

Kansen voor risicolezers

bij een andere aanpak van het leesonderwijs



Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Remedial Teaching
Eindhoven
Begeleider: Marleen van den Engel MA
Student: Lia Aarts
Studentnummer: 2134830
juni 2010

Inhoudsopgave:

Samenvatting	5
Introductie	7
Hoofdstuk 1: Het ontstaan van de onderzoeksvraag	10
1.1 De aanleiding om dit onderzoek te doen	10
1.2 Doelstelling in het onderzoek	10
1.3 Onderzoeksvragen	10
1.4 De onderzoeksgroep	10
1.5 Een beschrijving van de huidige situatie	11
1.6 De gewenste situatie	11
Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek	13
2.1 Inleiding	13
2.2 Effectief leesonderwijs voor zwakke lezers	13
2.2.1 Starten op jonge leeftijd	13
2.2.2 De rol van de leerkracht	13
2.2.3 Risicolezers, vroegtijdig signaleren en interventies	14
2.2.4 De organisatie	14
2.2.5 De inhoud	15
2.2.6 Interactief taalonderwijs	15
2.2.7 Samenvattend	15
2.3 Ontwikkelingsgerichte didactiek	16
2.3.1 Het concept Ontwikkelings Gericht Onderwijs	16
2.3.2 De ontwikkelingsgerichte didactiek voor lees- en schrijfonderwijs voor groep 3 en 4	17
2.4 Een onderzoek naar ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs	18
2.4.1 Conclusies op ontwikkeling in de lees- en schrijfpresentaties	18
2.4.2 Conclusie op het onderwijsaanbod	18
2.5 Een onderzoek naar een ontwikkelingsgerichte interventie voor kinderen met leesproblemen	18
2.6 De “verdiepingsaanpak” bij Ontwikkelingsgericht Onderwijs	19

Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	20
3.1	Inleiding	20
3.2	De onderzoeksgroep	20
3.3	De aanpak	20
3.4	Het proces	21
3.5	Het effect	22
3.6	Ethiek en validiteit	22
Hoofdstuk 4	Data analyse en resultaten	23
4.1	Inleiding	23
4.2	De aanpak	23
4.2.1	Leerkrachtvaardigheden	23
4.2.2	De “verdiepingsaanpak”	24
4.2.3	Leren van ervaren collega’s	25
4.3	Het proces	25
4.3.1	Leesattitude	25
4.3.2	Beleving van de leesactiviteiten	25
4.3.3	Welbevinden en betrokkenheid	27
4.4	Het effect	29
4.4.1	Technisch lezen van teksten	29
4.4.2	Het schrijven van verhalen	31
4.4.3	Observatiepunten lees- schrijfactiviteiten	31
Hoofdstuk 5	Conclusies	32
5.1	De inleiding	32
5.2	De aanpak	32
5.3	Het proces	33
5.4	Het effect	34
5.5	Conclusies en aanbevelingen	34
5.6	Validatie van de conclusies	36
Hoofdstuk 6	Evaluatie	37
6.1	De keuze van het onderwerp	37

6.2	Het literatuuronderzoek	37
6.3	De uitvoering	37
6.4	Mijn ervaringen	38
	Nawoord	40
	Literatuurlijst	41
	Bijlagen:	
A:	Een beschrijving van de drie fasen bij de verdiepingsaanpak voor zwakke lezers	44
B:	Observatiepunten lees- schrijfontwikkeling	45
C:	Planning onderzoek	48
D:	Leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden	50
E:	Ontwerpschema's: Reflectie op eigen handelen en Zelfonderzoek	52
F:	Ontwerpschema thematisch werken	54
G:	Voorbeeld weektaak	57
H:	Logboek	58
I:	Open interview, schoolbezoek	59
J:	Wat vind jij ervan?	61
K:	Vraaggesprek met leerling na oefenperiode 1 en 2	62
L:	Kijkwijzer bij video-opnames observatie betrokkenheid leerling tijdens het proces	63
M:	Analyse schrijftaak	64
N:	Uitwerking antwoorden kwaliteitskaart leesactiviteiten	65
O:	Ingevulde voorbeelden van reflectieformulier op eigen handelen en zelfonderzoek	68
P:	Ingevulde voorbeelden van het logboek	74
Q:	Kijkwijzer bij video-opnames observatie betrokkenheid, voorbeeld Jan	78
R:	Vraaggesprekken met leerling na oefenperiode 1 en 2, voorbeeld Sjoerd	82
S:	Observatiepunten lees- schrijfactiviteiten, voorbeeld Tom	84
T:	Samenvatting observatiepunten lees- schrijfactiviteiten	88

Samenvatting

Dit onderzoek is gericht op leesonderwijs voor risicolezers in groep 4. Vanuit de praktijk heb ik, als leerkracht, ervaren dat leerlingen in groep 3 en 4 regelmatig problemen oplopen in het huidige taal- en leesonderwijs.

Het doel van dit onderzoek is de kwaliteit van mijn leesonderwijs voor risicolezers in groep 4 verbeteren door het zoeken naar de mogelijkheden en kansen voor deze leerlingen bij een andere invulling van het leesonderwijs.

De centrale vraagstelling luidt: “Hoe kan ik als leerkracht het lees- schrijfonderwijs voor risicolezers in groep 4 aanbieden volgens de ontwikkelingsgerichte didactiek zodat de betrokkenheid en de motivatie worden versterkt?”

Uit literatuuronderzoek (van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2009; de Haan, 2009) blijkt dat de rol van de leerkracht essentieel is bij het geven van effectief leesonderwijs. De leerkracht verzorgt goed leesonderwijs door het stellen van operationele doelen, het plannen van voldoende tijd, het geven van directe instructie, het monitoren van de leerresultaten en te differentiëren. Dit kan met behulp van evidence-based methode of via geïntegreerd lees- schrijfonderwijs. Effectief leesonderwijs bevat motivatie, techniek, begrip en woordenschat. Bij de ontwikkelingsgerichte didactiek voor lees- en schrijfonderwijs (Knijpstra, Pomper & Vink, 1997) wordt het lezen en schrijven opgebouwd vanuit eigen teksten van de leerlingen. Communicatie staat centraal, ontwikkeling komt tot stand door interacties met leerlingen en leerkracht binnen een betekenisvolle context. Onderzoek naar ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs (Suhre, 2002) toont aan dat thematisch schrijven van belang is voor het technisch correct leren lezen. De “verdiepingsaanpak” (Peters, 2006) is een gerichte begeleidingsvorm voor zwakkere lezers.

Onderzoek naar kwaliteit van het onderwijs richt zich naar een samenhang tussen aanpak, proces en effectwaarnemingen (Laevers, 1993). Het aanpakgedrag van de leerkracht om aan de ontwikkelingsgerichte didactiek van lezen en schrijven en de “verdiepingsaanpak” vorm te geven is een belangrijk onderdeel van dit onderzoek. De uitvoering vindt plaats binnen een context van thematisch werken en is

organisatorisch mogelijk gemaakt door het invoeren van de weektaak. Verder maakt een beschrijving van het proces en het effect van het toepassen van de “verdiepingsaanpak” deel uit van dit onderzoek.

De onderzoeksperiode bestaat uit 10 weken waarin gedurende 8 weken twee keer per week volgens de “verdiepingsaanpak” wordt gewerkt en twee weken voor presentatie en evaluatie. De onderzoeksgroep bestaat uit drie risicolezers met een zwakke leesattitude. De begeleiding wordt door mij als leerkracht binnen de groep uitgevoerd. Door middel van logboeken, observaties, interviews, gesprekken, een kwaliteitskaart en reflectieformulieren breng ik de kwaliteit van mijn onderwijs in beeld.

Een conclusie van het onderzoek is dat de ontwikkelingsgerichte didactiek voor lezen en schrijven zoals tijdens dit onderzoek uitgevoerd risicolezers kansen biedt voor een goede leesontwikkeling. Kansen ontstaan door niet de tekorten maar de mogelijkheden en belangstelling van de leerling als uitgangspunt te nemen. Vanuit een grote betrokkenheid kunnen zij schrijvers en lezers worden. Bij het toepassen van “verdiepingsaanpak” liggen mogelijkheden om risicolezers handelingsgericht te begeleiden. Het aanbieden van leesstrategieën werkt ondersteunend. Effectief leesonderwijs staat of valt met het inzicht en vaardigheden van de leerkracht om onderwijsactiviteiten en instructie flexibel af te stemmen. De schoolorganisatie kan de kansen voor de zwakke lezers verhogen door in te zetten op scholing en begeleiding voor de leerkrachten bij het invoeren van ontwikkelingsgericht werken met geïntegreerd lees- schrijfonderwijs.

Introductie

Als groepsleerkracht ben ik werkzaam op een reguliere basisschool. De school bestaat uit 24 groepen en is gehuisvest in twee gebouwen. Op dit moment werkt men in groep 1-2 ontwikkelingsgericht en in de jaargroepen 3 tot en met 8 volgens methoden. Daarnaast worden ervaringen opgedaan met thematisch werken. Binnen de school is een ontwikkeling in gang gezet om tot een nieuw onderwijsconcept te komen. Bij dit veranderingstraject is uitgesproken dat de cognitieve ontwikkeling gestimuleerd wordt door zowel methodisch als thematisch onderwijs te bieden. Veel uitspraken van teamleden wijzen in de richting van Ontwikkelings Gericht Onderwijs (OGO). Er is nog geen structurele keuze gemaakt voor een nieuw onderwijsconcept.

Dit onderzoek wil ik gaan richten op het leesonderwijs voor risicolezers in groep 4. De laatste jaren was ik via verschillende invalshoeken bij dit leergebied betrokken. Doordat ik enkele jaren geleden deelnam aan een taal- leesplatform werd het uitgaan van functionele teksten voor mij een nieuwe invalshoek. Als lid van een werkgroep lezen heb ik meegewerkt aan het invoeren van het “Protocol leesproblemen en dyslexie” (Wentink & Verhoeven, 2001). Dit protocol is gericht op vroegtijdige onderkenning en aanpak van leesproblemen. Het richt zich veelal op de technische aspecten van het lezen.

Veel praktijkervaringen heb ik opgedaan met het taal- en leesonderwijs in de groepen 3 en 4. Als leerkracht van groep 3 zag ik leerlingen nieuwsgierig en vol verwachting binnenkomen. Vanaf groep 3 begon het echte lezen! We werkten met de oude versie van de methode Veilig Leren Lezen. Voor een aantal leerlingen was het leren lezen geweldig, er ging een nieuwe wereld open. Maar anderen werden echt niet warm van letterdozen, woordkaartjes, werkboekjes en spelletjes. Voor hen was er te weinig uitdaging. De structuur die de methode bood was voor deze leerlingen niet noodzakelijk, eerder een belemmering. De gestructureerde oefeningen hadden een beperkte relatie met het leven in de “echte” wereld en boden weinig kansen voor een eigen inbreng. Sommige leerlingen werden juist overvraagd. Zij hadden behoefte aan meer tijd en individueel gerichte oefeningen. De stappen die de methode aangaf gingen voor hen te snel en sloten te weinig aan bij hun

ontwikkelingsniveau. Voor de leerkracht was er de uitdaging om de leerlingen een passend aanbod te geven.

Als leerkracht van groep 4 zag ik veel leerlingen starten die voor technisch lezen de voldoende standaard van minimaal AVI 2 beheersing (Visser, van Laarhoven & ter Beek, 1994) op het eind van groep 3 (Struiksmā, van der Leij & Vieijra, 2004) niet gehaald hadden. Bij aanvang van groep 4 liepen zij al tegen problemen aan. De technische leesvaardigheid van deze leerlingen was te laag voor het volgen van de taal- en leesmethoden. Deze leerlingen kregen een ander leerstofaanbod dan de groep. Voor hen werd een remediërend programma samengesteld. Doordat bij deze kinderen de aandacht gericht werd op dat wat ze niet goed kunnen, werden ze al vroeg geconfronteerd met hun tekorten. Dit kan leiden tot frustraties met het gevaar dat ze hun motivatie voor lezen verliezen (Peters, 2006).

Mijn motivatie voor de keuze van het onderwerp is dat ik in de praktijk, zoals hierboven beschreven, regelmatig ervaar dat leerlingen problemen oplopen in het huidige taal en leesonderwijs. Ik wil op zoek gaan naar kansen voor risicolezers in groep 4 bij een andere aanpak van het taal- en leesonderwijs.

Bij het experimenteren met thematisch werken was ik aanvankelijk sceptisch in het loslaten van de taal- en leesmethoden. Ik zag veel mogelijkheden voor het ontwikkelingsgericht werken, maar niet voor de zwakkere leerlingen. Ik dacht dat juist de risicolezers een stappenplan van de methode nodig hebben. In mijn eerste gedachten over ontwikkelingsgericht werken en mijn ervaringen die ik nu in de klas opdoe merk ik tegenstrijdigheden op. Juist voor die leerlingen die anders afhaken, ontdek ik kansen bij deze nieuwe manier van werken. Ik ervaar dat het van groot belang is om vanuit een grote betrokkenheid aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau van de leerling.

Het bovenstaande illustreer ik met een praktijkvoorbeeld:

Afgelopen jaar had ik een leerling in groep 4 die niet verder kwam in haar leesontwikkeling. Ze was zeer geboeid door de televisieserie “Het huis Anubis”. Daar wilde ze graag een spreekbeurt over houden. Ze schreef, met hulp van anderen, teksten hiervoor en bedacht er ook quizvragen bij. Haar leesontwikkeling kwam op

gang door het schrijven van eigen teksten en haar sterke motivatie voor het houden van een spreekbeurt over een onderwerp dat haar aansprak.

Door middel van dit onderzoek wil ik nader kennismaken met de didactiek van ontwikkelingsgericht lezen en schrijven en zicht krijgen hoe vanuit nieuwe invalshoeken het taal- en leesonderwijs anders ingericht kan worden. Als leerkracht wil ik nieuwe organisatievormen en vaardigheden leren om volgens de ontwikkelingsgerichte didactiek het lees- en schrijfonderwijs vorm te kunnen geven. Door het organiseren van betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten die aansluiten bij de ontwikkeling van de leerlingen en die door hen als zinvol worden ervaren (Janssen-Vos, 1997, 2008) hoop ik de betrokkenheid en motivatie voor het lezen te verbeteren.

Als student aan de opleiding Remedial Teaching wil ik het onderzoek richten op de zwakkere lezers van groep 4. De kwaliteit van mijn onderwijs wil ik vergroten door mijn handelen af te stemmen op de individuele behoeften van de leerling, aansluitend bij de zone van de naaste ontwikkeling. Op grond van opgedane ervaringen en kennis kan ik mijn kijk op onderwijs herzien. Dit helpt me een gefundeerde mening te vormen over vernieuwende onderwijsconcepten. Hierdoor hoop ik een bijdrage te leveren aan onze schoolontwikkeling.

In dit praktijkonderzoek ben ik zowel de onderzoeker als de leerkracht en ik voer het onderzoek grotendeels binnen de groep uit. Hierbij heb ik veelvuldig contact met mijn duocollega. Daarnaast heb ik contact met de schoolbegeleider van de Onderwijsbegeleidingsdienst, zij ondersteunt de school in het vernieuwingstraject.

Hoofdstuk 1: Het ontstaan van de onderzoeksvraag

1.1 De aanleiding om dit onderzoek te doen

In de groepen 3 en 4 worden leerlingen gesignaleerd die problemen oplopen in het huidige taal- en leesonderwijs. Het onderwijs sluit onvoldoende aan bij de mogelijkheden van de leerling. Dit roept vragen op hoe het huidige lees- en schrijfonderwijs anders ingevuld kan worden. Het doel van dit onderzoek is de kwaliteit van het leesonderwijs voor risicolezers in groep 4 verbeteren door het zoeken naar de mogelijkheden en kansen voor deze leerlingen bij een andere invulling van het leesonderwijs.

1.2 Doelstelling in het onderzoek

De centrale vraagstelling luidt: Hoe kan ik als leerkracht het lees- schrijfonderwijs voor risicolezers in groep 4 aanbieden volgens de ontwikkelingsgerichte didactiek zodat de betrokkenheid en de motivatie worden versterkt?

1.3 Onderzoeksvragen

Om antwoord te vinden op de centrale vraagstelling zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

1. Wat hebben risicolezers nodig om tot beter lezen te komen?
2. Hoe ziet het leesonderwijs eruit volgens de ontwikkelingsgerichte didactiek?
3. Wat houdt de “verdiepingsaanpak” bij het ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven in?
4. Wat is er aan resultaten van ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven al bekend door onderzoek?
5. Hoe kan de leerkracht / onderzoeker aan ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven, en de “verdiepingsaanpak”, vorm geven in de praktijk?
6. Wordt de motivatie en betrokkenheid voor lezen verbeterd door het inzetten van de ontwikkelingsgerichte didactiek en de “verdiepingsaanpak”?
7. Leren zwakke lezers beter lezen / schrijven door het inzetten van de ontwikkelingsgerichte didactiek en de “verdiepingsaanpak” daarbij?

1.4 De onderzoeksgroep

Het onderzoek richt zich op risicolezers uit groep 4. Als risicolezers worden leerlingen benoemd die volgens Struiksma, van der Leij en Vieijra (2004) de voldoende standaard van beheersing AVI niveau (Visser, van Laarhoven & ter Beek, 1994) niet halen (oktober groep 4 $\geq$ AVI 3 beheersingsniveau). Omdat een doel van het onderzoek is de motivatie en betrokkenheid te vergroten, is er voor de onderzoeksgroep een verdere selectie gemaakt op grond van de leesattitude (Aarnoutse, 1990).

1.5 Een beschrijving van de huidige situatie

Het onderwijsaanbod is klassikaal georganiseerd. In groep drie wordt het taal- en leesonderwijs aangeboden via de methode Veilig Leren Lezen, (Mommers, Verhoeven, Keokebacker, van der Linden, Stegeman & Warnaar, 2003). Vanaf groep 4 worden aparte leergangen gebruikt voor technisch lezen, begrijpend lezen en taal. De methoden Estafette (Struiksma, van der Linden & Smolders, 2001), Tekst verwerken (Bok & Corjanus, 2001) en Taal Actief (van der Heuvel, Huijbregts & Peeters, jaar uitgave onbekend) worden hiervoor ingezet. Leerlingen die het gewenste leesniveau (Struiksma, van der Leij, Vieijra, 2004) niet halen zien we als risicolezers. Voor deze leerlingen wordt de leesontwikkeling gevolgd via het “Protocol leesproblemen en dyslexie” (Wentink & Verhoeven, 2001). Deze groep leerlingen wordt verdiepte instructie aangeboden in de vorm van RALFI - of Connect lezen (Braams & Smits, 2008) en / of een herhaling van het leerstofaanbod door middel van programma's als Veilig in Stapjes (Damen, Struiksma, van der Linden, Smolders & Lucas, 1994), of Zuidvallei (Wieberdink, Jansen & Brongers, 2001).

Het onderwijsaanbod van de huidige taal- en begrijpend leesmethode in groep 4 sluit vaak niet aan bij het beleving- en leesniveau van de leerling. Voor motiverend lees- en schrijfonderwijs is het van groot belang aan te sluiten bij de ontwikkeling van de leerling (van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten experimenteren de leerkrachten met thematisch werken.

1.6 De gewenste situatie

In de ideale situatie zijn alle leerlingen gemotiveerd voor het lezen en schrijven. Ze zien het nut van geletterdheid in en beleven plezier aan lees- en schrijfactiviteiten. De activiteiten zijn authentiek, hebben een relatie tot het dagelijkse leven (van Elsäcker & Verhoeven, 2001; Van Oers, 2005) en de lesstof sluit aan bij het actuele

ontwikkelingsniveau van de leerling. Er is sprake van uitdagend leren als in de zone van de naaste ontwikkeling wordt gewerkt (Janssen-Vos, 2008). De leerling krijgt daarbij ondersteuning en voorbeelden van de leerkracht. Interacties tussen leerling en leerkracht en tussen leerlingen onderling staan hierbij centraal (van Elsäcker & Verhoeven, 2001). Het lees- en schrijfonderwijs wordt geïntegreerd aangeboden. Communicatie wordt gezien als het belangrijkste doel bij het lezen en schrijven. Diverse lees- en schrijfvormen komen aan bod. Functionele lees- en schrijfsituaties zijn de uitgangspunten voor het taal- en leesonderwijs. Noodzakelijke oefeningen van deelvaardigheden worden gekoppeld aan eigen teksten van leerlingen en thematische teksten (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997).

Voor de begeleiding van zwakke lezers wordt uitgegaan van betekenisvolle lees- en schrijfactiviteiten die passen bij het thema van de groep. Risicolezers worden aangesproken in hun zone van naaste ontwikkeling en krijgen kansen zich verder te ontwikkelen in sociale interactie binnen het groepsgebeuren (Peters 2006, 2007).

