

Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.

Stahl, S. A. (1997). *Fluency-oriented reading instruction, reading research*. (79). College Park: National Reading Research Center.

Stoep, J. & Balkom, H. (2010). *Interactief voorlezen en ondersteunde communicatie: Samen aan de slag!* PonTeM/Kentalis. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Trudel, H. (2007). Making Data-Driven Decisions: Silent Reading. *The Reading Teacher*, 61(4), 308-315.

Van der Bruggen, B (2007). *Wisselspanning. Energie voor onderwijsinnovatie*. Zwolle: Windesheim. Garant.

Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., & Nijssen, F., (1989). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. (151- 167). Swets & Zeitlinger.

Verhoeven, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K. & Van het Zandt, R. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën. In samenhang*. Utrecht: PO-raad.

Vernooy, K., (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen. Wat werkt?* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Bijlage 1. Overzicht gebruikte instrumenten.

Instrument	Doel? Wat 'meet' het instrument?	Waar komt het instrument vandaan?
1. Checklist: Aanbod inhoud en tijdsfactor van het basisarrangement lezen volgens dagrooster groep 3.	Aanbod van het leesonderwijs. Welke onderdelen van de aanbevelingen worden aangeboden. Welke onderdelen van het basisarrangement ontbreken. Tijdsbesteding per blok van het basisarrangement. Twee meetmomenten: Oktober 2012 (fase 1 letters en leeshandeling en spellen + ondersteund lezen) en Februari 2012 (fase 2 ondersteund lezen van een tekst + specifieke woordaspecten leren in samenhang met schrijven)	Zelf ontworpen vanuit fundering theoretisch kader. Bron: Houtman et al. (2010). Lezen is weer lezen.
2. Observatielijst: Aanbod van het blokkenmodel (fase 2) in groep 3 door de leerkrachten. Inhoud en tijdsfactor van het basisarrangement lezen groep 3.	Aanbod van het leesonderwijs. Welke onderdelen van de aanbevelingen worden aangeboden. Welke onderdelen van het basisarrangement ontbreken. Tijdsbesteding per blok van het basisarrangement.	Deels zelf ontworpen vanuit fundering theoretisch kader. Bron: Houtman et al. (2010). Lezen is weer lezen
3. Observatielijst: instructie uitvoerend handelen. Deels gestandaardiseerd model.	De fases van het instructiemodel welke de leerlingen worden aangeboden. De kwaliteit van de verschillende fases.	Combinatie verschillende modellen. Deels bestaand: Veenman et al. (1989). Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Houtman et al. (2010). Lezen is weer lezen.

4. Observatielijst: “time on task” leertijd leerkrachten. (drie verschillende leerkrachten groep 3).	Tijd die aan de eerste 3 fases van het blokkenmodel wordt besteed. Hoeveel tijd er in de eerste 3 fases aan het lezen wordt besteed.	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader Houtveen et al. (2010).
5. Observatielijst: Klassenmanagement.	De mate waarin de leerkrachten taakgericht gedrag van leerlingen realiseren.	Deels bestaand: Veenman et al. (1989). Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement.
6. Observatielijst: “taakgericht lezen” leerlingen.	De tijdsbesteding van de leerlingen groep 3 tijdens het zelfstandig en duo-lezen De tijd die tijdens het lezen aan lezen wordt besteed.	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader Houtveen et al. (2010).
7. Interviews leerkrachten gr. 3. Deels gestructureerd.	Aanbod (incl. tijdsfactor) van het leesonderwijs. Welke onderdelen van de aanbevelingen worden aangeboden, aldus de lkr. Bevindingen observaties blokkenmodel, klassenmanagement en instructiemodel worden in het interview meegenomen en met de lkr. nabesproken. Welk instructiemodel wordt gehanteerd en welke onderdelen daarbij aanbod komen, aldus de lkr. De mate waarin de leerkrachten taakgericht gedrag van leerlingen realiseren, aldus de lkr. In welke mate de leerkrachten de	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Houtveen et al (2010). Ahlers & Van de Mortel (2007). Aankankelijk technisch lezen. Vernooy (2007). Elke leerling een competente lezer. Graczyk et al. (2006). (zie lit. lijst). Van der Bruggen. (2007). Wisselspanning.

	bevindingen ten aanzien van het leesonderwijs groep 3 herkennen? Ondersteuningsbehoeften leerkrachten tav het IGD-model. Ondersteuningsbehoeften leerkrachten tav het blokkenmodel. Ondersteuningsbehoeften leerkrachten tav het klassenmanagement. Ondersteuningsbehoeften leerkrachten tav specifieke onderwijsbehoeften instructie en begeleiding leerlingen (laag 2 en 3). In welke mate het veranderingsproces door de leerkrachten is gedragen. Op welke wijze en in welke mate de leerkrachten begeleid zijn tijdens het veranderingsproces. Wat leerkrachten nodig hebben om een veranderingsproces te doen slagen. Wat er volgens de leerkrachten nodig is op schoolniveau om het leesonderwijs te optimaliseren. De mate waarin de conclusies betreffende het veranderingsproces leesonderwijs in groep 3 door de leerkrachten worden herkend.	
8. Deels gestructureerd interview Risicoleerlingen tav het leesonderwijs.	Specifieke onderwijsbehoeften van risicoleerlingen lezen op het gebied van instructie en begeleiding leesontwikkeling (laag 2 en 3 van het blokkenmodel).	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Houtveen et. al (2010); Ahlers & Van de Mortel

