



“Weg met rap en Duf?”

Meesterstuk taalspecialist/dyslexie

Annette Zwagerman

S1029812@student.windesheim.nl

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	3
Hoofdstuk1 Inleiding.	4
1.1 Verlegenheids situatie.	4
1.2 Doelstelling.	5
1.3 Leeswijzer	5
Hoofdstuk 2. Theoretisch kader	6
2.1 Effectief leesonderwijs algemeen.....	6
2.2 Inleiding voortgezet technisch lezen.	9
2.3 Vroegtijdig signaleren.	9
2.4 Omgaan met verschillen.	12
2.5 Vlot lezen.	13
2.6 Zelfstandig lezen.	15
2.7 Leesmotivatie versterken.	19
2.8 Hoe verhoudt zich VNL met de hedendaagse inzichten omtrent lezen.	21
Hoofdstuk 3.Opzet van het onderzoek.....	24
Hoofdstuk 4. Resultaten van het onderzoek.	27
4.1. Analyse van de DMT (nieuw).....	27
4.2 Analyse van de DMT (oud,kaart 3) in 3 afgelopen schooljaren.	30
4.3. AVI-niveaus waarop de kinderen zelfstandig lezen bij aanvang van het schooljaar 2010/2011.	30
4.4. Klassenconsultaties VNL.	31
4.4.1 Procedure van VNL	31
4.4.2.De rol van de leerkracht behorende bij VNL	33
4.5. Leesmotivatie van de leerlingen van de groepen 4 t/m 8.	34
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen.	39

5.1 Conclusies.....	39
5.1.1 Algemene conclusies	39
5.1.2 Conclusies over het technisch lezen op woordniveau (DMT).....	40
5.1.3 Conclusies over het technisch lezen op tekstniveau (AVI).	40
5.1.4 Conclusies over VNL	40
5.2 Aanbevelingen.....	41
5.2.1 Aanbevelingen voor de schoolleiding.....	41
5.2.2 Aanbevelingen voor de leerkrachten.	41
5.2.3 Aanbevelingen voor de (toekomstige) taal/lees coördinator.....	43
Literatuur.....	44
Bijlage 1. Vragenlijst lezen voor de leerlingen van groep 4 t/m 8.	45
Bijlage 2. Uitwerking klassenbezoeken VNL.	46

Samenvatting

Sinds 1999 is het vakgebied lezen een speerpunt op basisschool 't Kraaienest. Uit de resultaten van de Cito toetsen bleek, volgens de inspectie, dat de resultaten voor technisch en begrijpend lezen onvoldoende waren voor de leerling-populatie van deze basisschool. Om deze reden is de school sindsdien regelmatig door de inspectie bezocht.

In november 2011 kreeg de school uiteindelijk de beoordeling "zwakke school". De inspectie onderbouwde dit oordeel onder andere met het argument dat gedurende 3 opeenvolgende jaren de uitstroom van de leerlingen naar het voortgezet onderwijs op een te laag niveau was. De tussenopbrengsten van de groepen 3 en 6 (toetsresultaten van januari) waren wel op voldoende niveau. Met name de (eind)resultaten van technisch en begrijpend lezen waren onvoldoende. Tevens heeft de inspectie geconstateerd dat er grote verschillen waren tussen de leerkrachten wat betreft didactisch en pedagogisch handelen. Ook werd er volgens de inspectie onvoldoende gedifferentieerd tijdens de instructie en verwerking van de lessen.

In 1999 is onder begeleiding van de OBD Noord-Kennemerland op 't Kraaienest het project "Vernieuwd Niveau Lezen" gestart om de resultaten van technisch en begrijpend lezen te verbeteren. In dit praktijkonderzoek worden oorzaken gezocht voor de (nog steeds) tegenvallende technisch leesresultaten ondanks de invoering van VNL in 1999 en Estafette in 2009. Er wordt een koppeling gemaakt vanuit de recente inzichten over voortgezet technisch lezen, naar de dagelijkse praktijk van het technisch lezen op 't Kraaienest.

Door toetsresultaten te analyseren, huidige leesniveaus te inventariseren, klassenbezoeken af te leggen, gesprekken met directie en leerkrachten te voeren en leerlingen te bevragen worden er conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan om de technisch leesresultaten van de leerlingen in groep 4 t/m 8 van 't Kraaienest te verhogen.

Hoofdstuk1 Inleiding.

1.1 Verlegenheids situatie.

OBS “’t Kraaienest” in Beverwijk is een school met ongeveer 320 leerlingen, waarvan 65% ongewogen en 35% gewogen leerlingen . Hiervan groeit 19% op in een 1 ouder gezin. Er wordt een leerstofjaarklassensysteem gehanteerd. De ouders verschillen in opleidingsniveau, culturele en geloofsachtergrond. Momenteel telt de school 15 groepen, volgend schooljaar wordt er gestart met 14 groepen vanwege een (kleine) terugloop van het aantal aanmeldingen. In 3 groepen (1B, 5A en 6A) werkt een fulltime leerkracht, in de andere 12 groepen zijn er twee leerkrachten werkzaam. Door het hanteren van een continuooster trekt de school leerlingen uit alle buurten van Beverwijk en zelfs uit omringende gemeentes. Omdat er veel sociaal-emotionele problemen geconstateerd zijn bij de leerlingen, is de school dit schooljaar bestempeld als “aandachtsschool” voor de GGD. De afgelopen drie schooljaren zijn er in de groepen 6,7 en 8 crisissituaties ontstaan, vanwege het grensoverschrijdende gedrag van een leerling. In twee gevallen heeft dit geleid tot (crisis)plaatsing op het speciaal onderwijs, in het andere geval tot een aantal schorsingen en aangepaste schooltijden. Alle drie de leerlingen waren al in een vroeger stadium gesignaleerd als zorgleerling, maar kwamen niet in de hulpverlening doordat de ouders niet meewerkten.

In november 2010 is de school door de inspectie als zwakke school beoordeeld, omdat de eindopbrengsten gedurende 3 opeenvolgende jaren te laag waren. Met name de resultaten van technisch en begrijpend lezen waren lager dan er van de schoolpopulatie verwacht mocht worden. Dit heeft tot gevolg gehad dat de inspectie een toezichtsplan heeft opgesteld met daarin een aantal verbeterpunten. Deze verbeterpunten hebben te maken met de kwaliteitszorg en het onderwijskundig leiderschap van de directie. Wat betreft de kwaliteitszorg moet de school in oktober 2011 de volgende punten verbeterd hebben:

- Er moeten aan het eind van de basisschool en per leerjaar voor de vakgebieden rekenen en lezen concrete doelen voor de leerresultaten worden geformuleerd;
- De (leer)opbrengsten moeten systematisch gevolgd worden;
- Er moeten eenduidige criteria gehanteerd worden voor het maken van een individueel plan en een groepsplan en voor het maken van een ontwikkelingsperspectief;
- De leerkrachten moeten de instructie en de verwerking afstemmen op de verschillen in ontwikkeling van de leerlingen;
- Alle leerkrachten moeten zich houden aan de gemaakte afspraken over klassenmanagement.

Er vindt regelmatig overleg plaats tussen het bestuur, de directie en de inspectie om te kijken of de aanbevelingen die de inspectie heeft gedaan een praktische vertaling krijgen op ’t Kraaienest. In oktober 2011 voert de inspectie wederom een PKO uit om te controleren of de situatie verbeterd is. Dit heeft grote gevolgen voor de directie, de intern begeleider en de teamleden. Er moeten op korte termijn veel zaken veranderd worden. De directie (directeur en adjunct) en de intern begeleider maken overuren. Van de leerkrachten wordt verwacht

goed klassenmanagement te voeren, toetsgegevens te analyseren, les te geven volgens convergente differentiatie en groepshandelingsplannen te maken voor de vakken rekenen, technisch en begrijpend lezen. De directie en de intern begeleider bezoeken alle groepen en collega's om er zorg voor te dragen dat er een doorgaande lijn te zien is in de groepen 1 t/m 8. Dit levert veel stress op bij alle betrokkenen.

In 1999 is VNL (Vernieuwd Niveau Lezen) ingevoerd, begeleid door medewerkers van de OBD Noord-Kennemerland om het leesniveau en de leesmotivatie van de leerlingen te verhogen. Vanaf 2000 wordt in de groepen 4 t/m 8 door de leerlingen gedurende het eerste kwartier van de dag zelfstandig gelezen. In 2005 is dit doorgevoerd voor alle groepen van de school, inclusief de kleutergroepen. Zij "lezen" prentenboeken of de leerkracht leest voor. Omdat hogere technisch en begrijpend leesprestaties uitbleven werd er door de leerkrachten getwijfeld aan de effectiviteit van VNL. Daarom is door de directie besloten om een methode aan te schaffen voor de groepen 4 en 5. P. Beemsterboer (medewerker OBD Noordwest-Holland) is van mening dat het uitblijven van goede leesresultaten ligt aan het leerkrachtgedrag. Tijdens klassenbezoeken en gesprekken met leerkrachten constateerde hij dat zij zich niet hielden aan gemaakte afspraken en routines behorende bij VNL. De leerkrachten hebben gekozen voor de methode "Estafette" omdat deze methode aansluit op "Veilig Leren Lezen". Er is nu een doorgaande lijn technisch lezen in de groepen 3 t/m 5. Ondanks het gebruik van Veilig Leren Lezen (nieuw), Estafette en VNL zijn de technisch en begrijpend leesresultaten nog steeds lager dan van de leerling-populatie verwacht mag worden.

1.2 Doelstelling.

Binnen dit onderzoek worden oorzaken gezocht voor de achterblijvende technisch leesresultaten in de groepen 4 t/m 8 van openbare basisschool 't Kraaienest. Een goed technisch leesniveau is een voorwaarde om te komen tot een goed leesbegrip. Tevens wordt gekeken of de uitgangspunten van VNL nog overeenkomen met de recente inzichten voor wat betreft voortgezet technisch lezen. Naar aanleiding van de resultaten van dit onderzoek worden aanbevelingen gedaan omtrent VNL en andere interventies om te komen tot hogere opbrengsten in de groepen 4 t/m 8.

1.3 Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt beschreven wat recent is gepubliceerd over effectief voortgezet lezen en hoe zich dit verhoudt tot VNL.

In hoofdstuk 3 volgt een beschrijving van de opzet van het onderzoek.

In hoofdstuk 4 zijn de resultaten beschreven.

In hoofdstuk 5 staan conclusies en aanbevelingen omtrent het verhogen van het technisch leesniveau en in de groepen 4 t/m 8 en of VNL hier een bijdrage aan kan leveren.

Hoofdstuk 2. Theoretisch kader

2.1 Effectief leesonderwijs algemeen.

Een goede geletterdheid is van groot belang voor de ontwikkeling van leerlingen, hun schoolloopbaan en hun zelfvertrouwen. Vernooy (2007) schrijft dat uit de onderwijsverslagen 2004/2005 en 2005/2006 van de inspectie blijkt dat 25% van de basisschoolleerlingen als niet goede lezer op het einde van groep 8 in Nederland de basisschool verlaat.

In de periode 1995-2005 is er veel (internationaal) onderzoek gedaan naar het leren lezen. Duidelijk werd dat leren lezen een complex proces is, dat zorgvuldig en systematisch onderwezen moet worden en dat goed leesonderwijs in belangrijke mate een zaak van effectieve leesinstructie is. Leesproblemen zijn niet het gevolg van intelligentie, ras of etniciteit. De uitval moet naast kind- en thuisfactoren voor een deel aan schoolfactoren worden toegeschreven (Vernooy, 2003). Volgens de gegevens van de Amerikaanse National Commission on Teaching and America's Future (1997) is de variatie bij lees- en rekenscores op verschillende scholen als volgt te verklaren: 49% is toe te schrijven aan thuisfactoren, 8% aan klassengrootte en 43% moet toegeschreven worden aan de kwaliteit van de leerkracht. Dit betekent dat bij leesproblemen eerst gekeken moet worden of de kwaliteit van het leesonderwijs van de leerkracht wel voldoende is geweest, in plaats van onmiddellijk het probleem bij het kind te zoeken. Met name risico- en zwakke leerlingen zijn uiterst gevoelig voor positief of negatief werkende factoren in de thuissituatie en in het onderwijs. Een thuissituatie met veel aandacht voor lezen en een school waar leraren vanuit een positief onderwijsleerklimaat leesonderwijs geven beïnvloeden in het algemeen op positieve wijze de leesontwikkeling van leerlingen.

De belangrijkste kwaliteitsproblemen die met leesuitval te maken hebben en de oplossing (aanpak) volgens Vernooy (2003) zijn:

1. Kwaliteitsproblemen vanwege onvoldoende aandacht.

- Onvoldoende aandacht voor spraak/taalontwikkeling en fonemisch bewustzijn. Volgens Catts e.a. (1999) bestaat er een sterk predictieve correlatie tussen taal- en leesvaardigheden.
- Oplossing: in groep 1 en 2 gerichte aandacht besteden aan problemen op het gebied van de spraak/taalontwikkeling en het fonemisch bewustzijn.
- Kleuters onvoldoende geletterde ervaringen laten opdoen.
- Oplossing: veel aandacht besteden in groep 1 en 2 aan zaken die met (leren) lezen te maken hebben.
- Onvoldoende vroegtijdig signaleren van risicoleerlingen c.q. iets aan hun probleem doen.
- Oplossing: Risicoleerlingen in de kleutergroepen of aan het begin van groep 3 (herfstsignalering) signaleren.

2. Kwaliteitsproblemen vanwege het ontbreken van goed doelgericht leesonderwijs.

- Lage verwachtingen over de mogelijkheden van de kinderen. Dit uit zich o.a. door geen of lage doelen stellen.
- Oplossing: Hoge doelen stellen. Het is van belang dat alle kinderen aan het eind van groep 3 minimaal AVI-2 en aan het eind van groep 4 minimaal AVI-5 lezen, waardoor ze rond hun 9^e jaar een tekst van AVI-9 niveau nauwkeurig, vlot en met begrip moeten kunnen lezen.
- Onvoldoende prioriteit voor taal/lezen in groep 3, dat zich o.a. uit in onvoldoende ingeroosterde tijd voor taal/lezen.
- Oplossing: meer tijd voor het leren lezen inroosteren. De gemiddelde basisschool besteedt ongeveer 350 minuten per week aan taal/lezen. Scholen met veel risicoleerlingen zullen nog meer tijd aan het leren lezen moeten beteden, omdat kinderen juist van elkaar verschillen in de tijd die ze nodig hebben om de leesvaardigheid onder de knie te krijgen (Ward,1987).
- De methode voor aanvankelijk lezen in onvoldoende mate behandelen. Bijvoorbeeld 10 i.p.v. alle 12 kernen van VLL. Dit leidt tot een laag leesniveau omdat er te weinig aandacht is geweest voor de automatisering van het leesproces.
- Oplossing: aan het begin van het schooljaar de methode goed inplannen, zodat deze volledig behandeld kan worden in groep 3. Hierdoor moeten de meeste kinderen aan het einde van groep 3 AVI 2/3 vlot kunnen lezen.
- Verkeerd adaptief bezig zijn, waardoor het kind op een laag niveau blijft hangen.
- Oplossing: juist voor zwakke lezers is het van belang met hoge doelen te werken. Zij moeten immers hetzelfde bereiken als goede lezers. Vooral moet voorkomen worden dat kinderen blijven hangen op een laag AVI-niveau, omdat ze steeds op beheersingsniveau getoetst worden. Een geringe en trage vooruitgang van het leesproces heeft ernstige gevolgen voor het leren lezen van alle kinderen en in het bijzonder voor kinderen afkomstig uit risicogroepen (Adler & Fischer,2001). Nieuwe inzichten laten zien dat het vaak positieve effecten heeft om bij zwakke lezers enkele leesniveaus hoger in te zetten (zie bijvoorbeeld de RALFI-aanpak van A.Smits,2003), maar ook om deze kinderen op instructieniveau te toetsen.

3. Kwaliteitsproblemen vanwege een slechte methode, een verkeerde remediërende aanpak of klassenorganisatie.

- Kinderen met een slechte methode voor aanvankelijk lezen leren lezen. Bijvoorbeeld door onvoldoende systematische en expliciete aandacht voor de letter-klankkoppeling. Leesaanpakken die zich baseren op natuurlijk leren laten slechte resultaten zien (Ahlens & Boelens,2002).
- Oplossing: een goede methode aanschaffen die systematisch en doelgericht aandacht besteedt aan de letter-klankkoppeling en de auditieve synthese.
- Veel werken met orthotheekachtige programma's.
- Oplossing: kinderen die moeilijk leren lezen hebben geen andere programma's nodig. Effectiever is pre- en reteaching met de materialen van de methode.
- Circuitachtige aanpakken.
- Oplossing: Volgens Van de Broek (2000) ondervinden vooral zwakke leerlingen negatieve gevolgen van het circuitmodel bij technisch en begrijpend lezen. Het is van belang om voor zwakke lezers als aanvulling op de groepsinstructie intensieve instructie in een klein groepje te realiseren.

