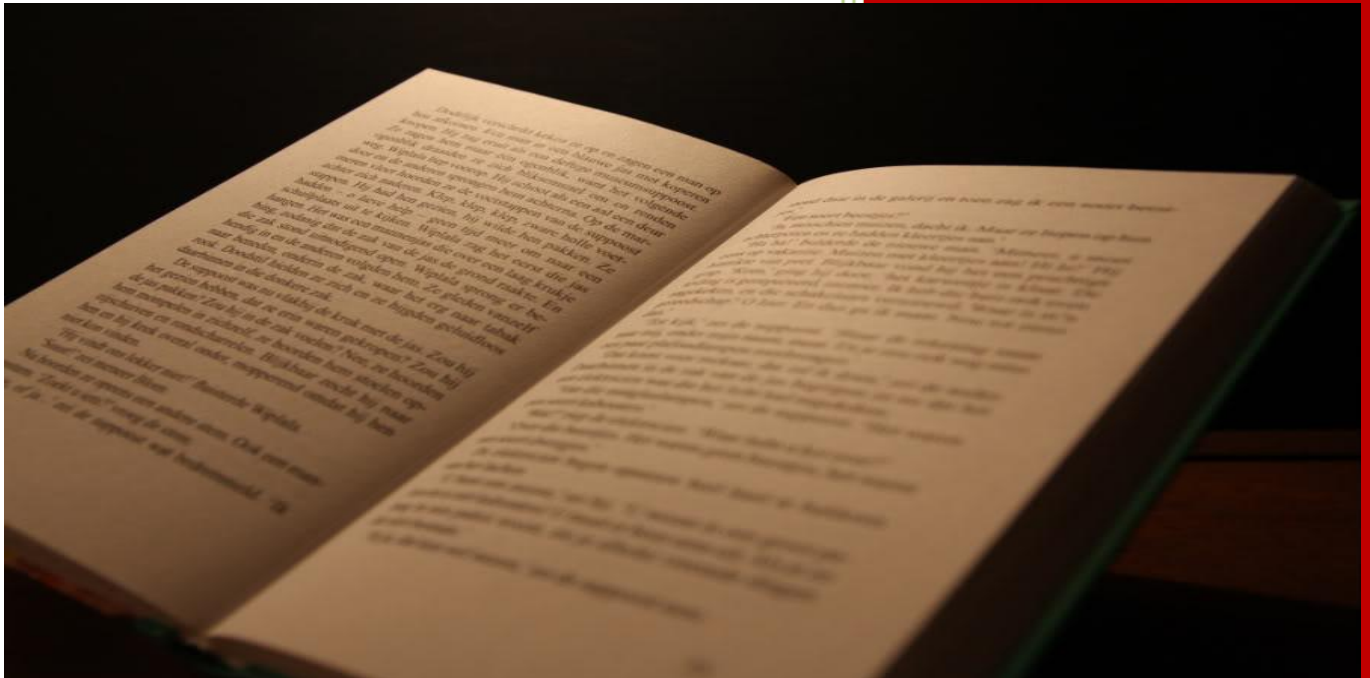


Juni 2013

Voortgezet technisch lezen: een ondergeschoven kindje?

Een onderzoek over de effectiviteit van het voortgezet technisch leesonderwijs in de middenbouw



Kees de Jong

101205

L4C-Bah

Hilde Wobma-Dethmers

Leraar Basisonderwijs Voltijd

Christelijke Hogeschool Ede

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	1
---------------------------	----------

Inleiding	4
------------------------	----------

THEORIEDEEL

Hoofdstuk 1: Hoe ziet het domein voortgezet technisch lezen eruit en wat is de samenhang met de andere domeinen?.....	6
--	----------

1.1 Inleiding	6
1.2 Voortgezet technisch lezen	6
1.2.1 Het domein voortgezet technisch lezen	6
1.2.2 Het belang van voortgezet technisch lezen	7
1.3 Samenhang met andere domeinen.....	7
1.4 Leerlijn technisch lezen.....	8
1.4.1 Fasen van geletterdheid	9
1.4.2 Beginnende geletterdheid in groep drie	10
1.4.3 Gevorderde geletterdheid vanaf groep vier	11
1.5 Conclusie.....	11

Hoofdstuk 2: Welke vaardigheden moet een kind bezitten bij het voortgezet technisch lezen?	13
---	-----------

2.1 Inleiding	13
2.2 Technisch leesniveau.....	13
2.3 Deelvaardigheden technisch lezen	14
2.3.1 Auditieve vaardigheden	15
2.3.2 Visuele vaardigheden.....	15
2.3.3 Taalvaardigheden	16
2.4 Toetsing.....	16
2.5 Leesstrategieën voortgezet technisch lezen.....	17
2.6 Automatisering.....	18
2.7 Leesstrategieën van kinderen met leesproblemen	18
2.7.1 Spellende/Langzame lezer	18
2.7.2 Radende/Slordige lezer	19
2.8 Conclusie.....	20

Hoofdstuk 3: Wat zijn de principes van effectief leesonderwijs op het gebied van voortgezet technisch lezen?.....	21
--	-----------

3.1 Inleiding	21
3.2 Effectief leesonderwijs.....	21
3.2.1 Doelgericht.....	22
3.2.2 Goede taal- en leeslijn	22
3.2.3 Goede kijk op (potentiële) probleemlezers	23
3.2.4 De rol van instructie.....	24
3.2.5 Ingeroosterde tijd	26
3.2.6 Convergente differentiatie	27
3.3 Conclusie.....	28
Hoofdstuk 4: Wat is de invloed van methoden op de ontwikkeling van voortgezet technisch lezen?	29
4.1 Inleiding	29
4.2 Keuze voor een methode.....	29
4.2.1 Voldoende tijd.....	29
4.2.2 Aandacht voor instructie en begeleide oefening	30
4.2.3 Gebruik van contexten	30
4.2.4 Aandacht voor begrip, motivatie en leesplezier	30
4.2.5 Resultaatgerichtheid.....	31
4.3 Het belang van een methode	31
4.4 Conclusie.....	32
PRAKTIJKDEEL	
Hoofdstuk 5 Onderzoeksmethode.....	33
5.1 Inleiding	33
5.2 Schets beginsituatie.....	33
5.2.1 Beginsituatie groep 3/4	33
5.2.2 Beginsituatie groep 5/6	37
5.2.3 Interview met de RT'er	42
5.2.4 Interview met IB'er.....	43
5.2.5 Conclusie observaties en interviews.....	44
5.3 Interventieprogramma	45
5.4 Verantwoording onderzoeksmethode	48
Hoofdstuk 6 Onderzoeksresultaten	50
Hoofdstuk 7 Conclusie.....	54

Hoofdstuk 8 Discussie	55
Hoofdstuk 9 Aanbevelingen	57
Hoofdstuk 10 Samenvatting	59
Literatuuropgave	61
Bijlagen	63
Bijlage 1: Leerlijn Kerndoel 4	63
Bijlage 2 : Tekstkenmerken AVI-niveaus	64
Bijlage 3: Interviewvragen	67
Vragen aan de groepsleerkrachten.....	67
Vragen aan de RT'er en IB'er	68
Bijlage 4: Kijkwijzer	69
Bijlage 5 : DMT	71

Inleiding

Het afstudeeronderzoek dat voor u ligt, richt zich op het taaldomein voortgezet technisch lezen. Lezen is een vak dat mij erg aanspreekt, omdat het in zo veel aspecten van het dagelijks leven een rol speelt. Toen ik aan het einde van het derde leerjaar een onderwerp voor mijn afstudeeronderzoek moest vinden, wist ik niet direct dat ik het over dit onderwerp zou doen. Nadat ik gesolliciteerd had en aangenomen was op een dorpsschool in het Groene Hart, wist ik dat ik me op technisch lezen zou gaan richten in de middenbouw. Tijdens mijn eerste bezoek aan de Prins Willem-Alexanderschool had ik een gesprek met de schoolcoördinator en zij vroeg me welke onderwerpen mij aanspraken. Ik stelde dat ik het vak taal in zijn geheel een boeiend en belangrijk vak vind. Vervolgens stelde ze me enkele onderwerpen voor die voor de school op dit moment belangrijk zijn. Ze vertelde me onder andere over hun zorgen om de matige resultaten op het gebied van technisch lezen. De school vraagt zich af wat ze kunnen doen om de resultaten op het gebied van technisch lezen te verbeteren.

Lezen is naar mijn mening de belangrijkste vaardigheid die op de basisschool aangeleerd wordt. De vaardigheid van het lezen gebruik je gedurende de hele dag: wanneer je de ochtendkrant leest, als je een formulier invult, bij het boodschappen doen, als je met het openbaar vervoer reist en als je de ondertiteling van een film wilt volgen. Naast het aanleren van lezen is ook het onderhouden van de leesvaardigheid van groot belang.

Nederland staat internationaal op de 10^e plek wat betreft het leesniveau van 9- en 10-jarigen. Dit blijkt uit een meting van Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)(2011). Dit is geen slechte score, maar tien jaar geleden stond Nederland in deze ranglijst nog in de top vijf. Ook op de Prins Willem-Alexanderschool gaat het niet goed met het leesniveau van de leerlingen. De praktijkvraag van mijn onderzoek luidt daarom:

Hoe kunnen we de resultaten in de middenbouw van de Prins Willem-Alexanderschool op het gebied van voortgezet technisch lezen verbeteren?

De onderzoeksvraag die ik hierbij heb opgesteld, richt zich op hetgeen de leerkrachten kunnen doen om deze resultaten te verbeteren:

Wat kunnen de leerkrachten op de Prins Willem-Alexanderschool doen om de resultaten van de leerlingen in de middenbouw op het gebied van voortgezet technisch lezen te verbeteren?

Om een antwoord op bovenstaande vragen te vinden, heb ik zowel een theorie- als een praktijkonderzoek uitgevoerd. Het eerste halfjaar heb ik me verdiept in de literatuur die geschreven is over dit taaldomein. In het theoriedeel ga ik in op de onderzoeksvraag door de volgende deelvragen te beantwoorden:

Hoe zien de leerlijnen technisch en begrijpend lezen eruit en wat is hun samenhang?

Welke vaardigheden moet een kind bezitten bij het voortgezet technisch lezen?

Wat zijn de principes van effectief leesonderwijs op het gebied van technisch lezen?

Wat is de invloed van methoden op de ontwikkeling van voortgezet technisch lezen?

Op dit moment werken ze op de Prins Willem-Alexanderschool, zo bleek uit het gesprek met de schoolcoördinator, zonder methode voor technisch lezen. Alleen in groep 3 werken ze met de methode *Veilig Leren Lezen*. Voor voortgezet technisch lezen ontbreekt er echter een methode. Om doelgericht en gestructureerd te werken aan het leesniveau van de kinderen, denk ik dat je een methode nodig hebt. Mijn hypothese luidt daarom als volgt:

Door een methode voor voortgezet technisch lezen aan te schaffen, kan er op gestructureerde wijze gewerkt worden, zodat het leesniveau van de kinderen in de middenbouw omhoog gaat.

Ik wil de medewerkers van de Prins Willem-Alexanderschool bedanken voor hun medewerking. Ze waren bereid me te woord te staan en gaven me de informatie die ik nodig had. Ook werd me voldoende ruimte gegeven, zodat ik de interventies die ik wilde uitvoeren kon doen. Ik wil mijn afstudeerbegeider Hilde Wobma-Dethmers bedanken voor de feedback die ze me in zeer korte tijd gegeven heeft. Toen mijn eerste afstudeerbegeleider wegens omstandigheden moest afhaken, heeft Hilde het prima overgenomen. Ik wil ten slotte ook mijn eerste afstudeerbegeleider Susan van der Ree bedanken voor de feedback die ik van haar heb ontvangen. Zij heeft er onder andere voor gezorgd dat ik het onderwerp van dit onderzoek goed heb kunnen afbakenen.

Kees de Jong

31 mei 2013

THEORIEDEEL

Hoofdstuk 1: Hoe ziet het domein voortgezet technisch lezen eruit en wat is de samenhang met de andere domeinen?

1.1 Inleiding

Dit eerste hoofdstuk is gewijd aan het taaldomein voortgezet technisch lezen. Het is een domein dat vanaf groep vier van het basisonderwijs aan de orde komt. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet wat het taaldomein inhoudt en hoe de leerlijn eruit ziet. Ook het belang van de verschillende vaardigheden en de samenhang ertussen komen naar voren. Dit hoofdstuk beschrijft de ontwikkeling van de geletterdheid op de basisschool, die begint in de kleutergroepen en doorloopt tot in groep acht. Waar ligt de focus in iedere groep? Het gaat hierbij met name om groep zes, de onderzoeksgroep van dit onderzoek.

1.2 Voortgezet technisch lezen

1.2.1 Het domein voortgezet technisch lezen

Het domein voortgezet technisch lezen volgt op de fase van beginnende geletterdheid die eindigt in groep drie. De leesteknik staat centraal, wat inhoudt dat de lezer teksten steeds vlotter leert decoderen. Voortgezet technisch lezen is een voorwaarde voor het bereiken van doelen op het gebied van schriftelijk onderwijs (Van der Leeuw e.a., 2009). Het doel van voortgezet technisch lezen is dat kinderen aan het eind van de basisschool een tekst op niveau AVI-Plus vloeiend kunnen lezen (Ahlers & Koekebacker, 2009). Vernooij e.a. (2012) stellen dat in de bovenbouw van het primair onderwijs bij het technisch lezen vooral op vloeiend lezen kan worden ingezet. Vloeiend lezen stond vroeger bekend als het op toon lezen. De tekst wordt met de juiste expressie voorgelezen, waardoor de lezer laat blijken dat hij de tekst die hij hardop voorleest ook begrijpt. Een vloeiende lezer legt de juiste accenten en hij varieert in leessnelheid. Vloeiende lezers lezen teksten nauwkeurig en zonder moeite, zodat ze in staat zijn om al hun energie te richten op het begrijpen, interpreteren, analyseren en bekritisieren van wat ze lezen. Zowel de woordherkenning als het correct op toon lezen zijn geautomatiseerd (Houtveen e.a., 2009). Alleen als je begrijpt wat je leest, kun je vloeiend lezen. Je kunt daardoor een sterk verband vastleggen tussen vloeiend lezen en begrijpend lezen. Vloeiend lezen heeft twee belangrijke aspecten, namelijk het kunnen variëren in leessnelheid en het begrijpen van wat je leest en de belangrijkste ideeën uit de tekst kunnen navertellen. Wil een lezer vlot kunnen lezen moet de lezer de woorden nauwkeurig, vlot en zonder veel inspanning decoderen (Vernooij, 2007). Volgens Houtveen e.a. (2009) is de

belangrijkste opgave voor basisscholen hierin dat ze ervoor zorgen dat alle leerlingen veel lezen, gedurende de hele schoolloopbaan.

1.2.2 Het belang van voortgezet technisch lezen

Voortgezet technisch lezen is een belangrijke voorwaarde voor het begrijpend lezen. Wanneer een kind spellend leest, heeft het bijna altijd problemen met begrijpend lezen. Het is nog te druk bezig met het decoderen van de tekst, dat het zijn aandacht niet goed kan richten op de inhoud ervan. Bovendien kun je begrijpend leesstrategieën niet toepassen als je onvoldoende vlot leest. Begrijpend leesstrategieën zijn hulpmiddelen die de lezer kan inzetten om de tekst te begrijpen. Een voorbeeld van een begrijpend leesstrategie is het vinden van het thema van de tekst (Van der Leeuw e.a., 2009). Kinderen die niet vlot kunnen lezen, lezen minder, waardoor hun woordenschatontwikkeling stagneert. Ook dit heeft negatieve consequenties voor het begrijpend lezen, omdat een goede woordenschat van groot belang is voor het begrijpend lezen (Vernooy e.a., 2012). Mensen met leesproblemen nemen minder actief deel aan het dagelijks en cultureel leven, doen minder aan vrijwilligerswerk en stemmen vaak niet. Daarnaast hangt een slechte lees- en schrijfvaardigheid sterk samen met werkloosheid, lage lonen en geringe promotiekansen. Ook blijken gevangenen vaker een slecht leesniveau te hebben dan niet gedetineerde volwassenen (Gioia, 2007).

7

Als leerlingen teksten van het niveau E6 kunnen lezen en begrijpen, noemen we ze functioneel geletterd. In hoofdstuk twee komen de diverse leesniveaus uitgebreider aan de orde. Vernooy e.a. (2012) stellen dat het belangrijkste doel van het onderwijs is om leerlingen functioneel geletterd van school te laten gaan. Het moet daarom de eerste prioriteit zijn binnen het primair onderwijs. Vernooy (2012) schrijft: “Goed leesonderwijs moet het hart van goed onderwijs zijn en toont vrijwel altijd waarom een school goed of niet goed is.”

1.3 Samenhang met andere domeinen

Het doel van het onderwijs is niet alleen dat leerlingen adequaat woorden lezen. Ze moeten uiteindelijk ook begrijpen wat ze lezen (Scheltinga e.a., 2011). De domeinen voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen hebben een grote onderlinge samenhang. Dat wil zeggen dat de ontwikkeling in het ene domein de vaardigheid in het andere bevordert (Van der Leeuw e.a., 2009). Essentieel voor het begrijpend lezen is dat leerlingen de woorden vlot en accuraat kunnen ontsleutelen. Als de leerling nog veel energie moet steken in de techniek van het lezen komt hij aan begrip niet of nauwelijks toe (Van der Leeuw e.a., 2009). Wanneer woorden echter snel worden herkend, blijft er meer geheugencapaciteit over om de betekenis te achterhalen. Er bestaat een afhankelijkheidsrelatie tussen technisch lezen en

begrijpend lezen. Naarmate het leesproces automatiseert, wordt deze relatie steeds zwakker, omdat woordherkenning steeds minder aandacht vraagt en uiteindelijk automatisch verloopt. Op dat moment gaan woordenschat en begrip van de wereld een grotere rol spelen bij het begrijpen van een tekst. Ook als het leesproces is geautomatiseerd, moet echter aandacht besteed worden aan technisch lezen. Het vloeiend lezen moet goed worden onderhouden om het bereikte leesniveau vast te houden (Scheltinga e.a., 2011).

Ook de domeinen voortgezet technisch lezen en woordenschat hebben onderlinge verbanden. Om vlot te kunnen leren lezen is herkenkend lezen een voorwaarde. Dit houdt in dat de lezer woorden direct herkent. Hij leest dan met behulp van visuele woordvormen en niet door woorden grafeem voor grafeem (letter voor letter) te verklanken. Het kind leest het woordje *boek* bijvoorbeeld in een keer, zonder het woord in stukjes te hakken (b-oe-k), te verklanken en vervolgens weer aan elkaar te plakken tot *boek*. Kennis van het woord, zowel de visuele vorm als de betekenis, is noodzakelijk om de vorm direct te kunnen herkennen. Aan de andere kant wordt de woordenschat enorm uitgebreid door lezen, maar leesbegrip vormt daarbij ook een voorwaarde. Ten slotte is er ook een samenhang tussen voortgezet technisch lezen en het domein jeugdliteratuur. Juist als het lezen moeizaam verloopt, is een leerling gebaat bij een leerkracht die boeken kan adviseren die passen bij de belangstelling en het niveau van het kind. Leerlingen zijn dan intrinsiek gemotiveerd en ervaren lezen als een sleutelactiviteit voor communicatie en kennisverwerving en zullen gestimuleerd worden in hun leesontwikkeling (Van der Leeuw e.a., 2009). Intrinsieke motivatie is het verlangen om ergens aan te beginnen, omdat je er van geniet of het interessant vindt (Aronson e.a., 2012). Kinderen worden van binnenuit geprikkeld om te gaan lezen.