		(2007); Vernooy (2007)
9. Interview leerkrachten obs het Festival.	In welke mate de leerkrachten binnen de school zich herkennen in de conclusies die er getrokken zijn ten aanzien van het veranderingsproces.	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Graczyk et al. (2006). Van der Bruggen. (2007).
10. Interview directeur.	Wat volgens de directeur nodig is om een veranderingsproces te doen slagen. In welke mate de directeur de conclusies, die er getrokken zijn ten aanzien van het veranderingsproces, herkent.	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Graczyk et al. (2006). Van der Bruggen. (2007).
11. Interview interne begeleider.	Wat volgens de interne begeleider nodig is om een veranderingsproces te doen slagen. In welke mate de interne begeleider de conclusies, die er getrokken zijn ten aanzien van het veranderingsproces, herkent.	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Graczyk et al. (2006). Van der Bruggen. (2007).
12. Interview taalspecialist i.o.	Op welke wijze het veranderingsproces door de taalspecialist i.o. is begeleid. Wat volgens de taalspecialist i.o. nodig is om een veranderingsproces te doen slagen. In welke mate de taalspecialist i.o. conclusies, die er getrokken zijn ten aanzien van het veranderingsproces, herkent.	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Graczyk et al. (2006). Van der Bruggen. (2007).

Instrument 1: Checklist dagrooster fase 1 blokkenmodel.

Oktober 2012 (fase 1) blokkenmodel.

Aanbod, inhoud en tijdsfactor van het basisarrangement lezen volgens dagrooster groep 3.

Aanvankelijk lezen	Tijd per dag	Tijd per week	In rooster groep 3
Letters, leeshandeling, spellen	3 x 10 minuten = 30 min.	150 min.	
Ondersteund lezen van woorden/zinnen	10 min.	50 min.	
Duolezen	10 minuten	50 min.	
Zelfstandig lezen	10 min.	50 min.	
Creatief schrijven Mondelinge taal	15 min.	75 min.	
Luisteren (voorlezen)	15 min.	75 min.	

Bron: Houtveen, Smits & Brokamp (2010)

Resultaat:	
Aanbod van het leesonderwijs.	
Welke onderdelen van de aanbevelingen worden aangeboden.	
Welke onderdelen van het basisarrangement ontbreken.	
Tijdsbesteding per blok van het basisarrangement.	

Conclusie:

Instrument: checklist dagrooster fase 2 blokkenmodel.

Februari 2012 (fase 2) blokkenmodel.

Aanbod, inhoud en tijdsfactor van het basisarrangement lezen volgens dagrooster groep 3.

Aanvankelijk lezen	Tijd per dag	Tijd per week	In rooster groep 3
Fase 2 Ondersteund lezen van een tekst.	3 x 10 minuten = 30 min.	150 min.	
Specifiek woordaspecten leren in samenhang met schrijven.	15	75 min.	
Duolezen	10 minuten	50 min.	
Zelfstandig lezen	10 min.	50 min.	
Creatief schrijven Mondelinge taal	15 min.	75 min.	
Luisteren (voorlezen) Fase 1 en 2)	15 min.	75 min.	

Bron: Houtveen, Smits & Brokamp (2010)

Resultaat:	
Aanbod van het leesonderwijs.	
Welke onderdelen van de aanbevelingen worden aangeboden.	
Welke onderdelen van het basisarrangement ontbreken.	
Tijdsbesteding per blok van het basisarrangement.	

Conclusie:

Instrument 2: Observatielijst uitvoering blokkenmodel.

Leerkracht: a, b of c

Mei 2013 (fase 2) blokkenmodel.

Aanbod, inhoud en tijdsfactor van het basisarrangement lezen volgens observatie groep 3.

Aanvankelijk lezen	Tijd per dag	Tijd per week	In rooster groep 3
Fase 2 Ondersteund lezen van een tekst.	3 x 10 minuten = 30 min.	150 min.	
Specifiek woordaspecten leren in samenhang met schrijven.	15	75 min.	
Duolezen	10 minuten	50 min.	
Zelfstandig lezen	10 min.	50 min.	
Creatief schrijven Mondelinge taal	15 min.	75 min.	
Luisteren (voorlezen) Fase 1 en 2)	15 min.	75 min.	

Bron: Houtveen, Smits & Brokamp (2010)

Resultaat:	
Aanbod van het leesonderwijs.	
Welke onderdelen van de aanbevelingen worden aangeboden.	
Welke onderdelen van het basisarrangement ontbreken.	
Tijdsbesteding per blok van het basisarrangement.	

Conclusie:

Instrument 3: Observatielijst leerkrachtgedrag instructieles lezen.

