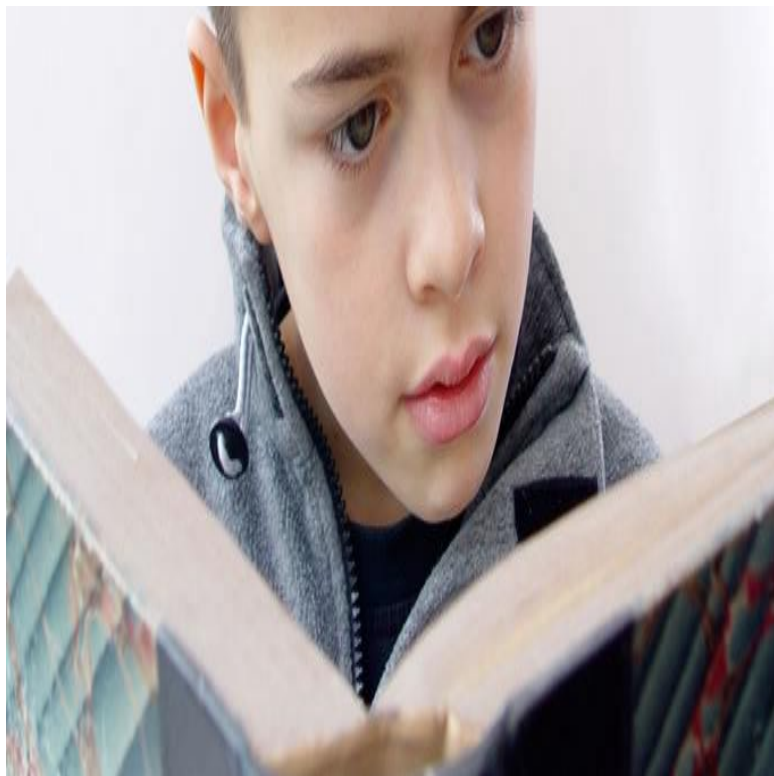




EFFECTIEF AANVANKELIJK
LEESONDERWIJS; DE SLEUTEL
VOOR EEN GOEDE START IN
HET SPECIAAL ONDERWIJS?!

*PRAKTIJKGERICHT
ONDERZOEK*

Melanie Delil - 270740
Master SEN – Fontys OSO Sittard.
Mei 2016

Inhoud

Voorwoord.....	3
Samenvatting	4
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	6
1.1 Context beschrijving	6
1.2 Aanzet tot onderzoek.....	6
1.3 Zorgstructuur van SO Telraam	6
1.4 Aanleiding.....	7
1.5 Eerder onderzoek.....	7
1.6 Probleemstelling.....	8
1.7 Doel van het onderzoek	8
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	9
2.1 Speciaal onderwijs.....	9
2.2 Aanvankelijk leesonderwijs.....	10
2.3 Effectief (aanvankelijk) leesonderwijs.....	12
2.4 Onderzoeksvraag.....	16
Hoofdstuk 3: Plan van aanpak.....	17
3.1 Onderzoekparadigma.....	17
3.2 Onderzoeksstrategie	17
3.3 Deelvragen, onderzoeksmethode en respondenten	17
3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	19
3.5 Ethiek	20
Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.....	21
4.1 Vooronderzoek	21
4.2 Ontwerpfase	25
4.3 Evaluatiefase:	27
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie.....	29
5.1 Antwoorden op deelvragen.....	29
5.2 Conclusie.....	29
5.3 Evaluatie en discussie.....	30
5.4 Aanbevelingen.....	31
5.5 Eigen ontwikkeling	32
5.6 Dankwoord	32
Literatuurlijst	33
Bijlage.....	36
Bijlage 1: Feedback.....	36

Bijlage 2: Resultaten methodegebonden toetsen en CITO DMT.....	39
Bijlage 3: IGDI-model.....	40
Bijlage 4: Vragenlijst & antwoorden	42
Bijlage 5: Interviews	51
Bijlage 6: Jaarplanning.....	52
Bijlage 7: Handleiding concept	54
Bijlage 8: Handleiding definitief	56
Bijlage 9: Lesvoorbereiding concept 1	60
Bijlage 10: Lesvoorbereiding concept 1 ingevuld door leerkrachten	61
Bijlage 11: Lesvoorbereiding concept 2	66
Bijlage 12: Lesvoorbereiding concept 2 ingevuld door respondenten.....	68
Bijlage 13: Lesvoorbereiding definitief.....	78
Bijlage 14: Powerpoint presentatie team.	79
Bijlage 15: Feedbackformulier presentatie Master SEN.....	88
Bijlage 16: Verwerkingsopdracht LTAP1	95
Bijlage 17: Verwerkingsopdracht DIV1.....	99

Voorwoord

Mijn naam is Melanie Delil. In augustus 2014 ben ik gestart met de opleiding Master Special Educational Needs (SEN). Aangezien ik in het speciaal onderwijs (SO) lesgeef, heb ik gekozen voor deze opleiding. Middels de Master SEN wil ik handvaten krijgen om aan te sluiten bij de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen.

In deze toets beschrijf ik mijn praktijkgericht onderzoek (PGO), waarbij ik kies voor een ontwerponderzoek omdat ik mijn leerkrachtgedrag en de leeromgeving wil verbeteren (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Met het ontwerp wordt geprobeerd om het aanvankelijk leesonderwijs te verbeteren (Marzano, 2014). In dit PGO verwerk ik twee modules: aanvankelijk en voortgezet technisch lezen (LTAP1) en omgaan met verschillen in de klassensituatie (DIV1).

Alle namen van de respondenten zijn in het onderzoek geanonimiseerd, zodat de privacy gewaarborgd blijft (De Lange, Montessori & Schuman, 2011).

Samenvatting

De aanleiding van dit onderzoek zijn de tegenvallende resultaten van de methodegebonden toetsen van Veilig Leren Lezen (VLL) in schooljaar 2014-2015 op SO Telraam. Hierdoor heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld: 'Op welke manier kan het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op het speciaal onderwijs effectief worden vormgegeven?'.

In de literatuur komt naar voren dat een groot aantal leerlingen in het speciaal (basis) onderwijs (S(B)O) moeite hebben met leren lezen en spellen (Van Bon, Bouwmans, & Broeders, 2006). Dit komt doordat zij in het reguliere onderwijs negatieve ervaringen hebben opgedaan en deze zorgen ervoor dat zij meer tijd nodig hebben om tot leren te komen. Hierdoor kan een achterstand ontstaan in het leerproces. Dit betekent dat leerlingen een intensievere aanpak nodig hebben. Volgens Van de Mortel en Bouwman (2015) en Vernooy (2004, 2006) is de instructie expliciet, doelgericht, gepland en aantrekkelijk.

Vernooy (2006) geeft aan dat veel leesproblemen vermeden kunnen worden wanneer het leesonderwijs vorm wordt gegeven volgens de principes van het effectief leesonderwijs. De effectieve leerkracht zorgt volgens Van de Mortel en Bouwman (2015) voor de volgende zes speerpunten van effectief leesonderwijs:

- Doelgericht onderwijs
- Beredeneerd en ingepland aanbod
- Effectieve instructie
- Bewust inzetten van (extra) tijd
- Convergente gedifferentieerde aanbod
- Gemonitorde leesontwikkeling.

Niet alleen door het literatuuronderzoek zijn er richtlijnen ontstaan voor het ontwerp, maar ook door een digitale vragenlijst, interviews en ontwerpeisen. Het ontwerp bestaat uit drie documenten: een jaarplanning, een zelf ontworpen handleiding en lesvoorbereiding.

De handleiding en de lesvoorbereiding zijn gebaseerd op het Interactief Gedifferentieerde Directe Instructie-model (IGDI-model) van Bakker, Gerrits en Theil (2012) in Van de Mortel en Bouwman (2015). Deze zijn in de praktijk uitgetoetst door een aantal leerkrachten en bijgesteld naar aanleiding van de verkregen feedback.

Als conclusie kan worden gesteld dat de ontworpen jaarplanning zorgt voor een beredeneerd en planmatig aanbod, waarbij gewerkt wordt aan doelgericht onderwijs. De leerkrachten geven aan dat de handleiding in combinatie met de lesvoorbereiding ervoor zorgt dat de leerkracht een effectieve instructie geeft waarbij een gedifferentieerd aanbod gegeven wordt en de (extra) tijd bewust ingezet wordt.

SO Telraam voert de jaarplanning, de handleiding en het lesformat in. In schooljaar 2015-2016 en schooljaar 2016-2017 wordt het ontwerp gecontinueerd.

Er zijn aanbevelingen gedaan die kunnen bijdragen aan het vervolg van dit onderzoek en/of onderwijs binnen SO Telraam.

Melanie Delil
Mei 2016

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

Dit hoofdstuk beschrijft: de context, aanzet van het onderzoek, zorgstructuur, aanleiding, eerder onderzoek, probleemstelling en afsluitend het onderzoeksdoel.

1.1 Context beschrijving

Sinds 3 jaar werk ik bij SO Telraam, gelegen in Limburg. De school telt vijfenzeestig leerlingen, verdeeld over vier combinatiegroepen (3/4, 4/5, 5/6 en 7/8) en de 'diamantengroep'. In de diamantengroep zitten leerlingen die minimaal twee jaar leerachterstand hebben.

Ik ben leerkracht van groep 3/4, hierin zitten negen leerlingen, waarvan de leeftijd varieert tussen 6 en 10 jaar. Van deze negen leerlingen zitten zes leerlingen in groep 3 (twee leerlingen doubleren groep 3) en drie leerlingen zitten in groep 4. Er zitten zeven jongens en twee meisjes in de groep. De leerlingen hebben diverse problematieken. Deze belemmeren hen op sociaal-emotioneel gebied, maar ook in het leerproces binnen de verschillende vakgebieden.