In de gewenste situatie, die in een kort termijn te realiseren is, zorgt de leerkracht voor een thematisch aanbod van betekenisvolle activiteiten. De leerkracht is lerende het lezen en schrijven volgens de ontwikkelingsgerichte didactiek aan te bieden. De leerkracht heeft een goed overzicht op de doelen van het lees- schrijfonderwijs en gebruikt leerlijnen vanuit de methoden hiervoor als leidraad, stemt het lees- schrijfaanbod af op het ontwikkelingsniveau van de leerlingen en kan organisatievormen kiezen waarbij deze doelen gerealiseerd kunnen worden. De “verdiepingsaanpak” wordt ingezet voor zwakkere lezers. Leerlingen krijgen veel mogelijkheden tot interactie, actieve inbreng, zelfbeschikking en actief bezig zijn. De leerresultaten verbeteren door een grote betrokkenheid en sterke motivatie.

Hoofdstuk 2: Theoretisch onderzoek

2.1 Inleiding

Voor het theoretisch onderzoek zijn de volgende onderwerpen bestudeerd: effectief leesonderwijs voor zwakke lezers, ontwikkelingsgerichte didactiek voor lees- en schrijfonderwijs in groep 3 en 4, twee onderzoeken naar ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs en de verdiepingsaanpak bij Ontwikkelingsgericht Onderwijs.

Lezen wordt door deskundigen gezien als een proces van betekenis verlenen aan geschreven taal. Dit houdt in dat het technisch lezen niet los gezien kan worden van het begrijpend lezen. Er is verschil van opvatting over de positie van het technisch lezen in relatie tot begrijpend lezen. Volgens van der Leij (2003) is het technisch lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor begrijpend lezen. Struiksmā, van der Leij en Vieijra (2004) stellen dat het leren van de techniek van het lezen het belangrijkste leerdoel is, omdat bij een te zwakke leesteknik de leerling belemmerd wordt bij het begrijpend lezen en kennisverwerving. Mommers (2007) stelt dat begrijpend luisteren en decoderen de basis vormen voor begrijpend lezen. Lezen is volgens de uitgangspunten van interactief taalonderwijs (van Elsācker & Verhoeven, 2001) en Ontwikkelings Gericht Onderwijs (Janssen-Vos, 2008) samen met schrijven altijd een vorm van communicatie. Ook Braams en Smits (2008) stellen dat lezen altijd een vorm van communiceren is, dus technisch lezen heeft geen nut zonder begrijpen, lezen moet altijd begrijpend lezen zijn.

2.2 Effectief leesonderwijs voor zwakke lezers

2.2.1 Starten op jonge leeftijd

Effectief leesonderwijs start al vroeg door leerlingen op jonge leeftijd gerichte aandacht te geven aan geletterdheid, mondelinge taalontwikkeling en aan het inoefenen van fonologische vaardigheden. Daarnaast dragen aandacht voor woord- en wereldkennis, een rijke leesomgeving en werken aan de leesmotivatie bij aan effectief leesonderwijs (van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2009).

2.2.2 De rol van de leerkracht

Vernooy (2009) stelt dat de leerkracht de belangrijkste factor binnen de school is die de resultaten van risicolezers beïnvloedt. Naast de factoren als vakinhoudelijke

deskundigheid en een goed klassenmanagement vindt hij het gebruiken van een goede “evidence based” taal- leesmethode van groot belang. Van der Leij (2003) benoemt het hebben van hoge verwachtingen ten aanzien van de leerprestaties, het kunnen aansluiten bij de “zone van de naaste ontwikkeling” van de leerlingen en het geven van goede voorbeelden als effectieve leraargedragingen. Effectief leesonderwijs sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen en geeft aandacht aan vergroting van woord- en wereldkennis.

Visser (2006) stelt dat een effectieve leerkracht zorgt voor goed leesonderwijs met een convergente differentiatie.

2.2.3 Risicolezers, vroegtijdig signaleren en interventies

Vernooy (2009) zegt dat voor risicolezers dezelfde methode, doelen en instructie moeten gelden als voor andere lezers. Deze leerlingen hebben wel meer tijd en een intensievere, directe instructie nodig om hun leesontwikkeling te versnellen. Het geven van gerichte instructie met behulp van goede methoden voor het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen en het onderhouden van vlot lezen zijn voor risicolezers van groot belang. Door vroegtijdige preventieve interventies kan voorkomen worden dat leerlingen leesproblemen krijgen. Hiervoor zijn leerkrachten nodig die tijdig en goed kunnen signaleren, bijvoorbeeld door het inzetten van het “Protocol Leesproblemen en Dyslexie” (Wentink & Verhoeven, 2001), aansluitend effectieve instructie kunnen geven en meer oefentijd kunnen organiseren voor leerlingen die dit nodig hebben (Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2009). Connect en RALFI (Braams & Smits, 2008) blijken effectieve leesprogramma's te zijn voor risicoleerlingen. Bij beide programma's wordt de techniek van herhaald lezen ingezet ter bevordering van het vloeiend lezen. De inhoud van de leesteksten en de leesbeleving van de leerlingen staan hierbij centraal.

2.2.4 De organisatie

Goed leesonderwijs kan gegeven worden op een effectieve school waar in de organisatie aandacht is voor het vergroten van de effectieve leertijd. De leesprestaties worden verbeterd door het veelvuldig systematisch volgen van de vorderingen, inzicht in het verloop van het lezen en het planmatig handelen voor het opzetten van een aanpak gericht op individueel, groeps- en schoolniveau (van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2009).

2.2.5 De inhoud

Effectief leesonderwijs geeft aandacht aan motivatie, techniek, begrip en woordenschat (National Reading Panel, 2000; de Haan, 2009) en waarschuwt voor te veel eenzijdige nadruk op decoderen bij het aanvankelijk lezen. Het gebruik van leesstrategieën is van belang bij het ontwikkelen van leesbegrip. Ter bevordering van de leesmotivatie wordt het belang van een rijke leesomgeving aangegeven.

2.2.6 Interactief taalonderwijs

Van Elsäcker en Verhoeven (2001) benoemen als uitgangspunten voor goed interactief lezen en schrijven dat de leerling het nut en het plezier van geletterdheid kan inzien en dat hij de gelegenheid krijgt tot zelfbeschikking en actief bezig zijn. Het onderwijsaanbod sluit aan bij het zelfbeeld en zelfvertrouwen en komt tegemoet in de sociale behoefte aan interactie. Volgens van Oers (2005) berust geletterdheid op een deelname aan sociaal-culturele activiteiten. Visser (2006) benoemt “Betekenisvol, Authentiek, Sociaal en Strategisch” als ingangen voor vernieuwingen en als uitgangspunten van interactief taalonderwijs.

Bij goed geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs gaat het om een combinatie van het leren van de elementaire leeshandelingen, het automatiseren daarvan én het betekenis geven aan lees- en schrijfactiviteiten vanuit eigen taalervaringen (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997). Leerlingen leren de vaardigheid van lezen, doordat zij van jongs af aan als lezer benaderd worden en in de gelegenheid worden gesteld zelf teksten te schrijven.

2.2.7 Samenvattend

Effectief leesonderwijs is goed voor alle leerlingen, dus ook voor zwakke leerlingen (Visser, 2006). Goed leesonderwijs bestaat uit motivatie, techniek, begrip en woordenschat. Over hoe dat leesonderwijs gegeven moet worden lopen de meningen uiteen. Inzichten verschillen op het gebied van instructie (van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2009) en construerend leren (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997), methodevolgend (Vernooy, 2009) of kindvolgend werken (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997), het aanbieden van het lezen in geïntegreerde lees- en schrijfactiviteiten (van Elsäcker & Verhoeven, 2001; Van Oers, 2005) of in de afzonderlijke deelgebieden (Mommers, 2007; Vernooy, 2009).

2.3 Ontwikkelingsgerichte didactiek

De ontwikkelingsgerichte didactiek voor het leren lezen en schrijven in groep 3 en 4 is verbonden met het concept Ontwikkelings Gericht Onderwijs (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997). Ontwikkelings Gericht Onderwijs wordt verder in dit onderzoek aangeduid met OGO.

2.3.1 Het concept Ontwikkelings Gericht Onderwijs

Het OGO heeft rond de jaren 1990 vorm gekregen in de onderbouw van de basisschool onder de noemer Basisontwikkeling. Het is ontstaan rond zorgen over de toekomst van het kleuteronderwijs. Er is een visie ontstaan voor een geïntegreerde basisschool met als doel de doorgaande lijn in de ontwikkeling van de leerlingen te waarborgen (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997; Janssen-Vos, 2008).

Diverse denkbeelden uit de ontwikkelingspsychologie van de Russische psycholoog Vygotsky (1869-1934) komen terug in de Basisontwikkeling. Janssen-Vos (2008) omschrijft zijn theorie van de “Zone van de naastgelegen ontwikkeling” als volgt: “een leerling leert in aansluiting op wat hij al weet, maar het moet wel nieuw of uitdagend zijn om daadwerkelijk van leren te kunnen spreken”. OGO ziet deze zone als een aantal activiteiten waaraan de leerlingen kunnen en willen deelnemen, nog niet geheel zelfstandig, maar wel met behulp van anderen. Ook het streven van OGO dat het onderwijs als zinvolle eenheid aangeboden wordt, waarin het werken in zinvolle contexten als uitgangspunt genomen wordt, is gebaseerd op een van de uitgangspunten van Vygotsky. OGO ziet de leerling als deelnemer aan de culturele maatschappij en streeft naar een brede persoonlijkheidsontwikkeling.

Basisvoorwaarden voor een goede ontwikkeling zijn dat de leerling een gezond zelfbeeld heeft, nieuwsgierig is en vrij van emotionele belemmeringen (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997; Janssen-Vos, 2008). In de onderbouw wordt vanuit spelactiviteiten bewust toegewerkt naar leeractiviteiten (Janssen-Vos, 2008).

Rond 1997 kwam hierop een vervolg in een doortrekking van de manier van werken naar de bovenbouw. Vanuit het spelgeoriënteerde curriculum ontstaat er een overgang naar een onderzoeksgeoriënteerde curriculum in de bovenbouw (Van Oers, 2005).

Het ontwikkelingsgerichte onderwijsconcept wordt gezien als een strategie om de ontwikkeling van leerlingen te optimaliseren door hen te betrekken bij sociaal-culturele activiteiten waar betekenisvolle leerprocessen kunnen ontstaan. Janssen-

Vos (2008) benoemt het als een nieuwe weg naast het kindgericht werken vanuit de ervaringsgerichte benadering en het leerkrachtgestuurde programmagericht werken.

2.3.2 De ontwikkelingsgerichte didactiek voor lees- en schrijfonderwijs voor groep 3 en 4

In OGO wordt ontluikende geletterdheid vanaf de kleutergroepen gestimuleerd. De leerkracht biedt vanuit spel veel samenhangende activiteiten aan die de taal- en denkontwikkeling kunnen stimuleren. Veel aandacht gaat uit naar taalfuncties, woordbetekenis en taalcultuur in de klas (Janssen-Vos, Pompert & Vink 1997). De ontwikkelingsgerichte didactiek voor het lees- en schrijfonderwijs (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997) in de groepen 3 en 4 is erop gericht dat leerlingen kunnen deelnemen aan de geschreven cultuur; dat ze autonomie kunnen verwerven in schrijven én lezen. Een zinvolle ontwikkeling op weg naar functionele geletterdheid komt tot stand vanuit een betekenisvolle context, in een sociale omgeving en door interacties met leerlingen en leerkracht. Er is veel aandacht voor de communicatieve functie van taal. De activiteiten sluiten aan bij concrete ervaringen van leerlingen en taalbegrip en kennis van de wereld staan voorop. Het functioneel oefenen van taaltechnische aspecten is dienstbaar aan het doel van de activiteit: een zo goed mogelijke uitvoering van de lees- en schrijfactiviteit. De leerkracht levert doelgerichte meerwaarde aan de eigen lees- en schrijfactiviteiten van de leerlingen door uitlokken en voorbeelden te geven. Het inzicht en de vaardigheden van de leerkracht zijn hierbij van essentieel belang (De Haan, 2009).

De ontwikkelingsgerichte didactiek ontstaat door een samenwerking van leerling en leerkracht en wordt aangegeven door vier stappen, die voortdurend doorlopen kunnen worden (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997):

Stap 1: Vanuit een context van een gezamenlijk vertrekpunt wordt betekenis gegeven aan zinvolle activiteiten.

Stap 2: Er wordt inhoudelijk ingegaan op eigen teksten van de leerlingen én op teksten van anderen, waarbij zowel gesprek- lees- en schrijfactiviteiten aan bod komen.

Stap 3: de leerkracht brengt vanuit de leerlijnen uitbreiding in van kennis en taaltechnische aspecten.

Stap 4: de leerkracht heeft inzicht in de ontwikkeling die de leerlingen maken en stemt daarop het vervolgaanbod af.

2.4 Een onderzoek naar ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs

Suhre (2002) onderzocht op enkele OGO scholen het onderwijsaanbod in relatie met de ontwikkeling in lezen en schrijven van leerlingen van groep 3 en 4. Deze ontwikkeling werd vergeleken met leerlingen op andere basisscholen die programmatisch leren lezen door het volgen van een leesmethode. De leerkrachten van de OGO school werkten met de methodiek “Met jou kan ik lezen en schrijven” (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997). Omdat er een klein aantal scholen meededen aan het onderzoek hebben de conclusies een beperkte waarde.

2.4.1 Conclusies op ontwikkeling in de lees- en schrijfpresentaties

Uit bovengenoemd onderzoek blijkt dat de schrijfvaardigheid in klassen met OGO verder gevorderd is dan in klassen met programmatisch onderwijs. De ontwikkeling van schrijfvaardigheid bevordert het lezen vooral in groep 3. Geconcludeerd wordt dat thematisch schrijven van belang is voor het technisch correct leren lezen.

Er wordt in dit onderzoek geen noemenswaardig verband gevonden tussen het thematisch schrijven en begrijpend lezen. Dit wil niet zeggen dat thematische schrijfactiviteiten geen ondersteuning bieden aan het lezen. De ontwikkeling van de leerprestaties is in belangrijke mate afhankelijk van de manier waarop de leerkracht handelt in de klas.

2.4.2 Conclusie op het onderwijsaanbod

Leerkrachten van de onderzoeksscholen brengen de ontwikkelingsgerichte didactiek goed in de praktijk. Bij het ontwerpen wordt per thema vooruitgelopen op de leerdoelen. Differentiatie in het leesonderwijs en hulp aan zwakkere leerlingen leidt tot toepassing van het handelen en de uitvoering van de lees- en schrijfactiviteiten op verschillend niveau. Om de leerkrachten te helpen bij hun reflectie op de ontwikkeling van de leerlingen en het onderwijsaanbod is een meer concreet uitgewerkt observatiemodel nodig. Een aanbeveling is de ontwikkelingsgerichte didactiek voor zeer zwakke lezers verder uit te werken.

2.5 Een onderzoek naar een ontwikkelingsgerichte interventie voor kinderen met leesproblemen

Peters (2004) onderzocht of het gebruik van de strategie “verklanken” bij kan dragen aan de opbouw van een beter woordbeeld. Ze stelde de vraag of leerlingen die de strategie verklanken gebruiken tot een beter automatiseren van het lezen komen? Haar uiteindelijke doel was een betekenisvolle interventiemethode te ontwikkelen

waarmee leerkrachten in het ontwikkelingsgericht onderwijs zwakke lezers gerichter kunnen begeleiden. Haar bevindingen hebben geleid tot de “verdiepingsaanpak”. Een voorzichtige conclusie uit dit onderzoek was dat spellende lezers baat hebben bij de aanpak van de strategie verklanken en dat er voor radende lezers misschien een aanpassing in de aanpak gemaakt moet worden.

2.6 De “verdiepingsaanpak” bij Ontwikkelingsgericht Onderwijs

De “verdiepingsaanpak” (Peters, 2006, 2007) richt zich op zwakkere lezers en start bij de mogelijkheden van de leerling. Dit in tegenstelling tot het traditioneel onderwijs, waar de leerling door het oefenen van deelvaardigheden die het nog niet beheerst, voortdurend wordt geconfronteerd met eigen tekortkomingen (Peters, 2006). De “verdiepingsaanpak” is een handelingsgerichte werkwijze waarin het noodzakelijk oefenen aan bod komt binnen betekenisvolle activiteiten die aansluiten bij het thema van de klas. Door observatie kan de leerkracht aansluiten bij de leesontwikkeling van de leerling en besluiten wat hij nodig heeft met betrekking tot ondersteuning en strategieën. Een leerkracht, of Remedial Teacher, werkt twee of drie keer per week gedurende 20 minuten met een groepje van twee à drie zwakke lezers. De verdiepingsactiviteit sluit aan bij het thema wat in de klas behandeld wordt en gaat uit van een bestaande tekst, bijvoorbeeld een gedeelte van een boek. De leerling wordt na het lezen uitgedaagd deze tekst af te schrijven en te werken naar een presentatie aan de klas. De aanpak bestaat uit drie fasen (bijlage A) die doorlopen worden binnen een themaperiode. Door de observatielijst lees- en schrijfontwikkeling (bijlage B) in te vullen wordt de beginsituatie van de leerling duidelijk en kan de leerkracht daarbij aansluitend zwakke lezers intensief begeleiden. Verschillende strategieën worden aangereikt, de strategie verklanken komt nadrukkelijk aan bod en er wordt gewezen op spellingsregels. De leerkracht heeft een voorbeeldfunctie en is er op gericht dat leerlingen steeds meer zelfstandigheid verwerven. Het doel van de aanpak is dat de zwakke lezers door betekenisvolle activiteiten tot lezen komen en dat ze gemotiveerde lezers worden die graag een boek lezen!

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Dit onderzoek heeft kenmerken van een actieonderzoek (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007) en is gericht op het verbeteren van het eigen handelen in de klas met als doel de verbetering van de kwaliteit van het leesonderwijs voor zwakke lezers.

Onderzoek naar kwaliteit van het onderwijs kan zich richten op een samenhang tussen aanpak, proces en effectwaarnemingen (Laevers, 1993). Het eerste deel van het onderzoek is gericht op de aanpak. Hieronder wordt het handelen van de leerkracht bij het vorm geven aan ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven en het toepassen van de verdiepingsaanpak verstaan. Het tweede deel is gericht op het proces dat zich afspeelt in de leerling zelf. Tenslotte richt het laatste deel van dit onderzoek zich op het effect van het inzetten van de ontwikkelingsgerichte didactiek en de “verdiepingsaanpak”.

De onderzoekstijd bestaat uit twee oefenperioden van 4 weken, waarin twee keer per week, gedurende 20 minuten, de “verdiepingsaanpak” wordt aangeboden met daarnaast twee weken voor de presentaties en (tussen)evaluatie (bijlage C).

3.2 De onderzoeksgroep

Peters (2006) adviseert om de “verdiepingsaanpak” uit te voeren met een groepje van twee à drie leerlingen. Voor dit onderzoek zijn drie kinderen geselecteerd op grond van de technische leesvaardigheid en leesattitude. In oktober haalden 11 kinderen uit groep 4 niet de norm van AVI 3 Beheersing (Visser, van Laarhoven & ter Beek, 1994) als voldoende standaard (Struiksma, van der Leij & Vieijra, 2004).

Omdat het doel van het onderzoek is gericht op vergroting van motivatie en betrokkenheid werd uit deze groep een verdere selectie gemaakt op grond van een lage score op de leesattitudeschaal (Aarnoutse, 1990). De onderzoeksgroep bestaat uit drie jongens en worden Tom, Jan en Sjoerd genoemd.

3.3 De aanpak

In het theoretisch onderzoek naar goed leesonderwijs werd duidelijk dat het handelen van de leerkracht cruciaal is. Het eerste deel van dit onderzoek richt zich dan ook op de rol van de leerkracht bij het uitvoeren van de “verdiepingsaanpak”

binnen een context van thematisch werken. De leerkrachtvaardigheden hebben betrekking op de pedagogische, didactische, organisatorische en reflectieve competenties. De kwaliteitskaart OGO: beoordelingsschaal leesactiviteiten (van Andel, 2009) wordt gebruikt om de ontwikkelingen te kunnen weergeven. Hierin is een aanpassing gemaakt door een 5 punten schaal toe te voegen (zie bijlage D). Kwaliteit is hierbij niet absoluut vast te stellen, het is een intersubjectief begrip. Door meerdere deelnemers de kwaliteitskaart in te laten vullen wordt een objectiever beeld verkregen. Daarom wordt de kwaliteitskaart zowel door de onderzoeker als de duopartner ingevuld. Om het eigen handelen in beeld te brengen en greep te krijgen op de eigen uitvoering van acties om het ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven organisatorisch toe te passen is het formulier “reflectie op eigen handelen” en “zelfonderzoek” (bijlage E) ontworpen (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). Hoe het thematisch werken en daarbinnen het ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven aangepakt wordt zie je beknopt weergegeven in het ontwerpschema (bijlage F). Het uitvoeren van de “verdiepingsaanpak” is organisatorisch mogelijk gemaakt door de invoering van de weektaak (bijlage G). Door het invullen van het logboek (bijlage H) na iedere werkbijeenkomst komt de rol van de leerkracht bij het uitvoeren van de “verdiepingsaanpak” verder in beeld. Een schoolbezoek en een open interview met een leerkracht is een onderzoeksactie om nieuwe ideeën op te doen over de aanpak van de organisatie rondom het ontwikkelingsgericht werken (bijlage I).