Groep:

Leerkracht:

Observatie door:

Datum:

Onderwerp		opmerkingen
Doelen + Terugblik		
Geeft samenvatting van voorgaande leerstof	O j O j/n O n	
Ophalen relevante voorkennis.	O j O j/n O n	
Bespreken van het lesdoel.	O j O j/n O n	
Vorbereiding / verzamelen		
Zijn de leerlingen na.v. de toetsresultaten in instr.groepjes /niveau's ingedeeld?	O j O j/n O n	
Houdt de leerkracht de vorderingen bij? Hoe?	O j O j/n O n	
Vorbereiding / benoemen		
Heeft de leerkracht een dag- of weekplanning gemaakt?	O j O j/n O n	
Wordt de leestijd van zwakke lezer met ongeveer 1 uur per week uitgebreid?	O j O j/n O n	
Wat is de inhoud van de extra instructietijd?		
Is er een instructietafel?	O j O j/n O n	
Instructie		
Is er voldoende effectieve instructietijd?	O j O j/n O n	
Is de groepsinstructie interactief, kort en helder (geen herhalingen)?	O j O j/n O n	
- Verduidelijking van het doel?	O j O j/n O n	
- Geven van expliciete uitleg. (verwoord de leerkracht!)?	O j O j/n O n	
- Instructie in kleine stapjes?	O j O j/n O n	
- Modellen, voordoen ?	O j O j/n O n	

- Hardop denken?	O j O j/n O n	
- Geven van voorbeelden?	O j O j/n O n	
- Worden er vragen gesteld?	O j O j/n O n	
- Is er interactie met de lln.?	O j O j/n O n	
- Heldere taal?	O j O j/n O n	
Krijgen (groepjes) kinderen verlengde instructie?	O j O j/n O n	
Houdt de leerkracht rekening met niveauverschillen?	O j O j/n O n	
Begeleide inoefening	O j O j/n O n	
Vindt na de instructie begeleide inoefening plaats?	O j O j/n O n	
- Korte, duidelijke opdrachten.	O j O j/n O n	
- Denken-delen-uitwisselen	O j O j/n O n	
- Controle of de opdracht is begrepen	O j O j/n O n	
Verwerking		
Zijn de leerlingen in staat zelfstandig te werken?	O j O j/n O n	
Kunnen en mogen de leerlingen samenwerken?	O j O j/n O n	
Kunnen de leerlingen direct beginnen?	O j O j/n O n	
Is de inhoud gelijk aan die van de voorafgaande fase?	O j O j/n O n	
Verloopt de wisseling van de groeperingsvormen goed?	O j O j/n O n	
Zijn de werkvormen activerend en motiverend?	O j O j/n O n	
Krijgt de computer een rol in het leerproces	O j O j/n O n	
Feedback		
Bespreekt de leerkracht het werk met alle kinderen na?	O j O j/n O n	
	O j O j/n O n	
Afsluiting		
Sluit de leerkracht de les duidelijk af? (navragen wat er geleerd is/samenvatting) (IGDI-model)	O j O j/n O n	
Is doel van de les bereikt?	O j O j/n O n	
Vooruitblik volgende les?	O j O j/n O n	

Organisatie en klassenmanagement		
Is deze organisatie haalbaar voor de leerkracht?	O j O j/n O n	
Zijn de regels in de klas met betrekking tot zelfstandig werken en hulp vragen duidelijk?	O j O j/n O n	
Pedagogisch klimaat		
Heerst er een prettige werksfeer?	O j O j/n O n	
Verloopt de interactie tussen de kinderen goed?	O j O j/n O n	
Werken de leerlingen goed met elkaar samen?	O j O j/n O n	
Is de leerkracht persoonlijk betrokken op de leerlingen?	O j O j/n O n	
Gaat de leerkracht adequaat om met ongewenst gedrag?	O j O j/n O n	
Beloont de leerkracht gewenst gedrag?	O j O j/n O n	

Effectief leerkrachtgedrag.		
1. In de klas is een cultuur waarneembaar waarin de motivatie voor geletterdheid wordt gevoed.	O j O j/n O n	
1a. Er zijn voldoende leeftijdsadequate boeken in klas of op school. (7 boeken per kind) Fictie en non-fictie Aantrekkelijke presentatie van het boekenbestand. Er is een leeshoek.	O j O j/n O n	
2. De lees- en schrijfopdrachten zijn gerelateerd aan echte doelen.	O j O j/n O n	
3. Leerlingen krijgen voldoende leestijd.	O j O j/n O n	
4. Er wordt gebruik gemaakt van veelsoortige teksten om de woordenschat uit te breiden.	O j O j/n O n	
5. Er wordt over teksten gesproken, door leerkracht maar vooral ook door leerlingen.	O j O j/n O n	

Overige opmerkingen:

Instrument 4: Observatielijst time on task Leerkracht.

Wordt de in het programma voorgeschreven tijd voor elk van de geobserveerde instructieblokken van het aanvankelijk leesproces daadwerkelijk gehaald en aan lezen besteed?

Toelichting:

Bij elk van de fasen van de les die geobserveerd wordt let de observator hoe lang de fase duurt en hoeveel tijd aan lezen wordt besteed.

De kwaliteit van de instructie is af te lezen met behulp van observatieformulier IGD1

Bron: Houtveen, Smits & Brokamp (2010).

“time on task” leerkracht.