Vier leerlingen gebruiken twee keer in de week de ondersteuning van de schoollogopediste. Zij werkt aan doelen die uit de analyse van de methodegebonden toetsen zijn gekomen of vanuit aandachtspunten die de leerkracht aanreikt.

1.2 Aanzet tot onderzoek

In het aanvankelijk leesonderwijs wordt een basis gelegd voor de verdere schoolloopbaancarrière en toekomst. Het is belangrijk dat de leerkracht rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen zodat hij alle mogelijkheden kan benutten (Vernooy, 2005). Als leerkracht wil ik zorgen voor voldoende ontwikkeling van de leesvaardigheid en ben ik op zoek naar manieren om dit zo effectief mogelijk te doen.

1.3 Zorgstructuur van SO Telraam

SO Telraam hanteert individuele ontwikkelingsperspectieven (OPP). In het OPP van elke leerling staan de mogelijkheden, ontwikkelingen en onderwijsbehoeftes centraal (Balans Digitaal, 2014). Hiermee bewijzen leerkrachten dat zij gericht werken aan doelen en feedback geven (Marzano, 2007).

De school implementeert momenteel het handelingsgericht werken¹ (HGW) (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Dit is terug te zien in de arrangementen en het dagelijks lesgeven. Op vakdidactisch en sociaal-emotioneel gebied wordt gewerkt met drie instructieniveaus: intensief, basis en gevorderd. Elke leerling krijgt onderwijs op zijn niveau en hierbij wordt de ondersteuning aangeboden die hij nodig heeft.

De school hanteert dezelfde kerndoelen op didactisch gebied als het reguliere onderwijs, omdat het ministerie dit vastgelegd heeft. De doelen voor het primaire onderwijs (PO) en voor het SO zijn hetzelfde. Doordat menig leerling de kerndoelen

¹ Handelingsgericht werken zorgt voor een doelgerichte en systematische werkwijze. HGW hanteert zeven principes, die de onderwijsbehoeften van de leerlingen centraal stellen. (Wij-Leren, 2015).

niet behaald, wordt dit jaar door de locatieleider, ib'er en mij kritisch gekeken naar de onderwijsbehoeften en analyses van de toetsen.

1.4 Aanleiding

Aanleiding van mijn onderzoek is het proces van het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 in schooljaar 2014-2015. De groep bestond uit 10 leerlingen, waarvan vier doubleurs. De ontwikkelingen en vorderingen van de leerlingen waren teleurstellend. De resultaten van de methodegebonden toetsen en de Drie Minuten Toets (DMT) (Struiksma, Van der Leij, & Viejra, 2012) zijn te vinden in bijlage 2.

Begin 2015 hebben gesprekken plaatsgevonden tussen de gedragswetenschapper, de ib'er en mij om te achterhalen waardoor leerlingen uitvallen. Forse gedragsproblemen van de leerlingen verstoren het leerproces. Vraag is of de leerlingen in het SO meer tijd en ruimte nodig hebben voor het leren, oefenen en automatiseren van de basisstof dan leerlingen in het PO?

De locatieleider heeft mij de opdracht gegeven om te zoeken naar kortetermijnoplossingen. De vraag die werd gesteld was: hoe kunnen we het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 vormgeven zodat de leerlingen er optimaal van kunnen profiteren in de komende vijf maanden? Destijds bedachten de locatieleider, ib'er, de schoollogopediste en ik twee oplossingen. De eerste oplossing was om de schoollogopediste frequenter in te zetten. Ook ben ik zelf op zoek gegaan hoe ik het aanvankelijk leesonderwijs in mijn praktijk beter kon vormgeven. Dit heb ik gedaan door het vooronderzoek van mijn PGO.

1.5 Eerder onderzoek

In het vooronderzoek in maart-juli 2015 heb ik literatuur en eerdere onderzoeken naar vormen van aanvankelijk leesonderwijs gebruikt.

Volgens Vernooij (2004) hebben leerlingen met taal- of leesproblemen een verhoogd risico op het vertonen van gedragsproblemen. Coster (2001) onderzocht of er een verband is tussen taal- of leesproblemen en gedragsproblemen bij leerlingen tussen acht en twaalf jaar. In zijn studie komt naar voren dat ongeveer de helft van de leerlingen binnen deze leeftijd zowel taal- als gedragsproblemen hebben. In het onderzoek bij leerlingen tussen twee tot zes jaar worden niet meer gedragsproblemen gesignaleerd dan in de gehanteerde normgroep. Mogelijk komt dit door het negatief zelfbeeld dat leerlingen kunnen ontwikkelen bij het niet goed kunnen lezen aan het einde van groep 3 (Vernooij, 2004).

Wentink en Van Oorschot (2010) hebben in het voormalige cluster 4 onderwijs onderzocht dat leerlingen met gedragsproblematieken moeite ondervinden met leren in zijn algemeenheid en in het leesonderwijs. Dit heeft ook zijn weerslag op het leren lezen. Deze bevindingen komen deels overeen met mijn praktijk en worden toegelicht in paragraaf 2.2.

1.6 Probleemstelling

Leerlingen in groep 3 hebben moeite met correct lezen van de veilig en vlotwoorden². Door methodegebonden toetsen te analyseren komen de schoollogopediste, ib'er en ik tot meerdere onderliggende problemen, zoals moeite met:

- Het automatiseren van de letters, teken-klankkoppeling
- De visuele synthese van woorden
- Woordbeelden
- Het vergroten van de woordenschat
- Verwerken van visuele informatie
- Volgehouden aandacht
- Motorische snelheid in het algemeen (waardoor je langzaam spreekt)
- Zelfvertrouwen.

De meeste leerlingen scoren onvoldoende vanaf kern 6 (figuur 1, paragraaf 1.4). Dit veroorzaakt ook in hogere kernen problemen omdat eerder gestelde doelen niet behaald worden. Ook bij niet volledig afronden van de methode worden niet alle einddoelen behaald.

Voor mij ligt een mogelijke oplossing in het consequent werken met het IGDI-model (Bakker, Gerrits, & Theil, 2012). Door te werken met dit model houd ik rekening met alle facetten van het aanvankelijk leesonderwijs en met het doel van dit onderzoek.

1.7 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is het vormgeven van het effectief aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 binnen het SO.

Ik ben op zoek naar een manier die aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen bij het aanvankelijk leesproces, met als resultaat een voldoende leesontwikkeling.

² Veilig en Vlot (Veilig Leren Lezen , z.d. a): basismateriaal binnen de methode VLL. Waarbij aandacht besteed wordt aan; het inslijpen van nieuwe letters, het lezen op tempo met bekende letters en woordtypen, het lezen van woordrijtjes waarin woorden met bekende en nieuwe geleerde letters / woordtypen, het lezen van nieuwe woorden met bekende woorddelen op tempo.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

De kernbegrippen die centraal staan binnen dit praktijkonderzoek zijn: speciaal onderwijs, aanvankelijk leesonderwijs en effectief (aanvankelijk) leesonderwijs. Als laatste wordt de onderzoeksvraag beschreven.

2.1 Speciaal onderwijs

Voor het passend onderwijs, behoorde SO Telraam tot de cluster 4 scholen. Leerlingen die specialistische hulp nodig hadden werden verdeeld in 4 clusters:

Type school:	Specifieke zorg:
Cluster 1	Visueel gehandicapte leerlingen
Cluster 2	Auditief en communicatief gehandicapte leerlingen
Cluster 3	Verstandelijk, lichamelijke of meervoudig gehandicapte leerlingen of langdurig zieke leerlingen
Cluster 4	Leerlingen met ernstige gedragsstoornissen en/of psychiatrische problematiek

Tabel 1: Alkema, Van Dam, Kuipers, Lindhout en Tjerkstra (2006).

Sinds 2013 is de wet Passend Onderwijs ingegaan. Dit betekent dat elke school verplicht is om leerlingen, met en zonder specifieke onderwijsbehoeften, een passend onderwijsaanbod te geven.

In groep 3 van SO Telraam komen bij de leerlingen de volgende stoornissen en/of problematieken voor;

Stoornis / problematiek:	Betekenis:
Autismespectrumstoornis (ASS)	Moeite met sociale en communicatieve vaardigheden. Interesses, gedragingen en activiteiten wijken af van leeftijdsgenoten (Verhulst, 2008, p. 52).
Hechtingsstoornis	Contactstoornis, waarin twee vormen te onderscheiden zijn: - angstig ambivalent gehechte kinderen: aantrekken en afstoten van mensen, geen reciprociteit, kennen bij eerste contact geen grenzen. (Vaessen, 2006, p. 36) - angstig vermijdend gehechte kinderen: vermijden contact en zijn vaak op zichzelf. (Vaessen, 2006, p. 42)
Aandachtstekortstoornis met hyperactiviteit (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD)	Uit zich in aandachtsproblemen, hyperactiviteit en impulsiviteit, verdeeld in 3 typen: - overwegend aandacht gestoorde type - overwegend hyperactief-impulsieve type - gecombineerde type (Verhulst, 2008, p. 80).
Oppositieel opstandige gedragsstoornis (Oppositional Defiant Disorder, ODD)	Gedragingen die door de maatschappij als lastig worden ervaren, zoals ongehoorzaam of gewelddadig gedrag, overtreden van regels, snel in conflict met andere mensen (Verhulst, 2008, p. 102).

Tabel 2: stoornissen en/of problematieken die bekend zijn binnen de onderzoeksgroep.