4. Kwaliteitsproblemen vanwege onvoldoende professioneel werken.

- De handleiding voor de methode voor leren lezen onvoldoende of zelfs helemaal niet gebruiken. Onderzoek van Lansu & Plasman (1987) laat zien dat leerkrachten die de handleiding van VLL niet gebruikten meer leesuitval kenden dan de leerkrachten die de handleiding goed gebruikten.
- Oplossing: De handleiding goed gebruiken.
- Het leren lezen laten geven door een leerkracht die dat proces in onvoldoende mate beheerst.
- Oplossing: zorgen dat er in groep 3 een ervaren leerkracht staat.
- Risicolezers die 2 jaar achtereen (bijvoorbeeld in groep 3 en 4) tijdens het leesonderwijs met ondeskundige leerkrachten te maken hebben, hetgeen negatieve effecten heeft voor de leesontwikkeling van risicolezers en zwakke lezers. Volgens Barr (2002) trekken zwakke lezers na 2 jaar bij ineffektieve leerkrachten niet meer bij.
- Oplossing: ingrijpen door de schoolleiding. Snow e.a. (1998) laten in "Preventing Reading Difficulties in Young Children" zien dat op scholen waar risicolezers 2 jaar achter elkaar leesinstructie kregen van zeer goede leerkrachten deze leerlingen succesvolle lezers werden.

Ook Kaskens (2010) heeft uitgangspunten van effectief leesonderwijs geformuleerd. Deze komen in grote mate overeen met de uitgangspunten van Vernooij (2003). De uitgangspunten van Kaskens (2010) zijn:

1. Doelen

- Formuleer toetsbare doelen in termen van leerlingresultaten.
- Werk doelgericht: per jaargroep, uitgaand van tussendoelen voor de jaargroep.

2. Aanbod

- Gebruik een goede methode.
- Plan de methode in, zodat de methode ook uitkomt.
- Gebruik de methode op de goede manier.
- Besteed naast de leeslessen dagelijks tijd aan gevarieerde leesactiviteiten.

3. Tijd

- Besteed voldoende tijd aan lezen met de groep als geheel.
- Realiseer voor de zwakke lezers een uur extra voor instructie en begeleide oefening.

4. Effectieve instructie

- Pas in de leeslessen het model interactieve gedifferentieerde directe instructie toe.
- Risicoleerlingen krijgen extra instructie en begeleide oefening.

5. Differentiëren en het organiseren van extra leestijd

- Hanteer convergente differentiatie als uitgangspunt bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen bij het technisch lezen.
- Organiseer extra leestijd.

6. Monitoren van de leesontwikkeling

- Volg een leesprotocol met vastliggende signaleringsmomenten en interventieperioden.
- Werk pro-actief, anticipeer, signaleer stagnatie zo snel mogelijk en reageer daarop.

Bij de uitgangspunten van Kaskens (2010) ontbreekt de invloed van de leerkracht.

Uiteindelijk willen we bereiken dat de kinderen vlotte en gemotiveerde lezers worden die in staat zijn teksten goed te begrijpen en hierdoor hun kennis te vergroten. Vlot kunnen lezen is een cruciale onderliggende factor voor begrijpend lezen (Vernooy,2007). Vernooy stelt dat ieder kind kan leren lezen. Hij vergelijkt leren lezen met leren fietsen.

2.2 Inleiding voortgezet technisch lezen.

Het voortgezet technisch lezen start meestal in groep 4. De kinderen kunnen bijna alle woordtypen lezen, maar het lezen verloopt nog niet zo vlot. In het voortgezet technisch lezen is automatisering van het leesproces belangrijk. Vernooy (2005) schrijft dat een kwart van de leerlingen in groep 4 een leesachterstand heeft van ten minste zes maanden en 1 op de 10 kinderen heeft een ernstige achterstand. Het aantal leerlingen met een ernstige achterstand is in groep 4 is 2 keer zo groot als in groep 3. De leerkracht van groep 4 moet dus goed kunnen omgaan met de verschillen tussen de leerlingen in leesniveau. Dit is een complex fenomeen, waarbij verschillende factoren een rol spelen. Hoe de school omgaat met die factoren is bepalend voor de effectiviteit van het leesonderwijs.

Belangrijke kenmerken van effectief voortgezet leesonderwijs zijn volgens Vernooy (2007):

- Duidelijke, hoge toetsbare doelen
- Voldoende tijd aan het lezen besteden
- Extra tijd voor lezen
- Convergente differentiatie
- Effectieve instructie
- Vroegtijdig signaleren
- Monitoren

Dit zijn nagenoeg dezelfde kenmerken van effectief voortgezet leesonderwijs als de kenmerken die door Keskens (2010) worden genoemd. Bij laatstgenoemde ontbreekt het vroegtijdig signaleren.

De inspectie stelt in het jaarverslag (2006) dat het voor risicolezers en zwakke lezers in groep 7 en 8 nodig is het technisch lezen systematisch te onderhouden om te voorkomen dat hun technische leesvaardigheid terugloopt

2.3 Vroegtijdig signaleren.

Uit onderzoek (Vernooy,2003) blijkt dat het aantal zwakke lezers door vroegtijdige adequate interventies aanmerkelijk kan worden verminderd. Bij 60% van de zwakke lezers blijkt er geen sprake te zijn van een laag IQ en evenmin van laagopgeleide ouders. Vernooy (2005) stelt dat naast de rol van de ouders, de kwaliteit van de leerkracht de belangrijkste verklaring is voor de verschillen in leesscores.

Veel leesproblemen zijn toe te schrijven aan taalproblemen. Uit onderzoek van Catts (1999) bleek dat 73% van de slechte lezers in groep 4 spraak/taalproblemen had als kleuter. Problemen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid hebben een negatieve invloed op het fonemisch bewustzijn. Een slecht fonemisch bewustzijn heeft vervolgens negatieve consequenties voor het leren lezen. Het is daarom van groot belang dat risicokinderen

vroegtijdig worden gesignaleerd (in de voorschoolse periode of groep 1) en dat de problemen worden aangepakt (Vernooy, 2007).

In de groepen 1 en 2 wordt het fundament voor een goede leesvaardigheid gelegd (Keskens, 2010). Het Expertise Centrum Nederlands (1999) heeft 10 tussendoelen geformuleerd voor de fase van beginnende geletterdheid. De eerste 7 tussendoelen zijn van toepassing voor de groepen 1 en 2. De tussendoelen 8, 9, en 10 zijn meestal van toepassing voor groep 3. De 10 tussendoelen zijn:

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 audiovisuele 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 een communicatiemiddel.

In groep 3 staan de grafeem-foneemkoppeling en de auditieve synthese centraal. Doelgerichte, systematische en duidelijke instructie en het daadwerkelijk laten lezen van kinderen is onontbeerlijk (Vernooy, 2007). Cunningham en Stanovich (1997) constateren dat een snelle verwerving van de leesvaardigheid een bijdrage levert aan de ontwikkeling van levenslang leesgedrag. Veel onderzoek laat zien dat kinderen die slecht starten met het leren lezen zelden betere lezers worden. Kame'enui en Simmons (2001) stellen zelfs dat het een recht van kinderen is dat scholen op een goede manier aandacht besteden aan het automatisch leren toepassen van de letter-klankkoppeling. Alle kinderen zouden aan het eind van groep 3 minimaal de teksten van AVI-2 geautomatiseerd moeten kunnen lezen.

2.4 Omgaan met verschillen.

In zijn boek "Elke leerling een competente lezer" schrijft Vernooy (2005) dat de verschillen tussen de taalvaardigheid van kinderen worden veroorzaakt door factoren binnen en buiten de leerling. Bij factoren binnen de leerling wordt gedacht aan het erfelijk potentieel van het kind, erfelijke aanwezigheid van dyslexie of vroeggeboorte. Onder factoren buiten de leerling worden thuis- en schoolfactoren verstaan. Thuisfactoren zijn bijvoorbeeld het leesklimaat en de gezinsverhoudingen. De deskundigheid van de leerkracht en de onderwijsmethoden vallen onder de schoolfactoren. Met name de factoren die buiten de leerling liggen kunnen beïnvloed worden.

Bij het omgaan met verschillen gaat het om gerichte organisatorische en onderwijskundige maatregelen, waarbij het onderwijs tegemoet komt aan de instructie- en leerbehoeften van (individuele of groepen) leerlingen en waardoor elke leerling binnen een vastgestelde termijn operationeel geformuleerde doelen voor de basisvaardigheden bereikt. Dit betekent in de praktijk dat de leerkrachten van groep 1 en 2 goed moeten observeren of de leerlingen de tussendoelen 1 t/m 7 beheersen. Voor de leerkrachten van groep 3 is het belangrijk de signaleringen behorende bij VLL goed te analyseren en de aanbevelingen die gedaan worden goed op te volgen.

De verschillen in leesniveau tussen de leerlingen in groep 4 zijn al groot. Het is van het grootste belang dat school hier goed mee omgaat. Kinderen met een leesachterstand, lopen deze zelden in en worden geen gemotiveerde lezers.

Volgens Vernooy (2005) heeft effectief omgaan met verschillen de volgende kenmerken:

- Doelgericht leesonderwijs. Wanneer de doelen die op leerlingniveau gerealiseerd moeten worden niet duidelijk zijn, is omgaan met verschillen nooit effectief. Verder mogen de doelen niet te laag zijn;
- Curricula van goede kwaliteit. Minder goede programma's en methoden kunnen ertoe leiden dat de verschillen tussen leerlingen toenemen in plaats van afnemen;
- Een goede methodelij. Het is noodzakelijk dat een methode aandacht besteedt aan de hoofdgebieden van het leesonderwijs en condities levert om de gestelde doelen te bereiken;
- Kwalitatief goede instructie voor alle leerlingen. Een slechte instructie leidt tot een toename van de verschillen tussen leerlingen;

- Voldoende instructie- en leertijd. Onderzoek laat zien dat als er onvoldoende tijd aan lezen wordt besteed de verschillen tussen leerlingen toenemen. Zwakke lezers hebben meer tijd nodig om een goede lezer te worden;
- Meer intensieve instructie. Zwakke lezers hebben, aanvullend op de groepsinstructie, vaak nog 1 uur per week extra hulp nodig om bepaalde zaken onder de knie te krijgen.

Onderzoek maakt steeds meer duidelijk, dat de leesresultaten met name beïnvloed worden door de wijze waarop leerkrachten tijdens leeslessen omgaan met verschillen in leesontwikkeling van de leerlingen (Vernooy en Gerrits, 2008). Zwakke lezers hebben geen andere methodiek nodig, maar hebben in het algemeen veel meer tijd nodig om een goede lezer te worden. De onderste 10% van de kinderen heeft meestal 2,5 tot 6 keer zoveel tijd nodig om iets te leren dan de bovenste 10% van de kinderen (Ward, 1987). Krijgen risicoleerlingen meer tijd, dan worden ze dikwijls een goede lezer, krijgen ze die extra tijd niet, dan lopen ze het risico om als functioneel analfabeet het onderwijs te verlaten, omdat ze onvoldoende hebben leren lezen. De essentie van het probleem is dat scholen er niet in slagen meer instructietijd voor hun leerlingen te realiseren.

In het Onderwijsverslag 2006/2007 geeft de inspectie aan dat resultaten in basisvaardigheden (waaronder lezen) verbeterd zouden moeten worden met projecten als BOV, HARD, LISBO en SOP.

BOV: Beter omgaan met verschillen. Doel is in een periode van drie jaar de leesuitval in groep 3 en 4 onder de 5% te houden. Het vroegtijdig signaleren staat centraal en daarnaast wordt de leestijd uitgebreid.

HARD: Hardnekkige leesproblemen en dyslexie. Dit project sluit aan op het BOV project. De ontwikkeling van het leesonderwijs wordt gestuurd op basis van datafeedback.

LISBO: Leesimpuls Speciaal Onderwijs. Door gebruik van de methodieken Leesweg Plus, Estafette en RALFI gingen de kinderen gemiddeld 2,5 AVI-niveau per jaar vooruit (Vernooy, 2003).

SOP: School Ontwikkelings Project, een integrale schoolontwikkeling waarbij gewerkt wordt aan het verbeteren van de basisvaardigheden. Bestuur, directie, leerlingen, leerkrachten en ouders zijn hierbij betrokken. Alleen die aanpak wordt gehanteerd waarvan door de wetenschap is aangetoond dat deze effectief is ("Evidence Based Practice").

2.5 Vlot lezen.

Vlot lezen is de vaardigheid om een tekst nauwkeurig, automatisch, gemakkelijk en snel, zonder woordherkenningsproblemen, te lezen. Essentiële componenten van vlot lezen zijn:

- De lezer kan woorden nauwkeurig, vlot en zonder veel inspanningen decoderen;
- De lezer kan de leessnelheid variëren. Hij kan de tekst in een normaal tempo lezen, maar past dat tempo aan wanneer de inhoud van de tekst moeilijk is;
- De lezer begrijpt wat hij leest en kan de belangrijkste ideeën uit de tekst navertellen.

Volgens de inspectie (jaarverslag van 2006) werkt 60% van de scholen met niveaulezen en voor 40% is dit de enige invulling. Zwakke lezers profiteren echter onvoldoende van dit

onderwijs. Shanahan (2005) stelt dat het van belang is dat het onderwijs aandacht besteedt aan:

- Hardop lezen. Het effect van stillezen is minder aangetoond;
- Ondersteuning. Met name toegespitste feedback van leerkrachten, tutoeren en ouders is belangrijk;
- Herhaling. Voor zwakke lezers is het nodig dat ze een tekst drie of meer keer herhalen.

Leerkrachten van groep 4 t/m 6 kunnen het vlot lezen het beste onderwijzen en trainen aan de hand van een goede methode voor voortgezet technisch lezen.

Voor vlot lezen wordt tegenwoordig vaak de term “fluency” gebruikt (Ambuster, Lehr en Hiebert, 2003). Fluency omvat echter meer dan alleen vlot lezen. Walczyk en Griffith-Ross (2007) stellen dat kinderen met een goede woordherkenning soms toch de tekst niet begrijpen.

Volgens Ambuster e.a. (2003) is “fluency” de mogelijkheid om een tekst accuraat en vlot te lezen, er is sprake van een automatische woordherkenning en de woorden van een zin worden op zo’n manier gegroepeerd (chunks) dat de leerlingen begrijpen wat ze lezen. Vloeiende lezers zijn ook in staat met expressie voor te lezen. Dit wordt ook wel “prosodie” genoemd. “Fluency” is belangrijk omdat het een brug vormt tussen woordherkenning en begrip. Omdat vloeiende lezers geen aandacht hoeven te besteden aan het decoderen kunnen ze zich focussen op het begrip van de tekst. Ze zijn in staat het onderwerp van de tekst te koppelen aan hun voorkennis. Vloeiende lezers herkennen woorden en begrijpen de tekst tegelijkertijd. Minder vloeiende lezers moeten hun aandacht meer richten op het decoderen van de woorden. Het is niet vanzelfsprekend dat kinderen die een hoge score behalen op de DMT ook vloeiend kunnen lezen. Het is nodig hier apart mee te oefenen.

Onderzoekers hebben 2 belangrijke manieren gevonden om “fluency” te trainen:

1. Begeleid en herhaald hardop lezen; leerlingen lezen en herlezen een tekst verscheidene malen hardop tot een bepaald niveau van “fluency” is bereikt. Meestal is het vier keer lezen van de tekst genoeg;
2. Gebruik van technische hulpmiddelen zoals cd, computer, Daisy-speler, etc of lezen met een tutor, ouder, etc.

Volgens Ambuster, Lehr & Osborn (2003) moet de tekst die voor herhaald lezen gebruikt wordt op het zelfstandig leesniveau van het kind liggen. De kinderen moeten 95% van de woorden goed kunnen lezen en mogen 1 van de 20 woorden fout lezen. Voor de lengte van de tekst adviseren zij een tekst van 50-200 woorden, afhankelijk van de leeftijd. Gedichten zijn heel geschikt om “fluency” te trainen. “Fluency verbetert het snelst als de leerlingen met een leerkracht lezen. Zelfstandig lezen mag niet in de plaats komen van leesinstructie. Deze instructie is vooral belangrijk voor de zwakke lezers. Deze kinderen zijn minder gebaat bij zelfstandig lezen.