Blokkenmodel Tijd	Hoe lang duurt het lesonderdeel?	Hoeveel minuten wordt er aan lezen besteed?	Opmerking: Wat gebeurt er! Of wat valt op.
Ondersteund lezen van een tekst.			
Specifieke woordaspecten leren in samenhang met schrijven			
Duo-lezen Start les Verloop les Afsluiting			
Zelfstandig lezen Start les Verloop les Afsluiting			

Conclusie

Instrument 5: Observatielijst klassenmanagement.

groep 3 obs Het Festival

Datum:

1	Leerlingen verantwoordelijk stellen voor hun werk	-	-/+	+	Opmerkingen
	Duidelijke kwaliteitseisen m.b.t. het werk				
	De leerlingen weten precies wat ze moeten doen en waarom				
	Er is een dag/weektaak voor leerlingen				
2	Het starten van de les				
	Lesbegin als iedereen erbij is.				
	Storingsbronnen worden uitgeschakeld				
3	Het lesverloop				
	Gebruik IGD-model				
	Variatie in instructie				
	Leerlingen niet met de rug naar leerkracht.				
	Stemgebruik tijdens instructie				
	Verschillende beurten (verschil. lln.)				
	Interactie mogelijk tussen lln.				
	Houding lkr. opgewekt, betrokken				
4.	Regels en afspraken.				
	Regels mbt betreden en verlaten lokaal				
	Gebruik van kasten				
	Gebruik alg. voorzieningen (punten slijpen)				
	Uitdelen van materialen				
	Begeleiding tijdens het werk				
	Inleveren van het werk				
	Klaaropdrachten				
5.	Gebruik evaluatie en terugkoppeling				
	Onmiddellijke terugkoppeling				
	Realistische terugkoppeling				
	Systeem van leerlingvordering				
6.	Individuele verwerking				
	Afspraken wat lln. moeten doen als ze klaar zijn.				
	Contact met indiv. Kort.				
	Circuleer door de groep				

	Lln. worden gestimuleerd om samen te werken.				
	Lln. worden gestimuleerd om samen te werken.				
	Weten lln. dat werk gecontroleerd wordt.				
7.	Lesovergang				
	Meubilair staat strategisch				
	Materialen zijn makkelijk te pakken.				
	Instructies vervolgvactiteiten zijn duidelijk.				
8.	Kleine storingen.				
	Is er steeds overzicht op de hele groep mogelijk?				
	Wordt de klas regelmatig overzien?				
	Is er oogcontact met de lln.?				
	Direct ingrijpen ordeverstoringen?				
	Wordt aangegeven hoe de lln. gedrag kunnen verbeteren?				
	Wordt het gewenste gedrag vermeld?				
	Wordt het gewenste gedrag beloond?				
9.	Inrichting van het lokaal				
	Instructietafel				
	Zijn alle hoeken te overzien?				
	Zijn er voldoende materialen?				
	Staan de kasten handig:				
	- Belemmeren het zicht				
	Plek leerkracht: worden alle lln. overzien?				

Sterke punten:

Zwakke punten:

Instrument 6: Observatielijst time on task leerling.

Toelichting:

De observator zal onderzoeken hoe veel tijd de leerlingen aan lezen, of een gerelateerde activiteit besteden tijdens de expliciet vrijgemaakte leesmomenten.

Bron: Houtveen, Smits & Brokamp (2010).

“time on task” leerling.

Blokkenmodel Tijd	Hoe veel minuten instr. Lkr.	Hoeveel leerlingen (N=29) starten vlot met lezen.	Hoeveel leerlingen (N=29) lezen de hele beschikbare tijd!	Hoeveel leerlingen (N=29) lopen van hun plek tijdens het lezen. (ruilen van een boek/ wc- bezoek).	Hoe is de sfeer? Is er een rustige en uitnodigend leesklimaat?	Wat doet de leerkracht tijdens het leesonderwijs?	Wat valt op!
Duo-lezen							
Zelfstandig lezen							
Tutor lezen							

Instrument 7: Interview leerkrachten.

veranderingsproces.

1. Begin dit jaar zijn er diverse veranderingen tav het leesonderwijs in groep 3 geïmplementeerd.
 - a. Zijn de redenen van de verandering toegelicht?
 - b. Hoe heeft de overdracht plaatsgevonden?
 - c. Had je begrip voor het veranderingsproces tav het lezen in groep 3?
 - d. Kon je met de wijzigingen/veranderingen uit de voeten (lukte het om te doen wat was voorgesteld?)
 - e. In welke mate ben je in dit proces begeleid geweest? Onvoldoende/vold. Graag toelichten.
 - f. Hoe is door jou het veranderingsproces ervaren? Wat ging goed? Wt vond je een knelpunt?
 - g. Wat zou je bij een volgend veranderingsproces graag anders zien?
Niets;
Het volgende:
Omdat:

Interview leerkrachten: blokkenmodel.

2. Het blokkenmodel.

a) Welke aanbevelingen, ten behoeve van het leesonderwijs in groep 3, zijn dit schooljaar door de leerkrachten van groep 3 gerealiseerd? Heb je alle veranderingen kunnen uitvoeren waar om was gevraagd?

Aanvankelijk lezen	Tijd per dag	Dit doe ik. X	Dit doe ik (nog) niet omdat:
Letters, leeshandeling, spellen	3 x 10 minuten = 30 min.		
Ondersteund lezen van woorden/zinnen	10 min.		
Duo-lezen	10 minuten		
Zelfstandig lezen	10 min.		
Creatief schrijven Mondelinge taal	15 min.		
Luisteren (voorlezen)	15 min.		

c) Wat heb jij nodig zodat je dit blokkenmodel goed kunt uitvoeren?

d) Ben je van mening dat er aanpassingen op schoolniveau nodig zijn om dit blokkenmodel optimaal uit te kunnen voeren

Interview leerkrachten: instructiemodel.

a) Maak je gebruik van het IGDI-model of een instructiemodel tijdens de leesles?

Waarom wel of waarom niet?