3.4 Het proces

Interviews, vragenlijsten, het bijhouden van een logboek en observaties zijn de onderzoeksinstrumenten voor dit deel van het onderzoek. Voor de start van dit onderzoek hebben alle leerlingen van groep 4 de vragenlijst leesattitude (Aarnoutse, 1990) ingevuld. De onderzoeksgroep is mede op grond van de leesattitude geselecteerd. Op het eind van de onderzoeksperiode wordt de vragenlijst leesattitude nog een keer afgenomen. Om inzicht te krijgen in de beleving van de leesactiviteiten die plaats vinden in de groep hebben alle leerlingen twee keer, bij start en op het eind van de onderzoeksperiode, de vragenlijst “Wat vind jij ervan?” ingevuld. Op een 10-puntenschaal kan worden aangegeven hoe ze aangeboden leesactiviteiten waarderen (bijlage J). Door middel van het bijhouden van een logboek worden de leerlingen van de onderzoeksgroep gevolgd. Naast de

beschrijving van de aanpak wordt gekeken naar welbevinden, motivatie en betrokkenheid, actief leren, gespreksvoering en omgang met medeleerlingen. De leerlingen worden na een werkmoment gevraagd via picto's aan te geven hoe ze het ervaren hebben. Gesprekken met ouders en interviews met de leerlingen (bijlage K) na elke periode van 4 weken geven verdere informatie over de leesbeleving. Tijdens twee werkmomenten per periode worden er video-opnames gemaakt. Door middel van een vooraf opgestelde kijkwijzer, afgeleid van de "Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters" (Laevers, 1993), worden de leerlingen drie keer, drie minuten geobserveerd (bijlage L). De kijkwijzer wordt ingevuld door de onderzoeker, en besproken met de teamleidster, die ook de video-opname heeft gemaakt.

3.5 Het effect

Voor een beschrijving van de begin- en eindsituatie wordt de lijst "observatiepunten lees- schrijfactiviteiten risicolezers" ingevuld (bijlage B). Daarnaast worden de resultaatgerichte leeropbrengsten in beeld gebracht. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van AVI toetsen (AVI toetspakket 1994) en analyse van een schrijftaak (Harskamp & Pomper, 2000) (bijlage M). Voor de begin- en eindsituatie worden de gegevens van voor en na de oefenperiode met elkaar vergeleken.

3.6 Ethiek en validiteit

De ethiek wordt binnen dit onderzoek gewaarborgd, doordat de namen van personen gefingeerd zijn. Geluid en filmopnamen zijn gemaakt met instemming van betrokkenen en worden na dit onderzoek vernietigd. Ouders zijn door gesprekken betrokken bij dit onderzoek.

Het ontbreken van afstand kan een knelpunt zijn bij dit soort onderzoek, doordat de onderzoeker en de onderzochte dezelfde persoon zijn. Door transparantie en triangulatie wordt de validiteit van het onderzoek verhoogd (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). De stappen die de leerkracht / onderzoeker zet worden nauwkeurig bijgehouden. Vanuit verschillende benaderingen worden de onderzoeksvragen bekeken. Dialoog met collega's en vakgenoten heeft de onderzoeker scherp gehouden.

Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de datagegevens van de aanpak, het proces en het effect beschreven in paragrafen 4.2, 4.3 en 4.4. Kwantitatieve toetsgegevens van de onderzoeksl leerlingen worden, indien relevant, weergegeven naast groepsgemiddelden. Onder de noemer “begin” en “eind” ziet men de gegevens van voor het begin en na afsluiting van de oefenperiode.

4.2 De aanpak

De rode draad in de aanpak van de leerkracht wordt gevormd door het betekenisvol maken van lees- en schrijfactiviteiten ter bevordering van de betrokkenheid en het uitvoeren van de “verdiepingsaanpak” met de onderzoeksgroep. Organisatorisch is het begeleiden van groepjes leerlingen mogelijk gemaakt door invoering van de weektaak. Tijdens de onderzoeksperiode heeft de leerkracht haar ervaringen met thematisch werken en met het aanbieden van taal- en leesonderwijs via de ontwikkelingsgerichte didactiek uitgebreid. De “verdiepingsaanpak” is in de tijd van 10 weken door de leerkracht uitgevoerd tijdens twee werkmomenten per week van minimaal 20 minuten, inclusief de tijd voor presentatie en evaluatie.

4.2.1 Leerkrachtvaardigheden

Inzicht in de leerkrachtvaardigheden, die van invloed zijn op de uitvoering van het leesonderwijs zijn verkregen door verzamelde data van de kwaliteitskaart leesactiviteiten, reflectieformulieren leerkracht, logboek, schoolbezoek en open interview met ervaren leerkracht. De kwaliteitskaart leesactiviteiten (zie bijlage D en bijlage N voor een samenvattend overzicht hiervan) is bij het begin en eind van het onderzoek ingevuld door onderzoeker en duopartner. Met betrekking tot de didactische vaardigheden zijn door beide leerkrachten verbeteringen geconstateerd op gebied van het ontwerpen van betekenisvolle activiteiten door de leesactiviteiten te verbinden aan schrijverschap en begeleiding van leesactiviteiten door het toepassen van de 4-stappenmethodiek (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997) en het variëren in instructiestijlen. Bij het inrichten van een adequate leeromgeving voor leesactiviteiten is een verhoging van ondersteunende leesactiviteiten en aanbod van leesactiviteiten in hoeken geconstateerd.

De reflectieve leerkrachtvaardigheid wordt ingezet om het eigen handelen (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmma, 2007) met betrekking tot het uitvoeren van het taal- leesonderwijs in beeld te krijgen. Zie hiervoor de voorbeelden van reflectieformulieren op eigen handelen en zelfonderzoek (bijlage E en O). Vanuit het thematisch werken (ontwerpschema: bijlage F) werd invulling gegeven aan de ontwikkelingsgerichte didactiek voor lezen en schrijven. In dit voorbeeld zie je vanuit een algemeen onderwerp “dieren” het concrete thema “dierenencyclopedie” ontstaan. Aansluitend bij eigen ervaringen over lievelingsdieren ontstond een eerste verhaal. Vanuit een grote betrokkenheid van de leerlingen werden teksten aangedragen en voelden ze behoefte om aanvullende informatie te verwerven. Het lezen en schrijven van informatieve teksten voor de dierenencyclopedie en de presentatie daarvan werd een communicatief doel.

Bij het zoeken naar mogelijkheden om begeleiding te kunnen geven in kleine groepjes, zoals het uitvoeren van de “verdiepingsaanpak”, is de weektaak ontstaan. Bij deze organisatievorm kunnen de kinderen van de groep zelfstandig werken en krijgen ze de gelegenheid hun onderwijs zelf te plannen (zie in bijlage G een voorbeeld van de weektaak).

4.2.2 De “verdiepingsaanpak”

De “verdiepingsaanpak” bestaat uit het lezen en afschrijven van een boek met een presentatie als doel. Het thema sluit aan bij de thematische activiteiten van de groep. Tijdens de uitvoering is er veel aandacht voor motivatie, techniek, begrip en woordenschat. Dit komt aan bod volgens de drie fasen die beknopt beschreven zijn in bijlage A. Voorafgaand aan het onderzoek konden de leerlingen van de onderzoeksgroep in onderling overleg een keuze maken uit drie boeken waarmee ze wilden gaan werken. Bij het werken aan de “verdiepingsaanpak” is het van belang aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling van de leerling. Door het invullen van de observatiepunten lees- schrijfontwikkeling (bijlage B) werd de beginsituatie in kaart gebracht en kon aangesloten worden bij de actuele ontwikkeling. Zo werd in de eerste oefenperiode gekozen om te gaan werken met een boek op AVI 5 niveau (twee niveaus hoger dan waar de kinderen in lazen) en kon tegemoet gekomen worden aan de behoefte om teksten te herhalen en lees- en schrijfontwikkeling te geven waar nodig was. De radende lezers hadden baat bij de aangeboden strategie “verklanken”, dit hielp hen minder fouten te lezen. Door herhalingen werd een beter

woordbeeld opgebouwd. (Zie het logboek in bijlage H, en door de leerkracht ingevulde voorbeelden in bijlage P)

4.2.3 Leren van ervaren collega's

Een schoolbezoek bij een basisschool waar men een ruime ervaring heeft opgedaan in OGO heeft inspiratie opgeleverd om het ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven verder uit te bouwen. Betrokkenheid werd opgebouwd door middel van verhalend ontwerpen. Aan het thema “vogels in de winter” werd door middel van een briefwisseling met een “vogelspotter in de buurt” betekenis gegeven. Tijdens het project kwamen verschillende soorten teksten onder de aandacht. Een advies over het invoeren van “de tekst van de week”, waarin de doelen voor taal en lezen in verwerkt kunnen worden sprak ons erg aan.

Een uitwerking van de bevindingen en een open interview met de leerkracht van groep 4 is te lezen in bijlage I.

4.3 Het proces

4.3.1 Leesattitude

De leesattitude (Aarnoutse, 1990) wordt weergegeven in een decielschaal. Er was een groot verschil in de score tussen jongens en meisjes. Daarom is naast de begin- en eindsituatie van het gemiddelde van groep 4 een onderverdeling in jongens en meisjes weergegeven naast de individuele score van de leerlingen van de onderzoeksgroep:

leesattitudeschaal	Groep 4	Meisjes	Jongens	Jan	Sjoerd	Tom
begin	4.9	7.2	3.3	1	1	3
eind	4.3	6.7	2.6	4	1	2

Bij de eindmeting is de leesattitude van de groep achteruit gegaan. Bij de leerlingen van de onderzoeksgroep heeft Jan een duidelijk hogere score gehaald, Sjoerd is op een score van 1 blijven staan en Tom heeft een lagere score gehaald.

4.3.2 Beleving van de leesactiviteiten

Inzicht in de beleving van de leesactiviteiten is verkregen door de leerlingen van groep 4 de vragenlijst: “Wat vind jij ervan?” voor te leggen. Een waardering van leesactiviteiten kon aangegeven worden op een 1-10 schaal (niet leuk- leuk).

De begin- en eindsituatie van de gemiddelde waardering door leerlingen van groep 4 is weergegeven naast de individuele beoordeling van de leerlingen van de onderzoeksgroep.

leesactiviteit	Begin	Jan	Sjoerd	Tom	Eind	Jan	Sjoerd	Tom
Voorlezen juf	6.7	4	5	6	7.8	9	6	8
RALFI	6.1	6	3	10	6.4	nvt	nvt	10
Estafette	7.8	8	10	3	7.3	6	8	4
Zelf een boek lezen	7.1	9	2	9	7.8	10	3	10
Thema-taak	5.6	9	4	4	8.7	8	10	5
Duo lezen	7	nvt	nvt	nvt	8.0	9	10	nvt
Verhaal schrijven	6.4	3	8	1	8.7	3	8	1
Zelf voorlezen	7.5	10	6	10	6.4	7	1	1

Opmerking 1: De “verdiepingsaanpak” staat niet benoemd als activiteit maar valt voor de leerlingen van de onderzoeksgroep onder “themataak”.

Opmerking 2: Bij de beginmeting deden de onderzoeksleerlingen allen mee aan RALFI lezen en namen niet deel aan het duo-lezen. Bij de eindmeting waren Jan en Sjoerd niet meer ingedeeld bij het RALFI lezen, daarvoor in de plaats kwam duo-lezen.

Naar aanleiding van de waardering van de leesactiviteiten en de relatie tussen begin en eindmeting kan per leerling van de onderzoeksgroep een beeld geschetst worden in relatie met de leesattitude. Door een beeld te krijgen van de leesbeleving van de leerling kan de leerkracht leesinterventies hierop aanpassen.

Jan: Hij waardeert het voorlezen door de Juf, het zelf een boek lezen en het duo lezen als positief. Deze positieve beoordeling wordt onderstreept door een verbetering van de leesattitude. Doordat hij bij de eerste vragenlijst aangegeven had het RALFI lezen niet meer uitdagend te vinden, is deze leesvorm in overleg met hem veranderd in duo lezen. De leerkracht kon, door meer inzicht te hebben in de leesbeleving van deze leerling, de interventie hierop aanpassen. Opvallend is dat Jan de themataak positief waardeert en aan het verhaal schrijven minder punten toekent. Het afschrijven van een verhaal, als onderdeel van de verdiepingsaanpak, waardeert hij juist positief.

Sjoerd: Bij de beginmeting gaf Sjoerd aan het RALFI lezen een score van slechts 3. Dit was voor de leerkracht aanleiding om met hem hierover in gesprek te gaan. De aanpassing in leesactiviteit die volgde in de vorm van duo lezen sprak hem aan. Opvallend is dat Sjoerd het zelf voorlezen bij de eindmeting een lage score geeft. Ook het zelf lezen van een boek waardeert hij met een lage score. Dit beeld komt overeen met zijn leesattitude. Voor de leerkracht is het belangrijk om te zien dat het schrijven van een verhaal en de themataak hem wel aanspreken. Hierdoor kan bij Sjoerd een positieve ingang voor het lezen gezocht worden in het schrijverschap.

Tom: Opvallend is dat Tom zowel bij de begin als eindmeting een hoge waardering geeft aan het zelf lezen van een boek. Hem spreekt het thematisch werken erg aan. Hij is geïnteresseerd in de informatieve boeken passend bij het thema van de groep. Deze uitkomsten komen niet overeen met de leesattitude, beginscore 3, eindscore 2. Het zelf voorlezen van een verhaal werd bij de beginmeting positiever gewaardeerd dan bij de eindmeting. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat Tom zich meer bewust is van zijn minder vloeiend lezen doordat in de afgelopen periode een dyslexieonderzoek heeft plaatsgevonden. Opvallend is dat Tom aan het RALFI lezen zowel bij de begin als eindmeting een positieve waardering gaf. Hieruit mag geconcludeerd worden dat deze leesinterventie voor hem ondersteunend werkt. Tijdens de uitvoering van de verdiepingsaanpak kon de leerkracht aansluiten bij zijn ondersteuningsbehoeften door ook herhalend lezen in te bouwen. Tom gaf voor het verhaal schrijven beide keren een lage score. Bij de uitvoering van de “verdiepingsaanpak” kon de leerkracht aansluiten bij de zone van zijn naaste ontwikkeling door hem bij het schrijven samen te laten werken met een medeleerling en leerkrachtondersteuning te geven. Tom kreeg kansen om succeservaringen op te doen bij het afschrijven van een verhaal.

4.3.3 Welbevinden en betrokkenheid

Volgens Laevers (1993) zegt het welbevinden en de betrokkenheid iets over de kwaliteit van een menselijke activiteit en is dit te herkennen aan een geconcentreerd, aangehouden, bezig zijn.

Observaties van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1993) leveren aangevuld met het logboek, ingevuld door de leerkracht na uitvoering van de “verdiepingsaanpak”, interviews met de leerlingen en gesprekken met ouders, een beeld op van het welbevinden en betrokkenheid.

	Jan	Sjoerd	Tom
Observatie 1	14	13	13
Observatie 2	15	14	13
Observatie 3	14	14	15
Observatie 4	15	14	11

Per observatie zijn voor iedere leerling drie fragmenten van ongeveer 3 minuten bekeken en op een schaal van niveau van betrokkenheid “geen activiteit” 1 – 5 “volgehouden intense activiteit” wordt een score bijgehouden. Per observatie kan een leerling maximaal 15 punten scoren.

Observatie 1: oefenperiode 1, gezamenlijk lezen van tekst, scannen en oefenen nieuwe woorden

Observatie 2: oefenperiode 1, schrijfactiviteit, het verhaal verder af schrijven

Observatie 3: oefenperiode 2, introductie nieuw boek, voorkennis activeren, woordveld, voorspellen

Observatie 4: oefenperiode 2, start schrijfactiviteit, op verhaal komen

Observaties van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1993) tijdens de “verdiepingsaanpak” geven een beeld van een grote intensieve betrokkenheid bij alle leerlingen van de onderzoeksgroep (Zie bijlage P en Q voor voorbeelden van ingevulde logboekenbladen en observaties Leuvense Betrokkenheidsschaal van Jan). Uit deze observaties en het logboek, bijgehouden door de leerkracht, zijn kwalitatieve gegevens verkregen die hieronder per leerling samengevat worden:

Jan: intensieve betrokkenheid, laat zich niet afleiden door prikkels vanuit de groep, gericht op de tekst, goede inbreng in gespreksactiviteiten, grote woordenschat, lichamelijke onrust, gehaast, vaak een lach op zijn gezicht.

Sjoerd: actief bij scannen van nieuwe woorden, trots als hij de moeilijke woorden kan lezen, de strategie verklanken en herhaald lezen helpen hem de nieuwe woorden te lezen, goede deelname aan gesprekken, eerste oefenperiode geboeid door een liedje, gemotiveerd om zelf een liedje te schrijven, tweede periode goed plan om zelfstandig verhaal af te schrijven.

Tom: dwaalt met zijn ogen soms af, neemt actief deel in gesprekken, heeft veel te vertellen, grote fantasie, heeft steun aan de strategie verklanken, past dit fluisterend

toe, onzeker bij het schrijven van een verhaal, eerste oefenperiode verhaal samen met Jan geschreven, goede inbreng, tweede oefenperiode zelfstandig verhaal geschreven met ondersteuning van de leerkracht.

Uit interviews met de leerlingen (bijlage R, voorbeeld Sjoerd) blijkt dat zij goed kunnen verwoorden waarom en waarover ze graag lezen. Behalve dat de boeken spannend moeten zijn hebben zij vooral belangstelling voor informatieve boeken. Uit gesprekken met de ouders blijkt dat er thuis een verandering merkbaar is in het leesgedrag. De moeder van Jan gaf aan dat ze bij het dagelijkse lezen met haar zoon ervaart dat hij het leuker gaat vinden. Jan had eerst een weerstand tegen lezen, nu heeft hij zelfs om een leeslampje gevraagd zodat hij ook in bed kan lezen! De moeder van Sjoerd merkte op dat haar zoon trots is op het schrijven van verhalen. Sjoerd wil thuis vooral veel verhalen typen op de computer. Ook is zijn belangstelling voor het lezen met sprongen vooruit gegaan. Volgens de ouders leest hij nu uit zichzelf. Bij Tom heeft afgelopen weken een dyslexieonderzoek plaats gevonden. Sinds enkele weken is het bekend dat er bij Tom sprake is van een enkelvoudige ernstige vorm van dyslexie. Moeder geeft aan dat hij, ondanks zijn hardnekkige leesproblemen, erg enthousiast vertelt over de lees- en schrijfactiviteiten in de groep.

Samenvattend kan gesteld worden dat uit de observaties van de Leuvense betrokkenheidsschaal en het logboek blijkt dat er sprake is van een grote betrokkenheid tijdens het werken aan de “verdiepingsaanpak”. De betrokkenheid wordt vergroot doordat leerlingen keuzes mogen maken. Een groeiende belangstelling voor het lezen wordt door interviews met de leerlingen en gesprekken met de ouders bevestigd.

4.4 Het effect

4.4.1 Technisch lezen van teksten

De gegevens van de AVI toetsen (Visser, van Laarhoven & ter Beek, 1994) van januari / april vormen de begin- en eindmeting van dit onderzoek.

Jan

maand	AVI kaart	fouten	tijd	niveau	DLE	DL
januari	3B	13	1.55	3 I	10	15
maart	4A	2	1.49	4 B	15	17

	5A	2	1.57	5 I	16	
april	5B	1	1.58	5 I	16	18
	6B	1	2.01	6 I	20	

Sjoerd

maand	AVI kaart	fouten	tijd	niveau	DLE	DL
januari	3B	9	2.29	3 I	10	15
maart	4A	2	1.50	4 B	15	17
	5A	1	2.01	5 I	16	
april	5B	1	2.05	5 I	16	18
	6B	1	1.53	6 I	20	
	7B	4	2.50	7 I	24	

Tom

maand	AVI kaart	fouten	tijd	niveau	DLE	DL
januari	2B	1	2.00	2 B	9	25
	3B	6	3.05	3 I	10	
maart	3A	4	2.09	3 B	12	27
	4A	6	2.12	4 I	13	
april	4B	6	2.02	4 I	13	28
	5B	11	2.23	5 I	16	

Opmerking: Op school is het niet gebruikelijk door te toetsen na het behalen van instructieniveau. In april is wel doorgetoetst tot frustratieniveau. Hiervoor is gekozen om een beter beeld te krijgen van het leesniveau.

Jan is van AVI 2 beheersingniveau naar AVI 4 beheersingsniveau gegaan en leest tot instructieniveau AVI 6.

Sjoerd is ook van AVI 2 beheersingniveau naar AVI 4 beheersingsniveau gegaan en leest tot instructieniveau AVI 7.

Tom is van AVI 2 beheersingsniveau naar AVI 3 beheersingsniveau gegaan en leest tot AVI 5 op instructieniveau.