Wanneer heeft een kind instructie nodig met betrekking tot “fluency”?:

- De leerling maakt meer dan 10% fouten.
- De leerling kan niet met expressie lezen.
- De leerling heeft weinig leesbegrip.

Door het voordoen van de leerkracht en het herhaald lezen van een tekst worden kinderen vloeiende lezers. De leerkracht leest dagelijks de tekst hardop voor en laat hierna de tekst door de leerlingen lezen. Een tekst moet 4x herhaald worden.

Hoe kun je kinderen herhaald laten lezen?:

- Met een volwassene in een 1 op 1 situatie, 3 of 4 keer.
- Koorlezen, 3 tot 5 keer.
- Met een bandje. De tekst herhalen tot de leerling de tekst zelfstandig kan lezen in een tempo van 80-100 woorden per minuut.
- Duo-lezen, hierbij wordt een sterke aan een zwakke lezer gekoppeld.
- Theater-lezen, hierbij studeren de leerlingen een toneel- of hoorspel in.

Ook Walczyk & Griffith-Ross (2007) zien het belang van hardop lezen in.

2.6 Zelfstandig lezen.

Uit IEA-onderzoek (1992) in 32 landen waarbij de leesvaardigheid van kinderen werd vergeleken, bleek dat de hoogste leesscores, ongeacht inkomensniveau van de ouders, werden gevonden bij kinderen die dagelijks:

- Door hun leerkrachten werden voorgelezen
- De meeste pagina's voor hun plezier lezen.

In de publicatie "The Condition of Education" (1997) van het Amerikaans National Center for Education Statistics staat dat onderzoek heeft aangetoond, dat leesvaardigheid positief correleert met de mate waarin leerlingen recreatief lezen. Om die reden vindt genoemde instantie dat het onderwijs leerlingen veel meer moet aanmoedigen om voor zichzelf te lezen en te schrijven.

Een onderzoek van Reed (2000) naar verschillen tussen scholen met goede en slechte leesresultaten laat zien, dat de leerkrachten van de zeer goede leesscholen hun leerlingen meer tijd geven om boeken uit de klas- of schoolbibliotheek te lezen. De goede leesscholen laten hun kinderen elke dag stillezen.

Prominente leesdeskundigen als Allington, Krashen, Osborn en Reed stellen dat stillezen een belangrijk middel is om van jonge lezers levenslange, zelfstandige lezers te maken, onder andere omdat het recreatieve aspect bij stillezen voorop staat. Stillezen is volgens deze deskundigen en Vernooy (2001) met name een krachtig instrument als dit dagelijks, op een vast moment in de hele school gebeurt, bijvoorbeeld gedurende 15-30 minuten. Stillezen door jonge lezers heeft volgens Allington (1984) significante positieve effecten, zowel voor de leesattitude als leesvaardigheid. Als met name zwakke lezers 10 minuten per dag stillezen, dan heeft dit al snel- bijvoorbeeld na 4 tot 6 maanden- positieve effecten.

Krashen (2000) van de Universiteit van Zuid-Carolina vindt, dat stillezen zowel voor eerste als tweede taalverwervers goed is. Daarom vindt hij, evenals Allington, dat vooral scholen met veel kinderen uit risicogroepen over veel en goede boeken voor het stillezen moeten beschikken. Het onderzoek van Krashen laat een sterke correlatie zien tussen de kwaliteit van school- en openbare bibliotheken en leesresultaten.

Chambers (2002) stelt dat kinderen pas een lezer worden als ze voor zichzelf kunnen lezen. Zeven- en achtjarigen kunnen dit gemiddeld vijftien minuten, negenjarigen gedurende 30 minuten en twaalfjarigen zo'n veertig tot vijfenveertig minuten.

Routman (2003) raadt aan kinderen uit groep 3 en 4 dagelijks 30 tot 40 minuten zelfstandig te laten lezen. In deze tijd kan de leerkracht 2 of 3 kinderen begeleiden. De zwakke lezers komen 1 keer per week aan de beurt, voor de gemiddelde lezer is 1 keer per maand voldoende. De begeleiding bestaat uit gesprekken met de leerling over het boek wat hij/zij aan het lezen is. Het is de verantwoordelijkheid van de leerkracht om ervoor te zorgen dat de leerling in een goed boek aan het lezen is. Voor de begeleiding moet de leerkracht zich afvragen wat het belangrijkste is op dat moment om het kind vooruit te helpen. Er kan ook leesinstructie gegeven worden aan een groepje kinderen of de hele klas. Als de kinderen zelfstandig gaan lezen is het aan te raden een doel te stellen. Bijvoorbeeld: als je aan het lezen bent wil ik dat je goed let op de gedragingen van de hoofdpersonen en probeert te verklaren waarom ze zich zo gedragen. Na het lezen vertellen de leerlingen hun bevindingen aan elkaar.

De leesbegeleiding kan er als volgt uitzien:

- Geef een boek aan mij wat je goed kunt lezen.
- Waarom heb je dit boek gekozen?
- Vertel waar het boek over gaat.
- Lees dit stukje aan me voor.
- Wat kun je vertellen over het stukje wat je net hebt voorgelezen?
- Praat met het kind over wat er goed gaat en waar nog aan gewerkt moet worden.
- Vraag aan het kind hoe lang het duurt voor het boek uit is.

Het is belangrijk volgens Routman (2003) om hoge verwachtingen te hebben van de leerlingen en hun progressie goed in kaart te brengen.

Volgens de Amerikaanse "Commision on Reading"(1985) levert stillezen vanaf groep 5 een belangrijke bijdrage aan de woordenschatontwikkeling. Met name omdat boeken doorgaans een veel rijkere woordenschat hebben dan onderwijsmethoden en woordenschatprogramma's.

Onderzoek van Taylor e.a. (1999) laat zien dat effectieve leesscholen de leerlingen bijna een half uur per dag zelfstandig lieten lezen.

Er zijn ook kritische geluiden over stillezen. Er is onderzoek bekend dat laat zien dat leerlingen weinig plezier aan stillezen beleven. (Vernooy,2007). Ambuster, Lehr & Osborn (2003) schrijven dat er geen wetenschappelijk onderzoek is dat bewijst dat zelfstandig lezen zonder begeleiding betere leesresultaten oplevert. Stillezen is dus niet altijd effectief. Bovendien merkt the National Reading Panel (2000) in haar eindrapportage op, dat er geen onderzoek beschikbaar is dat duidelijk laat zien dat stillezen bijdraagt tot het verbeteren van de leesvaardigheid.

Honderden studies laten zien, dat vooral goede lezers meer stillezen dan zwakke lezers. Deze studies maken niet duidelijk of stillezen bijdraagt aan een betere leesvaardigheid of dat goede lezers eenvoudigweg meer de voorkeur aan stillezen geven dan zwakke lezers. Om die

Annette Zwagerman

s.1029812

reden beveelt de National Reading Panel voor het stimuleren van de leesvaardigheid aan stillezen in combinatie met begeleid hardop lezen te laten plaats vinden.

Krashen (2000) vecht de bevindingen van het Panel aan, o.a. door de deskundigen te verwijten dat ze zich baseren op onderzoek van voor 1984 waardoor er geen gebruik is gemaakt van onderzoekspublicaties van na die tijd die de effectiviteit van stillezen laten zien. Verschillende van die effectstudies worden opgesomd in een onderzoekspublicatie van Nagy, Campenni & Shaw (2000).

Torgesen (2004) stelt dat veel zwakke lezers het moeilijk en zelfs onplezierig vinden om zelfstandig te lezen.

Loeve (2006) schrijft dat de meest effectieve vorm van technisch lezen bestaat uit stillezen , maar dat het wel noodzakelijk is diverse woordtypen regelmatig te herhalen. Ook moeten minder voorkomende woordtypen (bijvoorbeeld leenwoorden) geïntroduceerd en besproken worden. De verschillende woordtypen worden in het vrij lezen automatisch geoefend, waardoor de kinderen deze woorden steeds vlotter kunnen lezen en de leessnelheid toeneemt. De kinderen moeten niet in een te moeilijk boek stillezen omdat ze dan teveel bezig zijn met de techniek en dit gaat ten koste van het begrip.

Milder en Teeling (1999) schrijven dat kinderen die niet regelmatig stillezen blijven hangen op het tempo van hardop lezen (= 125 woorden per minuut) en niet komen tot een stilleestempo van 175 woorden per minuut. Om vrij lezen succesvol te maken is het noodzakelijk om dit dagelijks gedurende 20 tot 30 minuten op te nemen in het rooster. In de schoolbibliotheek moeten zowel verhalende als informatieve boeken te vinden zijn. Om de leesmotivatie te verhogen verdient het aanbeveling regelmatig aandacht te besteden aan boekpromotie. Volgens Milder en Teeling (1999) zijn de volgende voorwaarden noodzakelijk voor succesvol stillezen:

- Stilte en concentratie
- Kennis bij de leerkracht van de actuele vaardigheid van lezen en de leesmotivatie van alle kinderen.
- De leerkracht kent de kinderliteratuur, toegespitst op zijn/haar leeftijdsgroep.

Volgens Vernooij (2001) hangt de betekenis van stillezen samen met de volgende omstandigheden:

- Het meeste lezen op school bestaat uit het lezen van verplichte teksten in methoden. Bij stillezen krijgen kinderen de kans zelf gekozen teksten te lezen;
- Tijdens het stillezen ontdekken veel beginnende lezers dat ze hun decodeervaardigheden kunnen gebruiken om woorden te lezen die ze nog niet eerder hebben gelezen;
- Veel onderzoek laat zien dat ongemotiveerde klassen of groepen door stillezen meer gaan lezen;
- De hoeveelheid tijd die leerlingen buiten school lezen neemt als gevolg van stillezen vaak toe;
- Kinderen die thuis nooit lezen, lezen door stillezen op school wel regelmatig voor zichzelf.

Tips van Vernooy (2001) voor een goed verloop van het stillezen:

- Plan het stillezen op een vast tijdstip. Ervaringen op een aantal basisscholen laten zien dat stillezen het beste onmiddellijk na een speelkwartier of de middagpauze kan plaatshebben;
- Zorg dat alle kinderen een boek hebben als het stillezen begint;
- Laat kinderen zelf een boek kiezen. Let er wel op dat het niveau past bij het leesniveau van het kind;
- Maak afspraken met de kinderen dat er niet wordt gesproken of gelopen tijdens het stillezen;
- Tijdens het stillezen gaat het om leesplezier en niet (bijvoorbeeld) om het voorbereiden van een les;
- Zorg ervoor dat kinderen vlot kunnen doorlezen;
- Na het stillezen krijgen de kinderen de gelegenheid met elkaar te praten over wat ze gelezen hebben.

Zwakke lezers moeten niet stillezen in een te moeilijk boek. De leerkracht kan dit controleren door de “vijfvingertest” uit te voeren. Het kind leest een bladzijde uit het boek voor zichzelf en houdt de vijf vingers van een hand omhoog. Elke keer als de leerling een woord tegenkomt dat hij moeilijk kan lezen, moet hij een vinger naar beneden doen. Als alle vingers voor het eind van de bladzijde naar beneden zijn is het boek waarschijnlijk te moeilijk. Het is van belang dat de leerkracht de leerling duidelijk maakt dat het ten koste gaat van het leesplezier als je een te moeilijk boek kiest. Het is bij stillezen belangrijk dat de leerlingen vlot kunnen doorlezen. Als een leerling vaak moet stoppen, omdat hij een woord moet decoderen of de betekenis van een woord moet achterhalen, raakt hij het zicht op de inhoud van de tekst kwijt en daardoor ook het plezier in lezen.

Amerikaans onderzoek laat zien dat de rol van de leerkracht essentieel is voor een succesvol verloop van het stillezen (o.a. ERIC,(2000)en McCracken & McCracken(2000)) stellen zelfs dat “modeling” de sleutel is voor stillezen. Door zelf te lezen laat de leerkracht blijken dat hij/zij plezier beleeft aan lezen.

Belangrijke elementen voor succesvol stillezen zijn volgens Vernooy (2005):

- De leerkracht staat model.
- Elke dag op een vast tijdstip in de hele school stillezen.
- De aanwezigheid van veel leesmateriaal over uiteenlopende onderwerpen en van verschillende leesniveaus.

Ambuster e.a. (2003) schrijft dat er geen wetenschappelijk bewijs is dat zelfstandig lezen met minimale begeleiding en feedback het technisch leesniveau, de vloeiendheid en het begrip verhoogt. Wel blijkt uit veel studies dat kinderen die veel tijd besteden aan lezen ook goede lezers zijn.

Chambers (2002) stelt dat de leesomgeving belangrijk is om (zelfstandig) te lezen. De plaats en de omgeving spelen een rol, het aanbod van boeken, de stemming waarin de lezer is, de beschikbare tijd en de rust. Ook de houding ten opzichte van lezen in het algemeen is belangrijk. Al die dingen samen beïnvloeden de manier waarop men leest, ze vormen samen de sociale context van het lezen. Chambers (2002) noemt dit de leesomgeving. Hij heeft de serie handelingen die je verricht als je leest in een leescirkel weergegeven (figuur 1).

Annette Zwagerman

s.1029812

2.7 Leesmotivatie versterken.

Kinderen komen uit meer of minder leesrijke milieus en kunnen in dat opzicht flink van elkaar verschillen. Op scholen met veel kinderen uit milieus waar weinig wordt gelezen is een rijke leesomgeving van belang. In zo'n rijke leesomgeving is er veel aandacht voor boeken, maar ook voor woordenschatstimulering. Onderzoek zegt dat (klassen)bibliotheken en stillezen belangrijke facetten zijn van een rijke leesomgeving.

Onderzoek van Neuman (1999) heeft volgens Lucas (2002) aangetoond dat de aanwezigheid van kwalitatief goede boeken een positieve invloed heeft op het leesgedrag van kinderen. Ook Chambers (2002) schrijft dat het aanbod van boeken en de toegankelijkheid tot die boeken belangrijk is.

Uit onderzoek blijkt dat kinderen hun leesmotivatie verliezen als zij ernstige problemen ondervinden tijdens het leren lezen. Een slechte leesvaardigheid heeft dus een negatieve invloed op de motivatie om te lezen. Een goed opgebouwd taal-/leescurriculum, dat rekening houdt met alle leerlingen, kan voorkomen dat risicolezers problemen krijgen en gedemotiveerd raken (Vernooy, 2007).

Stillezen kan er bij kinderen toe leiden dat ze meer van lezen gaan houden. Zwakke lezers ervaren het stillezen meestal positief volgens Vernooy (2005), omdat ze tijdens het stillezen fouten kunnen maken, zonder dat ze zich daarvoor hoeven te schamen.

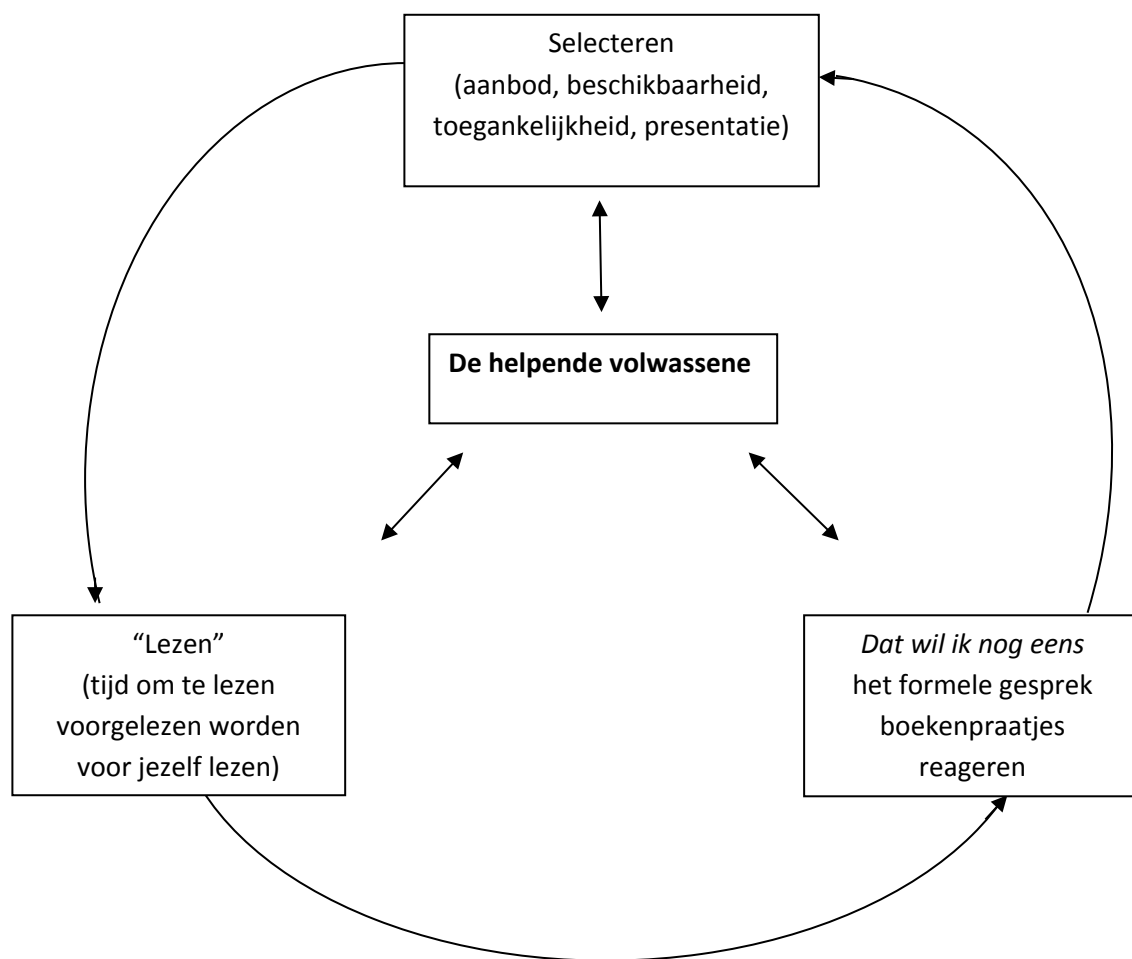
De relatie tussen school en ouders is van groot belang, omdat ouders een rol kunnen spelen bij het omgaan met verschillen (Vernooy, 2005). Onderzoek van Darling-Hammond (1998) laat zien dat ouders invloed hebben op de leesontwikkeling van hun kinderen.