1.4 Leerlijn technisch lezen

Ahlers & Koekebacker (2009) stellen dat een doorgaande leeslijn belangrijk is om te komen tot minimumdoelen per groep en een goede afstemming van het leesonderwijs in de diverse groepen. Voor leerkrachten is kennis van de leerlijn van belang, omdat het hun zicht geeft op het totale vakgebied lezen. Zo kennen ze niet alleen de einddoelen van hun eigen groep, maar ook die van de vorige en volgende groep. Risicoleerlingen worden vroegtijdig gesignaleerd aan het begin van het schooljaar of bij de overdracht aan het eind van het jaar. Twee collega's zitten dan rond de tafel om alle (risico)leerlingen te bespreken. Veel taalmethoden beschikken over een leerlijn voortgezet technisch lezen. De moeilijkheidsgraad van de te lezen woorden en teksten loopt geleidelijk op. Ook de SLO heeft een leerlijn technisch lezen geformuleerd op basis van de kerndoelen. Een specifieke leerlijn technisch lezen is bij kerndoel vier geschetst. Kerndoel 4 luidt:

‘De leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema’s, tabellen en digitale bronnen.’

De nadruk in groep zes ligt op het verhogen van het leestempo en het lezen van woorden met complexere woordstructuren, afwijkende spellingpatronen en leenwoorden. Speciaal voor groep vier tot en met acht formuleerde het Expertisecentrum Nederlands tussendoelen en leerlijnen gevorderde geletterdheid (Van der Leeuw e.a., 2009).

1.4.1 Fasen van geletterdheid

Huizenga en Robbe (2009) onderscheiden drie fasen in de ontwikkeling van de geletterdheid:

- Ontluikende geletterdheid
- Beginnende geletterdheid
- Gevorderde geletterdheid

De eerste fase heeft betrekking op de ontwikkeling van de geletterdheid in de voorschoolse periode van 0 tot 4 jaar. Bij de ontwikkeling van de geletterdheid speelt de interactie met ouders en opvoeders een belangrijke rol. De mondelinge taalvaardigheid vormt de grondslag van de schriftelijke taalvaardigheid: het lezen en schrijven. Het is de periode waarin kinderen kennismaken met geschreven taal in de vorm van bijvoorbeeld prentenboeken, beeldverhalen en voorleesverhalen (Van der Leeuw e.a., 2009). Het niveau van geletterdheid in deze fase kan sterk uiteenlopen, omdat er grote verschillen zijn in thuissituaties. Als kinderen de basisschool binnenkomen merk je of er vaak aan ze is voorgelezen. In de eerste levensjaren staat de ontwikkeling van de geletterdheid samen met de mondelinge taalontwikkeling. Het is voor kinderen gemakkelijker om zich allerlei inzichten over schriftelijk taalgebruik eigen te maken door te reflecteren op mondeling taalgebruik (Huizenga en Robbe, 2009).

De tweede fase heeft betrekking op de ontwikkeling van de geletterdheid in de groepen 1 tot 3 van de basisschool, waar leerlingen zich oriënteren op geschreven taal (Van der Leeuw e.a., 2009). Meestal hebben kinderen al kennis opgedaan over boeken en letters als ze de basisschool binnenkomen. Om in groep drie te beginnen met aanvankelijk technisch lezen is een goede leesstart in groep 1 en 2 van belang. In deze groepen wordt aandacht besteed aan mondelinge taalvaardigheid, letterkennis, fonologisch en fonemisch bewustzijn, woordenschat en begrijpend luisteren door middel van taalactiviteiten. Onder fonologisch bewustzijn wordt het kunnen omgaan met klanken verstaan. Met het fonemisch bewustzijn wordt het besef dat woorden uit klanken zijn opgebouwd bedoeld (Van der Leeuw e.a., 2009). Ahlers & Koekebacker (2009) beschouwen deze als essentiële leergebieden voor een goede leesstart. Bij deze fase hoort het aanvankelijk lezen met de aandacht voor de

technische aspecten van het lezen, zoals analyse en synthese in groep drie (Huizenga & Robbe, 2009). Analyse en synthese worden ook wel hakken en plakken genoemd. Als je het woord *huis* hakt, dan krijg je h-ui-s (analyse) en als je ze aan elkaar plakt krijg je weer *huis* (synthese). Het leesonderwijs in groep drie is sterk gericht op deze fase van geletterdheid. Niet alleen de beginselen van het lezen staan centraal, maar ook die van het schrijven (Van der Leeuw e.a., 2009).

De laatste fase beslaat de periode na groep drie en omvat naast het voortgezet technisch en begrijpend lezen ook het stellen. Voortgezet technisch lezen is geen doel op zich, maar wordt gezien als een voorwaarde om doelen op het gebied van schriftelijk onderwijs, zoals stellen en begrijpend lezen, te bereiken (Van der Leeuw e.a., 2009). Kinderen gaan bij het lezen in deze fase steeds sneller woorden herkennen en richten hun aandacht meer op de betekenis en de bedoeling van een tekst (Wentink & Verhoeven, 2001). Ze leren verschillende soorten teksten en strategieën kennen om teksten te begrijpen en de betekenis van woorden te achterhalen (Huizenga & Robbe, 2009).

1.4.2 Beginnende geletterdheid in groep drie

In het begin van groep drie wordt intensief gewerkt aan het automatiseren van de letterkennis en de auditieve analyse en synthese. Herhaling is van groot belang, omdat dit tot automatisering leidt (Ahlers & Koekebacker, 2009). Ze leren met andere woorden de elementaire leeshandeling uit te voeren, de eerste leesstrategie die de leerling zich eigen maakt. De lezer leest een tekst door de woorden op te splitsen in letters en ze een voor een te verklanken. De klanken plakt hij vervolgens weer aan elkaar (Van der Leeuw e.a., 2009). In groep 3 wordt de kinderen ook geleerd dat zinnen uit woorden bestaan en zinnen samen een tekst vormen. De tweede helft van groep drie staat in het teken van voortgezet aanvankelijk lezen. De leerlingen leren het verklanken van woorden met letterclusters en eenvoudig samengestelde woorden en gaan dit steeds vlotter doen. Ze lezen veel teksten, omdat ze teksten vlot, nauwkeurig en met intonatie moeten leren verklanken. Tevens is het van belang dat leerlingen verschillende soorten teksten lezen. Begrijpend luisteren wordt in groep drie voortgezet en wordt uitgebreid met begrijpend lezen. Naast technisch en begrijpend lezen leren de kinderen ook de beginselen van het schrijven. Ze leren hun gedachten aan papier toe te vertrouwen en schriftelijk met anderen te communiceren (Van der Leeuw e.a., 2009). Het streefdoel voor groep drie is dat 95% van de leerlingen aan het einde van het leerjaar in ieder geval AVI-E3 beheerst en een A- tot en met C-score haalt op de DMT. Ahlers & Koekebacker (2009) beweren dat dit doel alleen behaald wordt als er sprake is van kwalitatief goed leesonderwijs. De overige 5% van de leerlingen zijn leerlingen met dyslexie of ernstige lees- en spellingsproblemen.

1.4.3 Gevorderde geletterdheid vanaf groep vier

Vanaf groep vier wordt er gewerkt aan het voortgezet technisch lezen. Hierbij hoort de doelstelling dat de leerlingen aan het eind van de basisschool een tekst op niveau AVI-Plus vloeiend kunnen lezen. Om dit doel te behalen, dienen er in groep 6, 7 en 8 onderhoudsactiviteiten aangeboden te worden op het gebied van voortgezet technisch lezen. Dit betekent dat kinderen in deze groep nog steeds geregeld moeten lezen (ook hardop). Er komen steeds meer methoden op de markt, die materialen bevatten voor technisch lezen in de groepen 6 tot en met 8. In bijlage 1 is te zien waar het technisch lezen in iedere groep op gericht is. Vanaf groep vijf ligt de nadruk met name op het verhogen van het leestempo en de hulp aan dyslectische kinderen. Vernooy (2007) benadrukt dat de leesontwikkeling vanaf groep drie niet vanzelf gaat. Wanneer kinderen in groep vier tot en met zes onvoldoende vlot lezen, stagneert het voortgezet lezen. Dit heeft negatieve gevolgen voor het begrijpend lezen, maar ook voor de kennisgebieden, zoals aardrijkskunde, geschiedenis en biologie. In groep vijf vindt er namelijk een verschuiving plaats van leren lezen naar lezen om te leren. Bij het overdragen van vakkennis komen informatieve teksten steeds meer aan de orde en een leesachterstand heeft hier een negatieve invloed op (Vernooy e.a., 2012).

Leerlingen in groep vier die niet het gewenste AVI-niveau beheersen, moeten intensiever begeleid worden. Het leesproces dient in ieder geval niet vertraagd te worden en vroege signalering, verlengde instructie, begeleide inoefening, meer tijd voor lezen op het rooster en convergente differentiatie vormen hierbij kernbegrippen. Ahlers & Koekebacker (2009) benadrukken de noodzaak ervan dat de zwakke leerlingen plezier houden in het lezen. De activiteiten die de leerkracht met de leerlingen doet, moeten daarom aantrekkelijk en uitdagend zijn. Daarnaast moet de leerkracht zorgen voor een rijke leeromgeving met onder andere een up-to-date klassenbibliotheek, themakisten van de bibliotheek en aantrekkelijke, effectieve leesvormen. Bij visuele ondersteuning heeft de zwakke lezer veel baat. Hoe er door leerkrachten effectief kan worden omgegaan met niveauverschillen, is te lezen in hoofdstuk drie.

1.5 Conclusie

Het doel van voortgezet technisch lezen is dat kinderen vloeiend kunnen lezen. Dat houdt in dat ze kunnen variëren in leessnelheid en begrijpen wat ze lezen. De samenhang tussen de verschillende taaldomeinen komt bij voortgezet technisch lezen sterk naar voren: om een goede begrijpende lezer te zijn, moet de lezer een goed technisch leesniveau hebben. Ook op de woordenschatontwikkeling van kinderen heeft het technisch leesniveau invloed. Technisch lezen staat niet op zichzelf en is essentieel voor de schriftelijke taalvaardigheid, het begrijpen wat je leest en schrijft. De ontwikkeling van geletterdheid begint vanaf de

geboorte en wordt op de basisschool verder ontwikkeld. Kinderen in de middenbouw leren steeds sneller te lezen. In groep zes worden de laatste woordstructuren aangeleerd, maar de nadruk in de bovenbouw ligt op het onderhouden van het technisch leesniveau. Ik denk dat er tot en met groep 8 ingezet moet worden op technisch lezen, omdat het onderdeel is van een groot geheel, namelijk het taalonderwijs. Op de basisschool moet er naar gestreefd worden om alle leerlingen als capabele lezers naar het voortgezet onderwijs te sturen. Als dat lukt, ben je als basisschool denk ik al heel ver als het gaat om taalonderwijs. In het volgende hoofdstuk ga ik verder in op de leesniveaus en de vaardigheden die nodig zijn voor technisch lezen.

Hoofdstuk 2: Welke vaardigheden moet een kind bezitten bij het voortgezet technisch lezen?

2.1 Inleiding

Dit hoofdstuk gaat dieper in op de vaardigheden die nodig zijn bij het voortgezet technisch lezen. Om na te gaan in hoeverre een leerling zich de vaardigheden eigen heeft gemaakt, worden er toetsen afgenomen die het niveau van de leerling bepalen. Dit hoofdstuk beschrijft wat die niveaus inhouden en wanneer welk niveau beheerst wordt. Dit hoofdstuk besteedt tevens aandacht aan de vaktermen die gebruikt worden bij technisch lezen. Ten slotte worden de diverse leesstrategieën beschreven. Omdat de leerling steeds vlotter leert lezen, zal het gedurende zijn leesontwikkeling steeds weer van een andere strategie gebruikmaken. Kinderen met leesproblemen gebruiken afwijkende leesstrategieën en in dit hoofdstuk staat beschreven hoe deze problemen verholpen kunnen worden.

2.2 Technisch leesniveau

De nieuwe niveau-indeling van de technische leesvaardigheid loopt van niveau M3 tot Plus. Aanvankelijk lezen omvat de niveaus M3 t/m M4 en het voortgezet technisch lezen beslaat de niveaus E4 t/m Plus. Terwijl bij de oude AVI-niveaus woordlengte en zinslengte de bepalende factoren waren, zijn de nieuwe niveaus gebaseerd op woordfrequentie en de woordlengte. In bijlage 2 wordt kort beschreven welke inhoudelijke tekstkenmerken typerend zijn voor elk niveau. Op woordniveau wordt onderscheid gemaakt in niveau I, II en III. Klankzuivere woorden van de structuur *mkm* (medeklinker-klinker-medeklinker) vallen onder niveau I. Klankzuivere woorden zijn woorden die precies zo worden geschreven als dat ze klinken. *Maan* is een klankzuiver woord, maar *paard* niet omdat de /d/ wordt uitgesproken als een /t/. Teksten op niveau M3 bestaan vrijwel geheel uit woorden van de *mkm*-structuur. Woorden met een dubbele medeklinker worden onder niveau II gerekend. Voorbeelden zijn bloem (*mmkm*), kast (*mkmm*) en krant (*mmkmm*). Ook eenvoudige tweelettergrepige woorden vallen onder dit niveau. Woorden die horen bij het derde niveau komen voor het eerst voor in teksten van niveau M4. Als niveau M4 eenmaal beheerst wordt, is de leerling uit de zogenaamde gevarenzone. Niveau E6 is de minimumdoelstelling voor de technische leesvaardigheid. Als een leerling een technische leesvaardigheid van niveau E6 heeft, noemen we hem of haar functioneel geletterd. Alle mogelijke typen woorden kan deze leerling nu lezen. De niveaus die op E6 volgen onderscheiden zich slechts door steeds langere woorden en zinnen, maar vooral door een steeds hogere leessnelheid (Struiksmā e.a., 2009). Het hoogste leesniveau is AVI-Plus, het niveau dat de leerling dient te hebben als hij de basisschool verlaat (Van der Leeuw e.a., 2009).

Wanneer het gaat om het leesniveau van een kind, worden er diverse begrippen gebruikt om het niveau van de leerling vast te stellen. Om het beheersingsniveau van een leerling vast te stellen, wordt er naar twee aspecten gekeken, namelijk naar het aantal fouten dat het maakt, de accuratesse, en naar het leestempo van het kind. Voor accuratesse wordt de vuistregel gebruikt, dat de leerling minder dan $\pm 5\%$ van de woorden fout leest. Met name voor de lagere leesniveaus geldt dit percentage. Naarmate het leesniveau hoger wordt, daalt het percentage fouten. Wanneer het leesniveau steeds hoger wordt, gaat het kind ook steeds sneller lezen: van rond de 40 woorden per minuut op E4 tot meer dan 100 woorden per minuut vanaf E6 (Van der Leij, 2003). Naast het beheersingsniveau kennen we het begrip frustratieniveau. We spreken van het frustratieniveau als een leerling in een tekst veel woorden fout leest en/of in een zo laag tempo leest, dat de context verloren gaat. Dit niveau wordt bereikt als een leerling ruim meer dan de vuistregel van 5% van de woorden fout leest, maar vooral wanneer een tekst te langzaam wordt gelezen. Dit leidt vanzelfsprekend tot een langere leestijd dan gemiddeld. In de onderbouw gaat dit om ten minste 50% meer leestijd en aan het eind van de basisschool om meer dan 30% meer leestijd dan gemiddeld. Het instructieniveau ligt tussen het beheersingsniveau en het frustratieniveau in. Teksten op dit niveau kosten de leerling wel moeite, maar onder instructiecondities zal de leerling dit niveau toch aankunnen. Het instructieniveau staat in verband met de zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky. Het instructieniveau is als het ware het niveau dat een kind aankan als het hulp krijgt van een competentere persoon. De nieuwe informatie wordt gepresenteerd binnen de zogenaamde zone van naaste ontwikkeling van het kind, zodat het zich verder kan ontwikkelen (Feldman, 2012). Door te oefenen op dit niveau zal de technische leesvaardigheid van de leerling toenemen en kan hij dit niveau na verloop van tijd gaan beheersen.

Het beheersingsniveau van een leerling wordt met A- t/m E-scores genormeerd. A-, B- en C-scores corresponderen met het beheersingsniveau, terwijl de D-score met het instructieniveau en de E-score met het frustratieniveau overeenkomt. Een leerling beheerst een niveau pas, als hij op zowel accuratesse als leestempo beheersingsniveau scoort. Het laagste niveau geldt. Is het leestempo op C-niveau, maar de accuratesse op D-niveau, dan leest de leerling op D-niveau (Struiksma e.a., 2009).

2.3 Deelvaardigheden technisch lezen

Lezen is een complexe vaardigheid die uit verschillende deelhandelingen bestaat. Huizenga (2000) onderscheidt de deelvaardigheden die een lezer moet bezitten in auditieve vaardigheden, visuele vaardigheden en taalvaardigheden.

2.3.1 Auditieve vaardigheden

Auditieve vaardigheden houden in dat je om leert gaan met klanken, het fonologisch bewustzijn. Toekomstige leesprestaties lijken af te hangen van de mate van fonologisch bewustzijn. Een gevorderde fase van het fonologisch bewustzijn is het fonemisch bewustzijn: het besef dat woorden uit klanken zijn opgebouwd (Van der Leeuw e.a., 2009). De eerste auditieve vaardigheid die Huizenga (2000) noemt is auditieve objectivatie, onderdeel van het fonologisch bewustzijn. Hiermee wordt bedoeld dat je kunt reflecteren op de klankvorm van een woord. Kinderen zijn niet gewend om op een dergelijke manier met woorden om te gaan en daarom moet het hen aangeleerd worden. Dit kan bijvoorbeeld door een rijmspelletje, waarbij je bezig bent met de klankvorm van een woord en niet met de betekenis. Om overeenkomsten en verschillen tussen klanken of woorden te kunnen vaststellen, gebruik je de vaardigheid auditieve discriminatie. Zodra een kind het verschil hoort tussen de /p/ en de /b/ en tussen de /m/ en de /n/ bezit het deze vaardigheid. Auditieve analyse is de vaardigheid om in een woord verschillende klanken te onderscheiden. Deze vaardigheid wordt ook wel 'hakken' genoemd. Auditieve discriminatie is een voorwaarde voor auditieve analyse. Je kunt een woord pas analyseren in klanken als je ook in staat bent om klanken van elkaar te onderscheiden. Van groot belang voor het leren lezen is de vaardigheid auditieve synthese. Losse klanken of klankgroepen worden hierbij samengevoegd tot een woord. Deze vaardigheid wordt ook wel 'plakken' genoemd. Om een klankvorm in een klankenstroom te herkennen, moet de luisteraar zich ervan bewust zijn dat de klank van een foneem sterk bepaald wordt door omringende fonemen. Beheersing van bovenstaande vaardigheden wijzen op een ontwikkeld fonemisch bewustzijn (Van der Leeuw e.a., 2009). Bij de auditieve synthese van een woord speelt ook de vaardigheid temporeel ordenen een belangrijke rol. Temporeel ordenen is het onthouden van de volgorde van klanken of woorden. Je maakt hierbij gebruik van het auditief geheugen. De laatste auditieve vaardigheid die we kennen is het bepalen van de klankpositie. Hierbij geeft het kind de plaats van een klank in een woord aan. Dit is een complexe vaardigheid, omdat er tevens een beroep wordt gedaan op de auditieve analyse, het temporeel ordenen en de kennis van begrippen als 'vooraan' en 'achteraan' (Huizenga, 2000).