Aanbod IGDI-model Aanvankelijk lezen.	Inhoud	Dit doe ik wel/niet	Wat heb je nodig om dit wel te kunnen uitvoeren?
1. Terugblik en activering van de voorgaande leerstof.	Herh. Woordstructuur vorige les. Aangeven doel van de les. Toelichting op de stappen van de les. Wat gaan we doen en hoe!	Ja Nee: omdat	
2a. Groepsinstructie en begeleide inoefening.	Fase 1. Aanbod nieuwe letter (multi- sensorieel). Oef. leeshandeling Fase 2. Expliciet aanbieden en oef. woordaspecten in samenhang met schrijven.	Ja Nee: omdat Ja Nee: omdat	
2b. Begeleide inoefening van het ondersteund lezen (fase 2)	Ondersteund lezen van woorden en teksten. Leerkracht leest voor, daarna koorlezen.	Ja Nee: omdat	
3. Verwerking van de leerstof in duo's.	Lln. lezen nu zelf de in de vorige fase geoefende zinnen en tekst door de leerlingen, met feedback medeleerling.		
4. Terugkoppeling en afsluiting van de les.	Lkr. vraagt wat gaat goed en wat was lastig?	Ja Nee: omdat	

c) Hoe ervaar je de instructielessen op dit moment?

Wat gaat goed?

Waar loop je tegen aan?

Zou je bij een onderdeel geholpen willen worden?

- anders,.....

d) Wat zijn jouw behoeften tav het uitvoeren van het instructiemodel?

- heb je meer tijd nodig?
- meer voorbeeldlessen?
- meer begeleiding nodig?
- meer materialen nodig?
- anders, nl.

Interview leerkrachten: klassenmanagement.

Afnemen na invullen en observatielijst.

De observatielijst kan dan als uitgangspunt van het interview / gesprek dienen.

Onderstaand schema wordt nabesproken met de leerkracht na observatie van de les.

- betekent dat dit niet lukt of dat je dit niet doet

-/+ betekent dat dit soms lukt of dat je dit soms of regelmatig doet

+ betekent dat dit altijd lukt of dat je dit altijd doet.

1	Leerlingen verantwoordelijk stellen voor hun werk	-	-/+	+	Opmerkingen
	Duidelijke kwaliteitseisen m.b.t. het werk				
	De leerlingen weten precies wat ze moeten doen en waarom				
	Er is een dag/weektaak voor leerlingen				
2	Het starten van de les				
	Lesbegin als iedereen erbij is.				
	Storingsbronnen worden uitgeschakeld				
3	Het lesverloop				
	Gebruik IGD-model				
	Variatie in instructie				
	Leerlingen niet met de rug naar leerkracht.				
	Stemgebruik tijdens instructie				
	Verschillende beurten (verschil. lln.)				
	Interactie mogelijk tussen lln.				
	Houding lkr. opgewekt, betrokken				
4.	Regels en afspraken.				
	Regels mbt betreden en verlaten lokaal				
	Gebruik van kasten				
	Gebruik alg. voorzieningen (punten slijpen)				
	Uitdelen van materialen				
	Begeleiding tijdens het werk				
	Inleveren van het werk				
	Klaaropdrachten				
5.	Gebruik evaluatie en terugkoppeling				
	Onmiddellijke terugkoppeling				
	Realistische terugkoppeling				
	Systeem van leerlingvordering				

6.	Individuele verwerking				
	Afspraken wat lln. moeten doen als ze klaar zijn.				
	Contact met indiv. Kort.				
	Circuleer door de groep				
	Lln. worden gestimuleerd om samen te werken.				
	Weten lln. dat werk gecontroleerd wordt.				
7.	Lesovergang				
	Meubilair staat strategisch				
	Materialen zijn makkelijk te pakken.				
	Instructies vervolgactiviteiten zijn duidelijk.				
8.	Kleine storingen.				
	Is er steeds overzicht op de hele groep mogelijk?				
	Wordt de klas regelmatig overzien?				
	Is er oogcontact met de lln.?				
	Direct ingrijpen ordeverstoringen?				
	Wordt aangegeven hoe de lln. gedrag kunnen verbeteren?				
	Wordt het gewenste gedrag vermeld?				
	Wordt het gewenste gedrag beloond?				
9.	Inrichting van het lokaal				
	Instructietafel				
	Zijn alle hoeken te overzien?				
	Zijn er voldoende materialen?				
	Staan de kasten handig:				
	- Belemmeren het zicht				
	Plek leerkracht: worden alle lln. overzien?				

Tenslotte wat heb je nodig om het klassenmanagement te optimaliseren?

Interview leerkrachten groep 3 deel 2 (instrument 7b)

Af te nemen na beantwoorden onderzoeksvragen 1,2 en 3.

Het eerste deel van dit onderzoek heeft inzicht gegeven in de stand van zaken ten aanzien van het leesonderwijs in groep 3. De onderzoeker heeft op basis van alle gegevens de volgende conclusies gesteld.

Conclusies:

- 1.
- 2.
- 3.

In welke mate herkennen de leerkrachten van groep 3 binnen de school zich in de conclusies ten aanzien van het leesonderwijs in groep?

Conclusies leesonderwijs Groep 3	Herken ik niet	Herken ik een beetje Licht toe	Herken ik helemaal Licht toe

Conclusie 1:

Conclusie 2:

Conclusie 3:

Instrument 8: Vragenlijst risicoleerlingen groep 3.