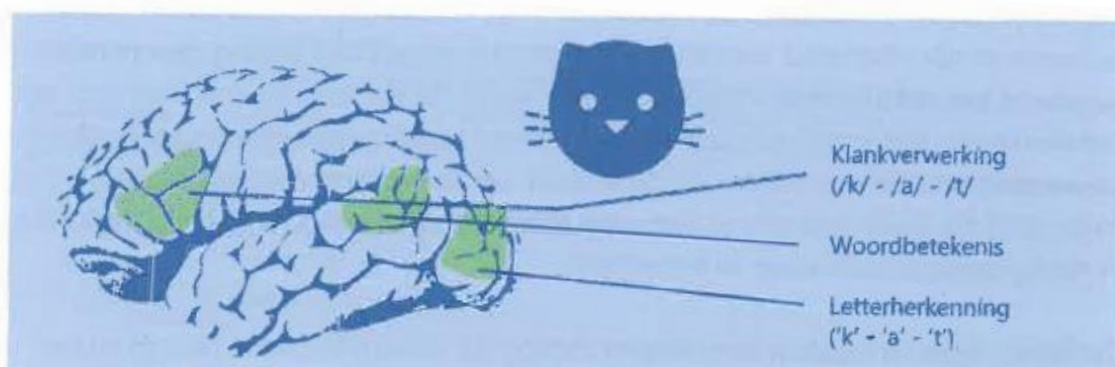
De helft van de leerlingen heeft te maken met comorbiditeit. Dit betekent dat bij de leerling meerdere problematieken of stoornissen gediagnostiseerd zijn (Van der Wolf, Van Beukering, & Veldkamp, 2014).

Door de problematieken en verschillen tussen leerlingen is onderwijs op maat en gericht op het individu belangrijk (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Sinds de wet Passend Onderwijs krijgt het SO steeds meer te maken met verdichting van de problematieken (Wentink, 2012). Zowel in het SO als in het PO zullen de ondersteuningsvragen van leraren op zowel didactisch als pedagogisch gebied toenemen.

2.2 Aanvankelijk leesonderwijs

Het fonemisch bewustzijn en het alfabetisch principe worden aangeleerd in de onderbouw (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Leerlingen leren letters en vervolgens dat letters samen een woord vormen. Woorden vormen een zin en zinnen vormen een tekst. Het is belangrijk dat leerlingen vlot leren lezen. Vlot lezen houdt in dat de leerling een tekst goed en snel kan decoderen (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO, 2015a) legt uit dat leerlingen eenvoudige woorden verklanken door middel van de elementaire leeshandeling, weergegeven in figuur 2. Bij het uitbreiden of aanleren van de elementaire leeshandeling gaat het om de visuele analyse; welke letter zie ik? Daarna wordt de tekenklankkoppeling, oftewel grafeem-foneemkoppeling, geoefend: welke klank hoort bij deze letter? Waarna uiteindelijk de auditieve synthese tot stand komt: klanken worden met elkaar verbonden tot een woord (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, Van Druenen, Gijssels & Verhoeven, 2011; Snel, 2015). Vaak wordt dan ook automatisch de relatie gelegd met de betekenis van dat woord (Bosman & Van Hell, 2002).

Na de klankzuivere woorden worden medeklinkercombinaties ('grap'),



Figuur 4: Gebaseerd op Shaywitz (1996) in Scheitinga, Van Druenen, Gijssels en Verhoeven (2011).

meerlettergrepige woorden ('stoelpoot') en niet-klankzuivere woorden ('bloemen') aangeboden (Scheltinga, et al., 2011). Hierbij ligt de focus op de onmiddellijke herkenning waarbij het niveau en het tempo van lezen steeds hoger wordt met als uiteindelijk doel het kunnen lezen en begrijpen van teksten (SLO, 2015a). Het gaat

ook om het steeds sneller en nauwkeuriger lezen van de steeds moeilijkere woordstructuren (Verhoeven & Van Leeuwe, 2009).

Volgens Van Bon, Bouwmans en Broeders (2006) heeft een groot aantal leerlingen in het speciaal (basis)onderwijs (S(B)O) moeite met leren lezen en spellen en Van de Mortel en Bouwman (2015) geven aan dat deze vaak risicolezers zijn. De auteurs schrijven dat dit komt doordat ze op de reguliere basisschool negatieve ervaringen hebben opgedaan. Die negatieve ervaring zorgt ervoor dat leerlingen meer tijd nodig hebben en hierdoor ontstaat een achterstand. Dit wil niet zeggen dat zij een andere methode nodig hebben, maar een intensieve instructie (Wentink, 2012; Van de Mortel & Bouwman, 2015). Een intensieve instructie betekent dat de instructie expliciet, doelgericht, gepland en aantrekkelijk is (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy, 2004,2006). Persoonlijk vind ik dat de instructie moet aansluiten bij de onderwijsbehoeften, de mogelijkheden en de talenten van de leerling. Een onderwijsbehoefte is hetgeen dat een leerling nodig heeft om een specifiek doel te behalen (Pameijer & Van Beukering, 2006; Van Meersbergen & De Vries, 2013). Van Meersbergen en De Vries (2013) voegen hieraan toe: “hetgeen dat een leerling nodig heeft binnen het lesaanbod op het gebied van competentie, relatie en autonomie om zich optimaal te kunnen profileren”. Een leerkracht kan de mogelijkheden van een leerling benutten wanneer hij aandacht heeft voor de verschillen tussen de leerlingen (Vernooy, 2005).

Ik sluit me aan bij bovenstaande visies. De leerkrachten van SO Telraam proberen zo goed mogelijk aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van elke leerling. Het onderwijs wordt op maat aangeboden zodat elke leerling zich optimaal kan ontwikkelen. In de praktijk merk ik ook dat leerlingen niet anders leren, maar vaak extra tijd en een intensievere aanpak nodig hebben.

Zoals al eerder aangegeven hebben Wentink en Van Oorschot (2010) onderzoek gedaan naar de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met diverse problematieken.

De uitingen bij het leesonderwijs bij een leerling met ADHD, zoals in de tabel 3 beschreven, vind ik van toepassing op alle problematieken. Alle leerlingen worden namelijk zo lang mogelijk in het reguliere onderwijs gehouden, dit heeft te maken met het passend onderwijs. Uit eigen ervaring blijkt dat veel leerlingen te maken hebben gehad met negatieve ervaringen binnen het (lees)onderwijs. Mogelijk dat leerlingen hierdoor ook pas op latere leeftijd in staat zijn om te leren (lezen).

Daarnaast was naar mijn mening de tabel niet compleet; ik miste specifieke onderwijsbehoeften. Naar aanleiding van deze kanttekening heb ik het schema aangevuld met bevindingen binnen mijn praktijk. In de tweede kolom staan de bevindingen van Wentink en Van Oorschot (2010) en in de derde kolom staan de bevindingen van de ib'er, locatieleider, een onderbouwcollega en van mijzelf beschreven.

Problematiek:	Komt tot uiting bij het	Eigen ervaring:
---------------	-------------------------	-----------------

	leesonderwijs:	
ADHD	Mogelijke didactische achterstand omdat zij mogelijk te lang het reguliere onderwijs hebben gevolgd. Dit betekent dat zij pas op latere leeftijd echt beginnen met het leren lezen. Faalervaringen nemen de overhand en zijn hierdoor niet gemotiveerd om te lezen.	Geringe concentratie. Moeite met stilzitten, hierdoor kunnen ze zich niet focussen op de opdracht/activiteit. Snel afgeleid en prikkelgevoelig. Instructie moet uitdagend maar kort en krachtig zijn, zodat zij hun aandacht vast blijven houden.
Autisme	Hun beperkte woordenschat, woordvindingsproblemen en hun beperkt of specifiek voorstellings- en inlevingsvermogen treden op tijdens het (begrijpend) lezen.	Door beperkte woordenschat blijft het begrip van teksten uit en neemt de motivatie af (Wentink, 2012). Moeite met impliciet en figuurlijk taalgebruik (Wentink, 2012). Fonetisch schrijven van de woorden. Geringe concentratie, zijn snel afgeleid. Ook hun belevingswereld kan hen belemmeren in het hier en nu.
Angststoornis	Kunnen door hun faalangst en gevoel van onveiligheid moeilijk tot (leren) lezen komen.	Scannen door hun gevoel van onveiligheid de omgeving. Trekken leerkracht aan en stoten af en willen een grote zelfcontrole hebben, waarbij het bij beide zaken lastig is om leerstof aan te nemen.
Oppositionele opstandige gedragsstoornis	Moeite met leren lezen door hun geringe taakgerichtheid. Weinig motivatie en een tekort aan zelfcontrole.	Stapelen emoties op en kunnen daardoor niet actief bezig met het leesonderwijs.

Tabel 3: Gebaseerd op Wentink en Van Oorschot (2010).

2.3 Effectief (aanvankelijk) leesonderwijs

Vernooy (2006) geeft aan dat er veel leesproblemen vermeden kunnen worden wanneer het leesonderwijs wordt vormgegeven volgens de principes van het effectief leesonderwijs. De effectieve leerkracht zorgt volgens Van de Mortel en Bouwman (2015) voor de volgende zes speerpunten van effectief leesonderwijs: (a) doelgericht onderwijs, (b) een beredeneerd en ingepland aanbod, (c) een effectieve instructie, (d) bewuste inzet van (extra) tijd, (e) een convergent gedifferentieerd aanbod en (f) een gemonitorde leesontwikkeling. Deze speerpunten worden hieronder verder uitgewerkt en toegelicht.

a. Doelgericht onderwijs

De leerkracht formuleert toetsbare (tussen)doelen en werkt hier doelgericht aan (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Doelgericht werken betekent dat de leerkracht de doorgaande lijn kent en weet welke tussendoelen er worden gevraagd (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, et al., 2011). Het formuleren van een

streefdoel is volgens Ahlers en Van de Mortel (2007) en Vernooy (2006) dat 95% van de leerlingen op de Drie Minuten Toets (DMT) een A- tot en met C-score behaald. Van de Mortel en Bouwman (2015) hanteren bij dezelfde toets als streefdoel dat minstens 75% van deze leerlingen die score behaald.

b. Een beredeneerd en ingepland aanbod

De leerkracht hanteert een goede methode, waarbij de handleiding expliciet wordt gebruikt en dat deze op een goede wijze wordt ingepland (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, et al., 2011).

c. Een effectieve instructie

Het IGDI-model (bijlage 3) is een uitbreiding van het Directe Instructie-model (DI-model) van Leenders, Naafs en Van den Oord (2002). Leerlingen die risico lopen om leesproblemen te ontwikkelen, doen hun voordeel met het DI-model (Adams, 1990; Bus & Van IJzendoorn, 1999; Chall, 1996; Ehri, Nunes, Stahl, & Willows, 2001; Hattie, 2008; Snel, 2015).