2.3.2 Visuele vaardigheden

Net als bij de auditieve vaardigheden zien we bij de visuele deelvaardigheden van het lezen ook vaardigheden als discriminatie, analyse, synthese, ordening en positiebepaling. In het algemeen blijken visuele vaardigheden in het aanvankelijk leesproces een minder essentiële rol te spelen dan auditieve vaardigheden (SLO, z.j.). De belangrijkste visuele vaardigheid volgens Huizenga (2000) is visuele discriminatie, waarbij het kind verschillen en overeenkomsten ziet tussen afbeeldingen, letters of woorden. Het verschil tussen visuele

discriminatie van gewone afbeeldingen en van letters is dat de richting en de positie heel belangrijk zijn. De *p* de *d* en de *b* lijken bijvoorbeeld heel erg op elkaar. Dit is heel lastig voor sommige leerlingen en zij blijven letters die op elkaar lijken nog lange tijd verwarren (SLO, z.j.). Visuele analyse is de vaardigheid om binnen een woord afzonderlijke grafemen te onderscheiden. Letterkennis is hierbij van groot belang. Struiksma e.a. (2009) zien deze vaardigheid echter als de eerste fundamentele stap in het leesproces. Als de visuele analyse beheerst wordt, kan de aandacht namelijk pas op de verschillende grafemen worden gericht. Voor de visuele analyse zal de leerling enige kennis van begrippen moeten hebben, zoals eerste en laatste letter. Visuele synthese is het samenvoegen van grafemen. Het gaat om de herkenning van combinaties van letters. Deze vaardigheid wordt in het begin vaak ondersteund door de auditieve synthese. Het hardop verklanken van letters is voor een kind een hulpmiddel bij de relatief abstracte handeling van het visueel synthetiseren. Zodra een kind een woord in één keer herkent en dus niet meer losse grafemen samenvoegt, is er geen sprake meer van synthese. Een kind moet leren om van links naar rechts te lezen. Deze vaardigheid wordt spatieel ordenen genoemd. Al in de kleutergroepen dient volgens Huizenga (2000) aandacht te worden besteed aan de leesrichting. Met name grafemen die uit twee verschillende letters bestaan, zijn lastig voor kinderen. De laatste visuele vaardigheid is het bepalen van de letterpositie. Een kind moet in staat zijn om aan te geven op welke plaats een letter in een woord te vinden is. Het is een samengestelde vaardigheid: het is een combinatie van visuele analyse, spatieel ordenen en kennis van begrippen, een vaardigheid behorend tot de laatste groep deelvaardigheden.

2.3.3 Taalvaardigheden

De laatste groep deelvaardigheden zijn de taalvaardigheden. Hierbij gaat het om de kennis van begrippen die bij het leren lezen gebruikt worden. Bepaalde woorden zoals klank, letter en woord worden tijdens de instructie bij het aanvankelijk lezen gebruikt en het kind dient deze woorden te kennen om de instructie te begrijpen. Ook de zogenaamde relatiewoorden, zoals bijvoorbeeld vooraan, achteraan, middelste, links en rechts moeten bekend zijn bij de leerlingen. Vaak worden dergelijke begrippen al in de kleutergroepen aangeleerd (Huizenga, 2000).

2.4 Toetsing

Methoden voor voortgezet technisch lezen hebben vaak hun eigen toetsen ontwikkeld, de methodegebonden toetsen. Na enkele weken leesonderwijs worden de prestaties van de leerlingen getoetst. Dit zijn deelvaardigheidstoetsen voor leestechiek en vlot lezen. Naast de methodegebonden toetsen worden de volgende methode-onafhankelijke toetsen vaak gebruikt:

- DMT: drie-minutentoets. Deze toets is ontwikkeld door Cito en bestaat uit drie kaarten die elk een minuut hardop moeten worden gelezen door de leerling. Het is een leestoets op woordniveau. Voor voortgezet technisch lezen worden met name de tweede en derde kaart gebruikt. Deze bevatten meerlettergrepen, niet-klankzuivere woorden.
- AVI-toets. Dit zijn toetskaarten met een korte verhalende tekst. Ook deze toetsen zijn ontwikkeld door Cito. De leerling dient de tekst hardop binnen een bepaalde tijd met zo min mogelijk fouten te lezen. Het zijn toetsen op tekstniveau.
- Leestehnik en Leestempo. Deze toetsen kunnen worden gecombineerd met de AVI-toets en zijn ook ontwikkeld door Cito. Het leesniveau van de leerlingen kan klassikaal bepaald worden. Als een leerling voldoende scoort betekent dit dat het betreffende niveau van de toets behaald is. Alleen zwakke leerlingen of leerlingen waarover twijfels ontstaan hoeven verder getoets te worden om meer diagnostische informatie te krijgen. Dit gebeurt met de AVI-toetskaarten (Van der Leeuw e.a., 2009).

2.5 Leesstrategieën voortgezet technisch lezen

In groep drie lezen kinderen vaak door een tekst grafeem voor grafeem te verklanken. In de fase van voortgezet technisch lezen wordt deze strategie, de elementaire leeshandeling, alleen nog gebruikt voor het lezen van nieuwe woorden (Van der Leeuw e.a., 2009). In deze paragraaf worden de diverse strategieën uiteengezet die in de fase van voortgezet technisch lezen gebruikt worden.

Als de lezer leest met behulp van clusters en spellingpatronen, herkent hij direct vaakvoorkomende klinker- en medeklinkercombinaties. De lezer hoeft de woorden dus niet grafeem voor grafeem te verklanken.

De lezer hoeft de woorden niet te decoderen als hij leest met behulp van de visuele woordvorm, omdat hij het woord in één de vorm herkent. Deze strategie wordt gebruikt bij veelvoorkomende woorden.

Als de lezer leest met behulp van morfologische analyse, herkent hij woorddelen in een woord direct. Morfologische analyse slaat op de opbouw van een woord. In een samenstelling herkent de lezer bijvoorbeeld de delen waaruit het woord is opgebouwd.

Bij de laatste strategie kan de lezer het woord lezen door naar de context van het woord te kijken. Zonder bijvoorbeeld het laatste woord in een zin te lezen, kan de lezer weten welk woord er volgt. Dit is een strategie die goed in is te zetten op het moment dat de elementaire

leeshandeling geautomatiseerd is. De lezer maakt hierbij gebruik van zijn tekstbegrip en van zijn kennis van de wereld (Van der Leeuw e.a., 2009).

2.6 Automatisering

Een belangrijke stap in het proces van technisch lezen is automatisering. De verschillende strategieën die de lezer hanteert bij het technisch lezen bepalen de leessnelheid. Lezen met behulp van de visuele woordvorming of directe woordherkenning (zie 2.5) vormen de belangrijkste strategieën om het technisch lezen te automatiseren. Problemen met automatisering komen veel voor bij dyslexie. Om het automatiseringsproces te stimuleren kan de leerkracht kiezen voor meer instructietijd door bijvoorbeeld pre- of reteaching (Van der Leeuw e.a., 2009).

2.7 Leesstrategieën van kinderen met leesproblemen

Tijdens het aanvankelijk lezen oefenen de leerlingen veel met de elementaire handeling. Zo krijgen ze de koppeling tussen klank en letter goed onder de knie. Via de visuele woordvorm zijn ze op een gegeven moment in staat het woord in één keer te herkennen. De strategie van spellend lezen wordt vervangen door die van herkenkend lezen. Niet alle leerlingen ontwikkelen zich zonder problemen (Huizenga, 2000). Leesproblemen zijn volgens Vernooy (2005) echter geen ontwikkelingsproblemen maar vaardigheidsproblemen. Dit betekent dat de leesontwikkeling niet per se later op gang komt, maar dat kinderen met leesproblemen steeds verder achterop raken. Zonder tijdig ingrijpen blijven zwakke lezers zwak. De leesproblemen worden bij het voortgezet lezen groter, omdat kinderen geconfronteerd worden met steeds langere woorden. De lettergrootte wordt kleiner, de tekst en de zinnen worden langer en er staan meer onbekende woorden in de tekst. Vaak neemt de motivatie om te lezen door negatieve ervaringen in de loop van de basisschool af. Leerlingen met leesproblemen belanden in een neerwaartse spiraal, omdat het gebrek aan leeservaring er toe bijdraagt dat de leesvaardigheid zich niet verder ontwikkelt. Door extra energie te steken in de leesvaardigheid van het kind, kan deze negatieve spiraal doorbroken worden (Huizenga, 2000).

2.7.1 Spellende/Langzame lezer

Kinderen met leesproblemen hanteren een andere strategie dan hun klasgenoten. Ze gebruiken bijvoorbeeld een strategie die normaal gesproken niet wordt gebruikt bij het domein voortgezet technisch lezen. Zo is de spellende strategie de eerste fase van de leesontwikkeling en wordt deze strategie in de fase van voortgezet technisch lezen alleen nog bij het lezen van nieuwe woorden wordt gebruikt. De lezer blijft de elementaire leeshandeling toepassen: iedere letter (of in een latere fase ieder woorddeel) wordt afzonderlijk verklankt (Van der Leeuw e.a., 2009). Vaak blijven spellende lezers heel

langzaam lezen, waardoor ze zo bezig zijn met het verklanken van woorden dat ze vaak niet toekomen aan het begrijpen van hetgeen ze lezen. Het is mogelijk dat de klank-tekenkoppeling (het herkennen van een letter en daar de bijbehorende klank aan koppelen) nog niet geautomatiseerd is. De leerling moet daardoor bij iedere letter te lang nadenken. Soms durft de leerling het spellen niet los te laten, omdat het relatieve veiligheid biedt. De kans is immers klein dat je fouten maakt als je spellend leest. Langzame lezers hebben een goede leesvaardigheid, maar blijven op een gegeven moment achter in vergelijking met die van zijn leeftijdgenoten. Het aantal fouten dat ze maken is niet hoog, maar het leestempo is te laag. Sas en Wieringa (1998) noemen het vertraagde lezers. Langzame lezers kunnen geholpen worden door ze meerdere keren dezelfde tekst te laten lezen. Ook helpt het als je ze laat stillezen als voorbereiding (Huizenga, 2000). Alleen bij het hardop lezen is het hoorbaar als een kind deze strategie gebruikt. Het tempo moet omhoog door andere leesstrategieën te gebruiken, zoals directe woordherkenning. Dit is een strategie die geschikt is voor veelvoorkomende woorden. De lezer hoeft het woord niet te decoderen, omdat hij het woord direct herkent aan de vorm (Van der Leeuw e.a., 2009).

2.7.2 Radende/Slordige lezer

De radende of slordige lezer leest niet nauwkeurig en gokt wat er staat (Van der Leeuw e.a., 2009). Op grond van enkele (visuele) kenmerken van een woord raadt de leerling welk woord er zou kunnen staan. Als de elementaire leeshandeling niet voldoende beheerst wordt, kan de leerling radend gaan lezen. Hij kan letters niet herkennen of klanken niet samenvoegen, en daarom raadt hij op grond van de informatie die hij wel weet te ontsleutelen, wat er zou kunnen staan. Soms zijn dit woorden die in de context passen; dit wordt anticiperend lezen genoemd. Het kan ook zijn dat de woorden absoluut niet in de context passen of zelfs helemaal niet bestaan. Dit laatste wordt radend lezen genoemd, hoewel in de praktijk vaak beide vormen radend lezen worden genoemd. Het kan ook ontstaan doordat leerlingen gedwongen worden om snel te lezen, bijvoorbeeld als ze klassikaal of in een leesgroepje onvoorbereid hardop moeten lezen. Als het tempo van het kind veel lager ligt dan dat van de rest van de klas, is het kind geneigd te gaan raden. Geoefende lezers lezen lang niet ieder woord dat ze onder ogen krijgen. Ze lezen scannend en vullen de ontbrekende informatie met behulp van hun voorkennis en de context in. Dit is in zekere zin dus ook radend lezen. Radend lezen wordt pas een probleem als het wordt toegepast als de lezer nog niet de leesteknik beheerst of die nog niet voldoende kan toepassen. In dat geval wordt raden gokken. Bij een woordtoets met onzinwoorden is raden niet mogelijk, omdat de woorden geen betekenis hebben. Zo kan radend lezen heel goed onderzocht worden (SLO, z.j.). Radende lezers worden ook wel slordige lezers genoemd, omdat het leestempo wel hoog ligt, maar intussen veel te veel fouten worden gemaakt. Op

dat moment richt de lezer zich te weinig op de betekenisaspecten van de tekst (Boonen, 2006).

2.8 Conclusie

De leeshandeling bestaat uit allerlei deelhandelingen, waarvoor deelvaardigheden noodzakelijk zijn. Deze deelvaardigheden worden onderscheiden in auditieve, visuele en taalvaardigheden. Bij voortgezet technisch lezen is het verhogen van het leestempo erg belangrijk. Dit houdt in dat de lezer verschillende strategieën hanteert die helpen het lezen te automatiseren. Om het leesniveau van een kind vast te stellen, wordt de AVI-schaal gebruikt. Deze schaal loopt van M3 in groep 3 tot Plus in groep 8. Vanaf een technisch leesniveau van E6 ben je functioneel geletterd. Er wordt onderscheid gemaakt tussen het beheersingsniveau, het frustratieniveau en het instructieniveau. De instructie van de leerkracht dient op dit laatste niveau aan te sluiten. Het is het niveau dat de leerling met behulp van de leerkracht aan moet kunnen. Ik vind dat je als leerkracht bewust moet zijn van de AVI-niveaus. Alleen dan kun je bepalen welke kinderen moeite zullen hebben met bijvoorbeeld een les begrijpend lezen. De leerkracht moet goed op de hoogte zijn van de technisch leesstrategieën. De kinderen moeten die immers leren in de middenbouw. Met behulp van leesstrategieën leren de kinderen steeds vlotter lezen. In het volgende hoofdstuk is beschreven hoe je het technisch leesonderwijs het beste in kunt vullen.

Hoofdstuk 3: Wat zijn de principes van effectief leesonderwijs op het gebied van voortgezet technisch lezen?

3.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk werd beschreven welke vaardigheden aan de orde komen bij het voortgezet technisch lezen. Dit hoofdstuk gaat in op het onderwijs in dit taaldomein. De effectiviteit van het leesonderwijs wordt mede bepaald door de manier waarop de leerkracht omgaat met de verschillen tussen leerlingen. In een klas krijgt de leerkracht te maken met verschillende leesniveaus. Effectief leesonderwijs is erop gericht dat alle leerlingen aan het eind van de basisschool een goede leesvaardigheid hebben. In dit hoofdstuk staat centraal hoe een school effectief kan omgaan met verschillen tussen kinderen, zodat daadwerkelijk alle kinderen de basisschool als goede lezers verlaten. De verschillende aspecten van het effectieve leesonderwijs komen aan de orde. Waarom is juist dit aspect van belang en hoe kan het in de praktijk gerealiseerd worden? Dit hoofdstuk behandelt de kenmerken die relevant zijn voor het taaldomein voortgezet technisch lezen in de middenbouw. Voortgezet technisch lezen volgt op het aanvankelijk lezen in groep 3 en loopt door tot groep 8. Het technisch lezen dient na de middenbouw te worden onderhouden. In de middenbouw ligt de focus op het steeds vlotter leren lezen om uiteindelijk vloeiend te kunnen lezen.

21

3.2 Effectief leesonderwijs

Lezen is een enorm complex proces en moet daarom zorgvuldig en systematisch onderwezen worden. Met name een effectieve instructie is hierbij van belang. Effectief leesonderwijs is gebaseerd op 'evidence based' inzichten. Dat wil zeggen dat er gekeken wordt naar wat er werkt. Indien uit onderzoeken blijkt dat een bepaald wetenschappelijk inzicht of een aanpak effectief is, worden deze ingezet. De kennis die naar voren komt in deze onderzoeken naar het leesonderwijs kunnen op diverse zaken betrekking hebben:

- Op welke manier leren de kinderen het beste lezen: welke factoren belemmeren de leesontwikkeling, welke vorm van instructie levert het meest op?
- Op welke manier is de kans het kleinst dat kinderen achterblijven?
- Op welke manier gaat de school om met zwakke lezers? Wat kan de school ondernemen om te voorkomen dat deze kinderen steeds verder achterop raken in vergelijking tot de goed lezende kinderen?

Naast de inzichten afkomstig uit diverse leesonderzoeken staan in het effectieve leesonderwijs diverse kenmerken ervan centraal. Voor dit onderzoek relevante kenmerken worden in de volgende paragrafen uitgewerkt.

3.2.1 Doelgericht

Om effectief leesonderwijs mogelijk te maken, is het van belang dat de school duidelijk maakt wat zij haar leerlingen precies wil leren. Dit doet de school door doelen te stellen, waarin de resultaten staan die zij met de leerlingen wil bereiken. Het gaat hier niet slechts om einddoelen, maar ook om tussendoelen die naar het einddoel moeten leiden. Door doelen te stellen zorgt de school ervoor dat alle leerlingen aan het eind van de basisschool een goede leesvaardigheid hebben. Doelen dienen toetsbaar te zijn, zodat de school kan nagaan welk percentage kinderen het doel wel en welk percentage kinderen het doel niet heeft gehaald. Als er te veel kinderen zijn die de gestelde einddoelen niet halen, dan moet de schoolleiding nagaan hoe dit komt. De school dient hoge verwachtingen te hebben van de leerlingen. Dit houdt in dat de doelen hoog, maar realistisch zijn. Zo laat de school zien dat ze hoge verwachtingen hebben van de mogelijkheden van de leerlingen en dat ze beschikken over de professionele kwaliteiten om de door hen gestelde doelen te realiseren (Vernooy, 2005).

Om in beeld te krijgen of de leerlingen zich in de gewenste richting ontwikkelen en om vast te kunnen stellen of de gestelde doelen worden bereikt, moet het stellen van doelen gepaard gaan met toetsing. De doelen moeten door 95% van de leerlingen gehaald worden, wat bij de Cito-toetsen inhoudt dat 95% van de leerlingen een A, B of C-score heeft. Jepma en Meijnen (2004) stellen dat scholen die werken met toetsbare doelen meestal een hoger leesniveau realiseren bij hun leerlingen. Schmoker (1999) noemt niet alleen de leerlingssuccessen als positief effect, maar ook een effectiever en beter samenwerkend schoolteam als gevolg van het werken met doelen die getoetst worden. Vernooy (2005) noemt ten slotte het voordeel dat het voor de leerlingen duidelijk is wat er van hen wordt verwacht.

3.2.2 Goede taal- en leeslijn

Om de hoge doelen te kunnen halen, heeft de school een goede leeslijn nodig. Deze lijn moet volledig zijn en geen hiaten vertonen, want in dat geval zal de school de doelen niet halen. Het domein voortgezet technisch lezen in groep vier en vijf is een voorbeeld van een vaakvoorkomende hiaat in een taallijn. Een goede lijn laat zien wat de school onderwijst (Vernooy, 2005). De leerkracht dient volgens Ahlers & Koekebacker (2009) niet alleen op de hoogte te zijn van de leesdoelen in de eigen groep. Om doelgericht te werken heeft het schoolteam kennis nodig van de doorgaande leerlijn in het leesonderwijs. Goede

leesresultaten is immers een zaak van het hele team en niet van individuele leerkrachten. De doelen worden scherp in de gaten gehouden door de groepsleerkrachten. Na een toetsmoment en na elke groepsbespreking dient de leerkracht na te gaan of het leesonderwijs moet worden bijgesteld en of er (andere) interventies moeten worden ingezet om de gewenste doelen te behalen. Voor scholen met veel risicolezers is een goede leeslijn erg belangrijk. Niet alle kinderen komen uit een gezin waar ouders of broertjes en zusjes veel bezig zijn met geschreven taal en lezen. Zij worden niet gemotiveerd om deze activiteiten zelf ook te gaan doen. Om ook van deze kinderen goede lezers te maken, is een evenwichtig samengesteld leescurriculum nodig. Alle hoofdgebieden van taal dienen aandacht krijgen. Vernooy (2005) onderscheidt zeven hoofdgebieden:

- Mondelinge taalvaardigheid, spraak-/taalontwikkeling
- Fonemisch bewustzijn
- Geschreven taal, waaronder letterkennis
- De letter- klank koppeling
- Vlot lezen: nauwkeurig, snel en expressief
- De ontwikkeling van de woordenschat
- Begrijpend leesstrategieën

Indien een van deze gebieden wordt verwaarloosd, kan dit negatieve gevolgen hebben voor de leesontwikkeling van met name risicokinderen (Vernooy, 2005).