Datum afname:

1. Als op school de leesles begint:
Hoe voel je je dan?
- ☐ blij
☐ gewoon
☐ zenuwachtig
☐ anders:.....
2. Vind je het fijn om te leren lezen?
- ☐ ja
☐ nee
3. Hoe lees je het liefst?
- ☐ samen lezen met de juf
☐ samen lezen met een maatje
☐ klassikaal oefenen digibord
☐ thuis oefenen
☐ tutor-lezen
☐ alleen lezen
4. Wat voor soort boeken
Lees je het liefst?
- ☐ leesboeken, 1 verhaal
☐ leesboek, korte verhaaltjes
☐ informatieboeken
☐ tijdschriften
☐ strips
5. Zijn er, voor jou, voldoende leuke boeken op school?
- ☐ ja
☐ nee
- Nee, wat zou je meer willen lezen?
-
6. Je krijgt wel eens oefenleeswerk mee
naar huis. Wat vind je daarvan?
- ☐ fijn
☐ gewoon.
☐ niet leuk.

7. Zou je meer geholpen willen worden om nog beter te leren lezen?

- ☐ ja
☐ nee

8. Hoe zou je het liefst geholpen willen worden om nog beter te leren lezen:

- ☐ meer leestijd
☐ meer hulp van de juf
☐ meer lezen met een maatje
☐ meer thuis oefenen
☐ meer vrij lezen in leuke boeken
☐ anders:

9. Als je je plezier in lezen een cijfer zou mogen geven. Welk cijfer geef je dat dan?

Wat wil je nog zeggen over het leren lezen:

Wat wil je graag doen met lezen?

Wat vind je leuk?

Wat vind je niet leuk?

Graag doen:

Leuk:

Niet leuk:

Instrument 9: Interviews leerkrachten hele team.

Af te nemen na beantwoorden onderzoeksvragen 1,2 en 3.

Het eerste deel van dit onderzoek heeft inzicht gegeven in de wijze waarop het veranderingsproces in groep 3 tav het lezen heeft plaats gevonden.

De conclusies zijn als volgt:

- 1.
- 2.
- 3.

In hoeverre zijn de conclusies herkenbaar ten aanzien van interventies of veranderingsprocessen die in jouw groep hebben plaats gevonden?

Veranderingsproces groep 3	Herken ik wel Licht toe: Waar / wanneer	Herken ik een beetje Licht toe Waar/wanneer	Herken ik helemaal Licht toe Waar / wanneer

Conclusie 1:

Conclusie 2:

Conclusie 3:

Instrument 10: Interview directeur

Er zijn de laatste jaren een aantal veranderingsprocessen op deze school in gang gezet.

Bijv. invoering IGDl-model, coöperatief leren, Zwingmodel etc.

Hoe belangrijk is:

Noodzaak van de verandering en dat de verandering door het team wordt gedragen?

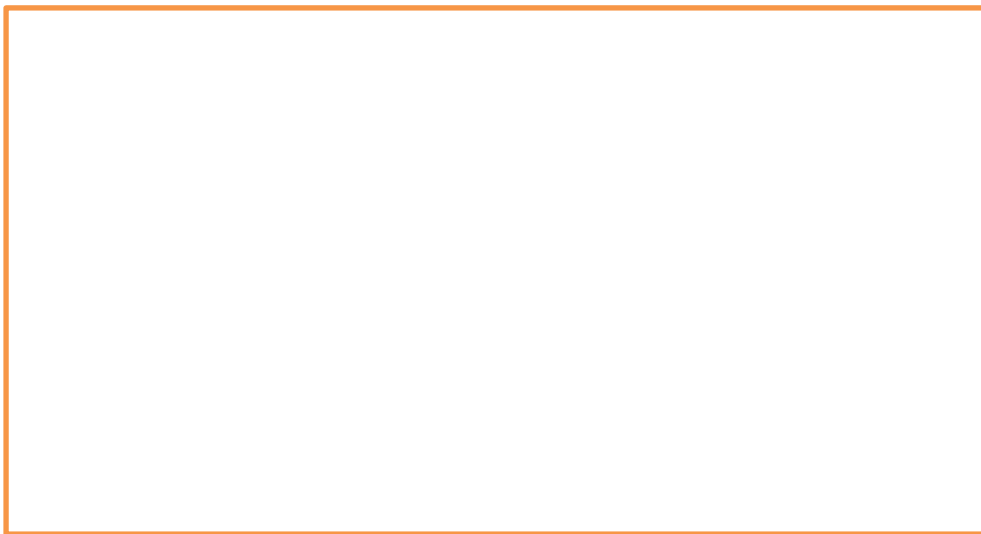
Tijd: De betrokkenen krijgen tijd en ruimte om de verandering uit te proberen.

Er is gelegenheid tot overleg over de implementatie (experimenteerfase) alvorens tot het daadwerkelijke implementeren over te gaan.

De betrokkenen ontvangen begeleiding indien nodig, of op verzoek.

Borgen van het proces?

Wat is volgens jou nodig om die veranderingsprocessen optimaal te laten slagen?



Deel 2: interview (instrument 10)

Af te nemen na beantwoorden onderzoeksvragen 1,2 en 3.

Het eerste deel van dit onderzoek heeft inzicht de wijze waarop het veranderingsproces in groep 3 heeft plaats gevonden. De onderzoeker heeft op basis van alle gegevens de volgende conclusies gesteld.

Conclusies:

- 1.
- 2.
- 3.

In welke mate herkent de directeur de conclusies ten aanzien van het veranderingsproces in groep 3?