Volgens Bakker, Gerrits en Theil (2012) in Van de Mortel en Bouwman (2015) staat het IGDI-model voor het volgende:

- Interactief: gebruik maken van coöperatieve werkvormen en afwisselende activiteiten die het denkproces aansporen en prikkelen.
- Gedifferentieerd: omgaan met verschillen tussen leerlingen en voorzien in de onderwijsbehoeften (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, et al., 2011).
- Direct: structuur aanbieden door middel van tijd, activiteiten, aanbod en instructie.
- Instructie: van en met elkaar leren wat leerlingen nog niet weten, kennen of begrijpen.

Een variant op het directe instructiemodel is het expliciete directe instructie model (EDI-model) (Hollingsworth & Ybarra, 2015). Hieronder is het verloop van een les volgens het IGDI-model en het EDI-model naast elkaar gezet.

IGDI-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015)	EDI-model (Hollingsworth & Ybarra, 2015)
Terugblikken	Lesdoel
Activeren van voorkennis	Activeren van voorkennis
Lesdoel	Instructie (onderwijzen van concept en vaardigheid)
Belang van de les	Belang van de les
Groepsinstructie (interactief)	Begeleide inoefening
Begeleide oefening	Lesafsluiting
Zelfstandige verwerking en/of verlengde instructie	Zelfstandige verwerking
Feedback / afronding	Verlengde instructie

Tabel 4: vergelijken IGDI-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015) en EDI-model (Hollingsworth & Ybarra, 2015).

In deze vergelijking is te zien dat in beide modellen dezelfde stappen worden gezet. De volgorde en benaming verschillen echter van elkaar. Volgens Hollingsworth en Ybarra (2015) nemen de leerlingen tijdens de begeleide inoefening het toepassen van de stof over. De leerkracht controleert of zij dit juist doen, waarna de leerlingen tijdens de lesafsluiting opdrachten maken om te laten zien dat ze de stof beheersen. Daarna gaan ze verder met de zelfstandige verwerking. Wanneer tijdens de lesafsluiting blijkt dat leerlingen het lesdoel niet behaald hebben krijgen ze alsnog een verlengde instructie.

d. Bewuste inzet van (extra) tijd

Voldoende tijd besteden aan het lezen met de gehele groep en de zwakke lezers krijgen een verlengde instructie met begeleide oefening (Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy, 2006).

e. Een convergent gedifferentieerd aanbod

Het streven is dat alle leerlingen het minimumdoel behalen. Getracht wordt om de verschillen tussen zwakke en sterke lezers kleiner te maken. Alle leerlingen doen mee aan de groepsinstructie en er wordt tijdens de verwerking ingespeeld op de verschillen tussen leerlingen (Scheltinga, et al., 2011; Vernooy, 2005; Van de Mortel & Bouwman, 2015). Tegenover een convergente differentiatie staat de divergente differentiatie: de leerkracht sluit aan op de individuele niveaus en onderwijsbehoeften van de leerlingen. Volgens Bosker (2005) zorgt deze aanpak voor grotere verschillen, omdat er gewerkt wordt met gelijke niveaugroepen en tempodifferentiatie. Dit zorgt ervoor dat zwakke lezers langzamer en snelle lezers sneller door de methode heen gaan.

f. Een gemonitorde leesontwikkeling

Volg een leesprotocol met vastliggende signaleringsmomenten en interventieperiodes (Van de Mortel & Bouwman, 2015). Signaleer stagnaties en reageer hier op.

Bovenstaande speerpunten zoals Van de Mortel en Bouwman (2015) die hebben bedoeld, zijn van toepassing op het gehele leesonderwijs in zowel het reguliere als het speciale onderwijs en.

De speerpunten van een effectieve leerkracht worden binnen SO Telraam uitgevoerd en nagestreefd. Hier is echter nog veel winst in te behalen. Mijn mening is dat binnen SO Telraam niet elke leerkracht de speerpunten op dezelfde manier of correct toepast. Er zijn collega's die enkel alleen klassikale instructie geven en vervolgens individueel de verlengde instructie aanbieden, terwijl de meerderheid van mijn collega's en ikzelf het belangrijk vinden om een instructietafel in te zetten. Dit zodat er een verlengde instructie gegeven wordt en begeleide inoefening plaatsvindt. Door het aanbieden van de klassikale instructie, verlengde instructie en begeleide inoefening kan de methode gevolgd worden en wordt de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen minder (Houtveen, Mijs & Vernooy, 2001; Lansu & Plasman, 1987; Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy 2006).

Methode niet volledig afronden

Daarnaast wordt op SO Telraam niet standaard de methode aanvankelijk lezen helemaal afgerond, doordat het sociaal-emotionele gebied soms meer aandacht behoeft dan het didactische gebied. Het streven van SO Telraam is namelijk om kern 1 tot en met kern 10 voldoende af te ronden binnen een schooljaar. Onderzoek geeft aan dat er leesproblemen kunnen ontstaan wanneer de methode niet volledig wordt afgerond (Houtveen, et al., 2001; Lansu & Plasman, 1987; Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy 2006). In de laatste kernen wordt het tempo verhoogd en worden er langere woorden gelezen (Van de Mortel & Bouwman, 2015), zodat zij eind groep 3 minimaal AVI E3 beheerst ³ lezen. Wanneer de methode niet volledig wordt afgerond blijven gemiddelde en zwakke lezers spellend lezen en behalen zij AVI3 niet. Hierdoor ontstaan er problemen bij de aansluiting met groep 4 (Vernooy, 2006; Van de Mortel & Bouwman, 2015).

Leerkrachtvaardigheden

Wentink en Van Oorschot (2010) geven aan dat een effectieve leerkracht zorgt voor een goede instructie. Deze is kort en direct en wordt verteld in eenvoudige begrijpbare zinnen. In kleine stapjes wordt de les uitgelegd, voorgedaan, herhaald en gevisualiseerd. Dit wordt gedaan in een vaste routine, zodat de leerling dit herkent. De leerkracht zorgt voor ondersteuning bij gedragsstoornissen. Dit betekent dat er zichtbare duidelijke regels, afspraken en routines zijn en dat deze consequent worden toegepast. Het gedrag van de leerkracht moet voorspelbaar zijn en hij moet de leerlingen voorbereiden op veranderingen. De leerkracht zorgt voor visuele ondersteuning door bijvoorbeeld pictogrammen in te zetten. Ook houdt de leerkracht rekening met een zwakke motivatie om te leren, faalangst of een negatief zelfbeeld. Hiermee wordt bedoeld dat een leerling zoveel mogelijk succeservaring opdoet om een negatieve spiraal te kunnen doorbreken. Als laatste varieert de leerkracht in werkvormen zodat de taakgerichtheid vergroot word.

Wentink en Van Oorschot (2010) beschrijven ook dat het belangrijk is om aan te sluiten bij het leesniveau, zodat een leerling succeservaring kan opdoen. Een leerkracht moet oplossingsgericht onderwijzen; het goede waarderen en bespreken en niet de fouten benoemen. Het uitspreken van een verwachting of lesdoel zorgt voor veiligheid. En als laatste formuleren Wentink en Van Oorschot (2010) dat een leerling eigenaar moet worden van zijn eigen leesproces.

Van de Mortel en Bouwman (2015) geven aan dat een effectieve leerkracht:

- Zorgt voor een pedagogische ondersteuning en de motivatie van de leerlingen stimuleert.
- Een effectieve instructie geeft (hieronder valt ook de begeleide inoefening en het geven van een goede feedback).
- Zorgt voor een efficiënte georganiseerde differentiatie en een goed klassenmanagement toepast.
- Ervoor zorgt dat de leerstof goed ingepland is en ook hierbij prioriteiten stelt.

³ AVI: een serie van toetsen waarbij de leesvaardigheid wordt gemeten. De toetsen komen overeen met een leesniveau, die verwijzen naar standaard toetsmomenten van LOVS (bijv. midden groep 3 = M3) (Struiksma, Van der Leij, & Viejra, 2012).

- De leeromgeving inricht aan de hand van de leesvoorkeuren van de leerlingen en zelf ook leesplezier uitstraalt.

Mijn visie sluit aan bij zowel Wentink en Van Oorschot (2010)) als bij Van de Mortel en Bouwman (2015). Persoonlijk vind ik dat een leerkracht beide moet doen om goed onderwijs vorm te geven. Om een voorbeeld te geven: wanneer een leerkracht pedagogische ondersteuning biedt en de motivatie stimuleert (Van de Mortel & Bouwman, 2015) moet hij ook rekening houden in de ondersteuning van de gedragsstoornissen (Wentink & Van Oorschot, 2010). Als ik geen rekening houd met de gedragsstoornissen ga ik voorbij aan de onderwijsbehoeften en de pedagogische ondersteuning. Een effectieve instructie (Van de Mortel & Bouwman, 2015) moet voorspelbaar zijn en voorzien worden van visuele ondersteuning (Wentink & Van Oorschot, 2010). Als ik dagelijks wissel in de manier van instructie geven, zorg ik voor onrust in de klas omdat de leerlingen geen duidelijkheid en structuur hebben.

2.4 Onderzoeksvraag

Binnen dit praktijkgericht onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

‘Op welke manier kan het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op het speciaal onderwijs effectief worden vormgegeven?’

Hoofdstuk 3: Plan van aanpak

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksstrategie, de deelvragen, onderzoeksmethode en respondenten, de triangulatie, validiteit, betrouwbaarheid en de ethische aspecten uitgelegd.