23

3.2.3 Goede kijk op (potentiële) probleemlezers

Omgaan met verschillen in het leesonderwijs betekent vooral oog hebben voor de kinderen die een verhoogd risico lopen om geen goede lezer te worden. In de middenbouw lopen risicolezers ten minste een AVI-niveau achter. Om deze zogenaamde risicolezers aan het eind van de basisschool af te leveren als bekwame lezers, is het nodig dat de school een goede kijk heeft op de wijze waarop zij met deze kinderen omgaat. Risicolezers hebben meer instructie- en leertijd nodig dan gemiddelde of goede lezers. Ze zijn het succesvolst als ze hetzelfde curriculum volgen als de andere leerlingen (zie 3.2.6). Instructie is voor de risicolezers erg belangrijk en dient aan verschillende eisen te voldoen. Deze eisen worden in de volgende paragraaf uitgewerkt. Voor risicolezers is het van belang dat ze meer instructietijd krijgen, meer coaching en oefening en meer expliciete en directe instructie. Dit houdt in dat de instructie veel voorbeelden laat zien. Signalen die duiden op leesproblemen moeten zo snel mogelijk worden herkend, zodat er direct ingegrepen kan worden (Vernooy, 2005).

3.2.4 De rol van instructie

Dat de rol van de instructie van de leerkracht groot is, blijkt wel uit de stelling van Vernooy (2005) dat de meeste leesproblemen het gevolg zijn van tekorten op het gebied van de instructie en veel minder het gevolg van tekorten bij het kind. Vernooy (2005) noemt de kwaliteit van de instructie van de leerkracht cruciaal. Risicolezers zijn gebaat bij een kwalitatief goede groepsinstructie, waarbij veel interactie plaatsvindt tussen de leerkracht en de leerlingen. Naast een groepsinstructie is het nodig dat de leerkracht instructie geeft in subgroepen, zodat zwakke lezers extra tijd krijgen om hun leesontwikkeling te versnellen. Hierin kan de leerkracht eventueel hulp krijgen van een andere leerkracht, de remedial teacher of een onderwijsassistent.

Met name door de leerkracht gestuurd onderwijs is belangrijk voor risicolezers. Zo kunnen de meeste leesproblemen volgens Biscoe (2004) toegeschreven worden aan instructiefactoren. Sociaaleconomische factoren, zoals armoede, of biologische factoren, zoals de genen, spelen een veel kleinere rol. In klassen waar de meeste tijd aan lesgeven en ondersteuning wordt besteed, boeken risicoleerlingen betere resultaten dan in klassen waar de meeste tijd wordt besteed aan zelfstandig werken (Brophy & Good, 1986). Risicoleerlingen boeken de beste resultaten als de groepsinstructie verbonden is met de taakgerichte leertijd en als er sprake is van een sterke betrokkenheid van de leerlingen bij hun werk. Leerlingen laten tijdens de zelfstandige verwerking meer taakgerichte leertijd zien wanneer de leerkracht een groepsinstructie heeft gegeven.

Met het oog op de risicoleerlingen stelt Vernooy (2005) dat het directe instructiemodel superieur is aan alle andere bekende aanpakken. Gresham e.a. (2005) geven aan dat directe instructie gericht op vlot lezen en leesstrategieën tot betere resultaten leidt. Dit is met name het geval als er vaardigheden op het gebied van bijvoorbeeld lezen moeten worden aangeleerd. Risicoleerlingen dienen van de dagelijkse groepsinstructie te profiteren. Voor het aanleren van leesvaardigheden zijn goede, gestructureerde lessen een noodzaak. Daarnaast is een door de leerkracht gestuurde, gedifferentieerde instructie voor de kinderen van grote betekenis. Tijdens de groepsles dient de leerkracht rekening te houden met verschillen tussen kinderen en er op in te spelen. Uiteindelijk wordt de werkelijke effectiviteit van de instructie zichtbaar in het aantal leerlingen dat de gestelde leesdoelen realiseert (Vernooy, 2005).

3.2.4.1 Kenmerken directie instructiemodel

Het directe instructiemodel is gericht op cognitief leren, onder andere omdat cognitief leren van grote invloed is op het sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen. Na de groepsinstructie volgt de zelfstandige verwerking of activiteiten in subgroepen. Tijdens de les

vindt er een verschuiving plaats van leerkrachtgestuurde naar leerlinggestuurde activiteiten. Pas als de leerlingen een bepaalde strategie of handeling verworven hebben, wordt hun gevraagd deze toe te passen. De gegeven instructie is op maat. De leerkracht houdt rekening met de sterke en zwakke kanten van leerlingen. Het doel van de directe instructie is beheersing. Lessen die worden gegeven aan de hand van het directe instructiemodel duren niet lang, maar zijn efficiënt opgezet. Daardoor blijven de leerlingen op alle momenten actief betrokken bij de les.

3.2.4.2 Fasen directe instructiemodel

Het directe instructiemodel bestaat uit zes fasen (Ahlers & Koekebacker, 2009;Vernooy, 2005) die in onderstaande tabel zijn weergegeven. In de tweede kolom is af te lezen wat er tijdens elke fase aanbod komt, terwijl in de derde kolom het doel van iedere fase beschreven wordt.

Fase	Inhoud	Doel
Fase 1	Terugblik op de vorige les. Lesdoel aangeven. Voorkennis actualiseren.	Conditie creëren, zodat leerlingen kunnen leren.
Fase 2	Onderwijs in kleine stappen. Zo mogelijk demonstreren/voordoen. Uitleggen: niet alleen wat, maar vooral hoe. Concrete voorbeelden geven. Hardop denken.	Nieuwe informatie aanbieden.
Fase 3	Begeleid inoefenen. Korte en duidelijke opdrachten. Vragen stellen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben.	Nagaan of leerlingen de instructie hebben begrepen.
Fase 4	Gemiddelde en goede lezers gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie. Risicoleerlingen werken onder begeleiding van de leerkracht (minimaal tien minuten).	Leerlingen passen het geleerde toe.
Fase 5	De leerkracht maakt een ronde en geeft feedback aan de groep die zelfstandig werkt en aan de instructiegroep.	Leerlingen krijgen feedback op hun werk.
Fase 6	Leerkracht en leerlingen staan stil bij wat er is geleerd en wat er tijdens de volgende les aan de orde zal komen.	Inhoudelijke afronding van de les.

3.2.4.3 Interactieve invulling

Feedback is een van de interactieve principes die de leerkracht toepast bij het werken volgens het directe instructiemodel. Vernooy (2005) benadrukt dat de interactieve invulling van het directe instructiemodel essentieel is. Zo dient het leren te steunen op goede interpersoonlijke relaties en tijdens het leren staat het begrijpen van de leerstof centraal. Bij het lesgeven ligt de nadruk op respect, uitleggen, hardop denken, voordoen, participeren en ondersteuning bieden bij het toepassen. De eigen bijdrage van de leerling waardeert de

leerkracht positief. De onderwijsgevende sluit aan bij de sterke kanten van de leerling. Het lesgeven is procesgericht, waarbij de kwaliteit van het lesgeven en leren even belangrijk is als de doelen die moeten worden bereikt. De leerkracht maakt zoveel mogelijk gebruik van de intrinsieke motivatie van de leerlingen en de betrokkenheid van de leerlingen wordt versterkt door actief leren. Bij de toepassing van hetgeen de kinderen geleerd hebben, geeft de leerkracht ondersteuning. Ten slotte probeert de leerkracht falen te voorkomen door een goede leeromgeving te creëren. Wanneer de leerkracht deze interactieve principes toepast, is de instructie het meest effectief.

3.2.4.4 Deskundigheid van de leerkracht

Ahlers & Koekebacker (2009), maar ook Vernooy (2005) benadrukken het belang van de deskundigheid van de leerkracht als het gaat om het leesonderwijs. Een belangrijke leerkrachtvaardigheid bij taalonderwijs is modeling (Van der Leeuw e.a., 2009). Modeling, het voordoen van bepaalde denkprocessen, kan in bijna alle domeinen van taalonderwijs kan worden ingezet. De leraar fungeert als model voor de leerlingen. Zo doet de leerkracht bij voortgezet technisch lezen hardop voor hoe hij de tekst correct verklankt, om te laten zien hoe hij schriftelijke aspecten vertaalt naar het natuurlijk hardop voorlezen. Tijdens het voorlezen van een tekst die leerlingen meelesen, kan hij bijvoorbeeld verwoorden dat hij bij aanhalingstekens eerst even naar het einde van de zin kijkt om te ontdekken hoe hij dit citaat moet lezen: fluisterend, verdrietig of boos (Van der Leeuw e.a., 2009).

Om leerlingen bij het lezen houvast te geven, richt de leraar hun aandacht op een specifiek aspect van de vaardigheid. Hij geeft gerichte aanwijzingen. Op die manier kan hij bijvoorbeeld hun aandacht richten op het gebruik van de leestekens. De aanwijzing van de leerkracht kan ook betrekking hebben op de aanpak van de totale opdracht. Hij geeft dan aan wat de leerlingen moeten doen als ze een probleem tegenkomen. De aanwijzing heeft in dat geval het karakter van een stappenplan (Van der Leeuw e.a., 2009).

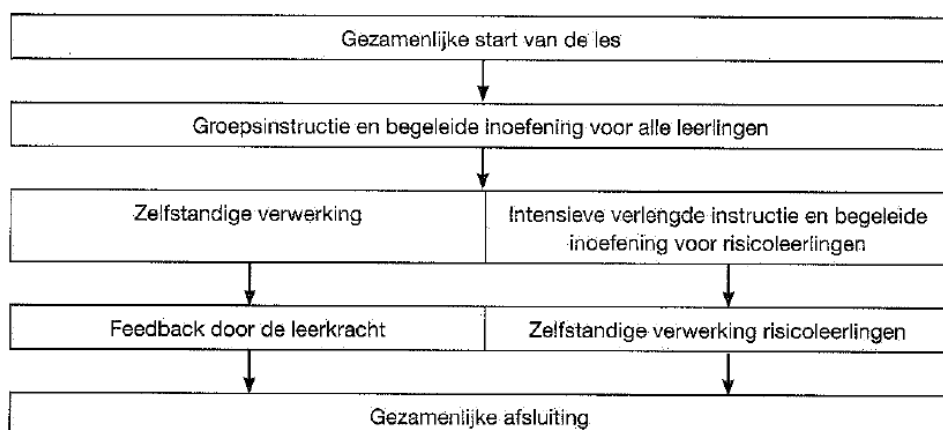
3.2.5 Ingeroosterde tijd

Om de gestelde doelen te kunnen behalen is het van belang dat er voor het vak lezen voldoende tijd is ingeroosterd. Voor met name scholen met veel (potentiële) risicolezers is het belangrijk om voldoende tijd in te roosteren, omdat risicolezers meer tijd nodig hebben om de gestelde leesdoelen te kunnen halen. De deskundigheid van de leerkracht blijft echter een rol spelen, want de ingeroosterde tijd dient op een kwalitatief verantwoorde wijze te worden ingevuld. Om ervoor te zorgen dat de tijd effectief en efficiënt wordt gebruikt, kan de school garanties inbouwen door bijvoorbeeld aan het begin van het schooljaar het leesonderwijs goed in te plannen. Op deze manier voorkomt de school dat de methode niet uit is aan het einde van het schooljaar (Vernooy, 2005). In de middenbouw bedraagt de

roostertijd voor lezen volgens de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) (2002) twee uur. Vernooy (2005) vindt dat dit ten minste vijf uur zou moeten zijn. Begrijpend lezen maakt onderdeel uit van deze vijf uur. Het aandeel begrijpend lezen wordt gedurende de middenbouw langzaam opgevoerd. Ahlers & Koekebacker (2009) beschouwen technisch en begrijpend lezen als twee verschillende vakken. Aan technisch lezen in de middenbouw moet volgens hen ten minste 135 minuten per week worden besteed.

3.2.6 Convergente differentiatie

Ahlers & Koekebacker (2009) stellen dat differentiëren een noodzakelijke vaardigheid is van leerkrachten. Juist bij het domein voortgezet technisch lezen is deze vaardigheid belangrijk, aangezien er in één jaargroep kinderen zitten met een uiteenlopend technisch leesniveau. Om alle kinderen met een voldoende leesvaardigheid van school te laten gaan, acht Vernooy (2005) het van belang dat er convergent gedifferentieerd wordt. Dit betekent dat leerkrachten doelgericht streven naar een minimumdoel dat geldt voor alle leerlingen in de groep. Het doel van convergente differentiatie is om de kloof tussen goede en zwakke lezers te dichten. De school stelt toetsbare minimumdoelen die door alle leerlingen worden gehaald, convergente streefdoelen. Het uiteindelijke streven is om alle leerlingen als competente lezers te laten doorstromen naar het vervolgonderwijs. De leerkracht laat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie, want iedereen neemt hieraan deel. Tijdens de verwerking wordt er gedifferentieerd. Goede lezers krijgen bijvoorbeeld verrijkingsstof, terwijl de zwakke lezers extra instructie krijgen in een groepje van drie tot vijf kinderen. In een klein groepje kan de leerkracht rekening houden met de leerbehoeften van de kinderen. Bovendien kan de leerkracht hun goede feedback geven. De verlengde instructie komt niet in de plaats van de groepsinstructies (Ahlers & Koekebacker, 2009). De zwakke lezers volgen hierdoor twee instructies. Op deze manier krijgen zwakke lezers een uitbreiding van de instructietijd. Deze extra instructietijd is noodzakelijk voor deze groep lezers, want zonder zullen ze de gestelde minimumdoelen niet halen. De hoeveelheid leertijd is aangepast aan de individuele leerlingbehoeften. In het figuur op de volgende bladzijde is schematisch weergegeven hoe een convergent gedifferentieerde les eruit ziet.



Bron: Ahlers & Koekebacker, 2009

Een andere vorm van differentiatie is divergente differentiatie, waarbij het onderwijs sterk geïndividualiseerd is met vaste homogene niveaugroepen en tempodifferentiatie. Bosker (2005) noemt deze manier van werken problematisch, omdat dit leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. Goede leerlingen gaan immers sneller door de methode heen dan zwakke leerlingen, waardoor de verschillen tussen leerlingen alleen maar groter worden.

3.3 Conclusie

Omdat lezen zo complex is, dient het leesonderwijs zo effectief mogelijk te zijn. Effectief leesonderwijs heeft vele kenmerken, waarvan directe instructie, convergente differentiatie en hoge verwachtingen de belangrijkste zijn. Op deze manier wordt de aandacht van de leerkracht verdeeld over de kinderen die het nodig hebben, maar blijven er ook momenten bestaan waarop de hele groep instructie krijgt. Alles is erop gericht om alle leerlingen als goede lezers naar het voortgezet onderwijs te laten doorstromen. In het eerste hoofdstuk noemde ik al dat ik vind dat dit laatste het streven moet zijn van iedere basisschool. Effectief leesonderwijs is naar mijn idee goed te realiseren in de klas. Het directe instructiemodel is een model dat de meeste leerkrachten zullen kennen en de structuur ervan zorgt denk ik voor het grootst mogelijke leerrendement. Ik ben een groot voorstander van dit instructiemodel, maar om kinderen met andere leerstijlen tegemoet te komen, is het denk ik goed geregeld van dit model af te stappen. Het leesonderwijs is daar echter niet geschikt voor. Om leesstrategieën aan te leren, kun je denk ik het beste werken met het directe instructiemodel. Voor het leesonderwijs zijn veel methoden ontwikkeld en over de invloed van methoden op de leesontwikkeling gaat het volgende hoofdstuk.

Hoofdstuk 4: Wat is de invloed van methoden op de ontwikkeling van voortgezet technisch lezen?

4.1 Inleiding

Met het oog op begrijpend lezen, is het van belang dat leerlingen in de middenbouw steeds vlotter gaan lezen. Vernooy (2007) stelt dat leerkrachten in de middenbouw vlot lezen het beste kunnen onderwijzen en trainen aan de hand van een goede methode voor voortgezet technisch lezen. In dit hoofdstuk staat de rol van de methode in de leesontwikkeling van kinderen centraal. Er wordt antwoord gegeven op de vraag hoe belangrijk het is om gebruik te maken van een methode. Bovendien komen de diverse voorwaarden waaraan een goede leesmethode moet voldoen aan bod.

4.2 Keuze voor een methode

Alvorens vast te stellen wat het belang is van een methode voor voortgezet technisch lezen, wordt in deze paragraaf uiteengezet aan welke voorwaarden een goede methode moet voldoen. Ahlers & Koekebacker (2009) noemen vijf kenmerken van een goede leesmethode:

- Voldoende tijd
- Aandacht voor instructie en begeleide oefening
- Gebruik van contexten
- Aandacht voor begrip, motivatie en leesplezier
- Resultaatgerichtheid

Voortgezet technisch lezen is iets anders dan begrijpend lezen. Deze domeinen dienen daarom niet aan elkaar gekoppeld te worden. Een school moet verschillende methoden gebruiken voor voortgezet technisch en begrijpend lezen. In de volgende subparagrafen worden de kenmerken van een goede voortgezet technisch leesmethode uitgewerkt.

4.2.1 Voldoende tijd

In paragraaf 3.2.5 wordt voldoende ingeroosterde tijd al genoemd als een van de kenmerken van effectief leesonderwijs. Deze tijd dient op een kwalitatief verantwoorde manier te worden ingevuld. Door een goede planning van de leerstof te maken, kunnen de einddoelen van de methode gehaald worden (Ahlers & Koekbacker, 2009).

4.2.2 Aandacht voor instructie en begeleide oefening

Ook dit aspect is in het vorige hoofdstuk aan bod gekomen, namelijk in paragraaf 3.2.4. Kinderen hebben instructie nodig, want leren lezen gaat niet vanzelf (Ahlers & Koekebacker, 2009). De methode dient handvatten te bieden voor de leerkracht om effectieve instructie te kunnen geven.

4.2.3 Gebruik van contexten

Koeven & Vreman (2010) stellen dat het altijd al gebruikelijk was dat leerlingen woorden met bepaalde leestechische moeilijkheden in rijtjes oefenden. Vanaf de jaren negentig hebben de leesmethode de focus enigszins verlegd. Voor de jaren negentig stond leestechiek centraal, terwijl er tegenwoordig ook aandacht wordt besteed aan leesbeleving. De leestechische oefeningen zijn verweven in de speciaal voor de methode geschreven teksten. Ahlers & Koekebacker (2009) benadrukken dat het lezen van woordrijen en losse zinnen zoals dat voorheen gebeurde niet leidt tot een vloeiende leesvaardigheid. Ze zijn slechts zinvol om correct en vlot te leren verklanken. Ahlers & Koekebacker (2009) onderschrijven de visie van de huidige leesmethoden dat leerlingen de geoefende woorden en zinnen toe dienen te passen in contexten. Dit dwingt hen om aandacht te besteden aan de inhoud van de woorden en zinnen. Door met de leerlingen te praten over de inhoud van de tekst, verlevendigt de leerkracht de leesles, met name als kinderen daarbij hun eigen ervaringen kunnen betrekken. Zulke gesprekjes zijn tevens bevorderlijk voor het leesplezier van de kinderen.

4.2.4 Aandacht voor begrip, motivatie en leesplezier

Vernooy (2007) geeft aan dat kinderen bij het leesonderwijs gemotiveerd moeten worden om te lezen. Daar wordt immers de basis gelegd voor het leesplezier en het latere leesgedrag. Leesproblemen hebben een negatieve invloed op de motivatie om te lezen. De meeste kinderen zijn immers voornamelijk gemotiveerd de dingen te doen waar ze goed in zijn. Het is daarom van belang dat de school vroegtijdig en adequaat reageert op leesproblemen van kinderen (zie ook 3.2.3). Leesonderwijs dat aandacht besteedt aan alle hoofdgebieden leidt tot competente lezers. Daarom is een kwalitatief goed opgebouwd taal-/leescurriculum, dat rekening houdt met alle leerlingen, zo belangrijk. Het kan voorkomen dat risicolezers problemen krijgen en gedemotiveerd raken. Wanneer de motivatie afneemt, is het belangrijk leerlingen te motiveren door een ruime en aantrekkelijke boekkeuze en een inspirerende leesomgeving (Van der Leeuw e.a., 2009). Gevarieerde activiteiten, toepassing van het geoefende en zelfstandig lezen zijn volgens Ahlers & Koekebacker (2009) middelen om het plezier in het leren lezen te bevorderen.