In het verleden moedigden onderwijsdeskundigen de ouders alleen aan om de algemene taalontwikkeling van hun kinderen te stimuleren. Men zag de taalontwikkeling als een "natuurlijk" onderdeel van het gezin, terwijl het leren lezen en schrijven als taak van de school werd gezien. Deze opvatting over de taakverdeling tussen school en gezin leefde tot midden jaren tachtig en was gebaseerd op de volgende veronderstellingen:

- Kinderen kunnen voor hun vijfde of zesde jaar niet leren lezen en schrijven.
- Kinderen hebben onderwijs nodig om "geletterd" te worden.
- Het leren lezen moet systematisch en in een bepaalde volgorde gebeuren.

Inmiddels is duidelijk dat deze opvatting misplaatst is, omdat deze geen rekening houdt met de volgende feiten:

- Leren lezen houdt ook leren schrijven (stellen) in.
- Spreken is van grote invloed op het leren lezen en schrijven.
- Geletterdheid ontwikkelt zich in reële, niet gekunstelde situaties, zowel in als buiten de school.
- Kinderen die thuis in een stimulerende leesomgeving opgroeien, kunnen soms al (enigszins) lezen en schrijven als ze naar groep 3 gaan.



Figuur 1. De leescirkel van Chambers.

Chambers (2002) laat in de leescirkel (figuur 1) zien dat een helpende volwassene centraal staat om lezen mogelijk te maken. Lezen is een serie handelingen en de ene handeling leidt naar de andere. Het lezen begint met selecteren waarbij een ervaren lezer in de buurt is om te helpen of advies te geven. Daarna volgt het lezen, waarbij de volwassene zorgt dat daar tijd voor is en er niet teveel afleiding is. Tenslotte volgt het reageren waarbij de volwassene rekening moet houden met twee reacties:

- Wie van een boek genoten heeft, wil die ervaring graag herhalen. Dit kan betekenen dat het boek herlezen wordt of dat de lezer op zoek gaat naar andere boeken van dezelfde auteur.
- Een andere reactie is dat de lezer over een boek wil praten. Dat kan in een informeel gesprekje of door een georganiseerde boekbespreking.

Onderzoek van Comer en Haynes (1992) laat zien dat betrokkenheid van ouders betere leerresultaten, beter gedrag en meer zelfvertrouwen van risicoleerlingen tot gevolg heeft. Veel leesdeskundigen zijn het met elkaar eens dat het voor de (toekomstige) leesontwikkeling van een kind belangrijk is dat ouders met hun kind lezen. Daarnaast is het

wenselijk dat de ouders de leesdoelen van de school en de werkwijzen om die doelen te realiseren ondersteunen. Leerkrachten moeten daarom de ouders regelmatig informeren over het verloop van het lezen.

Ambuster, Lehr en Osborn (2003) stellen dat juist de zwakke lezers moeten worden aangemoedigd om thuis meer (hardop) te lezen. Ook voorlezen is belangrijk. Hierdoor verbetert de kennis over de wereld, de woordenschat, gewenning aan “boekentaal” en de interesse in lezen.

Onderzoek van Van Tuijl (2004) laat zien dat kleuters die meededen met het zogenaamde Opstap Opnieuw programma (waarin ouders worden gestimuleerd om thuis met hun kinderen te lezen) in de loop van de basisschool 15% minder doubleren dan de controlekinderen. De kinderen hadden kort na de beëindiging van het programma niet alleen een voorsprong, maar behielden deze tot het einde van de basisschool.

Blok (2011) beschrijft het “RAAK project”. In een samenwerkingsverband tussen de Almeerse Scholengroep en de lectoraten van de Hogeschool van Amsterdam wordt gewerkt aan het ontwikkelen van praktische oplossingen voor scholen om ouders meer te betrekken bij het leerproces. Ouders van zwakke lezers uit de groepen 4 t/m 6 werd gevraagd gedurende de zomervakantie met hun kind te gaan lezen. Suggesties hiervoor stonden in een cursusboek wat aan de betrokken ouders gegeven werd. Alle kinderen die in de zomervakantie met hun ouders gelezen hadden waren vooruit gegaan bij de DMT.

2.8 Hoe verhoudt zich VNL met de hedendaagse inzichten omtrent lezen.

Het door Milder en Teeling (1994) geïntroduceerde VNL is voortgekomen uit de noodzaak het niveau lezen te vervangen. Zij stellen dat niveaulezen alleen gaat om het leren “letters blaffen” (rap) en dat er saaie en inferieure boekjes gebruikt worden (duf). Volgens P.Beemsterboer (mailbericht 2011) hebben Milder en Teeling zich laten inspireren door Vernooy, Berends en Stevens bij het bedenken van VNL.

Het eigenlijke doel van het leesonderwijs is volgens Milder en Teeling (1994) kinderen zo te leren lezen dat ze tijdens en aan het eind van de basisschool gemotiveerd zijn om individueel en zelfstandig te lezen. Verder stellen zij dat tijdens het technisch lezen het de kinderen afgeleerd wordt om aandacht te schenken aan de inhoud van een boek. Het technisch lezen zou een middel moeten zijn om:

- Plezier te beleven aan de inhoud.
- Informatie op te doen.
- Ervaring en kennis te verrijken.

In 2008 zijn er ruim 300 scholen in Noord-Holland die VNL ingevoerd hebben, begeleid door Milder, Teeling en Beemsterboer.

De uitgangpunten (beschreven in de folder van 2008) van VNL zijn:

1. Leerlingen gaan lezen als zij omringd worden door de beste boeken. Medewerkers van de OBD lezen in hun vrije tijd zo’n 200 kinderboeken per jaar en geven de school jaarlijks een lijst met “goede” kinderboeken.

2. Er wordt iedere dag 15 minuten gelezen in alle groepen.
3. Als er meer gelezen wordt, wordt lezen gemakkelijker en nog leuker.
4. De leerkracht wordt leescoach; de leerkracht leest regelmatig met een kind uit de groep.
5. De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie en leest zelf ook de leuke kinderboeken.

Ad.1: Lucas (2000) en Chambers (2002) onderschrijven dit. Zij stellen dat de aanwezigheid van goede boeken een positieve invloed heeft op het leesgedrag van de kinderen.

Ad.2: Bij de start van VNL werd nog aangeraden 20-30 minuten te besteden aan zelfstandig lezen. In 2008 is dit teruggebracht tot 15 minuten. De leesdeskundigen zijn het wat betreft de tijdsduur van zelfstandig lezen niet met elkaar eens. De meeste tijd wordt geadviseerd door Routman (2003): 30-40 minuten. Taylor (1999) adviseert een tijdsduur van 30 minuten. Allington, Krashen, Osborn en Reed adviseren 15-30 minuten per dag. Chambers (2002) is van mening dat zeven- en achtjarigen gemiddeld 15 minuten voor zichzelf kunnen lezen (soms twee keer per dag), negenjarigen gedurende 30 minuten en twaalfjarigen 40 tot 45 minuten. Gezien de nogal uiteenlopende adviezen kan men twijfelen aan de wetenschappelijke onderbouwing.

Ad.3: IEA- onderzoek (1992) toont aan dat scholen met de hoogste leesscores hun leerlingen de meeste bladzijden voor hun plezier laten lezen. Ook het National Center for Educational Statistics (1997) vermeldt dat de leesvaardigheid positief correleert met recreatief lezen. Reed, Allington, Krashen en Osborn stellen dat stillezen een belangrijk middel is om van jonge lezers levenslange zelfstandige lezers te maken. Kritische geluiden zijn te vinden in het Inspectie verslag (2006) waarin staat dat zwakke lezers onvoldoende profiteren van “niveaulezen”. Ambuster, Lehr & Osborn (2003) schrijven dat zelfstandig lezen niet in de plaats mag komen van leesinstructie, vooral zwakke lezers zijn minder gebaat bij zelfstandig lezen, terwijl Vernooy (2005) stelt dat zwakke lezers het stillezen als positief ervaren omdat ze fouten kunnen maken zonder dat iemand dat merkt.

Ad.4: Een belangrijk uitgangspunt is dat de leerkracht “leescoach” wordt. Vernooy (2007) en Ambuster, Lehr en Osborn (2003) stellen dat er geen wetenschappelijk onderzoek is dat bewijst dat zelfstandig lezen effect heeft zonder begeleiding. De leerkracht is dus belangrijk. De meest concrete beschrijving van begeleiding tijdens het zelfstandig lezen is te vinden bij Routman (2003).

Bij VNL behoort een aantal formulieren die de leerkracht helpen bij de begeleiding tijdens het zelfstandig lezen. Er is een groepsoverzicht waarop de leerkracht per maand kan aantekenen welke interventies hij/zij heeft gedaan. Tevens is er een formulier voor individuele leerlingen waarop leerkrachten voor de zwakke lezers de interventies kunnen noteren. Keskens (2010) schrijft dat het belangrijk is de leesontwikkeling goed te monitoren. Zwakke lezers moeten minimaal 1 keer per maand door de leerkracht gezien en gehoord worden. Dit is in overeenstemming met wat Routman (2003) stelt over een goede “leesbegeleiding”. De leerkracht controleert ook regelmatig de individuele boekenlijst van de leerlingen en helpt de leerling zo nodig bij het vinden van het juiste boek. Op grond van het aantal gelezen boeken en de observaties van de leerkracht gaat de leerling naar het volgende (AVI)niveau. Er hoeft dus (volgens Beemsterboer) niet getoetst te worden.

Volgens de folder van de OBD (2008) kan het volgende verwacht worden van VNL:

1. Kinderen vinden lezen weer leuk.
2. Een significante verbetering van de leesresultaten.
3. Na de screening van de boeken staat er een goede schoolbibliotheek in de school.
4. Het traject is borgend ontworpen, dus ook op de lange termijn zijn er goede leesresultaten.
5. Leerkrachten worden coachende meesters en juffen.
6. De school krijgt een leescoördinator. Deze houdt VNL actueel, focust op leesresultaten op groeps- en leerling niveau en begeleidt nieuwe leerkrachten.
7. De invoering is praktisch en maakt het team enthousiast.

De doelen van VNL zijn volgens Milder & Teeling (1994):

- Door de kinderen zelfstandig en individueel te laten lezen op hun eigen niveau wordt ernaar gestreefd de kinderen plezier te geven in boeken en hiermee samenhangend het technisch leesniveau en begrip te vergroten.
- Er wordt gestreefd naar AVI 3 of hoger voor alle kinderen uit groep 3.
- AVI 6 of hoger voor alle kinderen uit groep 4.
- AVI 9 voor alle kinderen uit groep 5.

Deze doelen liggen hoger dan de normen die Cito hanteert. Het is belangrijk om hoge doelen te stellen om hoge(re) resultaten te bereiken volgens Venooij (2003 en 2007) en Routman (2003)

VNL vraagt van de school(leiding):

- een schoolbibliotheek met een goed en actueel boekenaanbod.
- Voor iedere leerling een individuele boekenlijst met alle boeken in de schoolbibliotheek van het betreffende AVI-niveau.
- De aanstelling van een leescoördinator.
- Dagelijks inroosteren van zelfstandig lezen gedurende 15 minuten voor alle groepen op een vast tijdstip.
- Extra leestijd voor zwakke lezers door lezen op de ELLO-manier begeleid door getrainde ouders.

VNL vraagt van de leerkrachten:

- Enthousiasme over lezen en boeken.
- Kennis van de kinderliteratuur van hun groep.
- Het bijhouden van de (lees)administratie.
- Observeren van de kinderen en het houden van gesprekjes met de leerlingen.
- Helpen van de kinderen bij het zoeken van een boek.
- Creëren van een uitdagende leesomgeving.
- Mogelijkheid bieden tot boekpromotie.

Het belang van zelfstandig lezen wordt door veel deskundigen onderschreven. Volgens Venooij (2005), Ambuster, Lehr & Osborn (2003) en Loeve (2006) hebben kinderen behalve tijd voor zelfstandig lezen ook leesinstructie nodig.

Hoofdstuk 3. Opzet van het onderzoek.

Er is 10 jaar geleden op school gestart met het traject “Vernieuwd Niveau Lezen” omdat de resultaten van begrijpend lezen (Cito LVS en Cito-eindtoets) onvoldoende waren. De medewerkers van de OBD Noord-Kennemerland beloofden dat door de invoering van VNL de leesresultaten (technisch en begrijpend) significant zouden stijgen. Belangrijke pijlers van VNL om het leesniveau te laten stijgen zijn de leesmotivatie van de kinderen en de rol van de leerkracht als (lees)coach (de “helpende volwassene” van Chambers (2002))

Wat betreft het vakgebied lezen wordt in dit onderzoek alleen het onderdeel voortgezet technisch lezen onderzocht omdat dit een zeer belangrijke voorwaarde is voor het leesbegrip.

Ten eerste is het technisch leesniveau van de leerlingen op woord- en tekst niveau in kaart gebracht.

Op woordniveau is gekeken naar de uitslag van de DMT (nieuw) welke is afgenomen in de groepen 3 t/m 8 in januari 2011. Onderzocht is of de norm van het Cito is gehaald en vervolgens is gekeken naar de (hogere) normering van “taalpilots” : 95% van de leerlingen op ABC-niveau. In het schooljaar 2001-2012 wil de school dit laatste doel (gefaseerd) invoeren.

Omdat de school in november 2010 door de inspectie is bestempeld als “zwakke school” is er ook gekeken of de gemiddelde vaardigheidsscore per groep voldoende is in vergelijking met de inspectienorm. Vooral de scores van de groepen 3 en 4 zijn hierbij van belang. Vernooy (2005) stelt dat een kwart van de leerlingen in groep 3 een leesachterstand heeft, waarvan 10% een ernstige achterstand. In groep 4 is de achterstand twee keer zo hoog geworden .

Op woordniveau is tevens gekeken naar de trendanalyses van de DMT (oud) kaart 3 van de afgelopen 3 schooljaren van de groepen 4 t/m 8. Deze trendanalyse is niet geheel betrouwbaar door de afwijkende afnamemomenten (oktober en maart) van de DMT in vergelijking met de invoeringsdatum bij het LVS Esis-B (januari en juni). Dit was verwarrend en heeft ertoe geleid dat de leerkrachten de toetsresultaten niet altijd goed hebben ingevoerd op de computer.

Omdat dit schooljaar de nieuwe DMT is afgenomen en er gestart is met een nieuw LVS computerprogramma (Parnassys) is er helaas ook geen doorgaande trend te maken. De nieuwe DMT geeft (in tegenstelling tot de oude versie) geen aparte uitslagen van de kaarten 1,2 en 3. De resultaten van alle afgenomen kaarten worden bij elkaar opgeteld en de uitslag is een gemiddelde van de drie kaarten.