4.4.2 Het schrijven van verhalen

Schrijftaak (Harskamp & Pompert, 2000), beoordeeld volgens richtlijnen die beschreven zijn in bijlage M

schrijftaak	groepsgemiddelde	Jan	Sjoerd	Tom
begin	9.9	11	8	9
eind	14.5	13	13	10

Het niveau van de groep is flink vooruit gegaan. Het niveau van schrijven is bij alle leerlingen van de onderzoeksgroep verbeterd. Vooral Sjoerd heeft met 5 punten een grote vooruitgang laten zien. Ook Jan en Tom laten een groei zien in het schrijven van verhalen, deze groei is kleiner dan die van de groep.

4.4.3 Observatiepunten lees- schrijfactiviteiten

Uit de observatiepunten lees- schrijfactiviteiten (zie bijlage B en bijlage S voorbeeld Tom) die bij het begin en op het eind van het onderzoek ingevuld zijn kan een beeld geschetst worden van de lezers. Bij Jan wordt een groei in zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid geconstateerd. Zijn belangstelling voor boeken hangt samen met zijn kennis en belangstelling van de wereld. Hij kan de strategie “verklanken” toepassen bij het ontsleutelen van nieuwe woorden en maakt minder “raadfouten” bij het lezen. Sjoerd kon een tekst goed op nieuwe woorden scannen. Ook Sjoerd laat een groei in zelfvertrouwen en nieuwsgierigheid zien en hij leest minder fouten door het toepassen van de strategie “verklanken”. Door het scannen van de woorden, opschrijven op woordkaartjes en herhalingen ontstond een groeiend woordbeeld. Sjoerd schrijft graag verhalen, dit motiveert hem ook voor het lezen van boeken. Bij Tom is ook een positieve verandering in de basissenmerken te zien. De leesondersteuning die hij via de “verdiepingsaanpak” ontvangt werkt positief voor zijn zelfvertrouwen. De vooruitgang bij Tom is minder groot dan bij de andere kinderen. Tijdens de looptijd van het onderzoek werd bij Tom een enkelvoudige ernstige vorm van dyslexie geconstateerd. Dit kan zijn langzame ontwikkeling op het gebied van lezen en schrijven verklaren. Ondanks zijn leesmoeilijkheden kan Tom deelnemen aan het programma en thema van de groep en doet succeservaringen op. Een samenvatting van de observatiepunten kan men nalezen in bijlage T.

Hoofdstuk 5: Conclusies

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de relatie aangegeven tussen onderzoeksvragen, literatuurstudie en verzamelde data.

In paragraaf 5.2, 5.3 en 5.4 worden achtereenvolgens antwoorden op de deelvragen met betrekking tot de aanpak, het proces en het effect beschreven. In paragraaf 5.5 worden conclusies en aanbevelingen op de centrale vraagstelling verwoord. De validatie van de conclusies wordt beschreven in paragraaf 5.6.

5.2 De aanpak

Uit de literatuurstudie kan geconcludeerd worden dat voor kwaliteitsverbetering van het leesonderwijs de rol van de leerkracht van essentieel belang. Een leerkracht die effectief leesonderwijs verzorgt stelt operationele doelen, roostert voldoende tijd in met extra tijd voor risicolezers, geeft intensieve directe instructie, past convergente differentiatie toe en houdt de leerresultaten goed bij (van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Visser, 2006; Vernooy, 2009; de Haan, 2009). Effectief leesonderwijs heeft betrekking op motivatie, techniek, begrip en woordenschat (National Reading Panel, 2000; van der Leij, 2003; Inspectie van het onderwijs, 2006; Visser, 2006; Vernooy, 2009; de Haan, 2009) en kan gegeven worden met behulp van een goede methode (Inspectie van het onderwijs, 2006; Vernooy, 2009) of is een onderdeel van geïntegreerde lees- schrijfactiviteiten die betekenisvol, authentiek, sociaal en strategisch zijn (Visser 2006). Deze laatste uitspraak sluit aan bij het zoeken naar kansen bij een andere invulling van het leesonderwijs.

Tijdens dit onderzoek zijn geïntegreerde lees- en schrijfactiviteiten aangeboden naast het werken met methoden. De leerkracht heeft ervaren dat betekenisvolle activiteiten ontstaan door de eigen ervaringen van de leerling als uitgangspunt te nemen en leesactiviteiten te verbinden aan het schrijverschap. Zo hebben leerlingen bij het eerste thema geschreven voor een dierenencyclopedie en bij het volgende thema voor een verkeerskrant. De activiteiten hadden betekenis door het communicatieve, publiekgerichte, doel. Deze bevindingen sluiten aan bij de uitgangspunten van de ontwikkelingsgerichte didactiek (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997) en interactief taalonderwijs (van Elsäcker & Verhoeven, 2001) waarin

lezen en schrijven als functionele communicatieve activiteiten gezien worden en leerlingen het nut en plezier van geletterdheid kunnen inzien.

Ook Suhre (2002) stelt dat de ontwikkeling van de leerprestaties in belangrijke mate afhankelijk is van de manier waarop de leerkracht handelt in de klas. Kansen voor risicolezers ontstaan doordat de leerkracht goed kijkt en luistert naar de leerlingen, kan aansluiten bij de zone van de naaste ontwikkeling en interventies kan aanpassen op de leer- en ondersteuningsbehoeften. Meer tijd en een intensievere instructie voor risicolezers kan binnen de ontwikkelingsgerichte lees- en schrijfdidactiek gerealiseerd worden door de “verdiepingsaanpak” (Peters, 2006-2007). Dit als onderdeel van een gevarieerd leesaanbod. Bij de aanpak werkt de leerkracht twee keer per week met een klein groepje, gedurende 20 minuten. De aanpak start bij de mogelijkheden van de leerling en gaat uit van een gezamenlijke verkenning van een tekst, passend bij het thema van de groep. Leerlingen worden gevraagd de tekst af te schrijven met een presentatie als doel. Vanuit de strategie “verklanken” worden nieuwe woorden verkend, en door herhaling worden woordbeelden opgebouwd. Bij de aanpak is er aandacht voor motivatie, techniek, begrip en woord- en wereldkennis.

5.3 Het proces

Uit de literatuurstudie blijkt dat de motivatie en betrokkenheid in OGO geoptimaliseerd wordt door hen te betrekken in betekenisvolle leerprocessen die kunnen ontstaan bij sociaal culturele activiteiten (Janssen-Vos 2008). Volgens Knipstra, Pompert en Schiferli (1997) zijn leerlingen meer gemotiveerd als ze inzien dat het functioneel oefenen dienstbaar is aan een communicatief doel. Het doel van de verdiepingsaanpak is dat zwakke lezers door betekenisvolle activiteiten tot lezen komen en dat ze gemotiveerde lezers worden die graag een boek lezen (Peters, 2006-2007).

Uit de data-analyse in hoofdstuk 4 blijkt dat leerlingen van de onderzoeksgroep een grote betrokkenheid laten zien bij het werken met de “verdiepingsaanpak”. Deze betrokkenheid blijkt uit observaties van de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Laevers, 1993) en het logboek. De activiteit van de “verdiepingsaanpak” bestond uit het lezen en afschrijven van een boek. De leerlingen werden betrokken bij de keuze van de boeken: “Hoe komt het dat de aap zo bang is” (een verhaal naverteld uit de Filippijnen, schrijver onbekend, 1995) en “Mevrouw Hemitage, de wegpiraat” (Blake, 2003). De verhalen sloten aan bij de thema’s van de groep, eerst over dieren en

vervolgens over verkeer. Tijdens het leesproces werd betekenis gegeven aan de teksten door aan te sluiten bij concrete ervaringen van de leerlingen. Aandacht voor tekstbegrip, woordenschat en oefenen van de techniek stond in dienst van de uitvoering, het afschrijven van het verhaal en de presentatie van het eigen boek aan de groep. De leerlingen van de onderzoeksgroep namen enthousiast deel aan de activiteit. Hierdoor ontstond een groeiende belangstelling voor het lezen. Dit werd bevestigd door gesprekken met de ouders en leerlingen.

De informatie verkregen uit de waarderingsschaal leesactiviteiten zegt iets over de leesbeleving en heeft de leerkracht geholpen interventies af te stemmen op de behoeften van de leerlingen. Uit de databeschrijving in hoofdstuk 4 kan geconcludeerd worden dat de betrokkenheid en motivatie van de onderzoeksgroep tijdens de onderzoekstijd groot was.

5.4 Het effect

Uit literatuuronderzoek blijkt dat thematisch schrijven vooral in groep 3, en in iets mindere mate in groep 4, van belang is voor het technisch correct leren lezen (Suhre, 2002). Uit van de data-analyse in paragraaf 4.4. kan geconcludeerd worden dat bij alle leerlingen van de onderzoeksgroep een goede vooruitgang waarneembaar was op het gebied van technisch lezen van teksten en schrijven van verhalen. Peters (2004) concludeert dat het gebruik van de strategie “verklanken” kan bijdragen tot een beter woordbeeld. Uit de data-analyse van observatiepunten lees-schrijfactiviteiten kan bevestigd worden dat de aangeboden strategie “verklanken” voor de onderzoeksgroep een goede interventie was. Zij hebben geleerd om nieuwe woorden nauwkeurig te ontsleutelen en zijn minder geneigd te raden. Jan en Sjoerd hanteerden eerst een radende strategie en lazen veel fouten. Nu lezen zij duidelijk minder fouten. Ook bij Tom is een verbetering opgetreden, bij hem wat minder groot. Verder blijkt dat er bij alle drie de leerlingen ook een positieve verandering in de basiskenmerken waarneembaar is.

Deze conclusies hebben een beperkte waarde: de leereffecten kunnen niet alleen toegeschreven worden aan de aangeboden didactiek, omdat er daarnaast een veelzijdig ander leesaanbod was.

5.5 Conclusie en aanbevelingen

De centrale vraagstelling: “Hoe kan ik als leerkracht het lees- schrijfonderwijs voor risicolezers in groep 4 aanbieden volgens de ontwikkelingsgerichte didactiek zodat de betrokkenheid en de motivatie worden versterkt?” wordt in deze paragraaf beantwoord.

Bij effectief leesonderwijs moet het lezen altijd begrijpend lezen zijn waarbij aandacht uitgaat naar motivatie, techniek, begrip en woordenschat. Door betekenisvolle activiteiten lezen ook zwakkere lezers graag een boek.

Mogelijkheden voor een andere aanpak van het taal- en leesonderwijs liggen er in het loslaten van de taal- en leesmethoden. De leerkracht kan binnen de context van een thema zinvolle activiteiten aanbieden met een communicatief doel. Voor een grote leesmotivatie en een blijvende betrokkenheid bij het lezen is het van belang dat de leerkracht uitgaat van interessante teksten, aansluitend bij de beleving van de kinderen, die gelegenheid geven kennis van de wereld op te bouwen. Deze teksten kunnen geschreven zijn door de kinderen zelf of door anderen. De leerkracht geeft gelegenheid tot interactie en biedt lees- en schrijfstrategieën aan ter ondersteuning van het leesproces. Noodzakelijke oefeningen worden vanuit de doelen van methoden of leerlijnen ingebracht. Deze doelen kunnen door middel van een “tekst van de week” aan bod komen. De leerkracht organiseert mogelijkheden om in een kleine groep effectieve instructie en begeleiding te kunnen geven. De leerkracht zorgt voor een gevarieerd leesaanbod, opgenomen in de weekplanning.

Voor de ontwikkeling van de leerprestaties is de rol van de leerkracht bij het goed kijken naar de begeleiding- en ondersteuningsbehoeften van de leerling van groot belang. Bij het toepassen van de ontwikkelingsgerichte didactiek liggen mogelijkheden om risicolezers handelingsgericht te begeleiden. De “verdiepingsaanpak”, zoals in dit onderzoek gerealiseerd is, blijkt een goede interventie om risicolezers gericht te begeleiden.

Door dit onderzoek is duidelijk geworden dat het de leerkracht is die kansen kan creëren voor risicolezers om betere lezers te worden. De schoolorganisatie kan de kansen voor risicolezers verhogen door in te zetten op scholing en begeleiding van leerkrachten om inzicht en vaardigheden te vergroten. Bij het invoeren van ontwikkelingsgericht werken met geïntegreerd lees- schrijfonderwijs kunnen leerkrachten leren de doelen van methoden te verbinden aan de themapanning. Tijdens de thematische lessen kunnen de doelen concreet uitgewerkt worden. Bij

betekenisvolle teksten kunnen lees- en schrijfstrategieën ingezet worden om doelen te bereiken. Om goed te kunnen aansluiten bij de mogelijkheden van de leerling is het van belang een observatie-, registratie- en evaluatiesysteem in te kunnen zetten dat aansluit bij deze nieuwe manier van werken.

5.6 Validatie van de conclusies

Voor de versterking van de interne validiteit is gebruik gemaakt van triangulatie (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma, 2007). De data zijn op verschillende wijze verzameld en teruggekoppeld naar de deelnemers aan dit onderzoek.

Verslagen zijn ter goedkeuring voorgelegd aan collega's.

Voor de versterking van de externe validiteit zijn voorbeelden van ingevulde observatiemodellen, logboek en reflectieformulieren in de bijlagen toegevoegd. De toetsen die gebruikt zijn kunnen herhaald worden voor een andere groep op een andere school. Omdat het uitvoeren van de verdiepingsaanpak voor een groot deel samenhangt met de klassenorganisatie, is ook een voorbeeld van weektaak en een ontwerpschema van het thema toegevoegd. Dit onderzoek is herhaalbaar in een andere context, de situatie zal echter nooit hetzelfde zijn. Het ontwikkelingsgericht werken komt tot stand door interactie met de leerlingen en zij hebben door het maken van eigen keuzes invloed op de uitwerking hiervan.

De onderzoeker / leerkracht was als participerende observant deelnemer aan het onderzoek. Door veelvuldig overleg met duo collega, teamleiding, onderwijsbegeleider en "critical friends" van de opleidingsgroep werd het onderzoeksproces door "buitenstaanders" gevolgd en kon objectiviteit bewaakt worden.

Hoofdstuk 6: Evaluatie

6.1 De keuze van het onderwerp

De keuze voor het onderwerp is ontstaan vanuit mijn betrokkenheid bij het leesonderwijs en mijn sceptische houding bij onderwijsvernieuwingen om methoden bij taal- leesonderwijs los te laten. Mijn houding had te maken met mijn vraag of ik leerlingen met leesproblemen niet tekort zou doen door de structuur van methoden los te laten. Daarnaast zag ik leerlingen die vastliepen bij het methodegebonden leesaanbod. Ik ontdekte tegenstrijdigheden in mijn gedachten over goed leesonderwijs. Door de keuze van het onderwerp wilde ik de bedreigingen die ik zag voor het leesonderwijs aan leerlingen met leesproblemen ombuigen naar mogelijkheden. Vanuit de vraag hoe goed leesonderwijs eruit zou moeten zien ben ik me gaan verdiepen in de ontwikkelingsgerichte didactiek van lezen en schrijven. Door de onderwijsbegeleider werd ik gewezen op de “verdiepingsaanpak” als een ontwikkelingsgerichte begeleidingsmogelijkheid voor zwakke lezers.

6.2 Het literatuuronderzoek

De literatuurstudie over effectief leesonderwijs en ontwikkelingsgericht onderwijs heeft me veel inspiratie opgeleverd om mijn taal- leesonderwijs anders uit te voeren. De ontwikkelingsgerichte didactiek schept mogelijkheden om onderwijsinhouden thematisch aan bod te laten komen. In de “verdiepingsaanpak” zie ik een concrete mogelijkheid om risicolezers via een ontwikkelingsgerichte benadering te begeleiden.

6.3 De uitvoering

Binnen onze school is geen ruimte voor de functie van Remedial Teacher en de uitgangspunten van de school zijn dat de extra leerlingenzorg door de leerkracht in de klas gerealiseerd wordt. Ik wilde de begeleiding naar zwakke lezers in een reële situatie, dus binnen de groep, uitvoeren. Daarom heb ik eerst aan de randvoorwaarden gewerkt om de “verdiepingsaanpak” uit te kunnen voeren. Vanaf januari 2010 is aan het thematisch werken meer inhoud gegeven door toevoeging van lees- en schrijfactiviteiten. Verder is de weektaak ingevoerd, onder meer om voor de leerkracht begeleidingsmogelijkheden in kleine groepjes te creëren. Deze

organisatievorm heb ik regelmatig met mijn duopartner geëvalueerd en aangepast. Het onderzoek is volgens planning in een periode van 10 weken uitgevoerd. Op maandag en dinsdag kon ik gedurende 20 minuten met de leerlingen van de onderzoeksgroep werken. De “verdiepingsaanpak” is een mogelijkheid om leerlingen handelingsgericht te begeleiden. Tijdens de uitvoering van de “verdiepingsaanpak” kon ik mijn begeleiding afstemmen op de behoeften van de leerlingen. Zo was het herhaald lezen een goede interventie voor Tom, de strategie “verklanken” hielp de aanvankelijk “radende” lezers, Sjoerd en Jan, nauwkeuriger te lezen. Doordat ik meer inzicht kreeg in de beleving van de leerlingen, kon ik besluiten het RALFI lezen voor Sjoerd en Jan te vervangen voor duo-lezen en zag ik dat Tom behoefte had aan samenwerken bij de schrijftaak.

6.4 Mijn ervaringen

Vanuit enthousiasme voor het onderwerp is een uitgebreid onderzoek ontstaan. Vanaf de start besepte ik de valkuil om het onderzoek te breed van opzet te maken. Ik kon me niet beperken tot de “verdiepingsaanpak” alleen, omdat de context waarin deze uitgevoerd wordt van groot belang is op de aanpak. Dit onderzoek heeft me dan ook veel opgeleverd. Naast het kunnen toepassen van de “verdiepingsaanpak” heb ik samen met mijn duopartner de ontwikkelingsgerichte didactiek kunnen uitbouwen rondom de thema’s “dierenencyclopedie” en “ik loop, ik fiets, ik rijd”. We hebben bij het ontwerpen van de thema’s doelen van de taal- en begrijpend leesmethode kunnen verwerken in het activiteiten aanbod. Leerlingen zijn erg enthousiast over de nieuwe aanpak van het taal- en leesonderwijs. Er is volop tegemoet gekomen aan hun behoefte aan relatie, competentie en autonomie.

Doordat ik participerende onderzoeker was, heb ik meerdere bronnen gebruikt om de bevindingen zo objectief mogelijk te laten zijn. Zo ontstond er een uitgebreide dataverzameling. Naar mijn idee is de verzamelde informatie relevant om de centrale vraag te kunnen beantwoorden. Ik vond het lastig om mijn bevindingen objectief, duidelijk en bondig op papier te zetten. Achteraf gezien had ik het onderwerp kleiner kunnen houden door me tot de aanpak te beperken.

De onderzoeksperiode is volgens wens verlopen. Ik had me goed voorbereid en de samenwerking met mijn duopartner voor de uitvoering van de randvoorwaarden is prima verlopen.

Tijdens dit onderzoek heb ik ervaren hoe ik het leesonderwijs anders kan inrichten door de methode los te laten. Ik zie dat dit loslaten geen bedreiging voor risicolezers hoeft te zijn maar dat het juist mogelijkheden geeft om handelingsgericht te werken. Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik mijn kijk op onderwijs vernieuwd. Het levert mij de mogelijkheid op de kwaliteit van mijn onderwijs te verbeteren. Ik hoop door mijn ervaringen te delen met collega's een bijdrage te kunnen leveren aan onze schoolontwikkeling.

Nawoord:

Aan alle mensen die bijgedragen hebben aan de totstandkoming van dit meesterstuk wil ik dit dankwoord richten.

Bedankt leerlingen van groep 4, ouders en collega's van mijn school, voor alle medewerking die ik van jullie mocht ontvangen. In het bijzonder een woord van dank aan mijn duopartner, de schoolbegeleidster, de "critical friends" en de begeleider van de opleiding Remedial Teaching voor alle adviezen, belangstelling en ondersteuning. Tenslotte wil ik mijn gezinsleden bedanken dat ze mij de gelegenheid hebben gegeven om aan dit onderzoek te werken.