4.2.5 Resultaatgerichtheid

Dit laatste aspect is ook in hoofdstuk drie aan de orde gekomen, namelijk in 3.2.1. Het is van belang dat de methode bij iedere les doelen heeft geformuleerd. Op die manier kan de leerkracht controleren of het lesdoel behaald is.

4.3 Het belang van een methode

Scholen dienen goed na te denken over de keuze voor een voortgezet technisch leesmethode (Koeven & Vreman, 2010). De methode moet passen bij de onderwijsvisie en de leerlingenpopulatie. Wat voor kinderen zitten er op school? Hebben veel kinderen een allochtone achtergrond? Methoden verschillen immers van elkaar. De doelen die methoden stellen, zijn niet altijd dezelfde. Er zijn methoden die vergeleken met de landelijke normen te lage doelen stellen. Bovendien verschillen methoden in de tijd die aan het leesonderwijs besteed wordt en in het instructie- en differentiatie-model dat wordt gebruikt (Ahlers & Koekebacker, 2009). Koeven & Vreman (2010) benadrukken dat een grote groep leerlingen niet gebaat is bij een methode. De methode richt zich vaak immers op de gemiddelde lezers, terwijl de zwakke lezers veel meer intensieve aandacht nodig hebben. Goede lezers hebben in feite helemaal geen methode nodig. Ten slotte zetten zij vraagtekens bij het feit dat leerlingen beter leren lezen als zij oefeningen met bepaalde leestechnische moeilijkheden lezen. Ahlers & Koekebacker (2009) stellen dat een goede methode geen garantie is voor goede resultaten. De deskundigheid van de leerkracht blijft een grote rol spelen. Methoden bevatten geregeld overbodige oefeningen, activiteiten die niets met lezen te maken hebben of materialen waar een zwakke lezer niet beter van gaat lezen. De leerkracht dient een selectie te maken van welke oefenstof relevant is. Vernooij (2007) pleit voor het gebruik van een goede methode voor voortgezet technisch lezen in groep 4 tot 6. Met een goede methode leren de kinderen zo snel mogelijk woorden geautomatiseerd decoderen, wat leidt tot betere leesresultaten, maar ook tot een positiever zelfbeeld van leerlingen. Een goede methode helpt om doelgericht, gestructureerd onderwijs, waarin de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten verwerven centraal staan, te realiseren. Bovendien zorgt het voor een hiaatloze leeslijn. Het is daarom van belang dat er geen onderdelen van het programma worden weggelaten. Dit botst enigszins met de mening van Ahlers & Koekebacker (2009), die pleiten voor een kritische houding ten opzichte van leesmethoden. De methode geeft richting aan de leesles, maar de leerlingen dienen ook te leren wat ze buiten de les aan de geleerde vaardigheid hebben. Voor de leerlingen moet het duidelijk zijn dat het geleerde zowel binnen als buiten de school gebruikt kan worden (Vernooij, 2007).

4.4 Conclusie

Een methode is een belangrijk hulpmiddel, maar het is geen garantie voor goede resultaten. Zoals ook uit hoofdstuk drie bleek, is de deskundigheid van de leerkracht heel belangrijk. Er zijn echter wel criteria opgesteld waaraan een goede leesmethode moet voldoen. De methode moet goed in elkaar zitten, zodat de leeslijn geen hiaten vertoont. Bovendien is het van belang dat de methode leerlingen motiveert om te lezen. Dit is juist voor leerlingen met leesproblemen noodzakelijk. Tegelijkertijd is een methode vaak gericht op gemiddelde lezers, terwijl de zwakke lezers het meest gebaat zijn bij een goed curriculum. Zelf vind ik een methode niet noodzakelijk voor het leesonderwijs, maar het is wel handig om er één te hebben. Een methode levert teksten op niveau en een methode geeft aan wat de kinderen precies aangeleerd wordt. Het biedt naar mijn idee veel structuur en het zorgt voor minder werk voor de leerkrachten. De leerkracht moet echter altijd controleren of de oefeningen bijdragen aan het nut van de les. Een kritische houding ten opzichte van methodes is nodig om het beste uit de methode te halen. Methodes vergen soms veel tijd en de leerkracht kan altijd kijken of er iets geschrapt kan worden.

PRAKTIJKDEEL

Hoofdstuk 5 Onderzoeksmethode

5.1 Inleiding

De aanleiding tot dit onderzoek was de situatie op de Prins Willem-Alexanderschool te Waarder. Op deze school zijn de resultaten op het gebied van technisch lezen niet goed genoeg. Dit leidde tot de volgende praktijkvraag:

Hoe kunnen we de resultaten in groep zes van de Prins Willem-Alexanderschool op het gebied van voortgezet technisch lezen verbeteren?

5.2 Schets beginsituatie

Om een goed beeld te krijgen van de huidige situatie op de Prins Willem-Alexanderschool, is het van belang de beginsituatie te schetsen. De Prins Willem-Alexanderschool is een kleine dorpsschool in het Groene Hart. Om een beeld te krijgen van de situatie op de Prins Willem-Alexanderschool heb ik diverse interviews afgenomen. De focus van dit onderzoek ligt op voortgezet technisch lezen in de middenbouw. De middenbouw op de Prins Willem-Alexanderschool bestaat uit groep 3/4 en groep 5/6. In deze klassen heb ik geobserveerd hoe het leesonderwijs vorm wordt gegeven. Bovendien heb ik de leerkrachten van die groepen geïnterviewd over het leesonderwijs in hun klas. Tijdens de interviews kwam hun visie op het leesonderwijs ook aan bod. Bovendien gaven de groepsleerkrachten hun mening over het leesonderwijs zoals dat op dit moment gegeven wordt op de Prins Willem-Alexanderschool. In bijlage 3 zijn de interviewvragen per categorie te lezen. Aan de hand van deze vragenlijst ben ik met de groepsleerkrachten in gesprek gegaan. Ik heb tevens gesproken met de RT'er (remedial teacher) en de IB'er (intern begeleider) over hun taak binnen het leesonderwijs. Ten slotte gaven ook zij hun mening over het huidige onderwijs.

5.2.1 Beginsituatie groep 3/4

Observatie groep 3/4

De schets van de beginsituatie begon met observeren in groep 3/4. Bij de observatie maakte ik gebruik van onderstaande kijkwijzer. Een oningevulde kijkwijzer is in de vierde bijlage te vinden. Na twee dagdelen te hebben geobserveerd en na de groepsleerkracht geïnterviewd te hebben (een verslag van dit interview is later in dit hoofdstuk te lezen), kon ik de kijkwijzer als volgt invullen.

Componenten	Criteria	Mate van aandacht		
		Voldoende	Onvoldoende	Geen
Duidelijke, toetsbare doelen	- De school stelt eind- en tussendoelen voor lezen. - Er is ten minste één (tussen)doel per jaar opgesteld. - De school heeft vastgesteld hoe de doelen getoetst worden. Voldoende: aan alle genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school heeft geen enkel doel opgesteld voor het technisch leesonderwijs.			X
Goede taal- en leeslijn	- Er is een methodelijc of een andere leerlijn voor technisch lezen. - Er is een methodelijc of een andere leerlijn voor de overige hoofdgebieden van taal. Voldoende: aan beide genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school kent geen enkele leerlijn rondom taal.		X	
Een goede kijk op (potentiële) probleemlezers	- Probleemlezers krijgen meer leertijd dan gemiddelde en goede lezers - Probleemlezers krijgen instructie - Probleemlezers krijgen verlengde instructie Voldoende: aan alle genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school geeft probleemlezers geen begeleiding		X	
Instructie	- Alle zes fasen van het directe instructiemodel komen aan bod. - Interactieve invulling: - De leerkracht geeft leerlingen feedback. - Het begrijpen van de leerstof staat centraal. - Het lesgeven is procesgericht. - De leerkracht maakt zoveel mogelijk gebruik van de intrinsieke motivatie van de leerlingen. - De betrokkenheid van leerlingen wordt versterkt door actief leren. - De leerkracht helpt de leerlingen bij het toepassen van wat ze geleerd hebben. - De leerkracht probeert falen van leerlingen te voorkomen door een goede leeromgeving te creëren. Voldoende: alle zes fasen van het directe instructiemodel komen aan bod en ten minste vier van de zeven interactieve principes worden toegepast. Onvoldoende: niet alle fasen van het directe instructiemodel worden doorlopen en/of minder dan vier van de zeven interactieve principes		X	

	worden toegepast. Geen: leerlingen krijgen geen instructie.	
Voldoende ingeroosterde tijd	- Per week wordt ten minste 135 minuten besteed aan technisch lezen. - Per week krijgen zwakke lezers ten minste 60 minuten verlengde instructie en begeleide inoefening. Voldoende: aan beide criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school besteedt geen tijd aan technisch lezen	X
Convergente differentiatie	- De school stelt convergente streefdoelen. - De leerkracht geeft groepsinstructies waarvan alle leerlingen profiteren. - De leerkracht houdt tijdens de verwerking rekening met de verschillen tussen leerlingen. Voldoende: aan alle criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: er wordt divergent of niet gedifferentieerd.	X

Conclusie observatie groep 3/4

Uit de observaties in groep 3/4 blijkt dat er slechts aandacht aan leesmoeilijkheden wordt besteed tijdens de spellingles. Gerichte leesinstructies ontbreken in het geheel. Van differentiatie is geen sprake. De kinderen lezen 's morgens en 's middags een kwartier uit een leesboek, maar de rol van de leerkracht ontbreekt daarin. Zij is tijdens het lezen bezig met voorbereidingen voor de volgende les. Het leeskwartier heeft geen duidelijk doel. Probleemlezers krijgen geen extra aandacht van de groepsleerkracht. Alleen de RT'er neemt zwakke lezers de klas mee uit om extra te oefenen. Er is voldoende tijd ingeroosterd voor lezen, maar de zwakke lezers krijgen de extra tijd die ze nodig hebben niet.

Interview met leerkracht groep 3/4

Na de observatie heb ik met Marieke Flikweert gesproken. Zij staat vier dagen per week voor groep 3/4. Marieke vertelt dat de tijd die in groep vier aan lezen wordt besteed niet meer is dan in groep 5/6.

Ingeroosterde tijd

Ze laat de kinderen twee keer een kwartier per dag lezen. Als er tijd voor is, laat ze kinderen samen met de kinderen uit groep 3 lezen: tutorlezen. Dit staat echter niet ingepland, het gebeurt alleen als er tijd over is. Meestal komen ze er een keer per week aan toe.

Methode

Marieke maakt deel uit van een werkgroep die op zoek is naar een nieuwe methode voor technisch lezen. Ze geeft aan dat de zoektocht momenteel stil ligt. De drie onderzochte

methoden zijn alle drie niet geschikt bevonden. Als werkgroep hebben zij de methoden goed bekeken, voordat de uitgever van de methode langskwam. Organisatorisch blijkt het niet mogelijk een van de methoden te gebruiken. Het is wat Marieke ingewikkeld om de methode op een goede manier in combinatiegroepen in te zetten. Van de drie onderzochte methoden, *Leeslijn*, *Estafette* en *Lekker Lezen*, vond ze *Estafette* het meest gepast. De leesboekjes die onderdeel zijn van de methode vindt ze echter niets: papa en mama worden bijvoorbeeld aangesproken met de voornamen. 'Het respect voor je ouders komt mijns inziens niet op de goede manier naar voren.' Bovendien vond ze de boekjes enorm saai.

Marieke heeft met de methode *Estafette* gewerkt en naar haar idee ontstaat er enige overlapping in de vakken. Het ligt als het ware tussen spelling en technisch lezen in. De oefeningen die worden aangeboden, komen op een zelfde manier terug bij spelling. Als de school geen methode aanschaft, zou Marieke graag een uitbreiding zien van het aanbod boeken in de klas. Bovendien wil ze graag extra tijd inroosteren voor spelling.

Instructie

Instructie krijgen de kinderen niet. Marieke benadrukt dat ze leesmoeilijkheden bij spelling aan bod laat komen. De spellingmethode bevat meestal een stukje tekst waarin veel woorden van de huidige spellingcategorie zijn verwerkt. Die woorden laat ze door de kinderen onderstrepen.

Probleemlezers

Het leesniveau in groep vier is erg gevarieerd. Er zitten kinderen tussen die één AVI-niveau achterlopen. De kinderen die achterlopen, krijgen allemaal RT. Zij schrijft doelen uit voor deze kinderen. Voor de overige kinderen gelden de doelen uit de methode. Dit is tenminste het geval voor groep drie. In groep vier valt er een gat. Marieke schakelt over op de leesmoeilijkheden uit de spellingmethode. Ze laat de kinderen extra werkbladen maken en de kinderen schrijven wekelijks de spellingwoorden over. Met zwakke lezers werkt ze met *Spelling in de lift*. De sterke leerlingen gaan zelfstandig aan de slag, eventueel zelfs met een ander vak. Ten slotte kunnen de kinderen met het computerprogramma 'Ambrasoft' extra oefenen met spelling.

Conclusie interview leerkracht groep 3/4

In het interview geeft Marieke aan wel degelijk te differentiëren. Het zijn alleen de zwakke lezers die leerstof op maat krijgen: *Spelling in de lift*. Gemiddelde en sterke lezers krijgen minder leestijd en werken voor zichzelf als de zwakke lezers bezig zijn. Voor de zwakke lezers worden er doelen opgesteld door de RT'er. Dit betekent dat er divergent wordt

gedifferentieerd en dat er voor de gemiddelde en sterke lezers geen duidelijke doelen zijn. Een korte groepsinstructie is er tijdens de spellingles, maar het trainen van leesmoeilijkheden gebeurt geen hele les lang. Buiten de kwartieren stillezen laat ze de kinderen ook vrij regelmatig met elkaar lezen. Een methode voor technisch lezen is wat Marieke betreft niet noodzakelijk, omdat er met een methode overlap ontstaat tussen de vakken. Een uitbreiding van het aanbod boeken in de klas vindt Marieke belangrijker.

5.2.2 Beginsituatie groep 5/6

Observatie groep 5/6

Ook in groep 5/6 heb ik observaties uitgevoerd. Daarnaast heb ik de leerkrachten van deze groep geïnterviewd. In onderstaande tabel is de ingevulde kijkwijzer te zien.

Componenten	Criteria	Mate van aandacht		
		Voldoende	Onvoldoende	Geen
Duidelijke, toetsbare doelen	- De school stelt eind- en tussendoelen voor lezen. - Er is ten minste één (tussen)doel per jaar opgesteld. - De school heeft vastgesteld hoe de doelen getoetst worden. Voldoende: aan alle genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school heeft geen enkel doel opgesteld voor het technisch leesonderwijs.			X
Goede taal- en leeslijn	- Er is een methodelij of een andere leerlijn voor technisch lezen. - Er is een methodelij of een andere leerlijn voor de overige hoofdgebieden van taal. Voldoende: aan beide genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school kent geen enkele leerlijn rondom taal.		X	
Een goede kijk op (potentiële) probleemlezers	- Probleemlezers krijgen meer leertijd dan gemiddelde en goede lezers - Probleemlezers krijgen instructie - Probleemlezers krijgen verlengde instructie Voldoende: aan alle genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school geeft probleemlezers geen begeleiding		X	
Instructie	- Alle zes fasen van het directe instructiemodel komen aan bod. - Interactieve invulling: - De leerkracht geeft leerlingen feedback. - Het begrijpen van de leerstof staat centraal. - Het lesgeven is procesgericht. - De leerkracht maakt zoveel mogelijk gebruik van de intrinsieke motivatie van de leerlingen.			X

	- De betrokkenheid van leerlingen wordt versterkt door actief leren. - De leerkracht helpt de leerlingen bij het toepassen van wat ze geleerd hebben. - De leerkracht probeert falen van leerlingen te voorkomen door een goede leeromgeving te creëren. Voldoende: alle zes fasen van het directe instructiemodel komen aan bod en ten minste vier van de zeven interactieve principes worden toegepast. Onvoldoende: niet alle fasen van het directe instructiemodel worden doorlopen en/of minder dan vier van de zeven interactieve principes worden toegepast. Geen: leerlingen krijgen geen instructie.	
Voldoende ingeroosterde tijd	• Per week wordt ten minste 135 minuten besteed aan technisch lezen. • Per week krijgen zwakke lezers ten minste 60 minuten verlengde instructie en begeleide inoefening. Voldoende: aan beide criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school besteedt geen tijd aan technisch lezen	X
Convergente differentiatie	• De school stelt convergente streefdoelen. • De leerkracht geeft groepsinstructies waarvan alle leerlingen profiteren. • De leerkracht houdt tijdens de verwerking rekening met de verschillen tussen leerlingen. Voldoende: aan alle criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: er wordt divergent of niet gedifferentieerd.	X

Conclusie observatie groep 5/6

Uit de observaties bleek dat er in groep 5/6 geen instructie wordt gegeven voor lezen. Er wordt echter wel tijd voor lezen ingeroosterd: iedere dag ten minste twee keer een kwartier stillezen. Er vindt geen enkele differentiatie plaats. Er is voldoende tijd ingeroosterd voor technisch lezen, maar de zwakke lezers krijgen geen extra begeleiding. Ook krijgt geen enkel kind RT voor technisch lezen. Van groep 5/6 heb ik beide groepsleerkrachten gesproken tijdens een interview.

Interview met leerkrachten groep 5/6

Marilien Geuze is leerkracht op de Prins Willem-Alexanderschool en staat twee dagen in de week voor de combinatiegroep 5/6. Technisch lezen is in deze groep geen vak op het rooster, zoals rekenen en taal dat bijvoorbeeld wel zijn.

Ingeroosterde tijd

Marilien vertelt dat er iedere dag tijd is vrijgemaakt voor technisch lezen. Iedere morgen en iedere middag vindt het zogenaamde 'BAVI-lezen' plaats: bevorderend AVI-lezen. Dit wordt

ten minste tweemaal op een dag gedaan. De leerkracht leest echter niet mee en observeert het leesgedrag niet. In totaal lezen de kinderen minimaal een half uur per dag. Marilien zou technisch lezen meer aandacht willen geven, door een leesles per week te geven. Zo krijgt het qua instructietijd evenveel aandacht als begrijpend lezen.

Methode

Op dit moment is er geen methode voor technisch lezen. Voorheen was er een methode, maar deze is inmiddels erg belegen en de methode is volgens Marilien niet aantrekkelijk. Op dit moment wordt er gezocht naar een nieuwe methode om het technisch lezen een boost te geven. Dit feit vindt Marilien een goede ontwikkeling. Ze vertelt me kort over de werkgroep die daarvoor is aangesteld. Haar duocollega maakt onderdeel uit van deze werkgroep. Op personeelsvergaderingen wordt de rest van het team geïnformeerd over de vorderingen van de werkgroep. Na de invoering van de nieuwe methode, zullen er ook handelingsplannen voor technisch lezen worden opgesteld.

Leesniveau

Het niveau waarop de kinderen in groep vijf lezen, is niet goed genoeg. De groep bestaat uit slechts negen leerlingen, waarvan er vier ten minste één AVI-niveau achterlopen. Daartegenover staat dat drie leerlingen ver boven het gemiddelde niveau lezen. De verschillen in de klas zijn dus erg groot.