Op tekstniveau zijn de AVI-niveaus geïnventariseerd waarop de kinderen gestart zijn dit schooljaar (2010/2011) en of deze niveaus voldoen aan de norm van VNL. De normering van VNL is: bij start in groep 4 alle kinderen AVI 3, bij start in groep 5 alle kinderen AVI-6 en de kinderen van groep 6 starten op AVI 9 niveau. De kinderen hoeven dit niveau niet te beheersen. Instructieniveau is voldoende, mits ze de tekst goed begrijpen. Dit kan gecontroleerd worden door een gesprekje tussen leerkracht en leerling, of door de leesbegripvragen te gebruiken die horen bij de AVI-toetskaarten. Helaas konden de AVI

toetsen niet ingevoerd worden in het LVS computersysteem ESIS-B, waardoor het niet mogelijk was een (trend)analyse te maken. Een andere complicerende factor is dat er in februari 2011 gestart is met het afnemen van de nieuwe AVI kaarten.

Met behulp van de “kijkwijzer klassenconsultatie van VNL” is gekeken naar de huidige praktische invulling van VNL op onze school. Bezocht en geobserveerd zijn 12 leerkrachten van de groepen 4 t/m 8. Voorafgaand aan het klassenbezoek hebben de leerkrachten ook zelf deze kijkwijzer ingevuld. Na het klassenbezoek heeft er een (na)gesprek met de betrokken leerkrachten plaats gevonden. Deze kijkwijzer werd door de begeleider van de OBD Noord-Kennemerland (Beemsterboer) gebruikt bij de klassenconsultaties die deel uit maakten van het begeleidingstraject van VNL. In deze kijkwijzer worden de volgende onderwerpen geobserveerd:

1. Wat gebeurt er in de groep tijdens het zelfstandig lezen.
2. Wat doet de leerkracht tijdens het zelfstandig lezen.
3. De leesadministratie.
4. De leerkracht als coach.
5. De leerkracht als model.
6. De leerkracht motiveert

Met deze informatie kunnen er een conclusies getrokken worden wat betreft de navolging van de afspraken die gemaakt zijn met de (toenmalige) leerkrachten tijdens de teamvergadering op 9 mei 2009.

Vervolgens is met behulp van een vragenlijst geïnventariseerd hoe gemotiveerd de leerlingen van groep 4 t/m 8 zijn om op school en thuis te lezen. Door vragen te stellen over hoe graag ze lezen op school en thuis, of ze lid zijn van de bibliotheek, of er leuke boeken in de schoolbibliotheek staan en welk cijfer ze lezen geven op een schaal van 1 tot 10, ontstaat er een beeld over de leesmotivatie van de leerlingen. Tevens is gevraagd of de leerlingen nog voorgelezen worden thuis. Met deze informatie kunnen er conclusies worden getrokken of het volgen van het VNL traject geleid heeft tot gemotiveerde lezers.

Schematisch ziet bovenstaande er als volgt uit:

Instrument	Doel? Wat “meet” het instrument.
Analyse van de DMT(nieuw) januari 2011 van groep 3 t/m 8	Voldoet de uitslag aan de Cito-normering? Voldoet de uitslag aan de normering van “taalpilots”? Voldoet de gemiddelde vaardigheidsscore aan de inspectie norm?
Analyse van de DMT (oud) kaart 3 van de afgelopen 3 schooljaren van groep 4 t/m 8.	Welk percentage van de leerlingen scoort op ABC-niveau? Heeft de invoering van Estafette een gunstig effect gehad op de resultaten van groep 4 en 5?
Inventarisatie van de AVI-niveaus aan het begin van het schooljaar 2010/2011.	Welk percentage van de leerlingen leest bij aanvang van dit schooljaar per leerjaar (4 t/m 7) onder de norm van VNL.
Kijkwijzer klassenconsultatie VNL	Houden de leerkrachten zich aan de afspraken die staan in het “Leesbeleid VNL” van 9 mei 2011.
Vragenlijst leesmotivatie voor de leerlingen van groep 4 t/m 8.	- Vinden de kinderen het leuk om te lezen? - Lezen ze thuis? - Hoe vinden ze het lezen op school? - Zijn er genoeg leuke boeken op school? - Zijn ze lid van de bibliotheek? - Welk cijfer geven ze lezen? - Worden ze thuis voorgelezen?

Hoofdstuk 4. Resultaten van het onderzoek.

4.1. Analyse van de DMT (nieuw)

Het Cito hanteert de volgende normering: A = 25% ,B = 25%, C= 25%, D = 15% en E = 10%
De percentages van de scores van de DMT (nieuw) van januari 2011 van de groepen 3 t/m 8 worden weergegeven in tabel 1.

2010-2011	25 % A	25 % B	25% C	15% D	10% E
Groep 3A	23.8	47.6	23.8	4.8	0
Groep 3B	23.8	33.3	33.3	4.8	4.8
Groep 4A	18,2	36,4	9,1	22,7	13,6
Groep 4B	36	24	24	4	12
Groep 5A	35	25	25	0	15
Groep 5B	34.8	17.4	17.4	17.4	13
Groep 6A	29.4	23.5	23.5	11.8	11.8
Groep 6B	56.3	6.3	18.3	6.3	12.5
Groep 7	21.7	30.4	21.7	13	13
Groep 8A	33.3	16.7	33.3	0	16.7
Groep 8B	30.4	30.4	26.1	4.3	8.7

Tabel 1. Analyse van de DMT van januari 2011.

Het percentage E-scores is met uitzondering van de groepen 3B en 8B te hoog.
In de huidige groepen 3 is er in januari 2011 weinig uitval. De groep leerlingen met een C-score is in groep 3B groot en deze leerlingen moeten goed gevolgd worden. Het leesonderwijs heeft in de groepen 3 tot dan toe geleid tot een groot percentage goede technisch lezers. Alle betrokken leerkrachten van groep 3 zijn ervaren leerkrachten die prioriteit geven aan het lezen.

In groep 4 liggen de percentages D- en E-scores beduidend hoger. Vernooy (2005) stelt dat de leesuitval in groep 4 twee keer zo hoog is als in groep 3. In beide groepen 4 is het percentage meer dan twee keer zo hoog. Vooral in groep 4A zitten veel zwakke lezers. Dit zou verklaard kunnen worden door het grote aantal kinderen in deze groep met sociaal-emotionele problemen. Door verschillende oorzaken zoals (ADHD, dyslexie, opvoedingsproblemen, scheidingsproblematiek) heerst er veel onrust in deze groep en er zitten veel leerlingen in een vorm van hulpverlening.

In de groepen 4 en 5 heeft de invoering van "Estafette" (nog) niet geleid tot voldoende (en dus hogere) opbrengsten. Een verklaring zou gezocht kunnen worden in de verschillende manieren waarop deze methode gebruikt wordt door de betrokken leerkrachten. Met name het oefenen van de woordrijtjes zou effectiever kunnen. Slechts 1 van de 6 bezochte leerkrachten zorgt ervoor dat alle kinderen bij de oefening van de woordrijtjes actief betrokken zijn. Bij de andere 5 leerkrachten is er vaak maar 1 leerling actief, namelijk diegene die de woorden voorleest aan de rest van de groep.

Het verschil tussen groep 5A en 5B kan, net als bij de groepen 4, verklaard worden door het aantal leerlingen met sociaal-emotionele en/of gedragsproblemen. Tijdens klassenbezoeken tijdens zelfstandig lezen (VNL) zijn er ook verschillen geconstateerd. De beide leerkrachten van groep 5A vinden VNL belangrijk en lieten dit ook merken aan de kinderen. Zij observeerden de kinderen goed en zorgden voor een goede leesrust. De leerkracht van groep 5B zette haar vraagtekens bij het nut van zelfstandig lezen, hield de administratie niet bij, observeerde weinig en gebruikte twee keer per week de zelfstandig leestijd om (lees)instructie te geven aan een groepje kinderen.

In groep 8A zijn weliswaar geen D-scores, maar het percentage E-scores is heel hoog. Dit gegeven zou verklaard kunnen worden door het feit dat er drie dyslectische kinderen zitten in groep 8A. Een andere verklaring zou het verschil in leerkrachtgedrag kunnen zijn. Tijdens het klassenbezoek in groep 8A is geconstateerd dat er door weinig leerlingen geconcentreerd gelezen werd gedurende de zelfstandig leestijd. Er was geen sprake van "leesrust". Een aantal leerlingen zat achter de computer te werken aan spelling en woordenschat en de leerkracht hield zich ook met andere zaken dan lezen bezig. In een gesprek met deze leerkracht gaf ze aan dat ze het zelfstandig lezen zonde van de tijd vond. Ook vond ze het moeilijk enthousiast te zijn over lezen en boeken omdat ze zelf ook weinig leest. Groep 8B is twee keer bezocht. Tijdens beide bezoeken (bij verschillende leerkrachten) was (bijna) iedereen aan het lezen en de leerkracht gaf het goede voorbeeld of ging in gesprek met een leerling die niet aan het lezen was.

In de kwaliteitskaarten van www.taalpilots.nl staat dat er gestreefd moet worden naar 95% ABC-score op de DMT. Dit is volgens de auteurs Forrer en Stoeldraijer (2006) een hoog, maar haalbaar doel. In onderstaande tabel is te zien hoe de leerlingen in januari gescoord hebben in verhouding tot deze normering.

Januari 2011	% ABC-score	% DE-score
Leerjaar 3	92,9 %	7,1 %
Leerjaar 4	78,5 %	22,5 %
Leerjaar 5	77,3 %	22,7 %
Leerjaar 6	78,7 %	21,3 %
Leerjaar 7	73,8 %	26,2 %
Leerjaar 8	85,2 %	14,8 %

Tabel 2. Percentage ABC en DE score bij de DMT (nieuw) per leerjaar in januari 2011.

De norm van 95% ABC-score is door geen van de groepen gehaald (tabel 2). Groep 3 en groep 8 zitten het dichtst in de buurt.

In tabel 3 is te zien hoe de score was in januari, welk doel er gesteld wordt voor de afname in juni en naar welk doel er gestreefd wordt in januari 2012.

Groep	% ABC behaald in januari 2011	Doel: % ABC in juni	Doel: % ABC in januari 2012
3	92.9	95%	95%
4	78,5	85%	95%
5	77.3	85%	90%
6	78.7	85%	90%
7	73.8	80%	90%
8	85,2	-	85%

Tabel 3. Doelen voor juni 2011 en januari 2012.

Volgens Vernooij (2003) is het belangrijk hoge doelen te stellen. Keskens (2010) schrijft dat de doelen geformuleerd moeten worden vanuit de leerling-resultaten. De resultaten van januari liggen zover beneden de 95% dat het reëel is om tussendoelen te stellen.

Door de beoordeling “zwakke school” van de inspectie is het voor de school ook belangrijk te kijken naar de inspectienormen. Dit wordt weergegeven in tabel 4.

2010 – 2011	Gemiddelde score van de groep.	Ondergrensnorm van de inspectie
Groep 3A	26	21
Groep 3B	24,9	21
Groep 4A	48,5	49
Groep 4B	56,2	49
Groep 5A	74,2	67
Groep 5B	70,6	67
Groep 6A	81,4	78
Groep 6B	86,6	78
Groep 7	89,7	85
Groep 8A	97,3	93
Groep 8B	98,1	93

Tabel 4. Vaardigheidsscores per groep in vergelijking met de inspectienorm.

In vergelijking tot de Cito-norm en de normering van “Taalpilots” is de inspectie norm laag. Alleen groep 4A voldoet (net) niet aan deze norm. De groepen 4B, 5A en 6B scoren ver boven de inspectienorm.

4.2 Analyse van de DMT (oud, kaart 3) in 3 afgelopen schooljaren.

Bij deze analyse is de normering van “taalpilots” (2006) gebruikt, omdat deze norm op dit moment gehanteerd wordt op school.

2007/2008, 2008/2009, 2009/2010.	% ABC-score			% DE-score		
Leerjaar 4	75%,	81%,	74%	23%,	19%,	26%
Leerjaar 5	74%,	79%,	77%	26%,	21%,	23%
Leerjaar 6	78%,	78%,	86%	22%,	22%,	14%
Leerjaar 7	74%,	75%,	92%	26%,	25%,	8%
Leerjaar 8	69%,	64%,	82%	31%,	36%,	18%

Tabel 5. Percentage ABC en DE score van de DMT (oud kaart 3) in de schooljaren: 2007/2008, 2008/2009 en 2009/2010 per leerjaar.

In tabel 5 is te zien dat volgens de normering van “Taalpilots” de leerlingen onvoldoende scoren op de DMT. Er is echter ook een positieve ontwikkeling te zien. Als er per leerjaar gekeken wordt naar de percentages ABC-scores zien we bijvoorbeeld bij leerjaar 4 een oplopend percentage (75%, 79%, 86%). Dit is ook het geval bij leerjaar 5. Leerjaar 6 laat een teruggang zien in leerjaar 7, maar in leerjaar 8 weer een vooruitgang. Leerjaar 7 laat een vermindering zien in het percentage ABC-scores van 10%.

Het klein percentage DE-score in het schooljaar 2009/2010 in leerjaar 7 is te verklaren doordat de leerkracht te DMT kaarten heeft gebruikt om het “race-lezen” mee te oefenen.

4.3. AVI-niveaus waarop de kinderen zelfstandig lezen bij aanvang van het schooljaar 2010/2011.

Groep	Aantal leerlingen	Vereist AVI-niveau volgens VNL	Percentage leerlingen die 1 niveau lager lezen	Percentage leerlingen die 2 niveaus lager lezen
4A	24	3	37%	12%
4B	24	3	58%	16%
5A	22	6	36%	-
5B	20	6	15%	-
6A	17	10	29%	41%
6B	16	10	18%	18%
7	21	11	4%	9%

Tabel 6. Overzicht van het AVI-niveau van de leerlingen van groep 4 t/m 7 waarop zelfstandig gelezen werd in september 2010.

De niveaus 10, 11 en 12 zijn niveaus van VNL die refereren aan de leeftijd en het belevingsniveau van de kinderen. Groep 8 is buiten dit overzicht gehouden omdat alle leerlingen boeken mogen lezen op niveau 12.

Door VNL zou iedere leerling (op 1 of 2 na) de norm van VNL moeten kunnen halen. Dit is in geen enkele groep gelukt. Verklaringen hiervoor zouden kunnen zijn:

1. De leerkracht heeft het groepsoverzicht niet geactualiseerd.
2. De boekenlijsten van de leerlingen worden niet regelmatig door de leerkracht bekeken, zodat ze te lang in een AVI-niveau blijven hangen.
3. De leerkracht durft de kinderen niet een niveau omhoog te zetten alleen op basis van het aantal gelezen boeken. De leerkracht heeft geen tijd een AVI-toets af te nemen zodat de leerling niet omhoog gaat in niveau.
4. Door een gebrek aan leestechiek kunnen de kinderen het doel van VNL niet behalen.

Uit gesprekken met de betrokken leerkrachten en de klassenbezoeken is gebleken dat verklaring 1, 2 en 3 het meest waarschijnlijk zijn. De groepslijst wordt door 67% van de leerkrachten goed ingevuld. Alle leerkrachten vertelden in het gesprek na het klassenbezoek dat ze de leerlingen niet zonder het afnemen van een AVI-toets omhoog wilden laten gaan. De meeste leerkrachten geven aan dat het moeilijk is tijd te vinden deze toets af te nemen.

4.4. Klassenconsultaties VNL.

Alhoewel de kijkwijzer in zijn geheel is uitgewerkt, worden in deze scriptie die punten vermeld die direct verband houden met het stuk "Leesbeleid VNL" (zie bijlage) welke is aangenomen in de teamvergadering van 9 mei 2009. De gehele uitwerking van de kijkwijzer is uitgereikt aan de directie en alle teamleden. Dit stuk zal gebruikt worden als basis voor een nieuw beleidsstuk (kwaliteitskaart VNL) welke in juli 2011 aan het team ter goedkeuring wordt overlegd.

4.4.1 Procedure van VNL

Het lezen aan het begin van de dag wordt afgesloten door leespromotie:

1. Door zelf enthousiast te zijn over boeken:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Alle leerkrachten zeggen dit te doen (=100%)

De meeste leerkrachten laten hun enthousiasme voor boeken blijken door voor te lezen.

2. Door een sprankelende boekpromo te organiseren die de leerlingen zelf uitvoeren:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Twee leerkrachten hebben (tot nu toe) dit schooljaar aandacht besteed aan boekpromo's (=17%). De leerkrachten van groep 4 zijn voornemens dit aan het eind van het schooljaar te gaan doen. De boekpromo is een essentieel onderdeel van VNL (Milder & Teeling, 1994).

3. Door boeken te bespreken:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Negen leerkrachten zeggen dit regelmatig te doen (=75%). In de hele school wordt tijdens de Kinderboekenweek aandacht besteed aan boeken. Ook doet de school jaarlijks mee aan het "voorleesontbijt".