3.1 Onderzoekparadigma

Volgens De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) is een onderzoeksparadigma de manier hoe de onderzoeker naar de werkelijkheid kijkt. Dit onderzoek valt onder het kritisch-emancipatorische en het interpretatieve onderzoekparadigma.

Het kritisch-emancipatorische paradigma gaat over het veranderen van de bestaande situatie (De Lange, et. al, 2011). Bij het interpretatieve paradigma gaat het om het behalen van resultaten (De Lange, et. al, 2011). Aldus De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) gaat het om het begrijpen en verhelderen van ervaringen van andere leerkrachten. Gericht op dit onderzoek zijn het de bevindingen van de respondenten en mijzelf om het aanvankelijk leesonderwijs te verbeteren.

3.2 Onderzoeksstrategie

Volgens Harinck (2010) ontstaat een PGO uit een verlegenheidssituatie van een school. Deze verlegenheidssituatie is ontstaan vanuit mij als leerkracht. Ik wil het aanvankelijk leesonderwijs in mijn praktijk verbeteren. Harinck (2010) geeft aan dat de resultaten enkel relevant zijn voor de school waar het onderzoek is gedaan. Dit wil ik nog specifieker maken: de resultaten zijn enkel relevant voor de leerlingen individueel. Dit omdat elke leerling zijn eigen problematiek heeft en hier anders mee omgaat.

Binnen het praktijkgericht onderzoek is dit een ontwerponderzoek waarin de kwalitatieve verbetering van de leeromgeving en het leerkrachtgedrag centraal staan (Van der Donk & Van Lanen, 2013). Met het ontwerp wordt geprobeerd om het aanvankelijk leesonderwijs te verbeteren (Marzano, 2014).

3.3 Deelvragen, onderzoeksmethode en respondenten

Dit onderzoek bestaat uit drie fases; het vooronderzoek, de ontwerpfase en de evaluatiefase. Per fase zijn er deelvragen opgesteld. Per deelvraag licht ik de bronnen of respondenten, de data-analyse en de verschillende onderzoeksmethode zoals beschreven door Van der Donk en Van Lanen (2013) toe.

Vooronderzoek

Welke mening en mogelijke oplossingen hebben de experts over aanvankelijk leesonderwijs in het SO?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag maak ik gebruik van een interview (bijlage 5). Het interview is een vrijblijvend gesprek, waarbij een structuur en doel worden aangehouden (Kvale, 1996; De Lange, et al., 2011). Het doel is om antwoorden te ontlokken van de respondenten (De Lange, et. al, 2011). Via de inductieve benadering wil ik achterhalen wat de mening is van de geïnterviewde (De Lange, et. al, 2011). Volgens de auteurs wordt het interview open gevoerd, daarna worden verbanden gelegd met de theorie. Ik kies ervoor om alle interviews tijdens dit

onderzoek vast te leggen door de antwoorden op te schrijven (De Lange, et. al, 2011).

Ik neem dit interview af met een ervaringsdeskundige. Het interview wordt verwerkt en laat ik controleren door de ervaringsdeskundige.

Wat is de gewenste situatie voor de locatieleider, ib'er en de schoollogopediste met betrekking tot het verbeteren van het aanvankelijk leesonderwijs?

Voor het beantwoorden van deze deelvraag maak ik gebruik van een interview (bijlage 5), net zoals beschreven bij de eerste deelvraag. Het interview neem ik tegelijkertijd met de locatieleider, ib'er en de schoollogopediste af, zodat ik alle wensen en verwachtingen kan samenvoegen.

Welke aanpakken of good practice gebruiken andere SO-scholen om het aanvankelijk leesonderwijs effectief vorm te geven?

In het vooronderzoek heb ik door middel van een vragenlijst informatie verzameld. Vraag 18 uit deze vragenlijst helpt mij bij het beantwoorden van deze deelvraag. De vragenlijst is gebaseerd op de Quickscan van Expertise Centrum Nederlands (Expertise Centrum Nederland, z.j.). De kopteksten en een aantal vragen heb ik vanuit de Quickscan gebruikt in mijn vragenlijst, omdat deze overeenkomen met de kenmerken van het effectief leesonderwijs en zijn toe te passen in het SO. Ik laat een aantal vragen weg en voeg er een aantal toe, zodat de vragenlijst toegespitst wordt naar mijn praktijk. Ik kies voor een digitale vragenlijst zodat ik alle betrokkenen kan benaderen. De vragenlijst is te vinden in bijlage 4. In de vragenlijst kies ik voor open vragen omdat ik op zoek ben naar meningen en opvattingen met betrekking tot het aanvankelijk leesonderwijs. Door middel van de open vragen probeer ik via de deductieve benadering antwoorden samen te voegen en te vergelijken met elkaar (De Lange, et. al, 2011). De open vragen hebben als voordeel dat er ruimte gecreëerd wordt voor de respondent om zelf een antwoord in te vullen (De Lange, et. al, 2011). Het nadeel is dat het voor de onderzoeker minder te controleren is en dat hij meer werk heeft in het analyseren van de antwoorden (De Lange, et. al, 2011). De vragenlijst wordt voorgelegd aan twee collega's op SO Telraam en zes collega's op andere SO-scholen. Ze helpen bij het verkennen van het praktijkprobleem, mogelijke oplossingen en de ontwerpeisen.

Welke ontwerpeisen zijn te halen uit de literatuur?

Deze deelvraag wordt vormgegeven door het literatuuronderzoek. Dit staat beschreven in het theoretisch kader. In het theoretisch kader gebruik ik zowel nationale als internationale bronnen.

Ik werk volgens de deductieve benadering (De Lange, et. al, 2011). Dit wilt zeggen dat ik relevante stukjes uit de literatuur haal en verwerk in mijn onderzoek.

Aan welke ontwerpeisen moet het ontwerp voldoen?

Door gebruik te maken van de interviews (bijlage 5) en het literatuuronderzoek kan ik deze deelvraag beantwoorden. Hierbij maak ik gebruik van zowel de deductieve als de inductieve benadering (De Lange, et. al, 2011). Ik gebruik theoretische notities zoals beschreven in de literatuur en het interview wordt zo open mogelijk gevoerd en bekijkt of de antwoorden te verbinden zijn aan de theorie (De Lange, et. al, 2011).

Ontwerpfase

Hoe ziet, gebaseerd op analyse uit het vooronderzoek, het ontwerp eruit?

Tijdens de ontwerpfase ontwerp ik aan de hand van de literatuur, de vragenlijst, de contextanalyse en de interviews drie documenten; een eerste ontwerp Deze wordt volgens de deductieve benadering vormgegeven. Er wordt een selectie gemaakt van de belangrijkste richtlijnen (De Lange, et. al, 2011).

Het ontwerp wordt in de praktijk uitgevoerd en getest door een leerkracht van SO Telraam en mijzelf. Op basis van de feedback en bevindingen worden de concepten aangepast. De cyclus wordt twee keer doorlopen. Het tweede ontwerp wordt vervolgens nog een keer in de praktijk uitgevoerd. Twee leerkrachten van andere scholen, één leerkracht van SO Telraam en ikzelf proberen het tweede ontwerp uit, waarna de conceptontwerpen voor de laatste keer worden bijgesteld. Doordat meerdere scholen dit ontwerp uitvoeren kan er worden gekeken naar de doelgroep en aangesloten worden bij de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen op het SO.

Evaluatiefase

Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met het ontwerp?

Ik vraag middels één open vraag aan de leerkrachten die het ontwerp hebben uitgevoerd of zij het aanvankelijk leesonderwijs kunnen vormgeven in een groep 3 binnen het SO. Hiermee wil ik bereiken dat de leerkrachten aangeven wat zij denken en voelen volgens de inductieve benadering (De Lange, et. al, 2011).

Middels de inductieve benadering (De Lange, et. al, 2011) hebben de leerkrachten door middel van een open vraag aan de leerlingen gevraagd hoe zij de lessen hebben ervaren. Mijn eigen bevindingen heb ik ook beschreven.

Zoals eerder beschreven heb ik de antwoorden verwerkt en laten controleren door de leerkrachten.

3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Er is sprake van triangulatie wanneer er verschillende invalshoeken of benaderingen bekeken worden om eenzijdigheid te voorkomen (Kallenberg, Koster, Onstenk, & Scheepsma, 2007). In dit onderzoek pas ik brontriangulatie toe omdat ik diverse bronnen (leerkrachten, leerlingen, locatieleider, ib'er, schoollogopediste) gebruik.

Collega's en leerlingen helpen mij in het ontwikkelen van het onderzoek. Daarnaast hanteer ik de methodische triangulatie (vragenlijst en interviews).

Met validiteit wordt bedoeld of het instrument meet wat ik wil weten (Harinck, 2010; De Lange, et al., 2011). Tijdens mijn onderzoek krijg ik antwoord op de vraag of de vragenlijsten en interviews voldoende antwoord geven op de gestelde vragen. Mijn vragenlijst is gebaseerd op de Quickscan van Expertise Centrum Nederlands (Expertise Centrum Nederland, z.j.) en is toegespitst op mijn praktijk. Het onderzoek is contextgebonden en de uitkomsten zullen in andere praktijksituaties mogelijk anders uitvallen (De Lange, et. al, 2011).

De betrouwbaarheid probeer ik te waarborgen doordat de ib'er, locatieleider, schoolschoollogopediste en de ervaringsdeskundige controleren wat ik beschrijf naar aanleiding van de afgenomen interviews.

3.5 Ethiek

Bij ethiek gaat het erom dat er kritisch wordt gekeken naar het handelen in de praktijk. Hierbij wordt er gezorgd voor een veilig klimaat tussen de onderzoeker en de respondenten, zodat meningen en verschillen geuit mogen worden (De Lange, et. al, 2011). 'Een groep praktijkgerichte onderzoekers is immers bezig om een specifiek gebied te verkennen (de interpretatieve invalshoek) of kritisch te analyseren (de kritisch emancipatorische invalshoek)', aldus De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011). Letten op de privacy hoort ook bij de ethiek, daarom is in dit onderzoek gekozen voor het anonimiseren van de respondenten en is de naam van de school fictief (De Lange, et al., 2011) .