Literatuur

Bronnen:

Aarnoutse, C. (1990) Leesattitudeschaal, Nijmegen: Berkhout

Andel, A. (2009) Kwaliteitskaart leesactiviteiten OGO, Alkmaar: De Activiteit

Blake, Q., (2003) *Mevrouw Hermitage Wegpiraat*, Baarn: De Fontein
Oorspronkelijke titel: Mrs Armitage, Queen of the Road

Braams, T. & Smits, A. (2008) *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom

Bok, A. & Corjanus, J. (2001) *Tekst verwerken. Van begrijpend naar studerend lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff

Damen, H., Struiksmā, C., Linden, S., Smolders, J. & Lucas, H. (1994) *Veilig in Stapjes*. Tilburg: Zwijsen

Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (2001) *Interactief lezen en schrijven*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Haan, D. de (2009) *Lezen is praten van papier. Betekenisverlening als motor van goed leren lezen*. in Zone jaargang 8 nr 4

Hagen, H. & Hopman, P. “*Jubelientje leert lezen*” Amsterdam: Querido
geraadpleegd op 1-6-2010 via
<http://img.literatuurplein.nl/blobs/ORIGB/545135/1/1.jpg>

Harinck, F. (2008) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant

Harskamp, E & Pompert, B. (2000) *Korte handleiding schrijftaken*. Groningen: GION

Heuvel, F. van den, Huijbregts, C. & Peeters, G. (jaar uitgave onbekend, 1^e druk, 4^e oplage) *Taal actief*. Den Bosch: Malmberg

Inspectie van het onderwijs (2006) *Iedereen kan leren lezen*. Inspectierapport

Janssen-Vos, F. (2008) *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: van Gorcum

Janssen-Vos, F., Pompert, B. & Vink, H. (1997) *Naar lezen, schrijven en rekenen*. Assen: van Gorcum

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmā, W. (2007) *Ontwikkeling door onderzoek, een handreiking voor leraren*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff

Knijpstra, H., Pompert, B., & Vink, H. (1997) *Met jou kan ik lezen en schrijven*. Assen: van Gorcum

Laevers, F. (1993) *De Leuvense betrokkenheidsschaal voor kleuters*. Leuven: Centrum voor ErvaringsGericht Onderwijs

Leij, A. van der (2003) *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat

Mommers, C. en anderen (1990) *Veilig Leren Lezen, eerste maanversie*. Tilburg: Zwijsen

Mommers, C., Verhoeven, L., Koekebacker, E., Linden, S. van der, Stegeman, W. & Warnaar J. (2003) *Veilig Leren Lezen, tweede maanversie*. Tilburg: Zwijsen

Mommers, C. (2007) *Goed leesonderwijs: wat er echt toe doet!* Geraadpleegd op 5-2-2010 via

<http://www.wsnsnof.nl/documenten/Het%20LIN%20-project/goed%20leesonderwijs%20%20wat%20er%20echt%20toe%20doet..pdf>

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. geraadpleegd op 1-6-2010 via

http://hive2.stoas.nl/cgi-bin/hive/hive.cgi?HIVE_SESSION=nffbvxrwzazw/80.56.98.52&HIVE_PROD=0&HIVE_REQ=2001&HIVE_REF=hdi%3a44481&HIVE_RET=ORG

Oers, B. van, (2005) *Dwarsdenken Hoofdstuk 1 Tekens van de toekomst? Hoofdstuk 4 Bezeten van taal*. Assen: van Gorcum

Peters, I. (2004) *Samenspel* Onderzoek naar een ontwikkelingsgerichte interventie voor kinderen met leesproblemen, scriptie Onderwijspedagogiek, Amsterdam: Vrije Universiteit

Peters, I. (2006) *Cursus "Echt blijven lezen en schrijven helpt zwakke lezers écht!"* Verdiepingsaanpak voor zwakke lezers, Alkmaar: De Activiteit

Peters, I. (2006) *Reading and Writing with struggling Readers. A Vygotskian Approach* Paper presented at the 17th EECERA Conference Prague, Czech Republic Alkmaar: De Activiteit

Peters, I. (2007) *Echt blijven lezen en schrijven helpt zwakke lezers écht!* In Zone jaargang 6 nr.4

Pompert, B. & Roegholt, S.(1998) *Inleiding: een ontwikkelingsgerichte praktijk*. geraadpleegd op 23-11-2009 via
<http://www.ogo-academie.nl/algemeen/inhoudwat.htm>

schrijver onbekend, een verhaal naverteld uit de Filippijnen (1995) *Hoe komt het dat de aap zo bang is*, Tilburg: Zwijsen

Struiksma, A., Leij, A. van der & Vieijra, J.(2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij

Struiksma, C., Linden, S. van der & Smolders, J. (2001) *Estafette*. Tilburg: Zwijsen

Suhre, C. (2002) *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht leesonderwijs: Functioneel lezen en schrijven in de groepen 3 en 4*. Groningen: GION Rijksuniversiteit Groningen

Vernooy, K. (2009) *Instructie en risicolezers*. geraadpleegd op 27-1-2010, via <http://www.edith.nl/web/overHES/assets/INSTRUCTIE%20EN%20RISICOLEZERS2.pdf>

Vernooy, K. (2009) *Lezen stopt nooit!* Geraadpleegd op 30-1-2010 via http://beteronderwijsnederland.net/files/Edith_lectoraat_def.100209%5B1%5Dgoede%20versie.pdf

Visser, J., Laarhoven, A. van & Beek, A. ter (1994) *AVI-Toetspakket*. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum

Visser, J. (2006) *Masterplan Dyslexie eindrapport*. Projectgroep Masterplan Dyslexie, geraadpleegd op 28-1-2010, via http://www.masterplandyslexie.nl/ExpertiseCentrumNederlands_C01/ShowDocument.asp?OriginCode=H&OriginComID=133&OriginModID=469&OriginItemID=781&CustID=623&ComID=133&DocID=48&SessionID=7349927605359562180131174207150&Ext=.pdf

Wieberdink, H., Jansen, R. & Brongers, H. (2001) *“De Zuid-Vallei” Remediërend Leesprogramma*, Ede: Stichting Schoolbegeleidingsdienst De Zuid-Vallei

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

Bijlage A

Een beschrijving van de drie fasen bij de verdiepingsaanpak voor zwakke lezers (Peters, 2006, 2007):

Vooraf is de observatielijst lees- schrijfontwikkeling ingevuld (bijlage B)

Fase 1: Samen een tekst lezen:

Uitgangspunt is een goede tekst, aansluitend bij het thema, iets boven het leesniveau van het kind. Het verhaal stopt op een spannend moment ...

Tijdens de voorfase, gedurende het lezen en na het lezen van de tekst komen achtereenvolgend het activeren van de voorkennis, voorspellen, scannen van nieuwe woorden, aandacht voor woord en tekstbetekenis en tekstbeleving aan bod. Er is een mogelijkheid tot herhaald lezen.

Fase 2: Oefenen met onderstreepte woorden:

Het lezen, verklanken, naschrijven van een aantal woorden.

Het doel van het oefenen is voor de kinderen duidelijk, de uitvoering kan variëren.

Fase 3: Samen een tekst schrijven:

Kinderen kunnen individueel of samen een verhaal af maken. De leerkracht helpt het kind op verhaal te komen. De begeleiding en ondersteuning wordt aangepast aan de behoeften van het kind. Er is veel aandacht voor de revisie van de tekst. De kinderen werken naar een presentatie toe. Tijdens de begeleiding observeert de leerkracht en past de begeleiding hierop aan.

De definitieve versie van de tekst komt, met passende tekeningen, in het boek.

Het boek wordt gepresenteerd aan de groep.

Bijlage B

Observatiepunten lees- schrijfontwikkeling,
aangepast uit de cursus “Echt blijven lezen en schrijven helpt zwakke lezers écht”
(Peters, 2006).

Basiskenmerken:

Is het kind / heeft het kind optimaal niet optimaal

emotioneel vrij?	5	4	3	2	1	
Voelt zich thuis in de groep						Voelt zich niet thuis in de groep
Durft zich te tonen						Valt zo min mogelijk op
Voelt zich vrij en toont initiatieven						Voelt zich geremd
Durft keuzes te maken						Aarzelt bij maken keuzes
Staat open voor contacten met anderen						Staat niet open voor contacten met anderen
zelfvertrouwen?	5	4	3	2	1	Vaak bevestiging nodig
Neemt met plezier deel aan het onderwijs						Ziet snel ergens tegenop
Straalt zelfvertrouwen uit						Durft zich niet te laten zien/horen
Weet wat hij kan/niet kan en reageert ontspannen op fouten						Weet niet goed wat hij kan, reageert krampachtig op fouten
nieuwsgierig?	5	4	3	2	1	
Heeft zin in werken aan opdrachten						Heeft geen zin in werken aan opdrachten
Gaat actief in op waarnemingen omgeving						Gaat niet in op waarnemingen omgeving
Zoekt nieuwe uitdagingen						Vermijdt nieuwe uitdagingen
Durft fouten te maken						Is bang om fouten te maken

Betekenenissen en motieven van kinderen:

Heeft het kind zin in boeken lezen?	
Heeft het een verhaal te vertellen?	
Maakt het kind teksten?	

Neemt het kind initiatieven voor (samen) lezen?	
Communiqueert het via geschreven of gedrukte taal?	
Gaat het in op geletterde initiatieven van anderen?	

De ontwikkeling van lees-schrijfactiviteiten:

Heeft het kind voldoende woordenschat?	
Heeft het kind voldoende letterkennis?	
Worden nieuwe woorden aangepakt en ontsleuteld?	
Wordt gebruik gemaakt van de context?	
Wordt gebruik gemaakt van spellen?	
Leest het kind vloeiend?	
Verbeterd het kind zichzelf?	
Controleert het kind datgene wat hij gelezen heeft?	
Wordt de tekst begrepen?	
Vraagt het kind als iets niet duidelijk is?	

Tijdens het lezen

Hoe vaak, en welke woorden leest het kind verkeerd?	
Hoe vaak, en welke woorden leest het kind spellend?	
Hoe vaak, en welke woorden slaat het kind over of voegt het toe?	

Bij het lezen van een fout:

Waarvoor maakte het kind deze fout?

Informatie van betekenis: fout past bij de inhoud	
Informatie van grammatica: fout past binnen zinstructuur, maar niet bij de inhoud.	
Visuele informatie: enkele letters van het fout gelezen woord komen overeen met het woord in de tekst.	

Bijlage C

Planning onderzoek

onderzoeksmethodiek	Hoe, met wie, waar	wanneer
Theoretisch onderzoek:	effectief leesonderwijs voor zwakke lezers, ontwikkelingsgerichte didactiek voor lees- en schrijfonderwijs in groep 3 en 4, onderzoek naar ontwikkelingsgericht lees- en schrijfonderwijs en de verdiepingsaanpak bij Ontwikkelingsgericht Onderwijs	December 2009-maart 2010
Signaleringstoetsen lezen	Toetsen AVI groep 4a,	Oktober/ december / maart / eind april
Lees- attitudeschaal (Aarnoutse, 1990)	groep 4a, bestaande toets, signalering onderzoeksgroep	februari , week 6, april, week 17
Beleving leesactiviteiten, Vragenlijst leerlingen, beginsituatie	Met hele groep 4a: (zie bijlage J) schaalverdeling: niet leuk- leuk	februari, week 8, april, week 17
Selectie doelgroep	Criteria selectie doelgroep, doelgroep vaststellen	februari, week 7
Observatiepunten lees-schrijfactiviteiten risicolezers (Peters, 2006)	Onderzoeksgroep: Observatielijst bij verdiepingsaanpak (zie bijlage B) Tekst lezen, geluidsopname	februari, week 8, april, week 17
Logboek invullen na ieder werkmoment	Twee keer per week verdiepingsaanpak tijdens weektaak groep. Na de	verdiepingsaanpak op maandag en dinsdag gedurende 20 minuten.

	activiteit door leerkracht in te vullen (zie bijlage H)	periode 1: week 8 - 11, week 12; presentatie en tussenevaluatie periode 2: week 13 - 16 week 17: presentatie en evaluatie
Observatie betrokkenheid	Video-opnamen, twee keer per periode, beoordelen volgens kijkwijzer (zie bijlage L) 3 fragmenten van 2 á 3 minuten per leerling, bespreken met teamleidster	week 10, ma en di week 14, week 16
Evaluatie: gesprekken leerlingen, AVI toetsen, schrijftaak groep,	Gesprekken leerlingen (zie bijlage K)	week 12, week 17
leerkrachtvaardigheden	Lijst "leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden" invullen door duopartner en onderzoeker zelf (zie bijlage D)	week 8, week 17
Reflectie op eigen handelen leerkracht	Reflectieformulier en Zelfonderzoek (zie bijlage E)	Invullen na het uitproberen van activiteiten, diverse keren in de onderzoeksperiode
Schoolbezoek, open interview	Het verhaal van de leraar, kijken naar organisatievormen leesschrijfactiviteiten bij ontwikkelingsgericht werken (bijlage I)	Week 11

Bijlage D

Leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden

Gebaseerd op de kwaliteitskaart OGO (van Andel, 2009)

1. Ontwerpen van betekenisvolle leesactiviteiten

	nooit			vaak	
Kinderen hebben "iets" met de teksten die ze lezen	1	2	3	4	5
Teksten gaan ergens over: thema, actualiteit, ervaringen kinderen	1	2	3	4	5
Leesactiviteiten zijn verbonden aan het eigen auteurschap van de leerlingen	1	2	3	4	5

2. Inrichten van een adequate leeromgeving voor leesactiviteiten

	nooit			vaak	
Geschikte boeken en teksten voor alle leerlingen	1	2	3	4	5
Boekencollectie in de klas: gevarieerd, info en verhalend, genres	1	2	3	4	5
"verleiders": boek van de week, poëzie	1	2	3	4	5
Ondersteunende activiteiten: boeken maken, leescafé	1	2	3	4	5
Hoeken, leesplekken, lees/schrijfhoek, verteltafel, leesluisterhoek, krantenwand, boekenplank, levende boeken op computer	1	2	3	4	5
Lezen en schrijven in andere hoeken	1	2	3	4	5

3. Begeleiden van leesactiviteiten: 4 stappenmethodiek

	nooit			vaak	
a. Oriëntatie en gemeenschappelijke basis leggen: • Waarover gaan we lezen • Verbindingen met eigen teksten en verhalen • Wat weten we al, welke vragen hebben wij	1	2	3	4	5
b. inzoemen op de tekst: • illustraties bekijken en bespreken • titel, kopjes lezen en bespreken • onmisbare woorden semantiseren • voorspellen	1	2	3	4	5
c. tekst lezen: • leesdoel helder bepalen • noodzakelijke instructies verzorgen	1	2	3	4	5
d. reflectie, evaluatie, presentatie en waardering • bij informatieve teksten: woordvelden uitbreiden, vragen	1	2	3	4	5

beantwoorden, verslag, schema, eigen tekst, dramatiseren, presenteren. • Bij verhalende teksten: logboek, gesprek, presenteren, recensies, boekenkring • Keuze maken voor portfolio • Keuze maken voor vervolgactiviteiten					
--	--	--	--	--	--

4. Variëren van instructiestijlen

	nooit			vaak	
Instructie kunnen bepalen bij bedoelingen en functioneel inzetten	1	2	3	4	5
Instructiestijlen kunnen verbinden aan bedoelingen volgens schema: Wat: aanboren van kennis, op verhaal komen door vertellen, gesprekken Nieuwe strategieën aanbieden door hardop denkend voordoen, uitleg verzorgen, directe instructie Bekende strategieën herhalen en laten toepassen door coachen: meedoen, opmerken en vragen stellen Zelfstandig lezen en schrijven, in gesprek terug vragen, samen reflecteren en evalueren	1	2	3	4	5

5. Organiseren van de leesactiviteiten

	nooit			vaak	
Bewust groeperen van de leerlingen	1	2	3	4	5
Leesmenu in weekrooster een plaats kunnen geven: Afwisselend in grote groep, kleine groep en individueel	1	2	3	4	5
Zwakke lezers meer tijd en ondersteuning geven	1	2	3	4	5
Coöperatieve leervormen hanteren: • denken, delen, uitwisselen • maatjes / duowerk • expertlezen	1	2	3	4	5
Planning per dag in logboek vanuit het weekmenu (1,5 uur minimaal voor alle groepen)	1	2	3	4	5

6. Systematisch observeren en registreren van de leesvorderingen

	nooit			vaak	
Groepen 1-4 via HOREB model	1	2	3	4	5

Bijlage E

Reflectie op eigen handelen

“Krabbels” om greep te krijgen op eigen uitvoering van onderwijs: (Kallenberg e.a. 2007)

Datum:

Activiteit

Wat was ik van plan om uit te proberen	Wat is er volgens mij gebeurd? Wat deed ik precies, wat deden de leerlingen, context...	Wat roept dit bij mij op? Tevreden, waarom? Wat wil ik anders doen? Waarom? Twijfels?
--	--	---

--	--	--

Conclusies:

Vervolgstap:

ZELFONDERZOEK: wat is goed in mijn onderwijs (D17)

Stap 1: Situatie: Hoe gehandeld: Argumenten:	
Stap 2 Welke waarden liggen ten grondslag aan de beslissingen	
Stap 3 Conlicterende waarden? Hoe ga je daarmee om?	
Stap 4: Wat is goed voor de kinderen in de groep?	

Bijlage F

Voorbeeld van een ontwerpschema thematisch werken:

van thema naar activiteit: “ de dierenencyclopedie”

Groep 4a, periode: week 3 tot en met week 12

Keuze thema:

Kinderen hebben via briefjes nieuwe thema's kunnen aandragen. Het thema “dieren” werd veelvuldig gekozen. Vanuit dit algemene thema, aangedragen door de kinderen zijn we aan de slag gegaan.

De reken- en wiskundeactiviteiten worden niet speciaal benoemd, voor rekenen volgen we de methode.

Voor spelling wordt ook de methode gevolgd, voor taal maken we een keuze uit de methodische opdrachten, naast de thematische opdrachten. In de thematische opdrachten worden doelen vanuit de taalmethode, de methode begrijpend lezen en creatieve vakken verwerkt.

Organisatievorm:

Diverse werkvormen komen aan bod, klassikale lessen voor de hele groep, coöperatieve werkvormen, aanbod aan beperkt groepje, weektaak.

Vanaf januari zijn we gestart met de weektaak.

Kinderen werken gedurende drie momenten aan een weektaak, de leerkracht begeleidt het groepje van de themataak, de overige kinderen werken zelfstandig.

Vanaf week 8 werken we zes momenten aan de weektaak, waarbij er steeds een groepje (thema-taak) begeleid wordt door de leerkracht. Het begeleiden van een groepje risicolezers, met behulp van de verdiepingsaanpak, wordt gepland binnen de weektaak. Voor deze kinderen vervalt een andere taak.

Thema: dierenencyclopedie

Inhouden: lievelingsdier, soorten dieren, huisdieren, vogels, dierentuindieren, wilde dieren, vreemde dieren, informatieve boeken, verhalende boeken, encyclopedie

Betekenisvolle activiteit: het maken van een dierenencyclopedie voor groep 4.

Verdiepingsaanpak zwakke lezers: een boek afmaken:

- Een nieuw hondje
- Grijsje Eigenwijsje
- Hoe het komt dat de aap zo bang is

soort activiteit	Wat doen we	realisatie
spelactiviteiten	• Welk dier ben ik, via ja/nee vragen erachter komen welk dier je bent (met de hele groep)	X
	• Groepjes maken, n.a.v. vorig spel, groepjes van dieren benoemen.	X
	• Ra, ra, wie ben ik, in kleine groepjes	X
	• Dramales, uitbeelden gedrag dieren	X
	• Toneelstukjes weekafsluiting	X
	• Toneelstukjes n.a.v. schrijven verhaal	

Kring, gespreksactiviteiten, presenterende activiteiten	• In groepjes over lievelingsdier • Presentatie verhaal lievelingsdier • Presentatie van een boek • Dieren-abc, coöperatieve werkvorm • Begrijpend lezen, voor / tegens van een hond als huisdier • Dierenraadsels, en dierenmoppen • “Voer voor dieren”, initiatief kinderen •	X X X X X X X X X
Constructieve en creatieve activiteiten	• Knutselen van lievelingsdier, papier en karton • Knuffeldier maken, lapjes, met medewerking van ouders • Verven: een gekke dierenkop (in carnavalskleuren) • Tekenen van een “Allesdier” • knutselen van een dier als praat-hand-dier	X X X X X
Uitstapjes, excursies, onderzoek	• Dieren op school, interview voorbereiden • Onderzoek in de informatieve boeken, antwoorden op zelf gestelde vragen over lievelingsdier zoeken, individueel, duo's of groepjes van 3 kinderen	X X
leesschrijfactiviteiten	• woordvelden • Schrijfopdracht: een verhaal bij je lievelingsdier • Vragen bedenken, wat wil ik nog meer weten? • Antwoorden zoeken in boekjes • Introductie: encyclopedie • Voorlezen “dierenalfabet van E Carle” • Werkblad dierenalfabet • Werkblad dieren, van klein naar groot • Werkblad naamdicht: dierentuin • Voorlezen “Waarom heeft een olifant een lange neus? Meesukhon, Deltas 2009 • Encyclopedieblad maken • Leesteksten RALFI lezen, rondom thema, uit boekje kijkdoos “dierentuin” en nieuwsbegrip • Lezen uit de meegebrachte dierenboeken • Begrijpend lezen, tekst varkentje (voorbereiding cito) • Begrijpend lezen: verhalende en informatieve teksten, lessen ...	X X X X X X X X X X X X X X X

	methode aangepast • vragen opstellen voor interview • gedicht maken in de vorm van “elfje” • teksten maken voor praat-dieren, dialogen opstellen • Bespreken van de teksten van de kinderen • Boekpromotie “Vreemde zaken” - boekenpakket rondom de dierentuin. - Introductie en leesplan •	X X X X X X
--	---	--

Bijlage G
voorbeeld weektaak

Weektaak: 11

vak	wat moet ik doen?		klaar		
themaopdracht	Bedenk 5 vragen die je aan het bekdier kan stellen, schrijf deze in je eftelingschrift	z			
themaopdracht	elfje	juf			
Taal	Kopieerblad 10.4	z			
Taal	Kopieerblad 10.5	z			
Schrijven	Schrijf blz. 31 en 32 in je netschrift	z			
Spelling	Wp 10a en 10b partnerdictee	z			
Taal / lezen	Hoe het komt dat de aap zo bang is... (verdiepingsaanpak)	juf			

Klaaropdracht:

vak	wat moet ik doen?		klaar		
Lezen	Boekje lezen				
Lezen	Luisterboek				
Lezen	Vreemde zaken				
Taal	Taalwinkel				
Taal	Computer				
Schrijven	Afschrijven in het netschrift en oefenschrift				

Bijlage H

Logboek, week Datum:

Aanbod	Reflectie
Welke activiteit:	Activiteit:
	Reflectie per kind
Met welke kinderen?	
Observatiepunten:	
Mijn rol in de activiteit:	Reflectie: mijn rol
	Vervolgactiviteiten

Bijlage I

Open interview, schoolbezoek

17-3-2010

Een bezoek aan een reguliere basisschool waar men al ruime ervaring heeft opgedaan in het ontwikkelingsgericht leren lezen en schrijven.