4. Door een stimulerende leesomgeving in te richten:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Dit wordt door 6 leerkrachten genoemd (= 50%). Bij 3 leerkrachten heb ik hier iets van gezien (= 25%). In groep 5A stonden er op de vensterbank geschiedenis boeken uitgestald en is er een zitzak in de klas aanwezig waar kinderen beurtelings op mogen lezen. Bij een andere groep hingen posters van kinderboeken op de gang bij het klaslokaal. Chambers (2002) schrijft dat de leesomgeving belangrijk is om kinderen te motiveren.

Tijdens dit leeskwartier heerst er leesrust:

1. Tijdens de leesactiviteit is het stil en er is sprake van een goede leessfeer:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Tijdens de kassenbezoeken waargenomen bij 11 leerkrachten (=92%). Bij 1 leerkracht (van groep 8) waren er kinderen achter de computer woordenschat en spelling aan het oefenen. De leerkracht was ook met andere dingen bezig. Er waren weinig kinderen die echt verdiept waren in hun leesboek. In het nagesprek gaf deze leerkracht aan zelf niet van lezen te houden en VNL in groep 8 tijdverspilling te vinden. Ze zou dit kwartier liever aan een les begrijpend lezen besteden.

2. Het ruilen gebeurt zonder dat het stoort:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

In één groep kraakte de deur bij het open en dicht doen. Ook waren er in deze groep veel kinderen die hun boek(en) moesten ruilen. Er mogen per groep steeds 2 kinderen naar de schoolbibliotheek, dus zaten er veel kinderen niet te lezen. In een andere groep deelde de leerkracht de "ruilkaartjes" uit. Dit betekende dat kinderen die hun boek(en) wilden ruilen de aandacht probeerden te trekken van de leerkracht.

Er wordt door de leerkrachten iedere dag minstens 5 minuten voorgelezen:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Vijf leerkrachten noemen dit expliciet als een dagelijkse activiteit (=42%). Het tijdstip waarop wordt voorgelezen varieert; in aansluiting op het stillezen (als boekpromo) of tijdens 1 van beide pauzes.

De procedure van VNL wordt niet door alle leerkrachten gevolgd conform de afspraken die gemaakt zijn in de teamvergadering van 9 mei 2009. Iedere bezochte en gesproken leerkracht vindt het vak lezen wel heel belangrijk. Er worden door veel leerkrachten vraagtekens gezet bij het nut en de effectiviteit van VNL en het zelfstandig lezen in het algemeen. Tevens blijken er twee (nieuwe) leerkrachten te zijn die onvoldoende op de hoogte waren van de gemaakte afspraken die gedocumenteerd zijn in het stuk "leesbeleid".

4.4.2. De rol van de leerkracht behorende bij VNL

Tijdens het zelfstandig lezen heeft de leerkracht een observerende rol en houdt zijn/haar volgsysteem (administratie) bij. Er zijn 3 verplichte lijsten:

- De groepslijst waarin wordt vermeld het AVI-niveau waarop de kinderen lezen met vermelding van dag en maand waarop dat niveau is begonnen;
- De lijst met interventies per maand;
- Voor de (oude) niveaus 1 t/m 6 is er voor iedere leerling een individuele lijst waarop de interventies genoteerd worden.
- Tijdens het zelfstandig lezen leest de leerkracht ook regelmatig een (kinder)boek ("modelen"), dit wordt tevens aangeraden door Vernooy (2001),

Leesadministratie:

1. Groepslijst wordt volgens afspraak ingevuld:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Gezien bij acht leerkrachten (=67%)

Deze lijst wordt niet gebruikt in beide groepen 8. Volgens de leerkrachten hebben alle leerlingen AVI-9 gehaald en lezen dus boeken op niveau 12. Twee andere leerkrachten hebben op de groepslijst de maand en dag niet vermeld waarop het kind aan het niveau is begonnen.

2. Blad individueel lezen (leesacties per maand)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Gezien bij 8 leerkrachten (=67%).

Deze lijst wordt door de leerkrachten wisselend bijgehouden. De meeste aantekeningen betreffen observaties en lijstcontrole. Gesprekjes met de leerlingen worden volgens de leerkrachten wel gehouden, maar niet aangetekend op deze lijst. Routman (2003) schrijft dat het voeren van gesprekjes met leerlingen wezenlijk is voor een goede (lees)begeleiding van de leerlingen. Zwakke lezers moeten 1 keer per week aan de beurt komen, voor sterke lezers volstaat 1 keer per maand.

3. Observatiepunten individueel lezen voor AVI 1 t/m 6, voor iedere leerling een blad.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Deze lijst is alleen van toepassing voor de leerkrachten van groep 4 en 5. In groep 6 lezen de kinderen op en hoger niveau. Deze lijst wordt door 4 leerkrachten wel gebruikt, maar er staan nauwelijks aantekeningen op. Het monitoren van het lezen wordt door Vernooy (2003) en Keskens (2010) belangrijk gevonden. Leerkrachten onderschrijven dit wel, maar zeggen dat het teveel tijd kost om de interventies op te schrijven.

4. De leerkracht leest zelf een (kinder)boek en heeft een voorbeeldfunctie.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

Gezien bij 5 leerkrachten (=42%). Twee leerkrachten (groep 5 en 8) gingen aansluitend aan het zelfstandig lezen een stukje voorlezen uit dit boek. Bij allebei de leerkrachten is dit een dagelijkse routine.

Uit de klassenbezoeken en de gesprekken blijkt dat ook wat betreft de rol van de leerkracht tijdens VNL de gemaakte afspraken niet door iedereen worden nagekomen. Alle bezochte leerkrachten vinden het bijhouden van de administratie behorende bij VNL te veel werk. De leerkrachten gaven aan wel gesprekjes met leerlingen te voeren en de leerlingen op andere manieren te begeleiden, maar dit werd nergens opgeschreven. Hierdoor is het niet mogelijk de leerlingen planmatig te volgen (Routman, 2003)

Volgens Ambuster, Lehr & Hiebert (2003) en Beemsterboer (2008) is het belangrijk dat de leerkracht de leerling helpt bij het vinden van een goed boek. Veel leerkrachten laten dit nu over aan de bibliotheekmoeders.

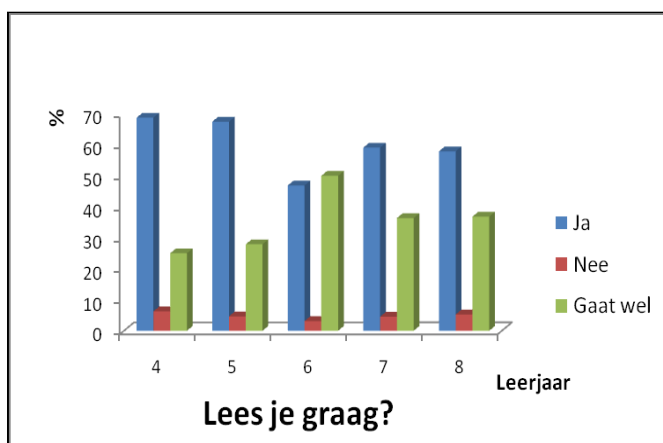
4.5. Leesmotivatie van de leerlingen van de groepen 4 t/m 8.

De vragenlijst is ingevuld door 165 kinderen uit de groepen 4 t/m 8. Doel van deze vragenlijst is te achterhalen of VNL ervoor gezorgd heeft dat de leerlingen plezier hebben in lezen op school en thuis. Tevens wordt een oordeel gevraagd over het boekenaanbod in de schoolbibliotheek. Volgens Chambers (2002) is het belangrijk dat kinderen kunnen kiezen uit een groot en goed boekenaanbod. In het centrum van de leescirkel van Chambers (2002) staat de helpende volwassene. Op school vervult de leerkracht deze rol. Door de vraag 6 en 7 van de vragenlijst wordt duidelijk of ook ouders voorwaarden scheppen om van hun kind een gemotiveerde lezer te maken.

De antwoorden van de leerlingen zijn verwerkt in een staafdiagram. Deze laat zien wat de leerlingen per leerjaar geantwoord hebben, berekend in procenten. In het cirkeldiagram is te zien hoe alle leerlingen van de groepen 4 t/m 8 de desbetreffende vraag hebben beantwoord. De vragenlijst die de leerlingen hebben ingevuld is als bijlage toegevoegd.

Omdat bij elke leerling voor het invullen bekend was voor wie, en met welk doel ze de vragen gingen beantwoorden, zou het kunnen zijn dat sommige leerlingen deze lijst sociaal wenselijk hebben ingevuld.

De eerste vraag geeft een antwoord op de vraag of de leerlingen lezen in het algemeen leuk vinden.



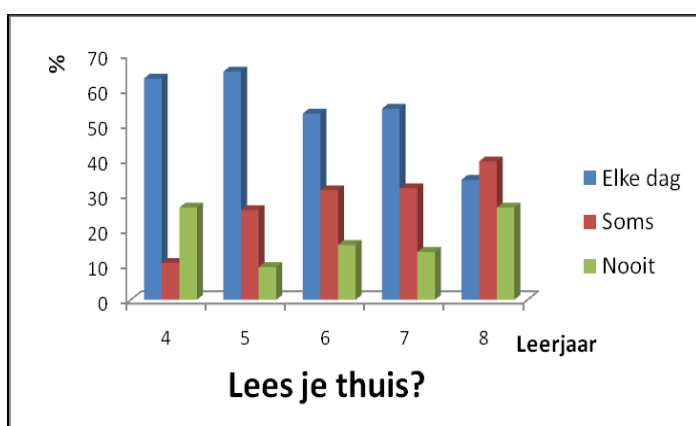
Figuur 1.



Figuur 2.

In figuur 1 is te zien dat het percentage leerlingen dat lezen niet leuk vindt onder de 10% blijft in de leerjaren 4 t/m 8. In leerjaar 4 en 8 bevindt zich het grootste percentage kinderen dat lezen niet leuk zegt te vinden. In groep 6 is het percentage kinderen dat de vraag met “gaat wel” het hoogst. In groep 6A staat, sinds het begin van dit schooljaar, een invalkracht. In een gesprek bleek dat ze niet echt goed op de hoogte was van de doelstelling, de uitgangspunten en de uitvoering van VNL. In groep 6B is een leerkracht werkzaam die zelf niet graag leest en de leerlingen nauwelijks begeleidt tijdens het lezen. Als er gekeken wordt naar het totaal (figuur 2) is het percentage leerlingen dat graag leest wel boven de 50%, maar (lang) niet zo hoog als VNL veronderstelt (=iedereen een gemotiveerde lezer).

Door het stellen van de tweede vraag is duidelijk geworden of de leerlingen dusdanig gemotiveerd zijn om te lezen dat ze dit ook thuis doen.



Figuur 3.



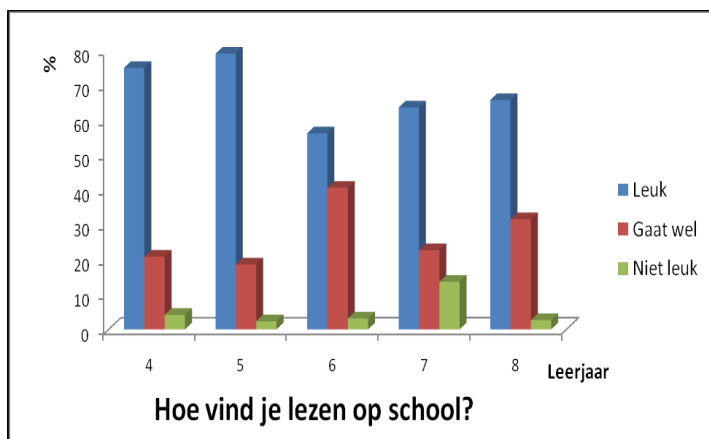
Figuur 4.

In figuur 3 is te zien dat het grootste percentage kinderen dat ook thuis leest zich in groep 5 bevindt. In groep 8 lezen de kinderen het minst thuis. Er is een oplopend percentage kinderen dat antwoordt soms thuis te lezen.

In groep 4 en 8 zit het grootste percentage kinderen dat thuis nooit leest en in groep 5 is dit percentage het laagst. Opvallend is de score van groep 8. Dit heeft wellicht met de (puber) leeftijd te maken.

Figuur 4 laat zien dat het gebruik van VNL niet geleid heeft tot zo'n grote leesmotivatie dat de kinderen ook thuis lezen. Volgens Osborn, Lehr & Hiebert (2003) is het belangrijk dat kinderen ook thuis lezen.

De derde vraag heeft betrekking op de waardering van VNL door de kinderen. Vinden ze het fijn om elke dag gedurende het eerste kwartier zelfstandig te lezen in een boek dat ze zelf hebben uitgezocht en op hun individuele leesniveau?



Figuur 5.

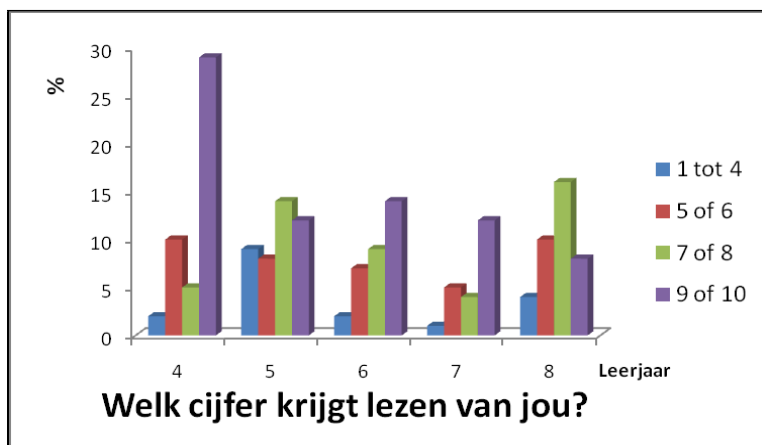


Figuur 6.

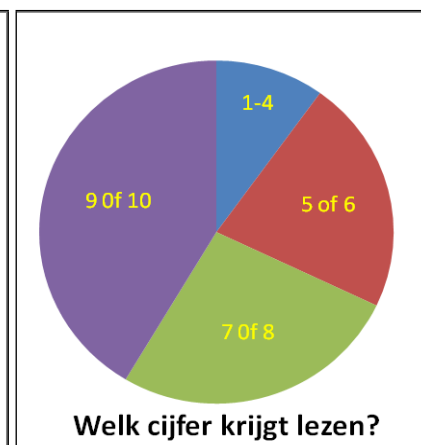
Het (zelfstandig) lezen wordt door een groot percentage van de leerlingen gewaardeerd. Het grootste percentage leerlingen dat het zelfstandig lezen niet leuk vindt bevindt zich in groep 7 (figuur 5). De (full-time) leerkracht die voor deze groep staat vertelde tijdens het nagesprek van het klassenbezoek, dat zij een aantal kinderen niet aan het lezen krijgt. Ook laat deze leerkracht een aantal kinderen andere dingen doen tijdens de zelfstandig leestijd, zoals rekenen en spelling oefenen.

Het totale percentage leerlingen dat zelfstandig lezen leuk vindt is ongeveer 75% (figuur 6), dat is veel lager dan verwacht mag worden bij het gebruik van VNL (95%).

Vervolgens is gevraagd aan de leerlingen om lezen een cijfer te geven aan lezen in een schaal van 1 tot 10.



Figuur 7.

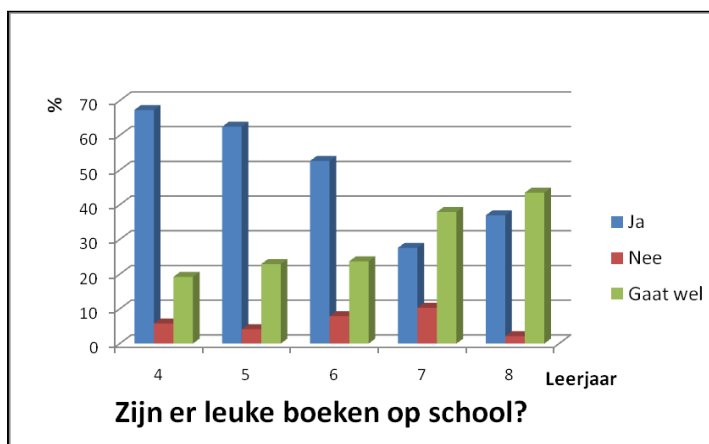


Figuur 8.