Differentiatie

Omdat de verschillen in de groep zo groot zijn, vraag ik Marilien hoe er gedifferentieerd wordt in het leesonderwijs. Marilien vertelt dat de focus op de zwakke groep leerlingen ligt. In groep vijf is er sinds kort een leesgroepje dat bestaat uit vier kinderen. Drie keer per week gaan zij onder begeleiding van de onderwijsassistente buiten de klas lezen. Dit vindt plaats tijdens het BAVI-lezen. Deze kinderen krijgen geen extra leestijd, maar wel enige begeleiding. De Prins Willem-Alexanderschool is op dit moment bezig met de invoering van handelingsgericht werken. Er zijn echter geen handelingsplannen opgesteld voor technisch lezen. Ook in het groepsplan krijgt technisch lezen geen aandacht. Dit betekent dat er geen doelen zijn opgesteld. Er wordt slechts naar de AVI-niveaus gekeken. De Citotoetsen die worden afgenomen worden in het leerlingvolgsysteem gezet, wat vervolgens gebruikt wordt om te bekijken welke leerlingen er uitvallen.

Probleemlezers

De begeleiding die de onderwijsassistente geeft, is de enige begeleiding die de zwakke lezers krijgen. De kinderen krijgen namelijk geen instructie voor het technisch lezen. Marilien verwacht dat instructie een positieve invloed zou hebben op het leesniveau van de kinderen.

Petra Götz is de duocollega van Marilien Geuze en staat drie dagen in de week voor de combinatiegroep 5/6.

Ingeroosterde tijd

Petra pleit voor driemaal per week een les technisch lezen van een half uur tot drie kwartier. Ze ziet het liefst dat de tijd die besteed wordt aan het BAVI-lezen geclusterd wordt, zodat er tijd beschikbaar is voor leeslessen. Het BAVI-lezen kan op die manier blijven bestaan. Het aantal momenten wordt echter gehalveerd. Hoe het leesonderwijs op dit moment ingevuld wordt, is volgens Petra 'net niks'. De kinderen zoeken zelf boeken uit. Soms kiezen ze veel te makkelijke of veel te moeilijke boeken. De leerkracht heeft te weinig zicht op wat de kinderen lezen. Bovendien komen ze maar weinig naar de leerkracht toe om de betekenis van moeilijke woorden te vragen.

Methode

Momenteel is Petra actief in een werkgroep die op zoek is naar een methode voor voortgezet technisch lezen. Op dit moment is er in principe niets. De afgelopen maanden is er naar verschillende methoden gekeken om te kijken of ze geschikt zijn voor de Prins Willem-Alexanderschool. Naar aanleiding van een overzicht dat op internet stond, zijn er uitgevers van drie methoden uitgenodigd. Dat zijn de methoden die het beste naar voren kwamen in dat overzicht. Een geschikte methode vinden is echter lastig, omdat er volgend jaar alleen nog maar combinatiegroepen zijn. Nu is de vraag of je op een school met alleen maar combinatiegroepen wel technisch lezen kunt geven op de manier die methoden aangeven. De drie methoden die zijn onderzocht bleken organisatorisch onmogelijk te zijn voor de Prins Willem-Alexanderschool. De werkgroep legt de eerstvolgende vergadering de vraag voor aan het team welke stappen er nu moeten worden ondernomen. De zoektocht naar een methode heeft langer geduurd dan gepland en het is erg onzeker of er voor de zomervakantie een geschikte methode is gevonden.

Van een collega uit een andere plaats weet Petra dat tutorlezen een goede optie is voor een school met alleen maar combinatiegroepen. Er moet gericht tijd voor ingeroosterd worden. Kinderen boeken volgens Petra vooruitgang als ze samen gericht naar een tekst kijken en elkaars fouten verbeteren. Dit zou een alternatief kunnen zijn als er geen geschikte methode gevonden kan worden.

Instructie

Als het gaat om de instructie van een leesles, houdt Petra zich graag aan de manier waarop een methode het aanbiedt. Daarom is het belangrijk dat er een goede methode wordt aangeschaft. Wat zij gezien heeft in de onderzochte methoden was sterk aan het vak spelling verwant. Petra is van mening dat minimale aandacht aan diverse leesmoeilijkheden al voor verbetering zal zorgen. Naast leesmoeilijkheden kan de instructie bijvoorbeeld ook gericht zijn op het lezen van leestekens. Er zitten kinderen tussen in groep 5/6 die echt instructie nodig hebben om hun leestempo te vergroten. Goede lezers hebben wat Petra betreft geen instructie nodig. 'Zo geef je bij het vak rekenen ook geen instructie aan de goede rekenaars.' Wat je precies doet met de goede lezers, is voor Petra niet duidelijk. Het zou mooi zijn als de methode iets aanbiedt voor deze groep lezers.

Differentiatie

Wanneer het onderwerp van het gesprek verschuift naar de verschillende wijzen van differentiatie, vindt Petra het principe van divergente differentiatie goed. 'Als school willen we streven naar het hoogst bereikbare doel voor ieder kind. Dan ontkom je er bijna niet aan om allerlei materialen aan te schaffen. Nu wordt er met name gefocust op de groep leerlingen met een leesachterstand.' Uit de rest van de kinderen wordt volgens Petra niet alles gehaald wat erin zit. Desalniettemin komen goede lezers vaak vanzelf wel tot het AVI-Plusniveau.

41

Doelen

Het doel voor de zwakke lezers is volgens Petra om ze tot AVI-niveau E6 te krijgen. Niet iedereen haalt AVI uit, maar als ze ten minste E6 halen, kunnen ze in ieder geval prima functioneren op de middelbare school. De begeleiding die zwakke lezers krijgen is naar Petra's niet gericht genoeg. Dit komt door het feit dat er geen doelen voor het vak lezen zijn opgesteld.

Al met al constateert Petra dat technisch lezen een ondergeschoven kindje is op de Prins Willem-Alexanderschool.

Conclusie interview leerkrachten groep 5/6

Zowel zwakke als gemiddelde en sterke lezers krijgen geen enkele instructie als het gaat om technisch lezen. De ingeroosterde tijd is voldoende, maar die tijd wordt niet gebruikt om doelgericht te werken. Bovendien mist het BAVI-lezen zijn doel. De leerkracht houdt geen toezicht op wat er gelezen wordt. De leerkracht bereidt nog wat laatste dingen voor in plaats van dat hij zelf ook leest. Zwakke lezers uit groep 5 lezen onder begeleiding, maar daar worden geen doelen aan gekoppeld. Bovendien krijgen zwakke lezers geen extra leertijd.

Terwijl Marilien graag een methode ziet voor technisch lezen, vraagt Petra zich af of er wel een geschikte methode te vinden is voor de Prins Willem-Alexanderschool. Een alternatief is volgens Petra het tutorlezen.

5.2.3 Interview met de RT'er

Jodi van der Kooij is RT'er op diverse basisscholen, waaronder op de Prins Willem-Alexanderschool. Geregeld neemt zij leerlingen uit de klas die zij extra begeleiding geeft. Ze begeleidt niet alleen kinderen die uitvallen op technisch lezen, maar ook uitvallers op andere vakgebieden zoals spelling en rekenen.

Als RT'er heeft Jodi ook een rol in de procedure van het verkrijgen van een dyslexieverklaring. Indien een kind na extra begeleiding nog steeds uitvalt, kan het in aanmerking komen voor een verklaring en eventueel voor een behandeling buiten school. Die normen zijn erg aangescherpt. Zodra een kind door de extra begeleiding van een E- naar een D-score groeit, komt het niet meer in aanmerking voor een dyslexieverklaring. Zodra een kind begeleiding voor een vak krijgt buiten school, verandert Jodi de focus. Krijgt een kind extra begeleiding op het gebied van technisch lezen, dan zet de RT'er in op bijvoorbeeld spelling.

Materialen

Een computerprogramma dat ze vaak gebruikt is 'Flits'. Dat programma bestaat uit twee onderdelen, waarvan er een het technisch lezen oefent. De woorden verschijnen kort in beeld. Dit is echter een vervelende manier van werken voor zwakke leerlingen. Je kunt het programma zo instellen dat de woorden langer te zien blijven. Er zit veel herhaling in de oefeningen, want de woorden keren terug. Het programma oefent de verschillende woordtypen. Jodi vindt het een fijn onderdeel. Als een lijst met een bepaald woordtype door de leerling gehaald is, schiet het programma automatisch door naar de volgende lijst. Het aantal woorden kan aangepast worden aan wat het kind kan. Dit aantal voert ze geleidelijk op. Dit programma doen de kinderen onder begeleiding, omdat de RT'er moet controleren of de woorden correct voorgelezen worden. Jodi is degene die de knop bedient. Pas als een woord correct is voorgelezen, zorgt Jodi ervoor dat een nieuw woord in beeld verschijnt.

In het verleden werkte Jodi zonder computer. De kinderen lazen rijtjes op van papier. Ondanks de komst van een computer, gebruikt ze deze manier van werken nog steeds af en toe. Bij de rijtjes wordt er een bepaald woordtype geoefend. Het materiaal, dat slechts uit rijtjes en zinnnetjes bestaat, heet 'Zuidvallei'. Naast de RT-uren, krijgen kinderen een blad mee op maandag die ze gedurende de week moeten oefenen, eventueel met een maatje. Donderdag controleert een juf of de woorden er goed in zitten. Dit materiaal is afkomstig van

de orthomethode 'Leeslijn'. Qua opbouw zit het volgens Jodi erg goed in elkaar. Een bepaalde leesmoeilijkheid staat centraal. De leesmoeilijkheden worden verwerkt in een verhaal en er is een boekje waar die leesmoeilijkheden in voorkomen. Het sluit goed bij elkaar aan. Bovendien lezen de kinderen op zowel tekst- als woordniveau. Dit is de visie van Jodi op voortgezet technisch leesonderwijs: leesmoeilijkheden aanbieden op woord- en tekstniveau. Vervolgens kan gekeken worden op welk woordtype een kind uitvalt. Hierbij bekijkt de RT'er ook naar de resultaten van de DMT. Momenteel begeleidt ze alleen kinderen uit groep vier op technisch leesgebied.

Methode

De structuur ontbreekt, omdat er geen methode is. Na groep drie stopt het ineens, terwijl dat volgens Jodi een erg belangrijke overgang is: de leesontwikkeling moet doorlopen. In groep drie wordt gebruikgemaakt van de methode VLL. Er is wat Jodi betreft een methode nodig. Een methode zorgt er volgens Jodi voor dat er minder uitvallers zijn en dat er dus minder gebruikt hoeft te worden gemaakt van de RT'er. Er kan immers geoefend worden in de klas.

Ingeroosterde tijd

Jodi is niet op de hoogte van de roosterindeling. Ze vermoedt echter dat wanneer er een methode is aangeschaft er meer tijd zal moeten worden ingeroosterd voor het vak lezen. De tijd zit nu met name in het BAVI-lezen, in een eigen boek lezen. Die tijd moet volgens Jodi ten minste voor de helft omgebouwd worden in tijd waarin de kinderen gericht gaan trainen.

Doelen

Voor de kinderen die Jodi begeleidt, heeft ze doelen opgesteld. In dat doel staat een bepaalde vooruitgang vermeld. Jodi stelt dat je als RT'er niet bezig kunt zijn, zonder dat de school zicht heeft op wat je met de kinderen doet. Het is noodzakelijk om doelmatig te werken. Jodi is van mening dat leerkrachten voor voortgezet technisch lezen ook doelen moeten stellen, zeker als je er een methode voor gebruikt en er extra tijd in steekt. De doelen die eventueel in een methode vermeld staan, vindt Jodi voldoende. Voor de zwakke groep lezers zou je dan nog een extra doel moeten formuleren, omdat ze het in de methode beschreven doel niet halen. Het is de instructie die op dit moment ontbreekt, terwijl deze erg belangrijk is.

5.2.4 Interview met IB'er

Gerda van Delzen is als IB'er werkzaam op de Prins Willem-Alexanderschool. Zij heeft naast deze functie ook een onderwijsgevende functie. Zij krijgt een dag in de week om haar werkzaamheden als IB'er te doen. Op die dag moet ze echter ook af en toe invallen als dat

nodig is. De tijd die overblijft kan ze gebruiken voor haar functie als IB'er. Zij heeft een aparte ruimte waarin ze haar werk kan doen. Ze toont me de verschillende toetsen die ze afneemt. Als IB'er kijkt Gerda naar het geheel vanuit een helikopterpositie. Hoe staat het met de groepsplannen in de verschillende klassen? Daarnaast neemt zij verschillende toetsen af van de kinderen. Zo neemt ze de DMT af. In groep 6 betekent dit dat de meeste kinderen alleen de moeilijkste kaart lezen. Valt er een kind uit, dan worden ook de andere twee kaarten afgenomen, maar dit blijkt in de praktijk weinig voor te komen. De IB'er geeft namen van leerlingen die in aanmerking komen voor RT door aan de RT'er. De RT'er onderzoekt waar het probleem precies ligt en gaat van daaruit aan de slag.

5.2.5 Conclusie observaties en interviews

Uit de afgenomen interviews en de observaties blijkt dat er veel verbeterd kan worden aan het leesonderwijs op de Prins Willem-Alexanderschool. Concrete doelen ontbreken, instructie ontbreekt vrijwel geheel en er is geen leerlijn. In onderstaande tabel is de beginsituatie per principe van effectief leesonderwijs weergegeven.

Duidelijke, toetsbare doelen	Behalve de AVI-niveaus zijn er geen enkele groepsdoelen opgesteld. Voor de kinderen die RT krijgen, heeft de RT'er doelen opgesteld.
Goede taal- en leeslijn	Voor taal en begrijpend lezen gelden de doelen van de leerlijn uit de methode, maar omdat er voor technisch lezen geen methode is, ontbreekt er een leerlijn.
Goede kijk op (potentiële) probleemlezers	Probleemlezers worden gesignaleerd en gediagnosticeerd, maar zij krijgen in de klas weinig of geen extra aandacht, terwijl zij dit wel nodig hebben.
Instructie	In groep 3/4 zit de leesinstructie enigszins verpakt in de spellingles, maar in groep 5/6 krijgen de leerlingen geen enkele instructie. Leesmoeilijkheden die ook bij spelling aan bod komen, worden in groep 3/4 klassikaal besproken in de spellingles. Een verlengde instructie ontbreekt.

Voldoende ingeroosterde tijd	In de middenbouw is voldoende tijd ingeroosterd voor technisch lezen. De richtlijn zoals deze beschreven is in hoofdstuk 3, 135 minuten per week, wordt in alle groepen gehaald.
Convergente differentiatie	Er is een minimumdoel dat geldt voor alle leerlingen, namelijk minstens AVI-niveau E6 aan het einde van groep 8. Andere convergente streefdoelen ontbreken echter. Bovendien wordt er soms ook divergent gedifferentieerd.

Op dit moment is de school hard op zoek naar een methode voor voortgezet technisch lezen. Vanwege het feit dat de school vanaf komend schooljaar uitsluitend uit combinatiegroepen bestaat, is het lastig een geschikte methode te vinden. Het interventieprogramma dat in de volgende paragraaf is uitgewerkt, is echter opgebouwd uit lessen die afkomstig zijn van een voortgezet technisch leesmethode en die gegeven kunnen worden volgens de principes van effectief leesonderwijs.

5.3 Interventieprogramma

Het interventieprogramma bestaat uit vijf lessen van een half uur in groep 6. Deze lessen zijn afkomstig uit de voortgezet technisch leesmethode *Goed Gelezen!*. Omdat op de Prins Willem-Alexanderschool gebruik wordt gemaakt van de begrijpend leesmethode *Goed Gelezen!*, sluiten de lessen qua onderwerp goed op elkaar aan. Bovendien zijn lessen van een half uur goed in te roosteren.

In deze lessen kunnen de principes van effectief leesonderwijs goed toegepast worden. De methode stelt per les een doel. De lessen bestaan uit een groepsinstructie en een verlengde instructie. De methode geeft mogelijkheden voor convergente differentiatie.

Het interventieprogramma start en eindigt met een leestoets. Deze toetsen zijn van Cito en komen uit het jaar 2004. Dit zijn toetsen op tekstniveau. Naast de begin- en eindtoets vinden er ook twee tussentijdse metingen plaats. Dit zijn DMT's die als bijlage 5 zijn toegevoegd. DMT's zijn toetsen op woordniveau en zijn ten opzichte van elkaar goed te vergelijken. In onderstaand tijdpad is te zien hoe het interventieprogramma is ingedeeld.

Weeknummer	Interventieles uit methode <i>Goed Gelezen!</i>	Toetsing
12		Begintoets: Cito Leestechiek en Leestempo M6/E6
13	Blok 5 Les 1 Lesdoelen: Lezen van zinnen met aanhalingstekens Lezen van zinnen in een vlot tempo	DMT
14	Blok 5 Les 2 Lesdoelen: Lezen van woorden met e accent grave (è) Lezen van woorden met e accent aigu (é)	
15	Blok 5 Les 3 Lesdoelen: Lezen van woorden uit het Engels Voorspellend lezen – directe zinsherkenning	DMT
16	Blok 5 Les 4 Lesdoelen: Lezen van moeilijke woorden Nauwkeurig lezen Lezen van zinnen met aanhalingstekens Lezen in een goed tempo	
17	Blok 5 Les 5 Lesdoel:	Eindtoets: Cito Leestechiek en Leestempo M6/E6 Extra

Zoals net al beschreven zijn de interventielessen gegeven aan de hand van de in dit onderzoek beschreven principes van effectief leesonderwijs. Hieronder staat uitgeschreven hoe de verschillende principes naar voren kwamen tijdens de interventieperiode.

Duidelijke, toetsbare doelen

De methode *Goed Gelezen!* heeft per les doelen opgesteld, maar deze doelen zijn niet toetsbaar. Bovendien hebben de makers van de methode geen bijbehorende toetsen ontwikkeld. Naar aanleiding van de begintoets van de Cito heb ik echter een doel opgesteld: bij de eindtoets is de gemiddelde CILT-score (Cito Index voor de LeesTechniek) 2 punten hoger dan bij de begintoets. De CILT-score geeft de technische leesvaardigheid van de kinderen aan. Iedere interventieles had een doel (niet toetsbaar), maar er werd gewerkt naar een einddoel.

Goede taal- en leeslijn

Door de tussentijdse toetsen die tijdens de interventieperiode plaatsvonden, kan nagegaan worden of de interventies aangepast moeten worden om de gewenste doelen te bereiken. Zoals beschreven staat in het literatuurbedeel, is het van belang dat aan alle hoofdgebieden van het taalonderwijs voldoende aandacht wordt besteed. Als dit niet het geval is, kan dat negatieve gevolgen hebben voor de leesontwikkeling van de kinderen. Het probleem op de Prins Willem-Alexanderschool ligt in het hoofdgebied vlot lezen, waar geen enkele leerlijn voor was. De methode biedt echter een leerlijn aan.

Ingeroosterde tijd

In het theoriedeel wordt al genoemd dat de tijd die wekelijks aan technisch lezen besteed moet worden 135 minuten bedraagt. Die tijd werd voordat de interventieperiode begon al gehaald. Er werd immers iedere dag ten minste twee maal een kwartier gelezen. Dit betekent dat er minstens 120 minuten per week werd gelezen. De kinderen lazen ook nog in informatieboekjes die onderdeel zijn van de weektaak. Tijdens de interventieperiode is er echter stilleestijd geclusterd om blokken van een half uur te creëren. In die halfuren kon er instructie worden gegeven. De interventieperiode betekende niet meer leestijd, maar wel meer tijd achter elkaar.

Goede kijk op (potentiële) probleemlezers

Probleemlezers kregen voor de interventieperiode geen extra aandacht, maar tijdens de interventieperiode hebben ze verlengde instructie gekregen. Met hen heb ik woordrijen gelezen, maar ook teksten waarin de leesmoeilijkheid van die les in voor kwam.

De rol van instructie

Terwijl de kinderen eerst helemaal geen instructie kregen, hebben tijdens de interventieperiode alle kinderen geprofiteerd van de groepsinstructie. Aan hun reactie merkte ik dat ook sterke lezers hier wat van opstaken. Zij gingen echter vrij snel in een groepje aan de slag, terwijl ik met de zwakke lezers aan het werk ging.