Een open interview met de leerkracht van groep 4.

Wat wil ik weten? Wat wil ik zien?

Werkwijze, aanpak thema, ontstaan lees en schrijfopdrachten, organisatie ochtend, inclusief werkles, begeleidingsmomenten leerkracht, inspiratie om het ontwikkelingsgericht werken verder vorm te geven.

- Tijdens de inloop gaan kinderen aan eigen tafel zitten en kiezen een eigen werk.
- Start ochtend, de leerkracht laat enkele kinderen vertellen en bespreekt het programma van de dag.
- Na 20 minuten tutorlezen start de werkles.
- Kinderen worden aangesproken op eigen verantwoording. Moetwerkjes worden geregistreerd.
- Voor een stelopdracht staat een stappenplan op het bord.
- Een Flap over in de groep, plannen zichtbaar, wat hebben we geleerd, wat willen we nog weten.
- Verkenning thema op flap-over, thema vogels.
- Introductie thema door brief: aanzet tot "verhalend ontwerpen". Dit is concreet gemaakt door een briefwisseling met "meneer Dekker".
- In de klas zijn veel diverse teksten te lezen, zichtbaar opgehangen.
- Voor kinderen zijn de activiteiten betekenisvol gemaakt.
- Een groep kan een lange periode aan een thema werken (het aantal weken kan variëren afhankelijk van de betrokkenheid en de mogelijkheden).
- In de groep zijn diverse tekstsoorten, gemaakt door de kinderen zichtbaar.
- Teksten: brieven, verhalende teksten, informatieve teksten.
- Organisatie werkles: op een takenbord staan allerlei keuzemogelijkheden waaruit kinderen kunnen kiezen, door hun naamkaart erbij te hangen.
- Er zijn thema-opdrachten en algemene opdrachten, opdrachten zijn divers van aard, reken, taal, lees en schrijfopdrachten, teken en knutselopdrachten, constructie en spelactiviteiten.
- Er zijn moetwerkjes en keuzewerkjes.
- Grote inbreng van de kinderen zelf.
- Via de tekst van de week worden de doelen van taal en spelling aan de orde gesteld.
- Een keer per drie weken wordt spelling getoetst in de vorm van een dictee.
- Teksten van stelopdrachten worden individueel met de kinderen besproken. Daarna werken kinderen het in het net uit. Ze kunnen een keuze maken tussen schrijven of op de computer uitwerken.
- De leerkracht heeft de handen vol aan het reviseren van teksten van en met kinderen.

- Er zijn woordlijsten in de klas opgehangen waar kinderen de spelling van bepaalde woorden kunnen opzoeken.

Wat sprak aan:

- De betrokkenheid en een gestuurde eigen verantwoording voor de kinderen.
- Het ontwikkelingsgericht werken: het aanbieden van een levensecht thema door middel van verhalend ontwerpen, communicatie uitlokken, middels diverse tekstsoorten en taal/schrijfoopdrachten.
- Het idee om te werken met een tekst van de week, waarin gewenste doelen van taal, spelling en lezen aan bod kunnen komen.

Wat sprak niet aan:

- De organisatievorm, waarbinnen de creatieve vakken naast de cursorische vakken een plaats hadden. Onze huidige organisatievorm past meer bij onze uitgangspunten. Tijdens de weektaak organiseren we taal- lees en schrijfaanbod thematisch of met behulp van methoden. Daarnaast hebben we drie keer per week ARBEID NAAR KEUZE ingeroosterd, in deze tijd komen de creatieve vakken aan bod. Ook hier wordt gestreefd naar het aanbieden van opdrachten die passend en aanvullend zijn bij het thema van de groep. Bij beide vormen krijgen kinderen veel keuzemogelijkheden en zeggenschap over hun eigen leren.

Bijlage J

Wat vind jij ervan?

Niet leuk

leuk

Voorlezen door de juffrouw	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Niet leuk

leuk

RALFI lezen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Niet leuk

leuk

Estafette lezen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-----------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Niet leuk

leuk

Zelf een boekje lezen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Niet leuk

leuk

Thema-taak	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Niet leuk

leuk

Duo-lezen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
-----------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Niet leuk

leuk

Zelf een verhaal schrijven	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Niet leuk

leuk

Zelf aan anderen voorlezen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Bijlage K

Vraaggesprek met leerling, na oefenperiode 1 en 2.

Zinnen aanvullen over lezen:

Op de bieb kies ik het liefst een boek over....

In de klas lees ik het liefst over ...

Ik lees thuis soms een boek omdat

Ik kies op school een boek omdat

Open vragen:

Zijn er boeken in de bieb die jij leuk vindt?

Wanneer vind je een boek leuk?

Wanneer vind je een boek vervelend?

Hoe vind je dat het lezen nu gaat?

Hoe vond je het om een verhaal af te schrijven?

Waar ben je trots op?

Wondervraag:

Als jij een boek mocht maken, van de uitgever,

Wat voor boek zou jij dan maken? (verhaal/informatief)

Waar moet het over gaan?

Hoe ziet het eruit? Illustraties, tekeningen, foto's

Hoeveel tekst, vorm letters?

Zou je dit boek zelf willen lezen?

Zou je dit boek aan anderen willen laten lezen?

Bijlage L

Kijkwijzer bij video-opnames observatie betrokkenheid leerling tijdens het proces:

L (laag) M (middel) H (hoog)

Leerling

Datum:

Activiteit

Fragment: geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - 5 - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	
Complexiteit	L – M - H	
Nauwkeurigheid	L – M - H	
Mimiek en houding	L – M - H	
Concentratie	L – M - H	
Verwoording	L – M - H	
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit

Fragment: geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - 5 - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	
Complexiteit	L – M - H	
Nauwkeurigheid	L – M - H	
Mimiek en houding	L – M - H	
Concentratie	L – M - H	
Verwoording	L – M - H	
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit

Fragment: geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - 5 - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	
Complexiteit	L – M - H	
Nauwkeurigheid	L – M - H	
Mimiek en houding	L – M - H	
Concentratie	L – M - H	
Verwoording	L – M - H	
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Bijlage M

Analyse schrijftaak, gebaseerd op “Korte handleiding schrijftaken” (Harskamp & Pompert, 2000)

Bij het onderzoek is gebruik gemaakt van de instructie en beoordeling van schrijfoopdracht 2 (begin groep 4) en schrijfoopdracht 3 (eind groep 4).

Voor de beide schrijftaken kan dezelfde beoordeling aangehouden worden. De beoordeling van de schrijfoopdracht gaat volgens de richtlijnen van “Korte handleiding schrijftaken”. Bij beoordeling wordt correcte spelling zo veel mogelijk buiten beschouwing gelaten. Uitgangspunt is het beoordelen van leesbare woorden en betekenisvolle tekst.

Er zijn maximaal 19 punten te behalen voor twee aspecten van de tekst (woorden: 13 punten, inhoud: 6 punten)

- a. Aantal leesbare unieke woorden: 1-2 (1 pnt); 3-5 (2 pnt); 6-8 (3 pnt); 9-11 (4 pnt); 12-15 (5 pnt); 16-20 (6 pnt); 21-25 (7 pnt); 26-30 (8 pnt); 31-36 (9 pnt); 37-41 (10 pnt); 42-46 (11 pnt); 47-52 (12 pnt); 53 of meer (13 pnt)
- b. Inhoud tekst (tekstkwaliteit): wat vind je fijn om te doen (1 pnt), waar is het (1 pnt), met wie (1 pnt), welke activiteiten doe je (1 pnt “globaal” of 3 pnt “gedetailleerd”)

Duur van de opdracht: 30 minuten: introductie 10 minuten, schrijftijd 20 minuten.

Schrijfoopdracht 2: (eind januari, groep 4)

Wat vind jij het fijnst om in een dag te doen?

Als introductie werd het verhaal “Het rode Kippetje” van Max Velthuis voorgelezen.

De volgende vragen worden op het bord geschreven:

- Wat vind je de fijnste dingen om in een dag te doen?
- Wat gebeurt er dan?
- Waar doe je dat dan?
- Wie is daar dan bij of ben je alleen?

Schrijfoopdracht 3: (eind april, groep 4)

Wat vind jij het fijnst op in het weekend te doen?

Als introductie wordt er het verhaaltje verteld: Zeilen is fijn (uit Korte handleiding schrijftaken).

De volgende vragen worden op het bord geschreven:

Vertel:

- Wat je het liefste doet
- Wat er dan gebeurt
- Waar je dat doet, en wanneer
- Wie is er bij of doe je dat alleen

Bijlage N

Leesactiviteiten, aanbod en leerkrachtvaardigheden

Gebaseerd op de kwaliteitskaart OGO (van Andel, 2009)

Verwerking van de ingevulde lijsten na het invullen door leerkracht 1 (duopartner) en leerkracht 2 (leerkracht / onderzoeker) als begin en eindsituatie. Op de stellingen is gereageerd met een score van 1 tot 5, waarbij de schaalverdeling nooit(1) tot vaak (5) aangeeft.

B 1: leerkracht 1 beginsituatie

B 2: leerkracht 2 beginsituatie

E 1: leerkracht 1 eindsituatie

E 2: leerkracht 2 eindsituatie

Opmerking: de “verdiepingsaanpak” is alleen uitgevoerd door de leerkracht / onderzoeker.

Ontwerpen van betekenisvolle leesactiviteiten

	B1	B2	E1	E2
Kinderen hebben “iets” met de teksten die ze lezen	4	4	4	4
Teksten gaan ergens over: thema, actualiteit, ervaringen kinderen	4	4	4	4
Leesactiviteiten zijn verbonden aan het eigen auteurschap van de leerlingen	2	2	4	4

2. Inrichten van een adequate leeromgeving voor leesactiviteiten

	B1	B2	E1	E2
Geschikte boeken en teksten voor alle leerlingen	5	3	4	4
Boekencollectie in de klas: gevarieerd, info en verhalend, genres	5	3	4	3
“verleiders”: boek van de week, poëzie	2	2	2	4
Ondersteunende activiteiten: boeken maken, leescafé	2	2	4	4
Hoeken, leesplekken, lees/schrijfhoek, verteltafel, leesluisterhoek, krantenwand, boekenplank, levende boeken op computer	2	2	4	3
Lezen en schrijven in andere hoeken	2	2	2	2

Opmerking: duidelijk verschillen in beoordeling boekencollectie

3. Begeleiden van leesactiviteiten: 4 stappenmethodiek

	B1	B2	E1	E2
e. Oriëntatie en gemeenschappelijke basis leggen:	3	3	4	4
f. inzoemen op de tekst:	3	3	3	4
g. tekst lezen:	4	3	4	4
h. reflectie, evaluatie, presentatie en waardering:	3	2	4	4

Opmerking: duidelijke winstpunten na de onderzoeksperiode, ervaren door beide leerkrachten.

4. Variëren van instructiestijlen

	B1	B2	E1	E2
Instructie kunnen bepalen bij bedoelingen en functioneel inzetten	3	3	4	4
Instructiestijlen kunnen verbinden aan bedoelingen volgens schema:	3	3	4	4

5. Organiseren van de leesactiviteiten

	B1	B2	E1	E2
Bewust groeperen van de leerlingen	5	4	4	4
Leesmenu in weekrooster een plaats kunnen geven: Afwisselend in grote groep, kleine groep en individueel	4	4	4	4
Zwakke lezers meer tijd en ondersteuning geven	4	4	4	5
Coöperatieve leervormen hanteren:	3	3	4	4
Planning per dag in logboek vanuit het weekmenu (1,5 uur minimaal voor alle groepen)	1	4	5	4

6. Systematisch observeren en registreren van de leesvorderingen

	B1	B2	E1	E2
Groepen 1-4 via HOREB model	1	1	1	1

Conclusies:

Door beide leerkrachten zijn veranderingen tijdens de onderzoeksperiode geconstateerd op gebied van het ontwerpen van betekenisvolle activiteiten, het verbinden van leesactiviteiten aan het eigen auteurschap van de leerlingen. Bij het inrichten van een adequate leeromgeving voor leesactiviteiten is een verhoging van ondersteunende leesactiviteiten en aanbod van leesactiviteiten in hoeken geconstateerd. Beide leerkrachten ervaren een verbetering in begeleiding van

leesactiviteiten door het toepassen van de 4-stappenmethodiek (Knijpstra, Pompert & Schiferli, 1997) en het variëren in instructiestijlen. De organisatie van de leesactiviteiten wordt uitgewerkt in een lesvoorbereidingsformulier, dat het karakter van een logboek kan krijgen door ruimte toe te voegen voor reflectie. Observatie van de leesactiviteiten gebeurt niet systematisch, vorderingen worden voor risicolezers bijgehouden via het protocol leesproblemen en dyslexie, voor de overige leerlingen blijft het beperkt tot het bijhouden van toetsresultaten van AVI en toetsen van het Leerlingvolgsysteem.

Bijlage O

Ingevulde voorbeelden van reflectieformulier op eigen handelen en zelfonderzoek

Reflectie op eigen handelen

“Krabbels” om greep te krijgen op eigen uitvoering van onderwijs: (Kallenberg e.a. 2007)

Datum: 1-2-2010

Activiteit: het opstarten van het thematisch werken

Wat was ik van plan om uit te proberen	Wat is er volgens mij gebeurd? Wat deed ik precies, wat deden de leerlingen, context...	Wat roept dit bij mij op? Tevreden, waarom? Wat wil ik anders doen? Waarom? Twijfels?
--	--	---

Thema starten vanuit inbreng kinderen. Kinderen hebben op briefjes aangegeven over welk onderwerp ze graag willen gaan werken. Het thema “dieren” is erg vaak voorgedragen. Daarnaast zijn ook de onderwerpen “auto’s en verkeer” en de “wereld” vaker genoemd. Deze onderwerpen kunnen we in een volgend thema aan bod laten komen. Uitgangspunt: eigen beleving, Kinderen knutselden hun lievelingsdier en hier schreven ze een verhaal bij. Informatie konden ze opzoeken in de informatieve boeken die hiervoor verzameld zijn. Kinderen die hetzelfde lievelingsdier hadden gingen samenwerken.	Kinderen en leerkrachten zijn enthousiast gestart. Er kwam een verzameling van veel verhalende en informatieve boeken. Kinderen die een zelfde lievelingsdier hadden gekozen konden samenwerken. Tijdens het schrijven hadden de kinderen veel behoefte aan leerkrachtondersteuning. Ik wilde de teksten met de kinderen reviseren. Dit was niet haalbaar in de hele groep. Daarna hadden we dit uitgevoerd met de halve groep. De kinderen waren super enthousiast, de activiteiten van lezen, informatie opzoeken en verhalen schrijven waren zinvol en spraken aan. De leerkracht kwam ogen en handen tekort om leerlingen te begeleiden.	Tevreden: Over de betrokkenheid van de leerlingen. De kinderen waren enthousiast en werkten doelgericht aan hun opdrachten. Wat wil ik anders doen: De begeleiding die ik als leerkracht geef is heel intensief. Het is onmogelijk veel kinderen tegelijkertijd te helpen. Ik wil een andere organisatievorm zoeken. Twijfels: Hoe alle kinderen de aandacht geven die ze nodig hebben. Wat overlaten aan de duopartner.
---	--	---

Conclusies: Kinderen zijn heel enthousiast om te gaan werken aan thema van keuze. Het begeleiden van de hele groep tegelijkertijd werkt niet naar wens.

Vervolgstep: Intensief overleg met duopartner, over organisatie van thematisch werken. Ontwerpen van een weektaak: een kleine groep werkt samen met de leerkracht aan de themaopdracht, binnen deze groep is veel interactie en begeleiding mogelijk. De overige kinderen werken zelfstandig aan opdrachten van de weektaak.

Vervolg bijlage O:

Reflectie op eigen handelen

“Krabbels” om greep te krijgen op eigen uitvoering van onderwijs: (Kallenberg e.a. 2007)

Datum: 9-2-2010

Activiteit: Van thematisch werken naar ontwikkelingsgericht lezen en schrijven

Wat was ik van plan om uit te proberen	Wat is er volgens mij gebeurd? Wat deed ik precies, wat deden de leerlingen, context...	Wat roept dit bij mij op? Tevreden, waarom? Wat wil ik anders doen? Waarom? Twijfels?
Vanuit het thematisch werken naar ontwikkelingsgericht lezen en schrijven, De taaldoelen en begrijpend leesdoelen in het thematisch werken terug laten komen. Vanuit het onderwerp “mijn lievelingsdier” zijn de kinderen op zoek gegaan naar informatieve teksten. Door het lezen van informatieve teksten maken kinderen kennis met de encyclopedie. De opdrachten worden uitgebreid naar informatieve teksten schrijven voor de encyclopedie van groep 4.	Het onderwerp werd via spelvormen verder verkend. De kinderen werd een stappenplan aangeboden voor het schrijven van de teksten. Het thematisch werken werd gekoppeld aan de doelen van de taalmethode en begrijpend leesmethode. Door de invoering van de weektaak (3 keer per week) was het voor de leerkracht mogelijk een kleinere groep te begeleiden. Bij het maken, en reviseren van de eigen tekst was leerkrachtondersteuning mogelijk. Een derde van de groep werd op deze manier begeleid. Dit was nog steeds een grote groep.	Tevreden: De betrokkenheid en enthousiasme van de leerlingen Wat wil ik anders doen: De leerkracht kwam nog handen tekort om echt goed interactie in een groep tot stand te brengen. De overige kinderen hadden nog moeite met het zelfstandig uitvoeren van de opdrachten van de weektaak. Overleg met duoleerkracht. Aanpassing opdrachten weektaak. Begeleiding geven aan kleinere groep. Twijfels: organisatie weektaak, aanpassingen noodzakelijk, Aard van opdrachten weektaak: opdrachten die de kinderen zelfstandig kunnen uitvoeren.

Conclusies: het zelfstandig werken aan de weektaak moet eerst goed verlopen voordat de leerkracht goed een klein groepje kan begeleiden.

Vervolgstap: Overleg met duopartner, meerdere kortere momenten inplannen voor weektaak, 6 momenten per week, opdrachten kiezen die kinderen zelfstandig kunnen maken, kunnen ook opdrachten vanuit de methode zijn. Een thematisch opdracht per week, waarbij leerkrachtbegeleiding nodig is. Het werken met de “verdiepingsaanpak” gaat na carnaval plaatsvinden tijdens de weektaak, op maandag en dinsdag.

Vervolg bijlage O:

Reflectie op eigen handelen

“Krabbels” om greep te krijgen op eigen uitvoering van onderwijs: (Kallenberg e.a. 2007)

Datum: 22-2-2010 en 23-2-2010

Activiteit: uitvoeren “verdiepingsaanpak” tijdens de weektaak

Wat was ik van plan om uit te proberen	Wat is er volgens mij gebeurd? Wat deed ik precies, wat deden de leerlingen, context...	Wat roept dit bij mij op? Tevreden, waarom? Wat wil ik anders doen? Waarom? Twijfels?
Het toepassen van de “verdiepingsaanpak” met het onderzoeksgroepje tijdens het uitvoeren van de weektaak door de overige kinderen.	Op maandag werden de activiteiten van de weektaak uitgelegd. Kinderen konden zelfstandig aan de slag. Het onderzoeksgroepje had vooraf een keuze gemaakt voor een boekje. Leerkacht start met “verdiepingsaanpak”, voorfase. Kinderen van klas worden onrustig, willen nog wat vragen, kunnen niet zelfstandig starten. Leerkracht heeft met de groep het zelfstandig werken besproken, samen werken, problemen oplossen, picto op bord geplaatst. Daarna kon de groep aan de slag en startte de leerkracht met de onderzoeksgroep opnieuw.	Tevreden: Na het ingrijpen en bespreken van het zelfstandig werken verliep de les verder rustig. Twijfels: Ik voelde me tekort schieten naar de kinderen van de klas. Vooral de kinderen die een zwakke taak-werkhouding hebben konden niet zelfstandig aan de weektaak beginnen. Ook had ik geen goed gevoel bij de start met het onderzoeksgroepje. Doordat er onrust was in de groep was het moeilijk me helemaal op de interactie in de groep voor de “verdiepingsaanpak” te concentreren. Wat wil ik anders doen: Een volgende les wil ik de onderzoeksgroep een zelfstandige startopdracht geven, zodat ik als leerkracht de eerste 5 minuten beschikbaar ben voor de groep. Ik wil kinderen die het moeilijk vinden te starten met de weektaak hun keuze laten verwoorden en samen een verwachting van de les uitspreken.