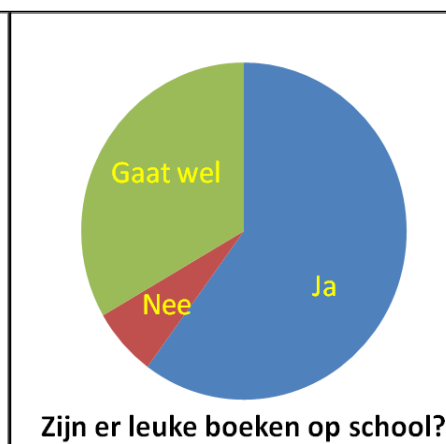
Een groot percentage van de leerlingen uit groep 4 geven "lezen" een 9 of 10 (figuur 7). In leerjaar 5 is dit percentage gehalveerd. Tevens zijn er in leerjaar 5 veel leerlingen die het lezen een 1-4 geven. In groep 5B bevinden zich veel ongemotiveerde lezers. De leerkracht van deze groep zet haar vraagtekens bij het nut van VNL, houdt de administratie niet bij en gebruikt het kwartier zelfstandig lezen voor het geven van leesinstructie aan de zwakke lezers. In leerjaar 5 bevinden zich ook de meeste leerlingen die thuis ook elke dag lezen. De uitslag van deze grafiek is dan ook verrassend te noemen. Opvallend is het grote percentage leerlingen in groep 8 die het lezen een 7 of 8 gegeven hebben, terwijl een groot percentage

kinderen zegt thuis nooit te lezen. Van alle kinderen geeft meer dan de helft het lezen een ruime voldoende (figuur 8).

De volgende vraag heeft betrekking op het boekenaanbod in de schoolbibliotheek. Ieder jaar worden er voor zo'n 1000 euro nieuwe boeken aangeschaft. Er wordt gewerkt met de boekenlijsten die we van de OBD krijgen. Een drietal medewerkers van de OBD lezen de nieuwe kinderboeken die op de markt komen en voegen ze wel of niet toe aan de lijst met "goede boeken". Tevens geven zij advies over het AVI-niveau waarop het boek ingedeeld moet worden in de schoolbibliotheek.



Figuur 9.

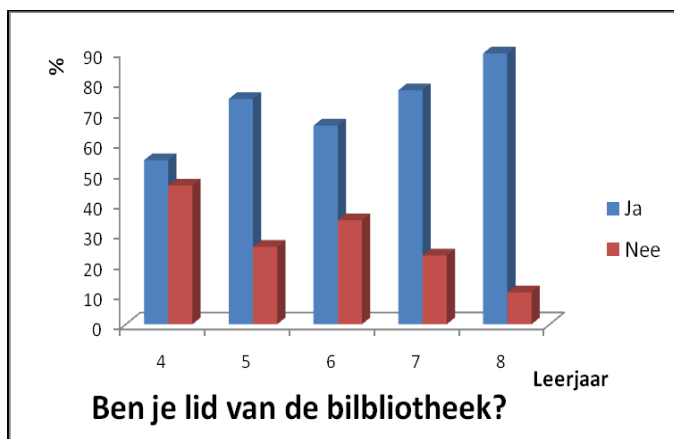


Figuur 10.

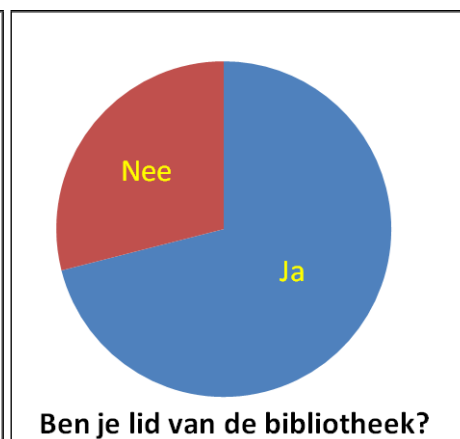
In groep 4 wordt het boekenaanbod het meest positief gewaardeerd en in groep 7 het minst (figuur 9). Er is een dalende trend te zien vanaf groep 4, met uitzondering van groep 8. In groep 8 zitten ook de meeste leerlingen die "gaat wel" antwoorden op deze vraag. Als er gekeken wordt naar het totaal in het cirkel diagram zijn er te weinig kinderen tevreden over het boekenaanbod (figuur 10).

De aanschaf van nieuwe boeken wordt jaarlijks verzorgd door een ouder die de coördinatie van de schoolbibliotheek op zich heeft genomen en de intern begeleider. Er wordt rekening gehouden met de voorkeur van de kinderen voor bepaalde series, maar er is geen daadwerkelijke inbreng van de leerlingen.

De laatste twee vragen hebben betrekking op de betrokkenheid van de ouders. Nemen ze de moeite regelmatig met hun kind naar de (gemeentelijke) bibliotheek te gaan en lezen ze hun kind voor (Helpende volwassene van Chambers, 2002) ?



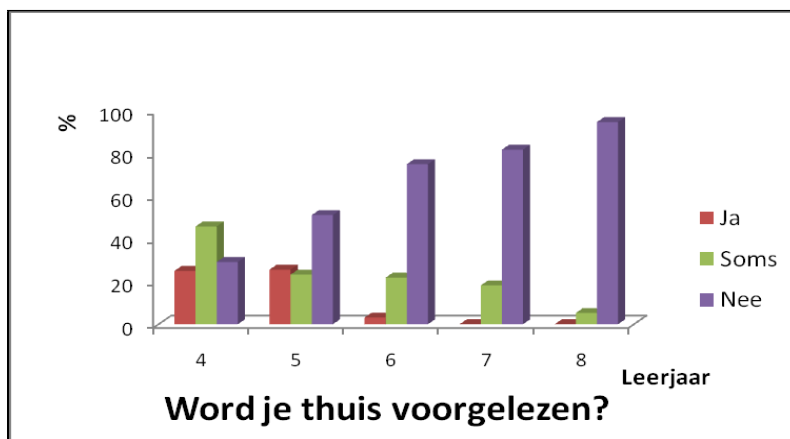
Figuur 11.



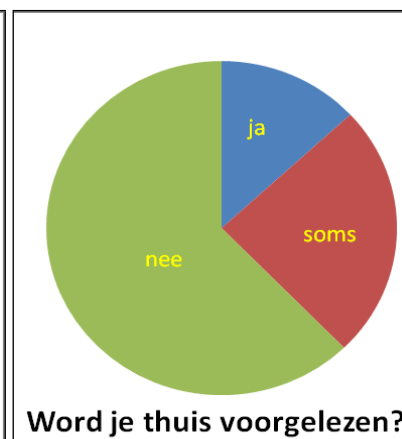
Figuur 12.

In leerjaar 8 zijn de meeste kinderen lid van de bibliotheek en in leerjaar 4 heeft iets meer dan de helft van de kinderen een lidmaatschap (figuur 11). Het lidmaatschap van de gemeentelijke bibliotheek is gratis t/m 18 jaar. Er is dus geen sprake van een “financiële drempel”. In leerjaar 5 is het percentage dat lid is gestegen tot bijna 80%. In leerjaar 6 is ongeveer 70% lid, in leerjaar 7 ongeveer 80% en dit stijgt tot 90% in leerjaar 8. Uit figuur 12 is af te lezen dat in totaal ongeveer 75% van de leerlingen lid is van de gemeentelijke bibliotheek.

De laatste vraag geeft inzicht in hoeverre ouders hun kind voorlezen en dus een positief “leesklimaat” scheppen in de thuissituatie.



Figuur 13.



Figuur 14.

Er wordt door de ouders van de leerlingen van 't Kraaienest weinig voorgelezen (figuur 14). Het percentage loopt af naarmate de leerlingen in een hoger leerjaar komen. In groep 8 wordt bijna niemand meer voorgelezen (figuur 13). Veel leerlingen schreven op het antwoordenblad van de vragenlijst dat ze vroeger wel voorgelezen werden. Vanaf leerjaar 4 niet meer, omdat ouders vinden dat ze dan zelf kunnen lezen. Een aantal leerlingen schreven dat ze meeluisteren als hun jongere broertje of zusje wordt voorgelezen.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen.

5.1 Conclusies.

5.1.1 Algemene conclusies

De leerlingen van 't Kraaienest presteren bij voortgezet lezen op woord- en tekstniveau onder de doelen die gesteld zijn, met uitzondering van de inspectienorm van de DMT. Het is niet gelukt door middel van VNL van alle leerlingen gemotiveerde lezers te maken, waardoor ze leeskilometers maken en hun technisch leesniveau stijgt.

Zijn de tegenvallende resultaten te wijten aan kwaliteitsproblemen zoals beschreven door Vernooy (2003) en Kaskens (2010)?

Kwaliteitsproblemen vanwege onvoldoende aandacht.

Het vroegtijdig en planmatig signaleren van risicoleerlingen is nog in ontwikkeling. Door wisseling van leerkrachten is veel kennis omtrent beginnende geletterdheid verloren gegaan.

Kwaliteitsproblemen vanwege het ontbreken van goed doelgericht leesonderwijs.

Er worden door de schoolleiding en de leerkrachten hoge doelen gesteld. Voor het lezen op woordniveau is het doel: 95% ABC-score op de DMT. Voor het lezen op tekstniveau worden de doelen van VNL gehanteerd. Deze liggen hoger dan de Cito-normen. De aanvankelijk leesmethode "Veilig Leren Lezen" wordt door de leerkrachten helemaal behandeld. Het is niet duidelijk of de leerkrachten in staat zijn de aanbevelingen die de methode doet na de signaleringen ook daadwerkelijk goed uitvoeren.

Kwaliteitsproblemen vanwege een slechte methode, een verkeerde remediërende aanpak of klassenorganisatie.

Zowel "Veilig Leren Lezen" als "Estafette" worden beide gezien als goede methodes. Ook het zelfstandig lezen (VNL) wordt door veel deskundigen aangeraden. De zwakke lezers in groep 3 krijgen onder de zelfstandig leestijd begeleiding van ouders op de Ello-manier in een groepje van 2 of 3 kinderen. De zwakke lezers uit de groepen 4 en 5 krijgen veelal (individuele) begeleiding van een tutor uit groep 8. Sommigen lezen op de Ello-manier en anderen volgens de RALFI- of Connect-methode. Er is tot nu toe niemand die de leesmoeders en tutores aanstuurt. Tevens gaat de leesbegeleiding ten koste van het zelfstandig lezen. Het is dus geen extra leestijd zoals wordt aanbevolen door Vernooy (2003), Kaskens (2010) en de OBD (2008).

Sinds twee jaar zijn alle leerkrachten geschoold in het uitvoeren van goed klassenmanagement. Er staan ook goede afspraken over op papier. Desondanks heeft de directie tijdens klassenbezoeken geconstateerd dat niet iedere leerkracht zich aan de afspraken omtrent klassenmanagement houdt. Er worden op korte termijn gesprekken gevoerd met de desbetreffende leerkrachten door de directie.

Kwaliteitsproblemen vanwege onvoldoende professioneel werken.

De leerkrachten in de groepen 3, 4 en 5 werken minimaal 2 jaar in deze groepen. Er wordt door de schoolleiding gestreefd naar continuïteit in deze groepen. De convergente differentiatie en het planmatig volgen van de leerlingen verdient nog aandacht.

Differentiëren en het organiseren van extra leestijd

Zowel de methode “Veilig Leren Lezen” als “Estafette” hanteert een convergent differentiatie model. De extra leestijd is voor de meeste leerkrachten een struikelblok. Het rooster zit al erg vol.

5.1.2 Conclusies over het technisch lezen op woordniveau (DMT)

Als er gekeken wordt naar de inspectienorm scoren alle groepen, met uitzondering van groep 4A, boven de ondergrens. Het percentage DE-scores is daarentegen te hoog volgens de Cito- en Taalpilots-normering bij de DMT(nieuw) in deze groepen, dit ondanks dat de groepen 4 en 5 vorig schooljaar de methode Estafette gebruikt hebben.

Dit is misschien te verklaren doordat er zijn verschillen in het lezen van de woordrijtjes en het oefenen met “Vloeiend en Vlot” door de leerlingen. Veelal worden de rijtjes door 1 leerling voorgelezen, terwijl de andere kinderen luisteren. Het oefenen met “Vloeiend en Vlot” wordt te vrijblijvend ingezet door de leerkracht. Kinderen oefenen meestal individueel en niet hardop, terwijl de methode aanraadt dit met “maatjes” te doen en hardop. De zandlopers behorende bij de methode worden niet door alle leerkrachten gebruikt. Doordat de leerkracht met de aanpak 1-kinderen bezig is (de zwakke lezers) is er geen controle of iedere leerling de rijtjes en teksten van “Vloeiend en Vlot” ook daadwerkelijk heeft geoefend.

In de groepen 6 t/m 8 worden er geen lessen (voortgezet) technisch lezen meer gegeven. Alleen in de twee weken voorafgaand aan de afname van de DMT wordt er in deze groepen elke dag 1 minuut besteed aan het lezen van woordrijen.

5.1.3 Conclusies over het technisch lezen op tekstniveau (AVI).

In alle groepen is het percentage leerlingen dat onder de norm van VNL lezen te hoog. Dit kan een aantal oorzaken hebben:

1. De leerkracht begeleidt en observeert de leerlingen tijdens het zelfstandig lezen onvoldoende, zodat ze op een te laag niveau lezen.
2. De leerkracht is onvoldoende in staat de leerlingen te enthousiasmeren voor lezen, waardoor ze te weinig leeskilometers maken op school en thuis.
3. De kinderen oefenen andere vakken tijdens het zelfstandig lezen.
4. De ouders stimuleren hun kinderen te weinig om ook thuis te lezen.

5.1.4 Conclusies over VNL

Het (begeleid) zelfstandig lezen wordt door bijna alle (lees)deskundigen gezien als een goed middel om de leesteknik en het leesbegrip te verhogen. Loeve (2006) noemt het zelfs de meest effectieve vorm van technisch lezen, waarbij verschillende woordtypen vanzelf geoefend worden. Het zelfstandig lezen moet echter wel begeleid worden (Routman (2003, Ambuster, Lehr en Osborn (2003)).

Osborn, Lehr & Hiebert (2003) schrijven dat herhaald lezen in combinatie met zelfstandig lezen het meest effectief is.

De aanpak van VNL past goed in de recente inzichten omtrent voortgezet technisch lezen.

Uit de klassenbezoeken blijkt dat niet alle leerkrachten zich houden aan de afspraken die gemaakt zijn in de teamvergadering van 9 mei 2009. Tevens is gebleken dat niet alle leerkrachten achter de uitgangspunten van VNL staan. Het zelfstandig lezen gedurende het eerste kwartier van de schooldag wordt gewaardeerd omdat het een rustig begin is van de schooldag. Een aantal leerkrachten is niet op de hoogte van de opbrengst die zelfstandig lezen kan geven. Hierdoor zijn ze waarschijnlijk ook minder gemotiveerd zich aan de gemaakte afspraken te houden.

5.2 Aanbevelingen.

5.2.1 Aanbevelingen voor de schoolleiding.

- De belangrijkste aanbeveling naar aanleiding van dit onderzoek is de aanstelling van een taal-/leescoördinator. Deze zal als taak moeten krijgen het leesonderwijs op 't Kraaienest systematisch en planmatig vorm te geven en samen met de directie te volgen. Deze aanbeveling is tijdens het schrijven van dit verslag al overgenomen door de directie. In het kader van de "functie mix" is er een vacature ontstaan voor een LB-functie met als specifieke taakaccent: taal/lezen.
- Volgend schooljaar een studiedag "lezen" plannen. Door de kennis van leerkrachten omtrent het leren lezen te vergroten zijn ze meer gemotiveerd en in staat goed (lees)onderwijs te geven.
- Komend schooljaar "lezen" prioriteit geven in de beleidsplannen (Struiksmá,2003). Een beleidsplan van vier jaar maken waarin beschreven staat wat het leesonderwijs op 't Kraaienest per leerjaar inhoudt en hoe dit geborgd gaat worden (Keskens,2010).
- Vooral in de groepen 1 en 2, maar ook in de andere groepen is het belangrijk dat er continuïteit komt wat betreft de groepsbezetting. Er hebben de afgelopen jaren (te) veel wisselingen plaats gevonden, waardoor kennis over lezen en beginnende geletterdheid verloren is gegaan.
- Jaarlijks een bedrag van 500-1000 euro begroten om de schoolbibliotheek aantrekkelijk te houden (Loeve,2006).
- Aanschaf van de voortgezet technisch leesmethode " Estafette" voor groep 6 en de zwakke lezers in de groepen 7 en 8.
- Een instrument zoeken om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen goed gevolgd kan worden in alle leerjaren. Verder is het van belang dat er goede afspraken gemaakt worden over de grenzen van het gedrag van leerlingen en ouders.

5.2.2 Aanbevelingen voor de leerkrachten.

Algemene aanbevelingen.

- Het is van groot belang dat de leerkrachten zich gaan houden aan gemaakte afspraken. De inspectie was in november 2010 ook van mening dat er verschillen waren tussen de leerkrachten in administratie, differentiatie, klassenmanagement en het systematisch volgen van de leerlingen.