Convergente differentiatie

Voor alle leerlingen golden tijdens de interventieperiode dezelfde doelen, zoals die eerder in deze paragraaf beschreven werden. De manier waarop de kinderen tot die doelen kwamen, verschilde echter. Zo kreeg een aantal kinderen verlengde instructie, terwijl de rest in groepjes aan het werk ging.

Hieronder is schematisch weergegeven wat de veranderingen waren in het leesonderwijs.



5.4 Verantwoording onderzoeksmethode

Het onderzoek zoals het is uitgevoerd, is een casestudie. De case is de situatie op de Prins Willem-Alexanderschool en het probleem is het lage technisch leesniveau van de kinderen. Tijdens de interventieperiode zijn de principes van effectief leesonderwijs gehanteerd. Omdat er interventies zijn uitgevoerd, is dit een interveniërend onderzoek (Kallenberg e.a., 2010).

De uitkomsten van dit onderzoek zijn vooral in getallen uitgedrukt. Dit onderzoek is overwegend kwantitatief van aard. De interviews en de observaties waar het onderzoek mee begon, vormen het kwalitatieve deel van dit onderzoek. Dit vormde de oriëntatie van dit

onderzoek: hoe ziet het leesonderwijs er op dit moment uit op de Prins Willem-Alexanderschool? Door middel van de observaties en de interviews kreeg ik een beeld van de huidige situatie.

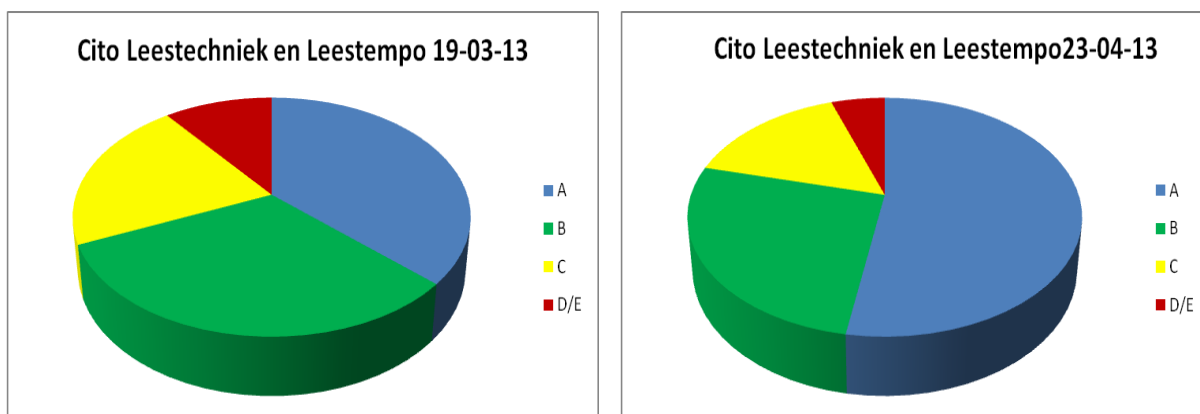
De toetsen die zijn afgenomen, zijn valide. Bij de toetsen gaat het puur om het lezen en het was voor de kinderen niet mogelijk sociaal wenselijke antwoorden te geven. Bij de interviews en de observaties is dit minder zeker. Is hetgeen ik gezien heb wel de manier waarop ze het leesonderwijs altijd inrichten? Hetgeen de groepsleerkrachten me verteld hebben over het leesonderwijs, komt overeen met wat ik gezien heb tijdens de observaties: in de meerderheid van de middenbouwgroepen ontbreekt de instructie en een goede leeslijn ontbreekt in zijn geheel.

De betrouwbaarheid van dit onderzoek heb ik vergroot door op verschillende manieren het leesniveau van de kinderen te bepalen, namelijk op tekst- en op woordniveau. Bovendien heb ik niet alleen geobserveerd om een beeld te krijgen van de beginsituatie, maar heb ik de leerkrachten ook bevraagd. Dit zorgt voor een betrouwbaarder beeld en dit vergroot de kans dat het inderdaad klopt wat er vastgesteld wordt (Kallenberg e.a., 2010). Bij de observatielijst staan criteria vermeld. Bovendien is aangegeven wanneer een onderdeel voldoende of onvoldoende is. Als twee mensen observeren aan de hand van de observatielijst uit dit onderzoek, zullen zij in principe de tabel hetzelfde invullen. Voorwaarde is wel dat de situatie die ze observeren hetzelfde is. De interviews zijn afgenomen aan de hand van een vragenlijst. Dit vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek, omdat de vragen vaststonden.

De observaties hebben waarde gekregen, doordat ik meerdere dagen heb kunnen observeren tijdens de oriëntatieperiode van mijn Lio-stage. Bovendien had mijn observatie een duidelijk doel, omdat ik een observatielijst bij de hand had. Deze observaties waren objectieve observaties (Kallenberg e.a., 2010). Ik noteerde feiten.

Hoofdstuk 6 Onderzoeksresultaten

In onderstaande cirkelgrammen zijn de scores af te lezen van de Cito-toetsen die afgenomen zijn. De linkerscores zijn behaald voordat het interventieprogramma begon, terwijl de rechterscores na het interventieprogramma behaald zijn. De onderzoeksgroep bestond uit 19 leerlingen uit groep 6. Zij hebben allen het interventieprogramma gevolgd.



Deze cirkeldiagrammen tonen dat het percentage leerlingen dat een A scoort, is gestegen tot meer dan 50%. Bovendien is het aantal leerlingen met een C-, D- of E-score iets afgenomen. Het percentage kinderen met een B-score blijft nagenoeg hetzelfde. In de tabel hiernaast zijn de individuele toetsscores opgenomen van beide toetsmomenten. De twee scores zijn met elkaar vergeleken. De beste individuele score is groen gekleurd en de minste score rood. Zit er geen verschil tussen beide scores, dan zijn de scores geel gekleurd. Te zien is dat zes kinderen in een maand tijd vooruit zijn gegaan, terwijl een kind achteruit is gegaan. Alle kinderen die de eerste keer A scoorden, hebben een maand later ook een A-score gehaald. Van de kinderen die in maart B scoorden, is 50% gestegen naar een A. Er zijn namelijk drie kinderen met een B-score op hetzelfde niveau gebleven en er zijn drie kinderen met een B-score naar een A-score gegaan. Ook van de

	19-3-2013	23-4-2013
H.	C	C
S.	B	B
C.	D	E
N.	C	B
J.	B	B
R.	A	A
M.	A	A
I.	A	A
B.	A	A
M.	B	A
K.	A	A
S.	B	A
S.	A	A
R.	C	C
R.	D	C
C.	A	A
R.	B	A
B.	B	B
T.	C	B

kinderen die de eerste keer een C scoorden, is de helft gestegen naar een B-score. De andere helft is op hetzelfde niveau gebleven. Ten slotte is van de twee kinderen met een D-score er één een niveau gestegen en de ander een niveau naar beneden gegaan. Van de 12 kinderen die na de beginmeting nog een niveau konden stijgen, kinderen met een B-, C-, D- of E-score, is precies de helft een niveau omhooggegaan. 5 kinderen zijn op hetzelfde niveau gebleven, terwijl één kind een niveau gedaald is.

In onderstaande tabellen zijn resultaten van de start- en eindtoets met elkaar vergeleken. De gemiddeldes van de toetsen zijn te zien in de kolom 'Mean'. De Cito-scores zijn omgezet in cijfers. Een E-score is 0, een B-score is 1, een C-score is 2, een B-score is 3 en een A-score is 4. In de tabel is te zien dat het gemiddelde gestegen is van 2,94 naar 3,21. Dat is boven het landelijk gemiddelde dat precies op 3 ligt. Dit betekent dat de groep na de interventieperiode gemiddeld een ruime B scoort, terwijl het gemiddelde voor de interventieperiode net onder het landelijk gemiddelde van 3 lag. De standaarddeviatie is echter wat toegenomen. Dit betekent dat de uitschieters naar boven en naar beneden groter zijn geworden. In de laatste kolom van de derde tabel staat onder 'Sig. (2-tailed)' het getal 0,056. Dit betekent dat de kans dat de stijging in de resultaten toeval is, ruim 5% is. Het interventieprogramma heeft voor een hogere gemiddelde toetsscore gezorgd. Het verschil is 0,27 op een 4-puntsschaal.

51

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 VAR00002	3,2105	19	1,08418	,24873
VAR00001	2,9474	19	1,02598	,23538

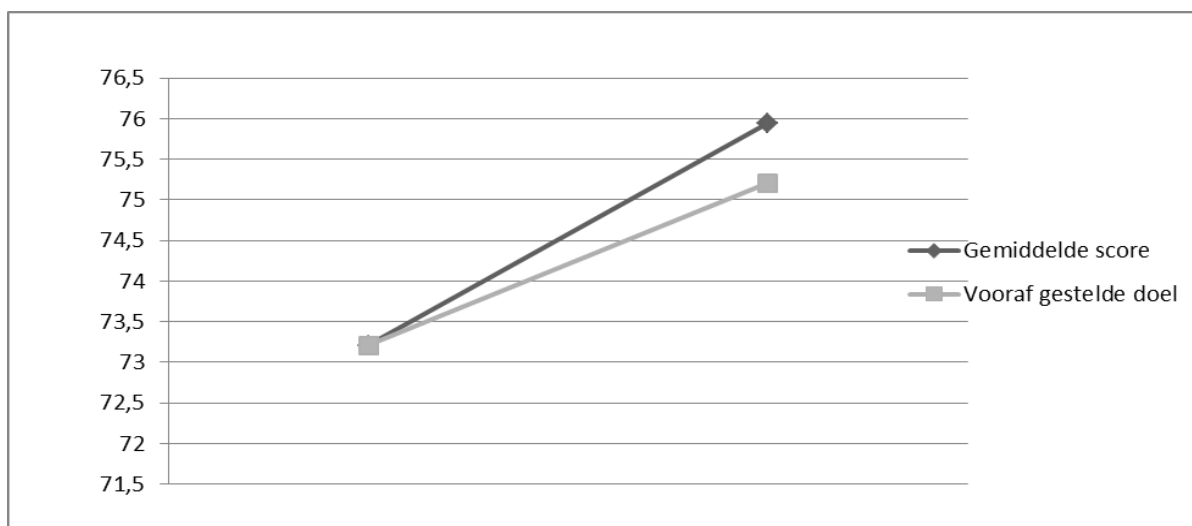
Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 VAR00002 & VAR00001	19	,860	,000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	VAR00002 - VAR00001	.26316	.56195	.12892	-.00769	.53401	2.041	18	.056

Aan het begin van het interventieprogramma zijn er doelen opgesteld. Naast lesdoelen is er ook een einddoel vastgesteld. Wat was haalbaar in een maand tijd? Het doel van de interventies was om de gemiddelde CILT-score te verhogen met 2 punten. Het vooraf gestelde doel is weergegeven in de grafiek op de volgende bladzijde. Ook de gemiddelde daadwerkelijke CILT-score is in de grafiek verwerkt. Het gestelde doel is behaald. De gemiddelde CILT-score is met bijna 3 punten gestegen.



Naast de start- en eindtoets zijn er ook tussentijdse toetsen afgenomen. Deze toetsen waren op woordniveau. De kinderen kregen drie minuten om een kaart met 120 woorden erop uit te lezen. De tijd die overbleef, werd genoteerd. De uitslagen zijn hieronder weergegeven.

DMT 04-04-13

	Aantal seconden over	Aantal fout
H.	30	4
S.	42	6
C.	20	3
N.	15	3
J.	55	2
R.	95	0
M.	77	4
I.	70	0
B.	90	10
M.	75	2
K.	100	1
S.	80	0
S.	95	1
R.	72	5
R.	51	0
C.	68	1
R.	65	0
B.*	0	5
T.	70	2

*: aantal woorden gelezen 103

DMT 18-04-13

	Aantal seconden over	Aantal fout
H.	48	3
S.	67	6
C.	48	2
N.	31	3
J.	76	2
R.	109	0
M.	83	2
I.	89	2
B.	103	5
M.	86	0
K.	107	1
S.	106	0
S.	102	1
R.	73	4
R.	61	1
C.	73	1
R.	95	1
B.*	0	4
T.	90	2

*: aantal woorden gelezen 110

De beste individuele scores zijn opnieuw groen gekleurd. De rood gekleurde scores zijn de zwakste individuele scores. De gele kleur staat voor gelijke scores. De tweede keer hebben alle leerlingen zich verbeterd. Niet alleen is het aantal seconden dat ze over hadden

gedaald. Ook het aantal fouten is bij de enige kinderen verminderd. Voor 9 kinderen is het aantal fouten dat ze maakten gelijk gebleven. 3 kinderen hebben de tweede keer meer fouten gemaakt dan de eerste keer. Dit gaat echter om lichte stijgingen, namelijk van 0 naar 1 fout of van 0 naar 2 fouten. Daartegenover staan 7 kinderen van wie het aantal fouten is afgenomen. Bij één van de kinderen is het aantal fouten van 10 naar 5 gegaan. Het zijn met name de kinderen die bij de eerste toetsing wat meer fouten hadden. Zij hebben de tweede keer minder fouten gemaakt. De kinderen die al weinig fouten maakten de eerste keer, laten weinig verschil zien bij de tweede toetsing. In het hoofdstuk dat hierop volgt, worden naar aanleiding van de toetsresultaten conclusies getrokken.

Hoofdstuk 7 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt de conclusie van het onderzoek beschreven en gaat in op de onderzoeksvraag, die als volgt luidde:

Wat kunnen de leerkrachten op de Prins Willem-Alexanderschool doen om de resultaten van de leerlingen in de middenbouw op het gebied van voortgezet technisch lezen te verbeteren?

Gedurende de interventieperiode is het leesniveau van veel kinderen omhoog gegaan, ondanks het feit dat de interventieperiode slechts van korte duur was. Aanpassingen in het leesonderwijs blijken in korte tijd effect te kunnen hebben op de resultaten. Zo zijn veel leerlingen gebaat bij een instructie om leesstrategieën onder de knie te krijgen. Uit de start- en eindtoets blijkt dat verschillende matige lezers in slechts een maand tijd een niveau vooruit zijn gegaan. Hoge doelen stellen speelt een belangrijke rol bij het effectieve leesonderwijs. De leerkracht werkt met de kinderen ergens naartoe. Door gericht en doelmatig te werken en (verlengde) instructie te geven, kan het leesonderwijs op de Prins Willem-Alexanderschool verbeterd worden. De deskundigheid van de leerkracht is de belangrijkste factor. Hij moet in staat zijn een kwalitatief goede instructie te geven volgens het directe instructiemodel en hij moet convergent kunnen differentiëren.

De hypothese zoals die in de inleiding beschreven stond, luidde:

Door een methode voor voortgezet technisch lezen aan te schaffen, kan er op gestructureerde wijze gewerkt worden, zodat het leesniveau van de kinderen in de middenbouw omhoog gaat.

Deze hypothese moet ik verwerpen. Een methode is niet noodzakelijk om het voortgezet technisch leesonderwijs effectief in te delen. De deskundigheid van de groepsleerkrachten speelt een veel belangrijkere rol. Een methode biedt structuur, maar is geen garantie voor goede leesresultaten.

Hoofdstuk 8 Discussie

In een maand tijd zijn de leerlingen van groep 6 vaak getoetst op hun leesniveau. Hierdoor kunnen de kinderen 'toetsmoe' raken. De motivatie verdwijnt bij de zoveelste toets. Dit is goed voor te stellen, maar tijdens de interventieperiode heb ik geen negatieve reacties van leerlingen gehoord op de toetsing. De meesten wilden zich graag verbeteren. Het kan echter dat een enkeling, wellicht een zwakke lezer, de motivatie verloor.

De kinderen uit groep 6 zijn erg competitief ingesteld. Dit betekent dat ze zichzelf graag willen verbeteren. Dit kan zowel positieve als negatieve gevolgen hebben gehad op het resultaat. Door extra je best te doen, kun je jezelf naar een hoger niveau tillen. Daarentegen kan het ook negatief uitpakken. De leerling kan door de zenuwen misschien minder rustig naar de tekst kijken, waardoor het meer fouten maakt. Bovendien kan het kind tijdens de toets dichtklappen, omdat het zichzelf te veel druk heeft opgelegd.

De DMT's die fungeerden als tussentijdse toets zijn niet op de juiste manier afgenomen. Zoals in paragraaf 2.4 beschreven staat, krijgen de leerlingen per toetskaart een minuut de tijd. Bij de DMT's die afgenomen zijn voor dit onderzoek hebben de leerlingen drie minuten de tijd gehad voor één kaart. De tijd die over was, is per leerling genoteerd.

Alhoewel de gemiddelde CILT-score omhoog is gegaan, geldt dit voor de risicolezers niet. Van de twee leerlingen die de eerste keer een D scoorden, is er één een niveau omhoog gegaan, maar de ander een niveau omlaag. Uit het literatuuronderzoek blijkt effectief leesonderwijs juist voor de zwakke lezers positieve gevolgen te hebben, maar het praktijkonderzoek spreekt dit enigszins tegen.

Veel kinderen zaten bij de eerste toetsing al op een A-score. Dit betekent dat ze bij de eindmeting geen hoger niveau konden halen. De stijging van hun CILT-score is in de statistieken niet te zien. Een A-score blijft een A-score. Hun betere resultaat is alleen terug te vinden in de gemiddelde CILT-score.

De kans dat de verbeterde leesresultaten op toeval berust, is - zoals in hoofdstuk 6 beschreven staat - ruim 5%. Dat is meer dan de gebruikelijke grens van 5%. De groep waarop interventies zijn uitgevoerd, is met 19 kinderen maar klein. Harde conclusies zijn daardoor niet mogelijk. Door eenzelfde onderzoek te doen in een andere (grotere) groep, kun je het percentage van ruim 5% verlagen.

Zoals in hoofdstuk 4 beschreven staat, vormt een methode een goed hulpmiddel bij het voortgezet technisch leesonderwijs. Het aanbod van methoden is erg groot, wat de keuze lastig maakt. Een vervolgonderzoek dat goed aansluit op deze, zou daarom in kunnen gaan

op de vraag welke methode het meest geschikt is om het leesonderwijs effectief in te richten. In zo'n onderzoek zullen de methoden naast elkaar moeten worden gelegd om een goede vergelijking te kunnen maken. Ook praktijkonderzoek kan hierbij niet ontbreken.

Een andere vraag die bij dit onderzoek is blijven liggen, is de vraag wat de leerkracht in de middenbouw kan doen met de sterke lezers. Zij hebben vrijwel geen instructie nodig, maar wat is er geschreven over een uitdagende leeromgeving voor hen? Hoe kunnen zij uitgedaagd worden op dit vakgebied?

Hoofdstuk 9 Aanbevelingen

Naar aanleiding van het literatuuronderzoek en de bevindingen op de Prins Willem-Alexanderschool, kunnen de volgende aanbevelingen worden gedaan:

De tijd die in de middenbouw is ingeroosterd voor technisch lezen is voldoende. De literatuur pleit voor drie uur lezen aan het begin van de middenbouw tot ruim twee uur aan het eind van de middenbouw. Als alle leeskwartieren bij elkaar opgeteld worden, lezen de kinderen in ieder geval 2,5 uur per week. Bovendien lezen de kinderen ook vaak na het speelkwartier of als ze klaar zijn met hun werk. De 2,5 die altijd staat ingeroosterd voor technisch lezen, kan echter effectiever worden ingedeeld. Als leesmomenten worden geclusterd, ontstaan er grotere blokken, waarin de leerkracht instructie kan geven.

Instructie is noodzakelijk. Zeker zwakke leerlingen hebben er baat bij als ze onderwezen worden over leesstrategieën. Op deze manier leren ook zij vlot lezen: voldoende leessnelheid met intonatie in de stem. Bij effectief leesonderwijs hoort het directe instructiemodel. De leesles wordt gezamenlijk begonnen en afgesloten, maar de leerkracht verdeelt zijn aandacht naar de behoeften van de leerlingen.