Conclusies: Het zelfstandig kunnen werken aan de weektaak is nog geen vanzelfsprekendheid, dit zal aangeleerd moeten worden. Kinderen met een zwakke taak-werkhouding hebben behoefte aan begeleiding.

Vervolgstap: Na uitleg de onderzoeksgroep een zelfstandige startopdracht geven, zodat de leerkracht de eerste 5 minuten beschikbaar is voor de groep en aandacht kan geven aan kinderen die dit nodig hebben.

Vervolg bijlage O:

Reflectie op eigen handelen

“Krabbels” om greep te krijgen op eigen uitvoering van onderwijs: (Kallenberg e.a. 2007)

Datum: 12-4-2010

Activiteit: uitvoeren van “verdiepingsaanpak” tijdens weektaak

Wat was ik van plan om uit te proberen	Wat is er volgens mij gebeurd? Wat deed ik precies, wat deden de leerlingen, context...	Wat roept dit bij mij op? Tevreden, waarom? Wat wil ik anders doen? Waarom? Twijfels?
Uitvoeren “verdiepingsaanpak” met onderzoeksgroep. Betrokkenheid vergroten door veel interactie, zeggenschap leerlingen. Betekenisvol maken door het verhaal af te laten schrijven en een presentatie van “het boek” aan de groep en aan de ouders te verzorgen. Kinderen aanspreken op hun positieve punten.	“Verdiepingsaanpak”: veel aandacht de voorfase bij het lezen van de tekst, en voor scannen nieuwe woorden, strategie “verklanken”, Herhalen, woordbeeld opbouwen, Kinderen vinden het herhalen leuk, woorden op woordkaartjes, kinderen ervaren dat ze de moeilijke woorden steeds beter gaan lezen, kinderen zijn trots op het resultaat. Een grote betrokkenheid en enthousiasme. Kinderen zien het nut in van het oefenen, het doel is het presenteren van hun boek.	Tevreden: het enthousiasme van de kinderen. Andere kinderen van de groep vragen wanneer zij mee mogen doen om een boek te schrijven. Kinderen van de onderzoeksgroep geven aan ook weer een volgend verhaal te willen gaan maken. Risicolezers komen positief in de belangstelling staan. Wat wil ik anders doen: Een volgende keer mogelijk 4 kinderen in een groepje plaatsen, het is een effectieve vorm van begeleiden en graag wil ik als leerkracht zoveel mogelijk kinderen bedienen. Twijfels: Door deze intensieve aanpak gaat mijn aandacht tijdens het werken aan de weektaak gedurende twee werkmomenten vooral uit naar de onderzoeksgroep. Hierdoor is het niet mogelijk andere kinderen intensief te begeleiden. Dit houdt voor mijn duopartner in dat zij tijdens de weektaak nog veel andere kinderen tijdens de themataak begeleidt. Als leerkracht vraag ik me af of ik mijn aandacht eerlijk over de kinderen verdeel.

Conclusies: De “verdiepingsaanpak” spreekt risicolezers aan, zij zijn goed betrokken bij de uitvoering van de aanpak.

Vervolgstep: De “verdiepingsaanpak” na de meivakantie voortzetten, een aanpassing in de groep maken. Overleg met duopartner over “eerlijk” de aandacht verdelen over de kinderen. Begeleiding via de “verdiepingsaanpak” is een onderdeel van de zorgmatrix en past binnen het begeleiden van leerlingen met speciale behoeften.

Vervolg bijlage O:

ZELFONDERZOEK: wat is goed in mijn onderwijs (D17)

Datum: 3-3-2010

Stap 1: Situatie: Hoe gehandeld: Argumenten:	Werken aan de weektaak. Het zelfstandig werken is voor een aantal kinderen moeilijk als de leerkracht met “verdiepingsaanpak” bezig is. Vooraf enkele kinderen verdiepte instructie en begeleiding gegeven, anders kwamen zij niet aan werken toe, en had de leerkracht niet de rust voor een goede begeleiding in onderzoeksgroep.
Stap 2 Welke waarden liggen ten grondslag aan de beslissingen	Tegemoet komen aan onderwijs- en ondersteuningsbehoeften kinderen. Weektaak, geeft kinderen eigenaarschap over eigen leren, ze kunnen zelf hun taak inplannen. De leerkracht geeft kinderen het vertrouwen in eigen kunnen door hen keuzes te laten maken en hoge verwachtingen uit te spreken.
Stap 3 Conlicterende waarden? Hoe ga je daarmee om?	Als leerkracht kun je je aandacht niet intensief op alle kinderen richten. Hierin moet je keuzes maken. Ik probeer een afwisseling te maken, aandacht voor de hele groep, voor individuele kinderen en voor een instructiegroep. Door de eerste 5 minuten de kinderen van de onderzoeksgroep te laten werken aan een startopdracht die ze samen met elkaar of zelfstandig kunnen uitvoeren, heeft de leerkracht mogelijkheden om eerst de overige kinderen op gang te brengen.
Stap 4: Wat is goed voor de kinderen in de groep?	Complimenten geven op taak- werkhouding en samenwerken helpt het zelfstandig werken aan de weektaak te bevorderen. Kinderen met een zwakke taakwerkhouding laten verwoorden wat ze gaan doen helpt een startprobleem te voorkomen. Door hen vertrouwen te geven en hoge verwachtingen uit te spreken gaan zij zich ook verder ontwikkelen. Verbeterpunten: aard opdrachten weektaak: uitnodigend, zelfcorrigerend, meer aansluiting bij thema, inclusief doelen taalmethoden.

Vervolg bijlage O:

ZELFONDERZOEK: wat is goed in mijn onderwijs (D17)

Datum: 9-3-2010

Stap 1: Situatie: Hoe gehandeld: Argumenten:	“Verdiepingsaanpak”, schrijven van eigen teksten, een vervolg schrijven... Opdracht; individueel, schrijf het verhaal van het boek verder af. Tom heeft goed plannen, zijn fantasie sluit aan bij de fantasie van Jan. Tom vindt het schrijven van een tekst nog erg moeilijk. Ik heb hem gevraagd samen te werken met Jan. Zowel Jan als Tom vonden dit een goed idee. Aansluiten bij zone naaste ontwikkeling.
Stap 2 Welke waarden liggen ten grondslag aan de beslissingen	Samenwerken stimuleert ook het individueel leren. Je leert van elkaar door gebruik te maken van elkaars kwaliteiten. Het samenwerken bij het schrijven van een tekst sluit aan bij de zone van naast ontwikkeling van Tom. Hij wil graag het verhaal afmaken, hij heeft fantasie hoe het verder kan verlopen, maar vindt het nog moeilijk om dit op papier te schrijven. Hij kan het wel met behulp van een ander. Jan staat open voor samenwerken. Hij is betrokken, zijn fantasie sluit aan bij die van Tom, en hij vindt het samen werken een prettig vooruitzicht.
Stap 3 Concliserende waarden? Hoe ga je daarmee om?	Hoe kan ik de individuele inbreng beoordelen? Hoe kan ik Tom stimuleren dat hij zelf ook zinnen op papier schrijft. Hoe kan ik ervoor zorgen dat Tom niet afhankelijk wordt van een ander. Hoe kan het samenwerken aanvullend werken en kan de eigen inbreng benadrukt worden?
Stap 4: Wat is goed voor de kinderen in de groep?	Samenwerkend leren, met een verantwoordelijkheid voor eigen inbreng. Aansluiten bij het kind, het niveau van ontwikkeling en de beleving. De kinderen mede verantwoordelijk maken voor hun eigen leerproces. Succeservaringen opdoen in relatie, competentie en autonomie

Bijlage P

Logboek, week 8 Datum: 23-2-2010

Aanbod	Reflectie
Welke activiteit: Verdiepingsaanpak 1, fase 1 Voorspellen, nieuwe woorden scannen, start samen lezen van verhaal	Activiteit: kinderen wilden graag direct starten met lezen, drang om te weten waar het verhaal over gaat. Bladzijde 1 tot 4 samen gelezen, nieuwe woorden gescand.
Met welke kinderen? Tom, Jan en Sjoerd Observatiepunten: • Actieve deelname • Betrokkenheid • Nieuwe woorden scannen • Lezen van de tekst	Tom: actieve deelname, zoekt moeilijke woorden op in tekst, heeft moeite met het vlot lezen van tekst, accepteert hulp. Jan: actieve betrokkenheid, zegt bij het scannen niet veel woorden moeilijk te vinden, wil graag veel lezen, is gehaast, wil graag verder in het verhaal, is nieuwsgierig naar verloop verhaal. Sjoerd: Actieve deelname, kan goed aangeven waarom hij woorden scant, kan lees- of spellingsprobleem daarbij verwoorden, leest monotoon, zonder rekening te houden met leestekens.
Mijn rol in de activiteit: Terugblik op eerste bijeenkomst, woordveld herhalen, herhaling nieuwe woorden op woordkaartjes. Simuleren van scannen nieuwe woorden. Gezamenlijk lezen van tekst, leesondersteuning geven, strategie "verklanken". Voor- en nabespreken bladzijde op inhoud.	Reflectie: mijn rol Begeleidende rol, vragen uitlokken, start na 5 minuten, eerste 5 minuten hebben de kinderen met elkaar zinnen bedacht met de woorden van de woordkaartjes van vorige week. Doordat deze groep de eerste 5 minuten zelfstandig bezig waren kon ik de aandacht geven aan het opstarten van de weektaak. Toen ieder goed gestart was, had ik alle aandacht voor de begeleiding van dit groepje.
	Vervolgactiviteiten: Verder lezen, scannen van tekst. Bevragen kinderen naar beleving les, door middel van smiley-kaart. Geluidsopname maken van de te lezen tekst, voor mij is dan een terugblik op het technisch lezen mogelijk. Deze opname gebruiken voor de observatielijst lees- schrijfontwikkeling.

Vervolg bijlage P

Logboek, week 11 Datum: 16-3-2010

Aanbod	Reflectie
Welke activiteit: Verdiepingsaanpak 1, fase 3 Startopdracht, oefenen met woordkaartjes Vervolg schrijfactiviteit, revisie tekst	Activiteit: startopdracht konden ki zelfstandig uitvoeren, woordkaartjes lezen, 5 woorden kiezen en op eigen woordlijst schrijven. Schrijfpdracht, op verhaal brengen, terugblik vorige dag, schrijfplan
Met welke kinderen? Tom, Jan en Sjoerd Observatiepunten: • Actieve betrokkenheid en deelname • Hebben de kinderen genoeg te vertellen? • Kunnen ze zinnen formuleren? • Nalezen eigen tekst, kritisch kijken naar eigen schrijfproduct.	Tom: ☺ Werkt samen met Jan, kan verder met het verhaal, heeft veel fantasie, gaat nadenken over het formuleren van zinnen!, leunt op Jan bij het schrijven, maakt zelf veel fouten in de spelling, kan samen met Jan wel een tekst op papier krijgen. Jan: ☺ Neemt de voortrekkersrol in samenwerking met Tom, neemt Tom serieus, samen komen ze tot een plan, is gedreven om het verhaal verder te schrijven, heeft weinig aanwijzingen nodig. Sjoerd: ☺ Hij had de tekst vorige les al klaar. Samen met hem de tekst doorgelezen, Sjoerd leest de tekst voor, hij is erg trots op zijn lied dat hij hiervoor geschreven heeft. Hij glundert. Na verbetering van de spelling van enkele woorden kan Sjoerd kiezen of hij het verhaal wil overschrijven of typen voor de netversie, hij kiest voor uitwerken op de computer.
Mijn rol in de activiteit: Terugblik op vorige les, activeren voorkennis, op verhaal brengen. Revisie tekst met kinderen.	Reflectie: op mijn rol Startactiviteit duidelijk, aandacht voor rest van de groep verloopt goed. Ondanks wat geluidsonrust in de groep (een aantal kinderen oefenen met partnerdictée) was de onderzoeksgroep vanaf het begin betrokken en hadden ze heel veel zin in de opdracht. De kinderen wilden snel starten met hun eigen verhaal. De revisie van de tekst heb ik met Sjoerd individueel gedaan, daarna heb ik de tekst met Jan en Tom besproken. Bedoeling was alle kinderen bij revisie te betrekken, hiervoor was geen rust, de kinderen wilden graag zelf verder aan het verhaal. Aanpassing gemaakt in het bespreken van tekst.
	Vervolgactiviteiten: Sjoerd: oefenen in voorlezen eigen werk, illustraties maken, voorbereiding presentatie aan groep Tom en Jan: verhaal uitwerken aan computer. Taakverdeling, om de beurt een zin typen, elkaars zinnen voorlezen en controleren.

Vervolg bijlage P

Logboek, week 14 Datum: 6-4-2010

Aanbod	Reflectie
Welke activiteit: Verdiepingsaanpak 2, fase 1 Startopdracht: ontwerpen woordveld Bespreken woordveld, aanvullen, aandacht voor voorfase lezen, illustraties bekijken en voorspellen waar het verhaal over zal gaan. Woorden scannen, eerste bladzijden.	Activiteit: startopdracht, kinderen hadden start gemaakt met woorden rondom het woord “wegpiraat” te plaatsen, daarna besproken en aangevuld.
Met welke kinderen? Tom, Jan en Sjoerd Observatiepunten: • Actieve betrokkenheid en deelname • Filmopname voor observatie betrokkenheid, door teamleidster	Tom en Jan vertelden aan Sjoerd waarom zij voor dit boek gekozen hadden (Sjoerd was ziek toen de kinderen een boek mochten kiezen) Tom en Jan waren heel enthousiast over de grappige plaatjes in het boek. Op de vraag aan Sjoerd, of hij aan dit boek mee wilde werken, kan hij instemmen. Tom ☺ en Jan: ☺ waren heel ongeduldig bij het bespreken van de voorkant. Ze wilden graag verder, de illustraties in het boek bekijken. Eerst de kinderen de kans gegeven zelf plaatjes te bekijken, Jan en Tom vertelden Sjoerd over de grappige plaatjes, Sjoerd werd meegenomen door hun enthousiasme. Tom kon het woord wegpiraat duidelijk omschrijven en uitleggen aan de anderen. Jan was zo ongeduldig, dat hij steeds een bladzijde verder wilde kijken, ongeduldig uit enthousiasme. Sjoerd: ☺ Sjoerd wilde graag beginnen met het opzoeken van nieuwe woorden. De eerste namen in het boek waren moeilijke woorden. Kinderen waren al enthousiast over de “moeilijke” woordkaartjes, ze zagen het als een uitdaging om lastige namen toch te kunnen lezen.
Mijn rol in de activiteit: Kinderen enthousiast maken, Voorkennis vergroten, woordveld laten ontstaan, aansluiten bij beleefwereld, kinderen onderling betrekken, zorgen voor interactie, woorden “verklankend” op woordkaartjes schrijven, vragen stellen bij titel en illustraties.	Reflectie: op mijn rol Het groepje was super enthousiast, druk, veel interactiemogelijkheden, kinderen leren luisteren naar elkaar, elkaar aanvullen, een goede aansluiting bij beleefwereld en thema groep. Ik kon me goed tot dit groepje blijven richten, de overige kinderen waren goed bezig met de weektaak.
	Vervolgactiviteiten: moeilijke woorden herhalen, scannen nieuwe woorden, samen tekst lezen, aandacht voor intonatie, spanning door stemgebruik opbouwen

Vervolg bijlage P

Logboek, week 16 Datum: 19-4-2010

Aanbod	Reflectie
Welke activiteit: Verdiepingsaanpak 2, fase 3 Startopdracht: zelfstandig het verhaal lezen Herhalen verhaal, bespreken, op verhaal komen, start met schrijfoopdracht	Activiteit: zelfstandig tekst voorbereiden ging goed. Op verhaal brengen, kinderen keuze gegeven, eerst tekening maken, of eerst een plan in woorden. Kinderen kozen voor het laatste.
Met welke kinderen? Tom, Jan en Sjoerd Observatiepunten: • Actieve betrokkenheid en deelname • Individueel initiatief • Concentratie • Zelfstandig lezen van tekst en woordkaartjes • Gebruik maken van het schrijfplan: wie, waar, wat, hoe loopt het af?	Tom ☺ had even hulp nodig om op verhaal te komen, genoeg fantasie, leerkracht biedt hulp door fantasie te ordenen, leerkracht biedt hulp om zinnen goed te formuleren, Tom verwoordt en schrijft de zinnen op. Na enkele zinnen schrijft de leerkracht zinnen op die Tom verwoordt. Jan: ☺ was goed geconcentreerd bezig, had direct voldoende fantasie, wist wat hij wilde met het verhaal, hier had hij al eerder over nagedacht. Hij kan direct starten met het schrijven, schrijft snel en gehaast, leest eigen tekst niet na. Sjoerd: ☺ heeft meteen goede ideeën, wist ook al wat hij wil schrijven, gaat direct aan de slag, kan zelfstandig aan het werk blijven, vraagt af en toe een woord voor spelling, schrijft door tot einde les. Leest eigen tekst op verzoek, ook na.
Mijn rol in de activiteit: Met kinderen het verhaal naverteld, in grote lijnen samengevat, Reactie uitgelokt, Samen een schrijfplan opgesteld. Kinderen keuze gegeven: eerst tekening maken en daarna verhaal erbij bedenken, of andersom, eerst schrijfplan maken, verhaal in tekst erbij schrijven, dan pas illustraties erbij maken.	Reflectie: op mijn rol Doordat kinderen een keuze konden maken waren ze zeer betrokken, kozen allen voor eerst schrijven. Het schrijfplan biedt als een soort kapstok een ondersteuning, om lijn in het verhaal te brengen. Jan en Sjoerd hadden niet veel begeleiding nodig, konden zelfstandig aan de slag, deze kans ook gegeven. Tom heeft ondersteuning van leerkracht gekregen, dit sloot aan bij zijn zone van naaste ontwikkeling.
	Vervolgactiviteiten: elkaar eigen tekst voorlezen, reviseren van tekst, met elkaar.