Conclusies veranderingsproces Groep 3	Herken ik niet	Herken ik een beetje Licht toe	Herken ik helemaal Licht toe
Conclusie 1:			
Conclusie 2:			
Conclusie 3:			

Instrument 11: Interview Interne begeleider.

Er zijn de laatste jaren een aantal veranderingsprocessen op deze school in gang gezet.

Bijv. invoering IGDl-model, coöperatief leren, Zwingmodel etc.

Hoe belangrijk is:

Noodzaak van de verandering en dat de verandering door het team wordt gedragen?

Tijd: De betrokkenen krijgen tijd en ruimte om de verandering uit te proberen.

Er is gelegenheid tot overleg over de implementatie (experimenteerfase) alvorens tot het daadwerkelijke implementeren over te gaan.

De betrokkenen ontvangen begeleiding indien nodig, of op verzoek.

Borgen van het proces?

Wat is volgens jou nodig om die veranderingsprocessen optimaal te laten slagen?



Deel 2: interview

Af te nemen na beantwoorden onderzoeksvragen 1,2 en 3.

Het eerste deel van dit onderzoek heeft inzicht de wijze waarop het veranderingsproces in groep 3 heeft plaats gevonden. De onderzoeker heeft op basis van alle gegevens de volgende conclusies gesteld.

Conclusies:

- 1.
- 2.
- 3.

In welke mate herkent de interne begeleider de conclusies ten aanzien van het veranderingsproces in groep 3?

Conclusies veranderingsproces Groep 3	Herken ik niet	Herken ik een beetje Licht toe	Herken ik helemaal Licht toe
Conclusie 1:			
Conclusie 2:			
Conclusie 3:			

Instrument 12: Interview taalspecialist i.o.

Vraag betreffende veranderingsproces tav lezen groep 3.

1. Hoe is de wijze van communicatie tav het veranderingsproces aanvankelijk lezen groep 3 is verlopen?
2. Hoe is door de leerkrachten op de voorgestelde veranderingen gereageerd?
3. Over welke fases van het veranderingsproces ben je tevreden ? Over welke fases /periodes ben je minder tevreden? Weet je welke oorzaken daar aan ten grondslag liggen?
4. Wat zou je een volgende keer zeker anders doen?
5. Wat heb je als taalspecialist nodig om toekomstige implementaties goed te kunnen implementeren en begeleiden?

Hoe belangrijk is:

Noodzaak van de verandering en dat de verandering door het team wordt gedragen?

Tijd: De betrokkenen krijgen tijd en ruimte om de verandering uit te proberen.

Er is gelegenheid tot overleg over de implementatie (experimenteerfase) alvorens tot het daadwerkelijke implementeren over te gaan.

De betrokkenen ontvangen begeleiding indien nodig of op verzoek.

Borgen van het proces?

Wat is volgens jou nodig om veranderingsprocessen optimaal te laten slagen?



Deel 2: interview

Af te nemen na beantwoorden onderzoeksvragen 1,2 en 3.

Het eerste deel van dit onderzoek heeft inzicht de wijze waarop het veranderingsproces in groep 3 heeft plaats gevonden. De onderzoeker heeft op basis van alle gegevens de volgende conclusies gesteld.

Conclusies:

- 1.
- 2.
- 3.

In welke mate herkent de taalspecialist i.o. de conclusies ten aanzien van het veranderingsproces in groep 3?

Conclusies veranderingsproces Groep 3	Herken ik niet	Herken ik een beetje Licht toe	Herken ik helemaal Licht toe
Conclusie 1:			
Conclusie 2:			
Conclusie 3:			

Bijlage 2. Matrix deelvragen.

Matrix “Vragen x instrumenten-items”.

		Instrumenten-items												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	1													
	2													
	3													
Deel- vragen	4	X												
	5	X	X					X						
	6		X					X						
	7			X				X						
	8				X									
	9					X		X						
	10						X							
	11	X	X	X	X	X		X						
	12			X				X						
	13		X					X						
	14					X		X						
	15							X	X					
	16							X					X	
	17							X		X	X	X	X	
	18													
	19									X	X	X	X	

Instrumenten:

- 1 Checklist rooster blokkenmodel (fase 1 en 2). Zelf ontworpen vanuit fundering theoretisch kader. Bron: Houtman et al. (2010). Lezen is weer lezen.
- 2 Observatie aanbod inhoud blokkenmodel (fase 2). Zelf ontworpen vanuit fundering theoretisch kader. Bron: Houtman et al. (2010). Lezen is weer lezen.
- 3 Observatielijst: instructie uitvoerend handelen. Deels gestandaardiseerd model. Deels bestaand: Veenman et al. (1989). Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Houtman et al. (2010). Lezen is weer lezen.
- 4 Observatielijst: "time on task" leertijd leerkrachten. Zelf ontworpen vanuit fundering theoretisch kader. Bron: Houtman et al. (2010). Lezen is weer lezen.
- 5 Observatielijst: Klassenmanagement. Deels bestaand: Veenman et al. (1989). Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement..
- 6 Observatielijst: "taakgericht lezen" leerlingen. Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Houtveen et al. (2010)
- 7 Interviews leerkrachten gr. 3. Deels gestructureerd. Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader. Houtveen et al. (2010).
8. Interview risicoleerlingen groep 3. Deels gestructureerd. Zelf ontworpen instrument.
9. Interview leerkrachten obs het Festival. .Deels gestructureerd. Zelf ontworpen instrument.
10. Interview directeur. Zelf ontworpen instrument.
- 11 Interview (deels gestructureerd) interne begeleider. Zelf ontworpen instrument.
- 12 Interview (deels gestructureerd) taalspecialist i.o. Zelf ontworpen instrument.