- Tijdens de jaarlijkse informatieavond voor de ouders is het belangrijk dat de leerkrachten aan de ouders vertellen dat lezen belangrijk is voor de schoolloopbaan en het welbevinden van hun kind (Struiksma,2003). Door belangstelling te tonen en op de hoogte te zijn van de leesontwikkeling van hun kind kunnen school en ouders beter samenwerken, waardoor de prestaties omhoog gaan (Blok,2011). Ouders kunnen hun kind ook goed helpen door (het liefst dagelijks) voor te lezen, ook als het kind zelf al kan lezen (Ambuster, Lehr & Osborn,2003).
- Extra tijd en begeleiding voor de risico leerlingen wat betreft lezen inplannen (Keskens,2010).
- Dagelijks voorlezen (Ambuster, Lehr & Osborn,2003)

Aanbevelingen per groep.

Groep 1 en 2.

Vroegtijdige signalering van de risicoleerlingen voor wat betreft lezen en het onderwijsaanbod hierop afstemmen. Voor de signalering kan het “Entree formulier” gebruikt worden dat de ouders invullen als ze hun kind op school aanmelden. Tevens kan (beter) gebruik gemaakt worden van de informatie die door de peuterspeelzalen wordt aangeleverd. Interventies voor deze risicoleerlingen zijn te vinden in het protocol “Leesproblemen en dyslexie ,groep 1 en 2” van Wentink, Verhoeven en Van Druenen (2008). De leerkrachten van groep 2 zorgen voor een goede overdracht naar de leerkrachten van groep 3, waardoor de leerlingen meteen bij aanvang van het schooljaar in de goede aanpak van VLL terecht komen (zon-,maan- of stergroep).

Groep 3.

De uitslag van de herfstsignalerings bespreken met de intern begeleider of de lees-coördinator. Door het vroegtijdig signaleren van de risicoleerlingen in groep 3 en het plegen van de juiste interventies, kunnen leesproblemen in de hogere groepen voorkomen worden. Als de adviezen van VLL niet voldoende zijn de methode “Connect” gebruiken. Kinderen moeten zo snel mogelijk nauwkeurige en vlotte lezers worden (Vernooy,2009). Leerlingen het liefst binnen de klas begeleiden. Indien dit niet mogelijk is kan een ouder of stagiair ook extra begeleiding bieden, mits deze goed op de hoogte zijn van wat ze moeten doen met de desbetreffende leerling, bijvoorbeeld kinderen begeleiden volgens de “wacht,hint,prijs” methodiek (Struiksma,2003).

Groep 4,5 en 6.

De voortgezet leesmethode “ Estafette” gebruiken zoals in de handleiding beschreven staat. Het eerste kwartier van de schooldag gebruiken voor VNL, waarbij de leerkracht de kinderen begeleidt en de administratie goed bijhoudt. Aansluitend 5 minuten besteden aan boekpromotie.

Groep 7 en 8.

Begeleiden van de zwakke lezers door de leesteknik te verhogen en bij te houden met behulp van de methode “ Estafette”. Leerlingen enthousiast maken en/of houden voor lezen.

5.2.3 Aanbevelingen voor de (toekomstige) taal/lees coördinator.

- Een leesbeleidsplan schrijven met als doel dat leerlingen hogere resultaten op het gebied van lezen bereiken, er een doorgaande lijn in school zichtbaar wordt en de taal/leesontwikkeling wordt gestimuleerd.
- Een studiedag lezen inhoud geven en leiden.
- Kwaliteitskaarten schrijven voor VNL en Estafette.
- Een coachende rol vervullen naar collega's.
- Coördinatie van de schoolbibliotheek; het boekenaanbod en de hulp ouders. Als er nieuwe boeken worden aangeschaft leerlingen hierbij betrekken (Chambers,2002). Een goede schoolbibliotheek is een waardevolle investering volgens Loeve (2006).
- Tijdens informatie avonden ouders informeren over het leesonderwijs op 't Kraaienest en de ouders enthousiast maken om hun kind voor te lezen (Ambuster,Lehr & Osborn 2003).

Met dank aan Michel, en de directie, collega's, Annemiek (schoolbibliotheek) en leerlingen van OBS 't Kraaienest en Jan voor de totstandkoming van deze scriptie.

Tijdens het volgen van deze opleiding heb ik veel steun ondervonden van Connie, Annemiek, Saskia en Iris. Zonder jullie was het niet gelukt!

Literatuur.

Ambuster,B,Lehr,F & Osborn,J. (2003) *Put reading first, fluency instruction*.National Institute for Literacy.

Beemsterboer,B. (2008) *Vernieuwen van het Niveaulezen in het basisonderwijs*. OBD Noordwest.

Blok,H. (2011) *Ouders als didactische partners. Samenwerken aan leren lezen*.JSW Nummer 5, jaargang 95, januari 2011.

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

Keskens, J. (2010) *Effectief leesonderwijs op elke school*. Zorg Primair no.6 2010

Loeve,D (2006) *Voortgezet technisch lezen = stillezen*. JSW, jaargang 90, maart 2006

Milder,M. & Teeling,P. (1994) *Weg met rap en duf*. JSW jaargang 79 nummer 4.

Osborn,J.,Lehr,F. & Hiebert,E.H. (2003) *Focus on fluency*. International Reading Association.

Routman,R.(2003) *Reading Esentials*. Heinemann, Portsmouth

Struiksma,A.J.C (2003) *Lezen gaat voor*. Academisch Proefschrift VU Uitgeverij Amsterdam.

Vernooy,K (2001) *Leerlingen worden lezers door te stillezen! Stillezen warm aanbevolen*. KPC-groep Amersfoort

Vernooy,K. (2003) *Kwaliteitsproblemen en risicolezers CPS* Amersfoort

Vernooy,K. (2005) *Elke leerling een competente lezer!* CPS Amersfoort

Vernooy,K. (2007) *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën. In samenhang*. Taalpilots onderwijsachterstanden.

Vernooy,K. & Gerrits,P. (2008) *Omgaan met verschillen in leesontwikkeling. Welke rol spelen de leesprojecten BOV,HARD,LISBO en SOP daarin?* www.cps.nl

Vernooy,K. (2009) *Lezen stopt nooit! Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers* Expertis onderwijsadviseurs Hogeschool Hengelo.

Walczyk,J.J. & Griffith-Ross,D.A. (2007) *How important is reading fluency for comprehension?*

Bijlage 1. Vragenlijst lezen voor de leerlingen van groep 4 t/m 8.

Naam:

Groep:

Zet een rondje om het goede antwoord.

1. Lees je graag?
 - Ja
 - Nee
 - Gaat wel
2. Lees je ook thuis?
 - Elke dag
 - Soms
 - Nooit
3. Hoe vind je het zelfstandig lezen op school?
 - Leuk
 - Niet leuk
 - Gaat wel
4. Welk cijfer geef jij aan lezen?

Zet een kruisje onder het cijfer.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Zijn er leuke boeken op school?
 - Ja
 - Nee
 - Gaat wel
6. Ben je lid van de bibliotheek van Beverwijk?
 - Ja
 - Nee
7. Word je thuis voorgelezen?
 - Ja
 - Soms
 - Nee

Dank je wel voor het invullen van deze vragenlijst! Annette Tervoort.

Bijlage 2. Uitwerking klassenbezoeken VNL.

21-03-2011

Dit document is digitaal opgeslagen in de leerkrachtenmap in de map VNL.

In de maanden januari en februari 2011 heeft er in de groepen 4 t/m 8 een klassenbezoek plaatsgevonden onder het zelfstandig lezen. In totaal zijn 12 leerkrachten geobserveerd en 1 leerkracht is 2x bezocht. Er is geobserveerd met de "Kijkwijzer" van de OBD. Deze werd door de leerkracht en Annette ingevuld. Na het klassenbezoek is een gesprek geweest over het klassenbezoek en de beide kijkwijzers met de leerkracht en Annette.

Bevindingen van de observaties en de nagesprekken uitgewerkt volgens de observatiepunten van de "Kijkwijzer" van de OBD

Tijdens de leesactiviteit

- *Is er stilte en is er sprake van een goede leessfeer.*

Bij 11 van de 12 leerkrachten (= 92%).

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

Bij 4 leerkrachten (= 33%) worden 1 of meer kinderen aangespoord om te gaan lezen.

- *Gebeurt het ruilen zonder dat het stoort.*

Bij 11 van de 12 leerkrachten (= 92 %.)

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

In één groep kraakte de deur bij het open en dicht doen en moesten er veel kinderen hun boek ruilen. Er mogen 2 kinderen per groep tegelijk naar de schoolbibliotheek, dus een aantal kinderen zaten te wachten tot er een ander kind terug kwam. Volgens de leerkracht had het grote aantal kinderen dat moest ruilen te maken met het omzetten van de schoolbibliotheek in de nieuwe aviniveaus. In een andere groep vond er een luizencontrole plaats om half negen. Hierdoor waren de eerste 5 minuten onrustig. Bij 11 van de 12 leerkrachten (92%) hangen de kaartjes voor het ruilen bij de klassendeur. Eén leerkracht heeft ervoor gekozen zelf de "ruilkaartjes" uit te delen om goed zicht te krijgen/houden op het ruilgedrag.

- *Benutten **alle** kinderen hun leestijd effectief, o.a. door effectief te ruilen.*

Gezien bij 1 van de 12 leerkrachten (= 8%).

Annette Zwagerman
s.1029812

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

Bij 6 van de 11 leerkrachten gaat het om 1 leerling (= 55 %) Bij de overige 5 leerkrachten betreft het meerdere kinderen. Tijdens het klassenbezoek hebben 6 leerkrachten gesprekjes gevoerd met de leerlingen die niet aan het lezen waren. Bij de overige 5 leerkrachten heb ik geen interventie gezien.

- *Hebben de leerlingen hun leeslijst in een hoesje op tafel.*

Bij 5 van de 12 leerkrachten ligt de leeslijst (en het boek) om half 9 op tafel (= 42%).

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

De leerkracht

Observeert

- *Zijn/haar groep of een individuele leerling.*

Gezien bij 11 van de 12 leerkrachten (= 92%).

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

- *En gebruikt facultatief het "observatieformulier individueel lezen"*

Gezien bij 3 van de 12 leerkrachten (= 25%)

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

- *En gebruikt facultatief de "groepslijst leesmotivatie".*

Gezien bij 1 leerkracht (= 8%).

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

- *En maakt notities van leerlingen die moeizaam tot lezen komen.*

Gezien bij 6 leerkrachten (=50%)

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

De plaats waar deze notities gemaakt worden verschilt nogal. Wat door de leerkrachten genoemd is: het maandoverzicht van VNL, de gele map, blaadje bij VNL administratie en losse papiertjes.

- *Lekijostan-lijst.*

Deze lijst wordt in 1 groep door beide leerkrachten als observatie instrument gebruikt (=17%)

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

Houdt de leesadministratie bij(verplichte lijsten zijn rood).

- *D.m.v. "Leesniveaus per groep"(met een koppeling aan de toetsresultaten en de streefdoelen).*

Gezien bij 8 leerkrachten (= 67%).

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

Deze lijst wordt niet gebruikt in de beide groepen 8. Deze kinderen lezen (op een paar dyslecten na) allemaal boven AVI-9.

Niet alle leerkrachten vullen behalve de maand ook de dag in. Dit is tijdens de nagesprekken aan de orde geweest en is nu in orde.

- *D.m.v. "Administratie individueel lezen"(leesacties per maand)*

Gezien bij 8 leerkrachten (=67%).

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

Deze lijst wordt door de leerkrachten wisselend bijgehouden. Observatie en lijstcontrole komen vaak voor. Gesprekjes worden volgens de leerkrachten wel gehouden, mar niet altijd op de lijst aangetekend. In 2 groepen missen er een aantal maanden. In 1 groep 8 is deze lijst t/m november gebruikt, daarna niet meer.

- *D.m.v. "observatiepunten individueel lezen (1 t/m 6)" (per leerling een formulier tot niveau 7)*

Dit formulier is van toepassing voor (bijna) alle leerlingen in de groepen 4 en 5 en een enkele leerling in een hogere groep. In de groepen 4 en 5 heb ik 5 leerkrachten bezocht en 4 van de 5 leerkrachten hebben voor elke leerlingen een blad (= 80%). Bij alle 4 de leerkrachten staat er bij sommige leerlingen weinig tot niets op.

1	2	3	4	5

- *D.m.v. eigen aantekeningen per leerling....en/of het actieplan.*

Gezien en/of gehoord bij 5 leerkrachten (= 42%). In 1 groep zijn handelingsplannen aanwezig. Verder worden de aantekeningen gemaakt op een los blaadje, in het dossier of op het maandoverzicht van VNL.

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

- *Vergelijkt de actuele leesniveaus van de leerlingen met de toetsuitslagen.*

Vijf leerkrachten geven aan dit te doen (= 42%). Er wordt gekeken naar de AVI-toets en de DMT. In 1 groep wordt door beide leerkrachten genoemd dat de toetsuitslagen van Estafette en Nieuwsbegrip ook worden vergeleken met het leesniveau waarop de kinderen zelfstandig lezen.

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

- *Heeft zicht op de leesprestaties van de leesprestaties van de leerlingen gerelateerd aan de te halen doelen.*

Dit wordt door 5 leerkrachten bevestigd (= 42%).

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

Coacht

- *Heeft voor een enkele leerling een actieplan op maat uitgewerkt en is daarmee aan de slag gegaan.*

Er zijn 6 leerkrachten die een handelingsplan hebben in het LVS voor zwakke lezers (= 50%)

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

- *Helpt met het vinden van het beslissende boek.*

Dit wordt door 8 leerkrachten gedaan (= 67%)

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

- *Door extra leeshulp te geven,*

Dit wordt gedaan door 5 leerkrachten (=42%).

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

De extra leeshulp die gegeven wordt bestaat uit: het verklaren van moeilijke woorden, met de leerkracht lezen op ELLO-manier, leesbegeleiding zoals de dyslexie-behandelaar voorschrijft , pre-teaching voor de Estafette-les.

Er is 1 leerkracht die geen van de 3 coach-activiteiten toepast.

Heeft inspirerende gesprekjes met leerlingen over het lezen.

- *En controleert dan tegelijk de leeslijst.*

Dit wordt door alle leerkrachten gedaan (= 100%).

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

- *Gebruikt zo nodig een “vragenlijst leesplezier”.*

Dit formulier wordt door geen enkele leerkracht gebruikt (= 0%)

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

- *Nodigt leerlingen uit een boekpromo te verzorgen.*

Er zijn 6 leerkrachten die aangeven hiermee bezig te zijn, het al gedaan hebben of binnenkort hiermee te gaan starten (=50%).

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

Leest zelf in een boek.

- *En heeft daarin een voorbeeldfunctie (modelleren).*

Gezien bij 5 leerkrachten (= 42%)

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

- *Voorlezen door de leerkracht.*

Vijf leerkrachten noemen dit expliciet als dagelijkse activiteit (= 42%).

Het tijdstip waarop voorgelezen wordt wisselt; in aansluiting op het zelfstandig lezen of tijdens een pauze.

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

Motiveert.

- *Door zelf enthousiast te zijn over boeken.*

Alle leerkrachten zeggen dit te doen (= 100%).

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

- *Door een sprankelende boekpromo te organiseren die de leerlingen zelf uitvoeren.*

Twee leerkrachten hebben dit schooljaar aandacht besteed aan boekpromo's (= 17%).

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

De leerkrachten van groep 4 gaan aan het eind van het schooljaar boekpromo's organiseren.

- *Door boeken te bespreken.*

Negen leerkrachten zeggen dit te doen (= 75%).

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

- *Door stil te staan bij het leesgedrag van de hele groep en feedback te geven.*

Zeven leerkrachten geven aan dit regelmatig te doen (= 58%)

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

- *Door gerichte adequate feedback te geven op het lees- en ruilgedrag van de groep.*

Vier leerkrachten besteden hier regelmatig aandacht aan (= 33%)

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

- *Door complimenten te geven.*

Dit wordt door 8 leerkrachten genoemd (= 67%)

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

In de groepen 4 en 5 wordt dit gedaan d.m.v. een "leesaward" op het digibord.

- *Door een stimulerende leesomgeving in te richten.*

Dit wordt door 6 leerkrachten genoemd (= 50%). Bij 3 leerkrachten heb ik hier iets van gezien (= 25%). In 1 groep (2 leerkrachten) stonden er op de vensterbank geschiedenis boeken uitgestald en is

een zitzak in de klas aanwezig waar kinderen op mogen lezen. Bij een andere groep hingen er posters van kinderboeken op de gang bij het klaslokaal.

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