Bijlage Q

Kijkwijzer bij video-opnames observatie betrokkenheid, voorbeeld Jan

L (laag) M (middel) H (hoog)

Leerling: Jan

Datum: 8-3-2010

Verdiepingsaanpak 1, fragmenten 3 minuten bekeken

Activiteit: Startactiviteit: oefenen in lezen en schrijven van woorden op de woordkaartjes

Fragment: 1, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Algemene woordelijke beschrijving:

Energie	L – M - H	gaat direct aan de slag
Complexiteit	L – M - H	leest woorden fluisterend
Nauwkeurigheid	L – M - H	kiest woorden uit en gaat deze opschrijven
Mimiek en houding	L – M - H	kijkt voor spelling naar voorbeeld op kaartje
Concentratie	L – M - H	leest woorden voor, trots op het resultaat, kijkt blij,
Verwoording	L – M - H	trots dat ze als groepje zoveel moeilijke woorden
Persistentie	L – M - H	hebben gescand.
Reactietijd	L – M - H	wil graag alle woorden tellen.
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: een zin bedenken met woorden woordkaartjes

Fragment: 2, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – **4** - 5 - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	vormt zelf goede zinnen, luistert ook naar de anderen
Complexiteit	L – M - H	helpt en corrigeert een ander.
Nauwkeurigheid	L – M - H	wil na drie minuten graag verder naar volgende activiteit,
Mimiek en houding	L – M - H	lezen van de tekst.
Concentratie	L – M - H	
Verwoording	L – M - H	
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: samen lezen van de tekst, voorlezen in het groepje

Fragment: 3, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – **4** - **5** - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	heeft een lach op zijn gezicht, wil graag de tekst met het lied
Complexiteit	L – M - H	voorlezen,
Nauwkeurigheid	L – M - H	biedt zich aan als eerste voor te lezen
Mimiek en houding	L – M - H	leest fluisterend mee als anderen voorlezen,
Concentratie	L – M - H	met voortdurend een lach op gezicht,
Verwoording	L – M - H	richt aandacht op betekenis tekst,
Persistentie	L – M - H	niet op elk woord afzonderlijk,
Reactietijd	L – M - H	leest met ogen mee, wijst geen woorden met aan.
Voldoening	L – M - H	

Vervolg bijlage Q

Kijkwijzer bij video-opnames observatie betrokkenheid, voorbeeld Jan

L (laag) M (middel) H (hoog)

Leerling: Jan

Datum: 9-3-2010

Verdiepingsaanpak 1

Activiteit: op verhaal komen

Fragment: 1, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Algemene woordelijke beschrijving:

Energie	L – M - H	heeft al een plan om te schrijven, samen met Tom bedacht
Complexiteit	L – M - H	geeft aan graag samen te werken met Tom,
Nauwkeurigheid	L – M - H	kan werken met opbouw schrijfplan,
Mimiek en houding	L – M - H	staat open voor overleg,
Concentratie	L – M - H	heeft een eigen inbreng,
Verwoording	L – M - H	gaat in op reacties van een ander.
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: samen invullen van woordveld bij schrijfplan, interactie met leerkracht en kinderen

Fragment: 2, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	neemt goed deel aan gespreksactiviteit,
Complexiteit	L – M - H	oppert ideeën, komt op woorden,
Nauwkeurigheid	L – M - H	luistert en overlegt met anderen
Mimiek en houding	L – M - H	reageert door middel van lichaamstaal,
Concentratie	L – M - H	actieve inbreng,
Verwoording	L – M - H	Inspanning en voldoening is op gezicht af te lezen.
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: het verhaal afschrijven

Fragment: 3, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	werkt samen met Tom gericht aan opdracht,
Complexiteit	L – M - H	hangt over tafel naar Tom toe,
Nauwkeurigheid	L – M - H	helpt Tom op weg
Mimiek en houding	L – M - H	laat zich niet afleiden door kinderen in de groep
Concentratie	L – M - H	reageert dat hij nog niet wil stoppen,
Verwoording	L – M - H	bij aankondiging einde werktijd.
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Vervolg bijlage Q

Kijkwijzer bij video-opnames observatie betrokkenheid, voorbeeld Jan

L (laag) M (middel) H (hoog)

Leerling: Jan

Datum: 6-4-2010

Verdiepingsaanpak 2

Activiteit: introductie nieuw boek, voorspellen, voorkant en illustraties bespreken

Fragment: 1, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – **4** - 5 - volgehouden intense activiteit

Algemene woordelijke beschrijving

Energie	L – M - H	vertelt veel,
Complexiteit	L – M - H	bladert snel door naar andere bladzijden,
Nauwkeurigheid	L – M - H	wil volgende illustraties bekijken
Mimiek en houding	L – M - H	onrustig, gehaast,
Concentratie	L – M - H	actieve rol bij het verwoorden
Verwoording	L – M - H	lach op gezicht
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: scannen van nieuwe moeilijke woorden

Fragment: 2, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	fluistert mee, praat mee,
Complexiteit	L – M - H	zit op knieën, hangt over tafel, is gericht op anderen,
Nauwkeurigheid	L – M - H	grote inbreng, kan veel woorden aandragen,
Mimiek en houding	L – M - H	verklankend aan het lezen,
Concentratie	L – M - H	kijkt rond op momenten dat anderen aan het woord zijn
Verwoording	L – M - H	krijgt wel alles mee, reageert direct,
Persistentie	L – M - H	een vrolijke lach op zijn gezicht
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: lezen woordkaartjes en eerste bladzijde van tekst

Fragment: 3, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	steekt enthousiast vinger op, wil als eerste lezen,
Complexiteit	L – M - H	reageert op woorden, betekenis,
Nauwkeurigheid	L – M - H	leest snel, wel boeiend,
Mimiek en houding	L – M - H	druk, enthousiast,
Concentratie	L – M - H	kijkt vooruit in het boekje,
Verwoording	L – M - H	heeft veel te vertellen,
Persistentie	L – M - H	leest goed mee, wil snel naar volgende bladzijde,
Reactietijd	L – M - H	reageert snel op anderen, laat anderen niet uitpraten,
Voldoening	L – M - H	Je ziet aan zijn ogen en gezichtsuitdrukking enthousiasme

Vervolg bijlage Q

Kijkwijzer bij video-opnames observatie betrokkenheid, voorbeeld Jan

L (laag) M (middel) H (hoog)

Leerling: Jan

Datum: 19-4-2010

Verdiepingsaanpak 2

Activiteit: start schrijfpdracht, op verhaal komen

Fragment: 1, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Algemene woordelijke beschrijving

Energie	L – M - H	heeft veel te vertellen, luistert, kijkt mee
Complexiteit	L – M - H	grote inbreng,
Nauwkeurigheid	L – M - H	aandacht voor wat anderen vertellen, kijkt anderen aan,
Mimiek en houding	L – M - H	geeft aan graag te willen beginnen met schrijven
Concentratie	L – M - H	grote fantasie
Verwoording	L – M - H	vertelt veel, reageert op anderen,
Persistentie	L – M - H	heeft een goed plan om te gaan schrijven
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: schrijven aan het verhaal

Fragment: 2, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	goede zit- schrijfhouding,
Complexiteit	L – M - H	begint direct met schrijven, fluistert woorden mee,
Nauwkeurigheid	L – M - H	laat zich niet afleiden door prikkels in de groep
Mimiek en houding	L – M - H	is gericht op eigen werk, schrijft verklankend woorden op,
Concentratie	L – M - H	blijft met ogen gericht op eigen werk, kijkt nauwelijks op,
Verwoording	L – M - H	gaat bij onrust in de groep ongestoord verder.
Persistentie	L – M - H	
Reactietijd	L – M - H	
Voldoening	L – M - H	

Activiteit: schrijven aan het verhaal

Fragment: 3, geen activiteit - 1 – 2 – 3 – 4 - **5** - volgehouden intense activiteit

Energie	L – M - H	zit in schrijfhouding, over werk gebogen
Complexiteit	L – M - H	veel eigen inbreng, grote fantasie,
Nauwkeurigheid	L – M - H	leest eigen werk ook na,
Mimiek en houding	L – M - H	blijft ogen richten op eigen werk,
Concentratie	L – M - H	laat zich niet afleiden door geluiden in de klas
Verwoording	L – M - H	blijft schriftelijk aan het verwoorden van fantasie, vervolg,
Persistentie	L – M - H	leest verhaal voor zichzelf voor
Reactietijd	L – M - H	kijkt heel tevreden, trots op zijn verhaalafliep.
Voldoening	L – M - H	

Bijlage R

Vraaggesprekken met leerling na oefenperiode 1 en 2, voorbeeld Sjoerd
(antwoorden van Sjoerd zijn schuin gedrukt)

Zinnen aanvullen over lezen:

Op de bieb kies ik het liefst een boek over....

Auto's

In de klas lees ik het liefst over ...

Dino's

Ik lees thuis soms een boek omdat

Ik en mama dat afgesproken hebben

Ik kies op school een boek omdat

Dat leuk is

Open vragen:

Zijn er boeken in de bieb die jij leuk vindt?

Ja, auto boeken en dino boeken

Wanneer vind je een boek leuk?

Als het een beetje spannend is

Wanneer vind je een boek vervelend?

Als het niet zo spannend is

Hoe vind je dat het lezen nu gaat?

goed

Hoe vond je het om een verhaal af te schrijven?

Leuk om te doen, niet zo veel werk

Waar ben je trots op?

Dat ik nu mag gaan duo-lezen en we hebben al veel boeken uit

Wondervraag:

Als jij een boek mocht maken, van de uitgever, wat voor boek zou jij dan maken? (verhaal/informatief)

Een informatief boek over auto's

Waar moet het over gaan? *Over auto's, soorten auto's*

Hoe ziet het eruit? Illustraties, tekeningen, foto's? *Met foto's van auto's*

Hoeveel tekst, vorm letters? *Met 15 blaadjes, en letters met nummer 14 van de computer*

Zou je dit boek zelf willen lezen? *Ja*

Zou je dit boek aan anderen willen laten lezen? *Ja, voor de hele klas*

Vervolg bijlage R

Vraaggesprekken met leerling na oefenperiode 1 en 2, voorbeeld Sjoerd
(antwoorden van Sjoerd zijn schuin gedrukt)

Zinnen aanvullen over lezen:

Op de bieb kies ik het liefst een boek over....

Auto's

In de klas lees ik het liefst over ...

Dino's

Ik lees thuis soms een boek omdat

Ik het leuk vind

Ik kies op school een boek omdat

Het over auto's gaat

Open vragen:

Zijn er boeken in de bieb die jij leuk vindt?

Ja, boeken over dino's

Wanneer vind je een boek leuk?

Als het een beetje spannend is heb ik het liefst

Wanneer vind je een boek vervelend?

Als het niet zo spannend is

Hoe vind je dat het lezen nu gaat?

goed

Hoe vond je het om een verhaal af te schrijven?

Leuk!

Waar ben je trots op?

Over het verhaal van de wegpiraat

Wondervraag:

Als jij een boek mocht maken, van de uitgever, wat voor boek zou jij dan maken? (verhaal/informatief)

Een informatief verhaal over auto's

Waar moet het over gaan? *Over de onderdelen van de auto*

Hoe ziet het eruit? Illustraties, tekeningen, foto's? *Veel letters en tekeningen.*

Hoeveel tekst, vorm letters? *Een stripverhaal*

Zou je dit boek zelf willen lezen? *Ja*

Zou je dit boek aan anderen willen laten lezen? *Ja, andere vriendjes die auto's ook leuk vinden*

Bijlage S

Observatiepunten lees- schrijfactiviteiten, voorbeeld Tom

Observatie bij start onderzoek, datum: 22-2-2010

Observatiepunten lees- schrijfontwikkeling,

aangepast uit de cursus "Echt blijven lezen en schrijven helpt zwakke lezers écht" (Peters, 2006).

Basissenmerken:

Is het kind / heeft het kind optimaal niet optimaal

emotioneel vrij?	5	4	3	2	1	
Voelt zich thuis in de groep			X			Voelt zich niet thuis in de groep
Durft zich te tonen				X		Valt zo min mogelijk op
Voelt zich vrij en toont initiatieven				X		Voelt zich geremd
Durft keuzes te maken				X		Aarzelt bij maken keuzes
Staat open voor contacten met anderen			X			Staat niet open voor contacten met anderen
zelfvertrouwen?	5	4	3	2	1	Vaak bevestiging nodig
Neemt met plezier deel aan het onderwijs			X			Ziet snel ergens tegenop
Straalt zelfvertrouwen uit				X		Durft zich niet te laten zien/horen
Weet wat hij kan/niet kan en reageert ontspannen op fouten				X		Weet niet goed wat hij kan, reageert krampachtig op fouten
nieuwsgierig?	5	4	3	2	1	
Heeft zin in werken aan opdrachten				X		Heeft geen zin in werken aan opdrachten
Gaat actief in op waarnemingen omgeving			X			Gaat niet in op waarnemingen omgeving
Zoekt nieuwe uitdagingen				X		Vermijdt nieuwe uitdagingen
Durft fouten te maken				X		Is bang om fouten te maken

Betekenenissen en motieven van kinderen:

Heeft het kind zin in boeken lezen?	Leesattitude 3, 30% van de kinderen scoort even hoog of lager. Pakt uit zichzelf een boek in de klas, leest niet veel, kijkt veel rond.
Heeft het een verhaal te vertellen?	Tom wil graag veel vertellen over eigen belevingen.
Maakt het kind teksten?	Tom maakt alleen teksten als hij dit moet, als het een opdracht is. Hij ziet hier erg tegenop. Hij geeft aan het schrijven niet leuk te vinden.
Neemt het kind initiatieven voor (samen) lezen?	Tom kijkt graag in de dierenboeken, die verzameld zijn in verband met het thema. RALFI lezen vindt hij erg leuk.
Communiqueert het via geschreven of gedrukte taal?	Tom geeft aan het lastig te vinden tekst op papier te krijgen.
Gaat het in op geletterde initiatieven van anderen?	Onder begeleiding, niet vanuit zichzelf.

De ontwikkeling van lees-schrijfactiviteiten:

Heeft het kind voldoende woordenschat?	Voldoende, soms zoekende naar woorden bij het vertellen
Heeft het kind voldoende letterkennis?	Letters lezen gaan voldoende, letterkennis bij spelling is matig
Worden nieuwe woorden aangepakt en	Spellend en radend, het lezen klinkt haperend

ontsleuteld?	
Wordt gebruik gemaakt van de context?	regelmatig
Wordt gebruik gemaakt van spellen?	Regelmatig, spelt daarbij hoorbaar hardop of fluisterend
Leest het kind vloeiend?	Nee, Na een week oefenen met een RALFtekst wel.
Verbeterd het kind zichzelf?	regelmatig
Controleert het kind datgene wat hij gelezen heeft?	Soms wel, vaak niet
Wordt de tekst begrepen?	Meestal wel, Tom heeft veel aan de gesprekjes vooraf als voorbereiding op de tekst
Vraagt het kind als iets niet duidelijk is?	Vaak niet, de leerkracht kan hem uitlokken tot vragen.

Tijdens het lezen (gebaseerd op het lezen uit eigen leesboekje)

Hoe vaak, en welke woorden leest het kind verkeerd?	Regelmatig meerdere letterwoorden, de meeste fouten komen voor bij onvoorbereide teksten
Hoe vaak, en welke woorden leest het kind spellend?	Regelmatig, Tom spelt ook regelmatig drieletterwoorden
Hoe vaak, en welke woorden slaat het kind over of voegt het toe?	Regelmatig worden kleine woorden overgeslagen (de, een, het, en)

Bij het lezen van een fout:

Waardoor maakte het kind deze fout?

Informatie van betekenis: fout past bij de inhoud	Soms, bij het radend lezen
Informatie van grammatica: fout past binnen zinstructuur, maar niet bij de inhoud.	Soms
Visuele informatie: enkele letters van het fout gelezen woord komen overeen met het woord in de tekst.	Soms: voorbeeld: Zoals - zals

Vervolg bijlage S

Observatiepunten lees- schrijfactiviteiten, voorbeeld Tom

Observatie bij eind onderzoek, datum: 26-4-2010

Observatiepunten lees- schrijfontwikkeling,

aangepast uit de cursus "Echt blijven lezen en schrijven helpt zwakke lezers écht" (Peters, 2006).

Basiskenmerken:

Is het kind / heeft het kind

optimaal

niet optimaal

emotioneel vrij?	5	4	3	2	1	
Voelt zich thuis in de groep		X				Voelt zich niet thuis in de groep
Durft zich te tonen			X			Valt zo min mogelijk op
Voelt zich vrij en toont initiatieven		X				Voelt zich geremd
Durft keuzes te maken			X			Aarzelt bij maken keuzes
Staat open voor contacten met anderen		X				Staat niet open voor contacten met anderen
zelfvertrouwen?	5	4	3	2	1	Vaak bevestiging nodig
Neemt met plezier deel aan het onderwijs		X				Ziet snel ergens tegenop
Straalt zelfvertrouwen uit			X			Durft zich niet te laten zien/horen
Weet wat hij kan/niet kan en reageert ontspannen op fouten			X			Weet niet goed wat hij kan, reageert krampachtig op fouten
nieuwsgierig?	5	4	3	2	1	
Heeft zin in werken aan opdrachten		X				Heeft geen zin in werken aan opdrachten
Gaat actief in op waarnemingen omgeving		X				Gaat niet in op waarnemingen omgeving
Zoekt nieuwe uitdagingen			X			Vermijdt nieuwe uitdagingen
Durft fouten te maken			X			Is bang om fouten te maken

Betekeningen en motieven van kinderen:

Heeft het kind zin in boeken lezen?	Leesattitude 2, 20 % van de kinderen scoort even hoog of lager. Tom leest graag informatieve boeken rondom het thema van de groep (dieren, en nu actueel is verkeer)
Heeft het een verhaal te vertellen?	Wil graag veel vertellen, inhoud is sterk gekoppeld aan eigen ervaringen
Maakt het kind teksten?	Tom ziet tegen het schrijven op, hij wil graag samenwerken met anderen. Hij heeft veel fantasie, vindt het moeilijk zinnen te formuleren, typt tekst graag op computer.
Neemt het kind initiatieven voor (samen) lezen?	Ja, hij pakt uit zichzelf boeken uit leeskast of themahoek, en gaat hier ook uit lezen
Communiqueert het via geschreven of gedrukte taal?	Nee, alleen als opdracht
Gaat het in op geletterde initiatieven van anderen?	Ja, hij luistert graag naar verhalen van anderen, heeft hier ook wat op te zeggen.

De ontwikkeling van lees-schrijfactiviteiten:

Heeft het kind voldoende woordenschat?	voldoende
Heeft het kind voldoende letterkennis?	Voor het lezen voldoende, krijgt begeleiding voor dyslexie, oefeningen gericht op letterkennis
Worden nieuwe woorden aangepakt en	Spellend - verklanken

ontsleuteld?	
Wordt gebruik gemaakt van de context?	Ja, het verkennen van de tekst vooraf en plaatsen in een context werkt ondersteunend
Wordt gebruik gemaakt van spellen?	Ja, verklankend lezen
Leest het kind vloeiend?	Niet meteen, na herhalingen steeds beter
Verbetert het kind zichzelf?	Ja / Nee, wisselend
Controleert het kind datgene wat hij gelezen heeft?	Ja, vaak wel. Hij merkt fouten zelf op en verbetert zichzelf
Wordt de tekst begrepen?	Ja
Vraagt het kind als iets niet duidelijk is?	Nee, koppelt zijn eigen ervaringen aan de tekst en vertelt hierover.

Tijdens het lezen (gebaseerd op lezen van AVI kaart 4 en 5)

Hoe vaak, en welke woorden leest het kind verkeerd?	AVI 4: 6 fouten, Beheersingsniveau qua aantal fouten, niet qua tijd. AVI 5: 11 fouten, Instructieniveau op aantal fouten en tijd.
Hoe vaak, en welke woorden leest het kind spellend?	AVI kaart 4: 4 woorden spellend gelezen AVI kaart 5: 12 woorden spellend gelezen
Hoe vaak, en welke woorden slaat het kind over of voegt het toe?	Enkele keren (totaal 3 x) zijn kleine woorden(op, zijn, de) overgeslagen

Bij het lezen van een fout:

Waardoor maakte het kind deze fout?

Informatie van betekenis: fout past bij de inhoud	Ank – Anke Liggen – ligt Boek - boeken
Informatie van grammatica: fout past binnen zinstructuur, maar niet bij de inhoud.	
Visuele informatie: enkele letters van het fout gelezen woord komen overeen met het woord in de tekst.	Oude – gouden Haal- helemaal Zitten – ziet Het – hij Allemaal – alleenmaar Biep- diep Over - voor

Bijlage T:

een samenvatting van observatiepunten leesschrijfactiviteiten, Jan, Sjoerd en Tom.

Jan	begin	eind
Basiskenmerken, Score: 5 (optimaal) - 1 (niet optimaal)	Emotioneel vrij: 4 Zelfvertrouwen: 3 Nieuwsgierig: 4	Emotioneel vrij: 4 Zelfvertrouwen: 4 Nieuwsgierig: 5
Betekenis en motieven	leest vooral omdat het moet, schrijft niet graag, kiest informatieve boeken	leest informatieve boeken uit belangstelling, betrokken bij schrijfteksten thema
Ontwikkeling lees- schrijfactiviteiten	Woordenschat en letterkennis is voldoende. Grote belangstelling voor wereld. Leest radend en (niet hoorbaar) spellend lezen. Contextfouten Goed tekstbegrip.	Kennis van wereld groot, belangstelling voor informatieve teksten, weet veel te vertellen. Minder radend, kan woorden verklankend ontsleutelen. Woordbeeld wordt opgebouwd door woordkaartjes en herhalingen. Is betrokken bij thematische opdrachten. Trots en plezier.

Sjoerd	beginsituatie	eindsituatie
Basiskenmerken, Score: 5 (optimaal) - 1 (niet optimaal)	Emotioneel vrij: 3 Zelfvertrouwen: 3 Nieuwsgierig: 3	Emotioneel vrij: 3 Zelfvertrouwen: 4 Nieuwsgierig: 4
Betekenis en motieven	Sjoerd leest vooral omdat het de opdracht is. Schrijft graag verhalen. Schrijft thuis op computer.	Sjoerd leest graag informatieve boeken. betrokken bij themaopdrachten. Weet veel om over te schrijven, wil dit graag zelfstandig doen.
Ontwikkeling lees- schrijfactiviteiten	Woordenschat en letterkennis is voldoende. Leest monotoon, moeilijke woorden radend en ook wel spellend, nog niet vloeiend. Leest vaak woorden twee keer, herstelt zichzelf bij fouten. Tekstbegrip voldoende.	Belangstelling voor informatieve teksten, pakt uit zichzelf een boek. Kan veel nieuwe woorden scannen. Kijkt nauwkeuriger, kan moeilijke woorden verklankend ontsleutelen. Woordbeeld wordt opgebouwd door verklanken, woordkaartjes en herhalingen. Schrijft graag verhalen, wil deze ook presenteren.

Tom	beginsituatie	eindsituatie
Basiskenmerken, Score: 5 (optimaal) - 1 (niet optimaal)	Emotioneel vrij: 2,5 Zelfvertrouwen: 2 Nieuwsgierig: 2	Emotioneel vrij: 3,5 Zelfvertrouwen: 3 Nieuwsgierig: 3,5
Betekenis en motieven	Leest om te oefenen, ijverig, pakt zelf een boek, kijkt veel rond, schrijven van teksten, moeilijk en niet leuk	Kiest informatieve boeken uit belangstelling, betrokken bij thema, schrijft graag samen met een ander
Ontwikkeling lees- schrijfactiviteiten	Woordenschat / letterkennis voldoende, leest spellend / radend, niet vloeiend, heeft houvast aan herhalingen tekst (RALFI lezen spreekt hem aan), Leert veel van gesprekken rondom teksten	dyslexieprogramma, leest meer vloeiend na herhalingen, kan verklankend lezen, is betrokken bij teksten, leeft zich in en koppelt tekst aan eigen ervaringen. Weet veel te vertellen.