Volgens Pring (2000) wordt in een onderzoek de nadruk gelegd op de wijze van handelen en de integriteit. Met de wijze van handelen wordt bedoeld dat ik transparant en doordacht ben, met als einddoel het beantwoorden van de deelvragen en de onderzoeksvraag. Ik wil betrokkenen tijdens het onderzoek op de hoogte houden van de ontwikkelingen betreffende mijn onderzoek. Om de dialoog over mijn handelen gaande te houden vraag ik feedback aan critical friends, collega's en de studiebegeleider van Fontys OSO. Tijdens vergaderingen informeer ik mijn directe collega's over de voortgang. Van mij wordt verwacht dat ik duidelijk voor ogen heb welke respondenten ik zal benaderen en met welk doel.

Met integriteit wordt volgens Pring (2000) de karaktereigenschappen van de onderzoeker bedoeld. Ik ben niet alleen vriendelijk, respectvol en geduldig, maar ik moet ook open staan voor kritische opvattingen. Daarnaast communiceer ik transparant met mijn respondenten, zodat zij weten wat er van hen verwacht wordt.

Dit onderzoek wordt digitaal gedeeld met directe betrokkenen, Fontys OSO en andere geïnteresseerden.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten.

In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord.

4.1 Vooronderzoek

1. Welke mening en mogelijke oplossingen hebben de experts over aanvankelijk leesonderwijs in het SO?

In het interview met een ervaringsdeskundige, die werkzaam is op diverse SO-scholen, geeft zij aan dat uit ervaring blijkt dat het de leerlingen in het SO niet lukt om binnen het schooljaar kern 1 tot en met 12 van VLL te verwerken. SO Telraam komt met haar aanbod tot kern 10. De methode VLL (Koekebacker, et al., 2003) is verdeeld in 12 kernen, hierin worden alle letters aangeboden en aan de diverse leerdoelen gewerkt. Volgens de ervaringsdeskundige is het een mooi streven om kern 10 beheerst af te ronden, dit staat ongeveer gelijk aan beheersing van AVI E3 instructieniveau. Onderzoek geeft aan dat er leesproblemen kunnen ontstaan wanneer de methode niet volledig wordt afgerond (Houtveen, et al., 2001; Lansu & Plasman, 1987; Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy 2006). De ervaringsdeskundige geeft aan dat het wenselijk is dat leerlingen eind groep 3 minimaal AVI M3 instructieniveau beheersen om door te gaan naar groep 4. De eerste weken van de doelen van spelling in groep 4 komen overeen met kern 11 en kern 12 van groep 3, hierdoor worden de doelen van de laatste kernen alsnog aangeboden in de eerste weken van groep 4. Het is noodzakelijk om dan aandacht te besteden aan het voorbereidend technisch lezen, de fase die komt voor het aanvankelijk lezen. Het aanbod voorgezet technisch lezen heeft een overlap in de woordtypen die ook in VLL kern 11 worden aangeboden, zoals tweelettergrepige woorden eindigend op -ig, -lijk en -ing, drielettergrepige samenstellingen en verkleinwoorden (Veilig Leren Lezen, z.d. b).

Deze leerlingen hebben minimaal in de eerste periode een intensiever aanbod in groep 4 nodig op het gebied van technisch- en begrijpend lezen, spelling en taal. Uit observaties blijkt dat leerlingen, die geen specifieke lees- of spellingsproblematieken hebben, later, rond groep 5/6, het reguliere niveau oppakken en dan voldoende hebben aan een basisinstructie. De ervaringsdeskundige geeft aan dat VLL in twee jaar aangeboden zou kunnen worden, maar volgens de onderwijsinspectie mag dit niet. Leerlingen in het SO hebben in principe geen specifieke leerproblemen en worden geacht het reguliere lesaanbod te krijgen zoals binnen een basisschool.

De ervaringsdeskundige benadrukt dat een goed, effectief aanbod in groep 3 zorgt voor beheersing van het aanvankelijk lezen. Hierbij komt volgens haar de focus te liggen op het aanbieden van kern 1 tot en met 10. De letters worden aangeleerd en geautomatiseerd. Er is aandacht voor het betekenisvol lezen van zinnen en verhaaltjes.

2 Wat is de gewenste situatie voor de locatieleider, ib'er en de schoollogopediste met betrekking tot het verbeteren van het aanvankelijk leesonderwijs? (passend binnen

Voor het beantwoorden van deze deelvraag heb ik een interview (bijlage 5) afgenomen bij de locatieleider, ib'er en de schoollogopediste. Ik heb de onderstaande drie vragen gesteld. De antwoorden van de locatieleider, ib'er en de schoollogopediste zijn samengevoegd.

- Wat zijn de verwachtingen van het onderzoek met betrekking tot het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3?
 - Het onderzoek draagt bij aan een betere klassenorganisatie wat betreft didactisch aanbod en aanpak voor groep 3, binnen een combinatiegroep 3/4.
 - Zicht krijgen op een didactische aanpak (denk aan instructie-zelfstandige verwerking) die optimaal werkt binnen een SO combinatiegroep 3/4 voor leerlingen van groep 3 met betrekking tot het lees- en spellingsonderwijs.
- Waar lopen we tegen aan in het aanvankelijk leesonderwijs en wat willen we verbeterd zien?
 - Leerlingen behalen de leerdoelen wat betreft technisch lezen niet, zowel op methodegebonden als op CITO LOVS. De leerstof van groep 3 blijkt in de praktijk bij de meeste leerlingen anderhalf jaar nodig te hebben. Hoe krijgen we dit effectief binnen één jaar aangeboden?
 - Bij uitval van leerkrachten wordt de les op een gehele andere wijze gegeven. Hoe kunnen we ervoor zorgen dat de les grotendeels hetzelfde wordt gegeven?
 - De niveauverschillen tussen de verschillende leerlingen zijn groot. De vraag is hoe er vorm kan worden gegeven aan het werken op eigen niveau.
- Waar heeft de school behoefte aan met betrekking tot het aanvankelijk leesonderwijs?
 - Een duidelijke en cyclische aanpak die elke leerkracht kan uitvoeren (ook een vervanger).
 - Een verantwoorde jaarplanning van methode VLL tot en met kern 10. Waarbij het huiswerk in de jaarplanning wordt opgenomen zodat ouders worden betrokken bij het leesproces.

Door de verkregen antwoorden van de locatieleider, ib'er en schoolschoollogopediste heb ik geconcludeerd dat er een vraag ligt over het maken van een planning en het verbeteren van de organisatie. Ik tracht middels mijn ontwerp vorm te geven aan alle

aandachtspunten zoals die hierboven zijn benoemd. Naar mijn idee kan ik dit wegzetten in een jaarplanning, handleiding en lesvoorbereiding.

3 Welke aanpakken of good practice gebruiken andere SO-scholen om het aanvankelijk leesonderwijs effectief vorm te geven?

Vraag 18 (bijlage 4) in de vragenlijst geeft antwoord op deze deelvraag. Vijf van de acht leerkrachten hebben aangegeven dat zij voorbeelden hebben van een aanpak of good practice. De voorbeelden zijn enkel sleutelwoorden, zoals: instructie, structuur, meer verwerkingstijd, veel herhaling. Deze sleutelwoorden heb ik gekoppeld aan diverse theorieën.

Ik gebruik niet alle verkregen data; de voorbeelden die gaan over inhoudelijke aspecten van een les sluiten niet aan bij dit onderzoek. Ik richt mij op de data die samenhangt met het organisatorisch verbeteren van een les of planning.

- Instructie (kort): wanneer een leerkracht niet zorgt voor een goede expliciete instructie kunnen leesproblemen ontstaan (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy, 2004, 2006).
- Structuur: Bakker, Gerrits en Theil (2012) geven aan dat er structuur wordt geboden door middel van tijd, activiteiten, aanbod en instructie. Volgens Wentink & Van Oorschot (2010) hebben leerlingen houvast wanneer dezelfde routine wordt aangehouden; uitleggen, voordoen, herhaling en visualiseren.
- Meer verwerkingstijd: leerlingen voldoende tijd geven om te lezen. De zwakkere lezers hebben vooral baat bij een intensiever leesonderwijs met meer instructietijd (Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy, 2006)
- Veel herhaling binnen de lessen: uit onderzoek blijkt dat herhaling effectief is voor zwakke lezers (Lezotte & Cipriano Pepperl, 1999; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy, 2006)

4. Welke ontwerpisen zijn te halen uit de literatuur?

In de literatuur worden speerpunten van effectief (lees)onderwijs gegeven (Van de Mortel & Bouwman, 2015). De lessen moeten voorzien zijn van de volgende speerpunten: doelgericht, beredeneerd en een ingepland aanbod waarbij sprake is van een effectieve instructie. Van een instructie zijn het IGDI-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015) en het EDI-model (Hollingsworth & Ybarra, 2015) een voorbeeld. De (extra) tijd moet bewust ingezet worden, waarbij een convergent gedifferentieerd aanbod geboden wordt. De ontwikkeling wordt gemonitord.

Concreet betekent dit dat de leerkracht doelgericht werkt aan de (tussen)doelen (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, et al., 2011). Ook is het van belang dat de leerkracht een goede methode volgt en inplant (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, et al., 2011). De methode moet in zijn geheel worden behandeld

(Houtveen, Mijs & Vernooy, 2001; Lansu & Plasman, 1987; Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy 2006).