Effectief leesonderwijs betekent convergente differentiatie. De verschillen tussen leerlingen blijven zo klein mogelijk, want voor alle leerlingen geldt een minimumdoel. Het streven is om alle leerlingen als capabele lezers naar het voortgezet onderwijs te sturen. Alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie, terwijl de zwakke lezers nog een extra instructie krijgen. De sterke lezers kunnen intussen aan de slag met verrijkingsmateriaal.

Een methode is geen garantie voor goede leesresultaten. Het is slechts een hulpmiddel. De deskundigheid van de leerkracht blijft het belangrijkste. Met een goede methode leren de kinderen zo snel mogelijk woorden geautomatiseerd decoderen, wat leidt tot betere leesresultaten, maar ook tot een positiever zelfbeeld van leerlingen. Een methode helpt om doelgericht, gestructureerd onderwijs, waarin de kennis en vaardigheden die leerlingen moeten verwerven centraal staan, te realiseren.

Een methode zorgt tevens voor een leeslijn zonder hiaten. Om van alle kinderen goede lezers te maken, is een evenwichtig samengesteld leescurriculum nodig, waarin alle hoofdgebieden van taal aandacht krijgen. Vlot lezen is een van de hoofdgebieden waaraan in een leescurriculum aandacht moet worden besteed. Bij een leeslijn horen ook doelen die toetsbaar zijn.

Net als er voor rekenen en taal doelen zijn opgesteld, dient dit ook voor het leesonderwijs te gebeuren. Met name voor de zwakke lezers is dit belangrijk. Het streven van de school moet

zijn dat ook zij functioneel geletterd van school af gaan. Om na te gaan of de vooraf gestelde doelen behaald worden, moet de voortgang geregeld getoetst worden. De school kan dan nagaan welk percentage kinderen het doel wel en welk percentage kinderen het doel niet heeft gehaald. Als er te veel kinderen zijn die de gestelde einddoelen niet halen, dan moet door de schoolleiding nagegaan worden hoe dit komt.

Ten slotte dienen er plannen opgesteld te worden voor de zwakke lezers. De extra hulp die hun geboden wordt, dient een doel te hebben. Door ook voor hen hoge doelen op te stellen, kan hun niveau omhoog worden gehaald.

Hoofdstuk 10 Samenvatting

Titel onderzoek	Voortgezet technisch lezen: een ondergeschoven kindje? Een onderzoek naar de effectiviteit van het voortgezet technisch leesonderwijs in de middenbouw.
Onderzoeker	Kees de Jong
Afstudeerbegeleider	Hilde Wobma-Dethmers
Opleiding	Leraar Basisonderwijs, Christelijke Hogeschool Ede
Onderzoeksvraag	Wat kunnen de leerkrachten op de Prins Willem-Alexanderschool doen om de resultaten van de leerlingen in de middenbouw op het gebied van voortgezet technisch lezen te verbeteren?
Hypothese	Door een methode voor voortgezet technisch lezen aan te schaffen, kan er op gestructureerde wijze gewerkt worden, zodat het leesniveau van de kinderen in de middenbouw omhoog gaat.
Deelvragen	• Hoe zien de leerlijnen technisch en begrijpend lezen eruit en wat is hun samenhang? • Welke vaardigheden moet een kind bezitten bij het voortgezet technisch lezen? • Wat zijn de principes van effectief leesonderwijs op het gebied van technisch lezen? • Wat is de invloed van methoden op de ontwikkeling van voortgezet technisch lezen?
Praktijkvraag	Hoe kunnen we de resultaten in de middenbouw van de Prins Willem-Alexanderschool op het gebied van voortgezet technisch lezen verbeteren?
Werkwijze en onderzoeksmethode	De deelvragen worden beantwoord in het theoriedeel dat bestaat uit een literatuuronderzoek. De praktijkvraag wordt beantwoord in het praktijkdeel dat de casestudy beschrijft die uitgevoerd is in groep 6 van de Prins Willem-

	Alexanderschool. Gedurende een maand zijn er in deze groep interventies uitgevoerd.
Conclusie praktijkonderzoek	Door gericht en doelmatig te werken en (verlengde) instructie te geven, kan het leesonderwijs op de Prins Willem-Alexanderschool verbeterd worden.
Algemene conclusie	De hypothese wordt verworpen. Een methode is niet noodzakelijk om het voortgezet technisch leesonderwijs effectief in te delen. De deskundigheid van de groepsleerkrachten speelt een veel belangrijkere rol.
Discussie	Is de stijging een gevolg van de interventieperiode of is het het resultaat van een competitieve sfeer? Een eventueel vervolgonderzoek kan zich richten op de vraag wat als leerkracht te doen met de sterke lezers.
Aanbeveling	De tijd die is ingeroosterd voor technisch lezen is voldoende, maar kan effectiever worden ingericht. (Groeps)instructies zijn onmisbaar om hoog gestelde doelen te halen.

Literatuuropgave

Ahlers, L. & E. Koekebacker (2009). *Voortgezet technisch lezen. Omgaan met verschillen ter voorkoming van leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Aronson, E., Wilson, T. & R. Akert (2012). *Sociale psychologie*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.

Biscoe, B. (2004). *Early Steps to Literacy: What the Research Tell Us*. Reno/Nevada: National Reading Improves. Education World.

Boonen, W. (2006). *Vlaamse normering van de AVI-toets. Onderzoeksinstrument voor het technisch lezen op tekstniveau, niveaubepaling en kwalitatieve analyse*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Universiteit van Groningen

Brophy, J.E. & Good, T.T. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M.C. Wittrock (ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.

Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson Benelux B.V.

Gioia, D. (2007). Preface. In *To Read or Not To Read: A Question of National Consequence* (pp. 5-6) Washington: National Endowment for the Arts.

Gresham, F. e.a. (2005). *Running Head: Response to intervention and learning disabilities*. University of California.

Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. en A.E.H. Smits (2009). *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het projectjaar van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Kenniscentrum Educatie.

Huizenga, H. (2000). *Aanvankelijk en technisch lezen. Taal & Didactiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Huizenga, H. & R. Robbe (2009). *Taalonderwijs ontwerpen. Taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. en W. Scheepsma (2010). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Koeven, E. en Vreman, M. (2010). *Taaldidactiek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I. en A. Schaufeli (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de pabo*.

Leij, A. van der (2003). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Sas, J. en Wieringa, C. (2005). *Leesmoeilijkheden : achtergronden, analyse en behandeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Scheltinga, F., Gijssels, M., Van Druenen, M. en L. Verhoeven (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.

Schmoker, M. (1999). *Results: The key to continuous school improvement* (2nd ed). Alexandria, VA: ASCD

Stuiksma, A.J.C., Leij, A. van der & J.P.M. Veijs (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Vernooij, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.

Vernooij, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Utrecht: PO-raad.

Vernooij, K., Vollenbroek, R. & T. van der Hoogt (2012). *Opbrengstgericht werken: Vlot en Vloeiend lezen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Vernooij, K. (2012). *Elk kind een lezer: preventie van leesmoeilijkheden door effectief leesonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Wentink, H. & L. Verhoeven (2001). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Websites:

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) (z.j.). Radend lezen. Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00645/>.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) (z.j.). Visuele analyse. Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00332/>.

Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO) (z.j.). Visuele discriminatie. Geraadpleegd op <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00463/>.

Bijlagen

Bijlage 1: Leerlijn Kerndoel 4

TULE inhoud en activiteiten		Nederlands		leerlijn afrukken →	
doelstelling en verantwoordelijkheid		De leestechneek		bij Kerndoel 4	
				Om te voorkomen dat het aanbod voor begrip en studerend lezen wordt ingevuld met technisch lezen, is technisch lezen hier apart uitgewerkt.	
de leestechneek		groep 1 en 2	groep 3 en 4	groep 5 en 6	groep 7 en 8
voorbereiding op... relatie tussen gesproken en geschreven taal		TECHNISCH LEZEN			
• woorden, zoals de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, als globale eenheden lezen en schrijven	taalbewustzijn	als groep 1/2+	als groep 3/4+	als groep 5/6+	
		• fonetisch benoemen van de letters	• vooral aandacht voor het verhogen van het leestempo van woorden met complexe woordstructuren, afwijkende spellingpatronen en leenwoorden	• vooral aandacht voor het verhogen van het leestempo	• compensatie/dispensatie en gerichte instructie voor dyslectische kinderen
• woorden in zinnen onderscheiden	alfabetisch principe	• ontsleutelen van klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken	• lezen van klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkm en mmmkmm)	• compensatie/dispensatie en gerichte instructie voor dyslectische kinderen	
		• lezen van korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepen woorden	• woordidentificatietechnieken		
• onderscheid tussen de vorm en betekenis van woorden		• steeds meer woorden automatisch herkennen	• gebruik van verschillende technieken om woorden snel en nauwkeurig te herkennen		
		• herkennen van lettercombinaties en spellingpatronen	• herkennen van het unieke letterpatroon van (leen)woorden		
• reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm en later met behulp van beginrijm		• herkennen van de betekenis van een woord	• gebruikmaken van de context van een woord		
		• compensatie/dispensatie en gerichte instructie voor dyslectische kinderen			
• fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n					
• ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen					
• door de foneem-grafeemkoppeling nieuwe woorden lezen en schrijven					

Bijlage 2 : Tekstkenmerken AVI-niveaus

Aanvankelijk lezen

AVI-M3

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 6 woorden
- een zin per regel
- geen samengestelde zinnen
- geen hoofdletters

Woordtypen die voorkomen:

- eenlettergrepige woorden zonder leesmoelijkheden

AVI-E3

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 7 woorden
- een zin per regel
- nevenschikkende samengestelde zinnen
- hoofdletters

Woordtypen die voorkomen:

- eenlettergrepige woorden
- eenvoudige tweelettergrepige woorden

AVI-M4

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 8 woorden
- samengestelde zinnen, nevenschikkend en onderschikkend
- zinnen kunnen doorlopen
- iedere nieuwe zin begint op een nieuwe regel

Woordtypen die voorkomen:

- eenlettergrepige woorden
- tweelettergrepige woorden
- drielettergrepige woorden zonder leesmoelijkheden

Voortgezet technisch lezen

AVI-E4

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 9 woorden

- doorlopende tekst

Woordtypen die voorkomen:

- drie- en meerlettergrepige woorden zonder leesmoeilijkheden
- woorden op –tie uitgesproken als –/tsie/
- leenwoorden zonder afwijkende klank-tekenrelaties

AVI-M5

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 10 woorden
- samengestelde zinnen

Woordtypen die voorkomen:

- drie- en meerlettergrepige woorden zonder leesmoeilijkheden
- woorden eindigend op open lettergreep: domino, piano
- woorden met –c- als –/k/-, –c- als –/s/-
- woorden met een –y-, –x-, –'s, 's-

AVI-E5

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 10 á 11 woorden

Woordtypen die mogen voorkomen:

- alle drie- en meerlettergrepige woorden zonder leesmoeilijkheden
- woorden –ch- uitgesproken als /sj/-, –ge als –/zje/-, –eau- als –/oo-
- woorden op –isch

AVI-M6

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 11 woorden

Woordtypen die mogen voorkomen:

- drie- en meerlettergrepige woorden met leesmoeilijkheden
- laagfrequente leenwoorden

AVI-E6

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 11 á 12 woorden

Alle woordtypen komen voor

AVI-M7

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 12 á 13 woorden

Alle woordtypen komen voor.

AVI-E7

Tekstkenmerken:

- zinslengte ongeveer 13 á 14 woorden

Alle woordtypen komen voor.

AVI-Plus

Tekstkenmerken:

- zinslengte meer dan 14 woorden

Alle woordtypen komen voor.

Bijlage 3: Interviewvragen

Vragen aan de groepsleerkrachten

Algemeen

Waaruit bestaat het (voortgezet) technisch leesonderwijs in jouw groep?

Doelen

Welke eind- en tussendoelen stelt de Prins Willem-Alexanderschool voor lezen?

Zijn de door de Prins Willem-Alexanderschool gestelde doelen toetsbaar?

Hoeveel kinderen verlaten de Prins Willem-Alexanderschool na groep 8 als een competente lezer?

Voor hoeveel leerlingen is dat niet het geval? Welke verklaringen hebben jullie daarvoor?

Hoe volg je de leesontwikkeling van de leerlingen?

Wat doe je met de toetsgegevens?

Ingeroosterde tijd

Hoeveel tijd besteed je in een week aan lezen?

Hoeveel tijd per week krijgen leerlingen RT voor technisch lezen?

Differentiatie

Hoe wordt er gedifferentieerd in de klas?

Op welke manier krijgen risicolezers extra aandacht?

- Voldoende (extra) tijd
- Hoogstaande instructie die aansluit bij hun behoeften
- Verlengde instructie
- Mogelijkheden voor herhaling en oefening

Instructie

Welke plaats neemt (directe) instructie in binnen het leesonderwijs?

Hoelang duurt de instructie?

Welke kinderen doen er mee aan de instructie?

Signalering

Hoe ga je om met signalen die kunnen duiden op problemen in de leesontwikkeling?

Methode

Op dit moment hebben jullie geen methode voor voortgezet technisch lezen. Welke methoden hebben jullie op dit moment op het oog?

Vragen aan de RT'er en IB'er

Rol

Wat is jouw rol in de signalering en diagnosticering van probleemlezers?

Methode

Op dit moment hebben jullie geen methode voor voortgezet technisch lezen. Wat is het nut van een methode?

Materialen

Welke materialen gebruik je om te remediëren? Hoe zet je ze in?

Doelen

Zijn er doelen gekoppeld aan de remediëringsactiviteiten?

Bijlage 4: Kijkwijzer

Componenten	Criteria	Mate van aandacht		
		Voldoende	Onvoldoende	Geen
Duidelijke, toetsbare doelen	- De school stelt eind- en tussendoelen voor lezen. - Er is ten minste één (tussen)doel per jaar opgesteld. - De school heeft vastgesteld hoe de doelen getoetst worden. Voldoende: aan alle genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school heeft geen enkel doel opgesteld voor het technisch leesonderwijs.			
Goede taal- en leeslijn	- Er is een methodelij of een andere leerlijn voor technisch lezen. - Er is een methodelij of een andere leerlijn voor de overige hoofdgebieden van taal. Voldoende: aan beide genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school kent geen enkele leerlijn rondom taal.			
Een goede kijk op (potentiële) probleemlezers	- Probleemlezers krijgen meer leertijd dan gemiddelde en goede lezers - Probleemlezers krijgen instructie - Probleemlezers krijgen verlengde instructie Voldoende: aan alle genoemde criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school geeft probleemlezers geen begeleiding			
Instructie	- Alle zes fasen van het directe instructiemodel komen aan bod. - Interactieve invulling: - De leerkracht geeft leerlingen feedback. - Het begrijpen van de leerstof staat centraal. - Het lesgeven is procesgericht. - De leerkracht maakt zoveel mogelijk gebruik van de intrinsieke motivatie van de leerlingen. - De betrokkenheid van leerlingen wordt versterkt door actief leren. - De leerkracht helpt de leerlingen bij het toepassen van wat ze geleerd hebben. - De leerkracht probeert falen van leerlingen te voorkomen door een goede leeromgeving te creëren. Voldoende: alle zes fasen van het directe instructiemodel komen aan bod en ten minste vier van de zeven interactieve principes worden toegepast. Onvoldoende: niet alle fasen van het directe instructiemodel worden doorlopen en/of minder dan vier van de zeven interactieve principes worden toegepast. Geen: leerlingen krijgen geen instructie.			

Voldoende ingeroosterde tijd	• Per week wordt ten minste 135 minuten besteed aan technisch lezen. • Per week krijgen zwakke lezers ten minste 60 minuten verlengde instructie en begeleide inoefening. Voldoende: aan beide criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: de school besteedt geen tijd aan technisch lezen
Convergente differentiatie	• De school stelt convergente streefdoelen. • De leerkracht geeft groepsinstructies waarvan alle leerlingen profiteren. • De leerkracht houdt tijdens de verwerking rekening met de verschillen tussen leerlingen. Voldoende: aan alle criteria wordt voldaan. Onvoldoende: aan ten minste één criterium wordt niet voldaan. Geen: er wordt divergent of niet gedifferentieerd.

Bijlage 5 : DMT

toeters	rente	kabouter	korfbalwedstrijd
boffen	papegaai	bushokje	kinderwagen
zeker	bloesem	gezellig	pepernoten
manden	plezier	appelflap	madeliefje
eerlijk	ketel	spaarzegel	tandenborstel
gebruik	dommerd	kurkentrekker	helikopter
luiken	hoofddoek	koningin	goedemiddag
tante	loket	regenton	tafelpoten
sleuren	zaaien	nieuwsgierig	benzinepomp
hemden	zolder	hagelslag	dobbelstenen
laatje	reden	ondeugend	grasmaaier
brieven	halen	schilderij	ogenblikkelijk
geloei	klaproos	dozijn	wasmachine
stelen	turen	vriendelijk	meivakantie
washand	gevaar	vogelhuis	brandweerauto
broertje	handvat	prullenbak	afschuwelijk
moeilijk	luier	flesopener	achtbaan
sapjes	beugel	spinnenweb	
pauze	uitbouw	kleurpotlood	
deksel	autoband	strijkijzer	
bloempje	paleis	pennenbak	
tegen	koning	ooievaar	
haten	richel	plotseling	
gooien	teken	kantelen	
hendel	bezem	geschiedenis	
geklets	grasland	sleutelhanger	
drempel	nagellak	boekenlegger	
ladder	verrassen	tafellaken	
vreemde	kalender	vuilniswagen	
gieter	dromerig	puntenslijper	
ovenschaal	pagina	eierdopje	
adel	aarzelen	gemakkelijk	
bedankt	pantoffel	tekenpapier	
hoogte	perzik	verstoppertje	

1 toeters	35 rente	69 kabouter	104 korfbalwedstrijd
2 boffen	36 papegaai	70 bushokje	105 kindervagen
3 zeker	37 bloesem	71 gezellig	106 pepernoten
4 manden	38 plezier	72 appelflap	107 madeliefje
5 eerlijk	39 ketel	73 spaarzegel	108 tandenborstel
6 gebruik	40 dommerd	74 kurkentrekker	109 helikopter
7 luiken	41 hoofddoek	75 koningin	110 goedemiddag
8 tante	42 loket	76 regenton	111 tafelpoten
9 sleuren	43 zaaien	78 nieuwsgierig	112 benzinepomp
10 hemden	44 zolder	79 hagelslag	113 dobbelstenen
11 laatje	45 reden	80 ondeugend	114 grasmaaier
12 brieven	46 halen	81 schilderij	115 ogenblikkelijk
13 geloei	47 klaproos	82 dozijn	116 wasmachine
14 stelen	48 turen	83 vriendelijk	117 meivakantie
15 washand	49 gevaar	84 vogelhuis	118 brandweerauto
16 broertje	50 handvat	85 prullenbak	119 afschuwelijk
17 moeilijk	51 luier	86 flesopener	120 achtbaan
18 sapjes	52 beugel	87 spinnenweb	
19 pauze	53 uitbouw	88 kleurpotlood	
20 deksel	54 autoband	89 strijkijzer	
21 bloempje	55 paleis	90 pennenbak	
22 tegen	56 koning	91 ooeivaar	
23 haten	57 richel	92 plotseling	
24 gooien	58 teken	93 kantelen	
25 hendel	59 bezem	94 geschiedenis	
26 geklets	60 grasland	95 sleutelhanger	
27 drempel	61 nagellak	96 boekenlegger	
28 ladder	62 verrassen	97 tafellaken	
29 vreemde	63 kalender	98 vuilniswagen	
30 gieter	64 dromerig	99 puntenslijper	
31 ovenschaal	65 pagina	100 eierdopje	
32 adel	66 aarzelen	101 gemakkelijk	
33 bedankt	67 pantoffel	102 tekenpapier	
34 hoogte	68 perzik	103 verstoppertje	

Naam: _____

Aantal gelezen

Groep: _____

Aantal fout

Datum: _____

Toetsscore