Bijlage 3. Tussendoelen beginnende geletterdheid voor groep 1 tot en met 3.

1. Boekoriëntatie

- 1.1 Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.
- 1.2 Ze weten dat boeken worden gelezen van voren naar achteren, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.
- 1.3 Ze weten dat verhalen een opbouw hebben.
- 1.4 Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.
- 1.5 Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

2. Verhaalbegrip

- 2.1 Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.
- 2.2 Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.
- 2.3 Kinderen kunnen een verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt.
- 2.4 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.
- 2.5 Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.

3. Functies van geschreven taal

- 3.1 Kinderen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.
- 3.2 Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen.
- 3.3 Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.
- 3.4 Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.
- 3.5 Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven'. Ze kennen het onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven'.

4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal

- 4.1 Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd op papier en met audio/visuele middelen.
- 4.2 Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.
- 4.3 Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen.

5. Taalbewustzijn

- 5.1 Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2 Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.
- 5.3 Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.
- 5.4 Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm ("Pan rijmt op Jan") en later met behulp van beginrijm ("Kees en Kim beginnen allebei met een k").
- 5.5 Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.

6. Alfabetisch principe

6.1 Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.

6.2 Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.

7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'

7.1 Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.

7.2 Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.

8. Technisch lezen en schrijven, start

8.1 Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen.

8.2 Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken.

8.3 kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.

9. Technisch lezen en schrijven, vervolg

9.1 Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm).

9.2 Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden.

9.3 Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatietechnieken.

9.4 Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.

10. Begrijpend lezen en schrijven

10.1 Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen.

10.2 Kinderen begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten.

10.3 Kinderen gebruiken geschreven taal als communicatiemiddel.

Bijlage 4. Resultaten observaties en interviews klassenmanagement.

Klassenmanagement						
	Lkr. a observatie	Lkr. a interview	Lkr. b observatie	Lkr. b interview	Lkr. c observatie	Lkr. c interview
1. Leerlingen verantwoordelijk stellen voor hun werk.	-+ duidelijk dagrooster ontbreekt.	- ben niet consequent.	zie interview.	+ met name schrijven -dagritmekaarten ontbreken. -Er is onvold. duidelijkheid voor de lln. Er staat op een whiteboard wat er moet gebeuren maar kinderen hebben het zich niet eigen gemaakt om dit te lezen.	-+ lln. begrijpen /lezen instr. Whiteboard niet?	-+ mis de dag. routine.
2. Starten van de les.	++	++	++	++ het kost veel tijd voordat met de les gestart kan worden.	++	Lkr. moet relatief lang (3 min.) wachten voordat ze kan starten.
3. Lesverloop.	+ lgdmodel wordt deels gebruikt. + zeer positief, rustig naar lln. -Tijdens de les worden lln. verschoven. lln. zitten niet met gezicht naar bord. Lkr. heeft geen goed overzicht op	Lkr. beaamt de observatie.	++	Deze lkr. geeft ook aan dat het werken met een grote groep 3 niet prettig is wanneer ze in coöperatieve tafelgroepjes zitten.	+	Idem als lkr. a en b.

	de lln. Veel chaos ontbr. mat.					
4.Regels en afspraken.	- Materialen zijn niet in orde. Geeft heel veel onrust. - veel herhaling nodig van afspraken	-lkr. moet regels meer doorzetten. - wc gebruik nu weer chaotisch	--	--+ het lijkt of de regels niet beklijven. - er moet heel veel gecorrigeerd worden.	--+regels moeten verschillende malen herhaald worden. En dan nog worden heel veel vragen gesteld.	
5.Gebruik evaluatie en terugkoppeling	++ vast rondje door de klas (geen klas. Terugkoppeling). ++ meth.toetsen en Cito	+	++ rondje door de klas.	Idem, terugkoppeling soms hangt van de dag af.	idem	idem
6.Individuele verwerking				Samenwerken kan nog niet in deze groep.		Samenwerking even of aan het eind van de les. Werkt niet goed omdat kinderen niet getraind of begeleid zijn in het samenwerken.
7.Lesovergang	Onrustig, lawaaierig	Materialen staan niet handig, dagelijks schuiven met plekken en tafels is nodig.	Idem	Klas is erg vol. Picto-rooster wordt gemist. Onduid. Moment voor kinderen.	Erg druk. Lawaai, lkr, doet veel moeite om verder te kunnen	Wordt beaamd.
8.Storingen	lIn. werken rustig. Zodra de lkr. een rondje loopt wordt het onrustig	Lkr. kan vaak het hele rondje niet afmaken ivm drukte.	Veel storingen. Veel onrust Lkr. geeft steeds veel	Lkr. geeft aan dat deze groep een groepsplan gedrag goed zou doen. Te veel tijd gaan nu verloren aan ongewenst gedrag van lIn.	Druk, storingen wordt wel consequent op gereageerd.	Lkr. geeft aan dat deze groep een groepsplan gedrag goed zou doen. Te veel tijd gaan nu verloren aan ongewenst gedrag van lIn.

			pos. Feedback.			
9. Inrichting van het lokaal.	Klas is vol.	Loopt niet handig	idem	idem	idem	idem