Elke les wordt effectief gegeven volgens het IGD-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015), waarbij gebruik wordt gemaakt van coöperatieve werkvormen, gestructureerd wordt in (extra) tijd (Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy, 2006), een gedifferentieerd aanbod (Vernooy, 2005; Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015) en instructie in combinatie met het voorzien in de individuele onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Een effectieve leerkracht volgens Wentink en Van Oorschot (2010);

- Zorgt voor een korte, directe instructie die in eenvoudige, begrijpbare zinnen wordt uitgelegd.
- Legt de les in kleine stapjes uit. De les wordt voor gedaan, herhaald en gevisualiseerd.
- Zorgt voor vaste routines en voorspelbaarheid.
- Zorgt voor (visuele) ondersteuning bij gedragsstoornissen.
- Varieert in werkvormen.
- Onderwijst oplossingsgericht.
- Zorgt dat de leerling eigenaar wordt van zijn eigen leerproces.

5. Aan welke ontwerpeisen moet het ontwerp voldoen?

Gedurende mijn onderzoek heb ik de context en de behoeften geanalyseerd. De volgende punten geven mijn ontwerp vorm:

- De school is bekend met het IGD-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015) en wil de doorgaande lijn behouden. Daarom is gekozen voor het behoud van het IGD-model binnen dit ontwerp. Gezien de vele veranderingen en vernieuwingen voor leerlingen en leerkrachten is het wenselijk dat de structuur en duidelijkheid behouden blijft (Wentink & Van Oorschot, 2010).
- Het is noodzakelijk om naar het lesrooster van groep 3 te kijken, zodat er extra leestijd, naast de reguliere leestijd, ingepland wordt voor de risicoleerlingen (Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy, 2006). Samen met de locatieleider heb ik gekeken naar het rooster en veranderingen gepland. Dit houdt in dat ik tijdens het zelfstandig werken aan een groepje leerlingen verlengde instructie kan bieden.
- De school zit in de implementatiefase van HGW, waarbij gewerkt wordt met de instructietafel en de drie instructieniveaus (Pameijer, et al., 2009).
- Het leesonderwijs op SO Telraam wordt al enkele jaren tot kern 10 aangeboden in plaats van tot kern 12. De directie verantwoordt deze keuze naar de inspectie door middel van de volgende argumenten: leerlingen komen (bijna) niet tot leren door hun gedragsproblemen, wisselende in- en uitstroom van leerlingen en de methodegebonden toetsresultaten. Leerlingen vallen uit en er wordt gekozen voor een directe aanpak op uitvallers.

4.2 Ontwerpfase

1 Hoe ziet, gebaseerd op analyse uit het vooronderzoek, het ontwerp uit?

Naar aanleiding van het vooronderzoek heb ik drie documenten ontworpen; de jaarplanning, een handleiding en een lesvoorbereiding. Dit heeft te maken met de aandachtspunten en wensen van de locatieleider, ib'er en schoollogopediste. Door deze drie documenten is er een cyclisch geheel ontstaan.

In mijn jaarplanning maak ik gebruik van de bestaande jaarplanning van VLL (z.d.). Deze spits ik toe op de wensen van de locatieleider, ib'er en de schoolschoollogopediste, waardoor ik ook het huiswerk opneem. Daarnaast ontwerp ik de handleiding en het lesvoorbereidingsformat zelf. Ik kies ervoor om de documenten op te stellen aan de hand van het IGDI-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015).

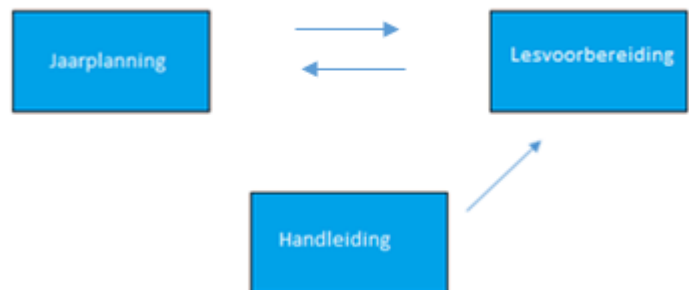
Vanuit een jaarplanning (bijlage 6) wordt door de leerkracht gewerkt aan de doelen en bekeken of de leerkracht op schema ligt. De les wordt voorbereid (bijlage 9) aan de hand van de zelf gemaakte handleiding (bijlage 7) en aan het einde van elke les wordt deze geëvalueerd. Er wordt nauwkeurig in de gaten gehouden of de leerling de jaarplanning kan blijven volgen. Dit is afhankelijk van de resultaten en de ontwikkeling die de leerling doormaakt.

Jaarplanning

De vraag van de locatieleider, ib'er en schoollogopediste is om een duidelijke en overzichtelijke jaarplanning (bijlage 6) te maken voor de methode VLL. De jaarplanning is verdeeld over kern 1 tot en met 10, omdat directie en team in een vergadering besloten heeft om het aanvankelijk leesonderwijs zo effectief mogelijk aan te bieden waarbij de nadruk ligt op het aanleren en automatiseren van de letters en betekenis gericht lezen van zinnen en verhaaltjes.

Dit staat haaks op wat er in de literatuur beschreven staat, diverse auteurs adviseren namelijk het volledig afronden van de methode (Houtveen, et al., 2001; Lansu & Plasman, 1987; Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy 2006). Doordat SO Telraam afwijkt, verschuift de verdeling in het aanbieden van de kernen. Samen met de locatieleider, ib'er en schoollogopediste is de keuze gemaakt om voor kern 1 tot en met 6 een extra week per kern in te roosteren, zodat gewerkt kan worden aan de gestelde doelen. Er is voor deze oplossing gekozen omdat de leerlingen op deze manier meer tijd krijgen om de letters te oefenen en te automatiseren.

Ook was de vraag van de locatieleider, ib'er en schoollogopediste om het huiswerk op te nemen in de jaarplanning. In overleg met de locatieleider, ib'er en de schoollogopediste is bepaald om de focus te leggen op het thuis oefenen van het



Tabel 5: Samenhang ontwerp.

leesboekje en Veilig en Vlot. Ouders hebben veel invloed op de leerresultaten, leesattitude en de wil om te lezen (Vernooy, 2005, 2006). Wentink en Van Oorschoot (2010) geven echter aan dat ouders niet altijd betrokken kunnen of willen zijn in de ontwikkeling van het kind. Ook komt het voor dat ouders van leerlingen laaggeletterd zijn en dus moeilijk kunnen helpen of ondersteunen (Vernooy, 2006, Wentink & Van Oorschoot, 2010). Wentink & Van Oorschoot (2010) benoemen expliciet dat in het SO ouders veelal laaggeletterd zijn. Ik herken de signalen van laaggeletterdheid en het niet kunnen ondersteunen in de hulpvraag. SO Telraam wil ernaar streven om ouders te begeleiden in het helpen van hun kind met het huiswerk. Volgend schooljaar wil de school middels een interactieve presentatie aan ouders uitleg geven over de lesstof die de leerlingen krijgen aangeboden en hoe zij hier thuis mee aan de slag kunnen.

Handleiding en lesvoorbereiding

Het is de vraag van collega's en mijzelf om een aanpak van effectief leesonderwijs aan te kunnen bieden, daarom ontwerp ik een lesvoorbereiding en handleiding. Leerkrachten, ib'er en de locatieleider bekijken de handleiding (bijlage 7) en geven feedback. De definitieve handleiding is te zien in bijlage 8.

Bij de lesvoorbereiding is de cyclus van het ontwerponderzoek twee keer doorlopen. Een leerkracht van SO Telraam en ik vullen de lesvoorbereiding (bijlage 9) in en geven feedback (bijlage 10), waarna ik de lesvoorbereiding heb aangepast (bijlage 11). Twee leerkrachten van andere SO-scholen, één leerkracht van SO Telraam en ik vullen de aangepaste versie in en geven opnieuw feedback (bijlage 12). De definitieve lesvoorbereiding is te vinden in bijlage 13.

De handleiding (bijlage 7 en 8) is opgesteld aan de hand van het IGDI-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015), waarbij het schema van Van de Mortel en Bouwman (2015, p. 57) als leidraad is genomen. Er wordt een vaste planmatige cyclus gehanteerd.

- Handleiding:
De individuele onderwijsbehoeften door inzet van effectieve leerkrachtvaardigheden (Wentink & Van Oorschoot, 2010), zoals beschreven in paragraaf 2.3, heb ik verwerkt in de handleiding onder de onderwijsbehoeften. Deze zijn aangevuld met bevindingen van de leerkrachten die het ontwerp hebben bekeken. In de kolom 'wat doet de leerkracht' heb ik getracht concreet te omschrijven wat er verwacht wordt van de leerkracht volgens de methode VLL (Koekebacker, et al., 2003; Mommers, 2003). Één leerkracht heeft de feedback gegeven dat hij niet bekend is met de methode en niet weet welke materialen hij moet gebruiken. De materialenlijst is gehaald uit Koekebacker, Van der Linden, Mommers, Stegeman, Verhoeven & Warhaar (2003) en Mommers (2003).
- Lesvoorbereiding:
Hierbij is rekening gehouden met de ontwerpcriteria van de drie instructieniveaus van HGW (Pameijer, et al., 2009), zoals beschreven in de contextanalyse. Hierdoor weet de leerkracht de mate van instructie en

begeleiding. Één leerkracht heeft aangegeven dat zij een plek mist om bijzonderheden per leerling neer te zetten. Ik heb in de definitieve lesvoorbereiding (bijlage 13) ruimte gecreëerd waarin dit mogelijk is.

4.3 Evaluatiefase:

1. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten en leerlingen met het ontwerp?

Deze vraag heb ik gesteld aan de leerkrachten na het uitproberen van mijn ontwerp. De leerkrachten geven allemaal aan dat ze zowel de handleiding als de lesvoorbereiding fijn in gebruik vinden. Unaniem wordt aangegeven dat zij meer zicht krijgen op de lesstof die wordt aangeboden. Hierdoor kunnen ze groepjes leerlingen clusteren of een opdracht als uitgangspunt nemen.

Eén leerkracht geeft aan dat zij niet zeker weet of een vervanger hier mee kan werken. Een vervanger heeft namelijk geen tijd om de les voor te bereiden en herkent de lesvoorbereiding niet. Mogelijk kan het helpend zijn om, samen met de ontworpen handleiding en de handleiding van VLL ernaast, de les vorm te geven zoals de vaste leerkracht dit ook doet.

Een ander kritische toevoeging is of de lesvoorbereiding een toegevoegde waarde heeft ten op zichte van de bestaande handleiding van VLL. De leerkracht geeft aan dat de handleiding van VLL heel duidelijk is en dat de leerkracht gebruik kan maken van de leerkrachtassistent. Bij de leerkrachtassistent worden de opdrachten in de methode visueel weergegeven op het digibord. Ik begrijp deze kritische blik en ik ben van mening dat de handleiding en lesvoorbereiding enkel nodig zijn voor leerkrachten die graag op een effectieve manier hun leesonderwijs willen vormgeven en niet weten hoe zij dit kunnen doen. De combinatie van de handleiding en lesvoorbereiding kunnen hier helpend in zijn. Ook ben ik van mening dat het maken van een lesvoorbereiding overbodig is wanneer de leerkracht de stappen van het IGD-model heeft geautomatiseerd en zich deze eigen heeft gemaakt.

De meningen van de leerlingen over de verkregen lessen zijn verdeeld. Een deel van de leerlingen geeft aan geen verschil te merken met de eerder gegeven lessen. Dit komt doordat de lessen alsnog worden vormgegeven door de leerkrachtassistent. De les wordt dan op het digibord weergegeven en hierin is ook een duidelijke structuur aangebracht door VLL.

Andere leerlingen geven aan dat ze het prettig vinden wanneer er groepjes leerlingen geclusterd worden. Ook wordt aangegeven dat de leerlingen het gevoel hebben dat ze meer ruimte krijgen voor het stellen van hulpvragen en dat de leerkracht sneller hierop kan anticiperen.

In een andere klas overheerst het gevoel dat de leerkracht beter kan aansluiten bij de onderwijsbehoeften en op het niveau van de leerlingen. De leerlingen ervaren meer tijd voor de zelfstandige verwerking. Deze groep leerlingen geeft ook een kritische bevinding. Door de diverse niveaus vinden ze het vervelend dat zij moeten wachten op de leerkracht voordat zij geholpen worden.

Mijn mening over het vormgeven van het leesonderwijs middels het ontwerp is dat ik over het algemeen meer inzicht heb gekregen in mijn dagelijks handelen en ik bewuster bezig ben met het aanvankelijk leesonderwijs. Zelf heb ik de lesvoorbereiding twee keer uitgeprobeerd en het helpt mij expliciet om de stappen te doorlopen middels het IGDI-model. Doordat ik de lesvoorbereiding maak, kan ik activiteiten of opdrachten clusteren zodat mijn onderwijs effectief wordt aangeboden en ik ruimte creëer voor verlengde instructie.

Een nadeel van het lesvoorbereidingsformat is dat het veel tijd kost om dit dagelijks te doen. Het invullen en evalueren van het lesvoorbereidingsformat duurt ongeveer 45 minuten. Bij het invullen van de tweede keer merkte ik dat ik afkortingen ging gebruiken en beknopter weergaf wat ik moest doen. Dit komt doordat ik de methode ken en weet wat zij bedoelen met bepaalde termen, zoals wisselrijtjes. Dan is het overbodig om erbij te schrijven wat ik ga doen met de wisselrijtjes en hoe ik dit ga aanpakken. Het gebruik van afkortingen zorgt mogelijk weer voor onduidelijkheid bij een vervanger en de vraag is of zij de les (bijna) hetzelfde kan geven als de vaste leerkracht.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

In dit hoofdstuk worden antwoorden op de deelvragen gegeven, de onderzoeksvraag beantwoord, een evaluatie en discussie beschreven, worden aanbevelingen gedaan, de eigen ontwikkeling beschreven en tot slot het dankwoord.

5.1 Antwoorden op deelvragen

In het vooronderzoek blijkt dat de leerkrachten op de diverse scholen werken met het DI-model of het IGDI-model (bijlage 3). Het IGDI-model maakt volgens Bakker, Gerrits en Theil (2012) gebruik van een interactieve, gedifferentieerde, directe instructie. Waarbij het van groot belang is dat voorzien wordt in de onderwijsbehoeften van elke leerling (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, et al., 2011). De onderzoeksschool loopt er tegen aan dat de methode VLL (Koekebacker, et al., 2003) niet volledig wordt afgerond. Onderzoek geeft aan dat er leesproblemen kunnen ontstaan wanneer de methode niet volledig wordt afgerond (Houtveen, et al., 2001; Lansu & Plasman, 1987; Scheltinga, et al., 2011; Van de Mortel & Bouwman, 2015; Vernooy 2006). Hierdoor ontstaan er problemen bij de aansluiting met groep 4 (Vernooy, 2006; Van de Mortel & Bouwman, 2015). Ondanks dat de literatuur aangeeft dat hierdoor mogelijk problemen ontstaan, neemt de school toch het besluit om te streven naar het voldoende afsluiten van kern 10 aan het einde van groep 3. Doordat in- en uitstroom van de leerlingen en de gedragsproblemen het didactische leren in de weg kunnen staan, lijkt het niet mogelijk voor SO Telraam om de hele methode voldoende af te sluiten.

Na het voeren van gesprekken en het onderzoeken van de literatuur heb ik het aanvankelijk leesonderwijs effectief vorm gegeven door een cyclisch geheel te ontwerpen. Bestaande uit een jaarplanning, een handleiding en een lesvoorbereiding. Een bestaande jaarplanning van VLL (z.d.) heb ik aangepast zodat deze van toepassing is op het SO-onderwijs, waarbij er een verdeling is van kern 1 tot en met 10. In de jaarplanning is ook het huiswerk vastgelegd. Daarnaast heb ik een zelf ontworpen handleiding en lesvoorbereiding gemaakt. Beide documenten zijn opgesteld aan de hand van het IGDI-model (Van de Mortel & Bouwman, 2015) en de handleiding van VLL (Mommers, 2003). Het lesvoorbereidingsformat en de handleiding zijn bekeken en uitgevoerd door verschillende leerkrachten. Opvallend is dat alle lesvoorbereidingen nagenoeg hetzelfde zijn ingevuld ondanks dat alle leerkrachten een leeg lesvoorbereidingsformat (bijlage 9 en 11) en de handleiding (bijlage 7) hebben ontvangen. Naar aanleiding van de feedback zijn de documenten aangepast en bijgesteld (bijlage 8, 11 en 13).

5.2 Conclusie

Dit gehele onderzoek heeft plaatsgevonden om de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden:

‘Op welke manier kan het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op het speciaal onderwijs effectief worden vormgegeven?’

Door het cyclische geheel (jaarplanning, handleiding en lesvoorbereiding) wordt er gezorgd dat wordt tegemoet gekomen aan de zes speerpunten van het effectieve leesonderwijs zoals beschreven door Van de Mortel en Bouwman (2015). Volgens de auteurs zorgt een effectieve leerkracht voor; doelgericht onderwijs, een beredeneerd en ingepland aanbod, een effectieve instructie, bewuste inzet van (extra) tijd, een convergent gedifferentieerd aanbod en een gemonitorde leesontwikkeling.

De jaarplanning zorgt ervoor dat er een beredeneerd en planmatig aanbod ligt, waarbij gewerkt wordt aan doelgericht onderwijs. De handleiding in combinatie met de lesvoorbereiding zorgt ervoor dat de leerkracht een effectieve instructie geeft waarbij hij een gedifferentieerd aanbod kan aanbieden en de (extra) tijd bewust kan inzetten.

Effectief aanvankelijk leesonderwijs de sleutel voor een goede start in het SO? Door het aanvankelijk leesonderwijs vorm te geven kunnen leerlingen een goede start maken voor hun toekomstige schoolcarrière. Daarnaast start het lesgeven met een goede organisatie en planning van het lesaanbod.

In maart 2016 heb ik een presentatie (bijlage 14) gegeven over dit onderzoek aan de leerkrachten, ib'er, schoollogopediste en de locatieleider. Waarna de locatieleider, ib'er en de schoollogopediste kritisch hebben gekeken naar het ontwerp. Tijdens dit overleg hebben zij besloten dat SO Telraam de ontwerpen continueert in schooljaar 2015-2016 en schooljaar 2016-2017. Dit komt mede door de positieve bevindingen van zowel de leerkrachten als de leerlingen.

5.3 Evaluatie en discussie

Om een draagvlak te creëren heb ik de directie van de school benaderd en gevraagd naar mogelijke onderzoeksvragen. De belangrijkste vraag vanuit school was hoe het aanvankelijk leesonderwijs effectief gegeven kon worden?

Directe collega's willen mij ook graag helpen, maar kunnen dit niet omdat het niet aansluit bij de groep waar zij aan lesgeven. Dit betekent dat ik afhankelijk ben van leerkrachten uit groep 3 van andere scholen. Ik heb gemerkt dat leerkrachten om verschillende redenen niet willen of kunnen meewerken aan mijn onderzoek: werkdruk te hoog, langdurig ziek of de langdurige vervanger moet de school weer verlaten. Dat is ook de reden waarom ik in eerste instantie weinig respons heb gekregen. Na een tweede verzoek heb ik meer respons gekregen. Uiteindelijk hebben 8 leerkrachten op 4 verschillende SO-scholen de digitale vragenlijst ingevuld. De drie leerkrachten die hebben aangegeven open te staan voor het mee denken en werken aan mijn onderzoek, zijn later benaderd om ook de handleiding en lesvoorbereiding te bekijken en uit te proberen.

Als ik terugkijk zou ik een volgende keer willen proberen om een groter netwerk aan te spreken zodat het draagvlak of de respons vergroot wordt. De leerkrachten zijn afgehaakt door factoren die buiten mijn bereik liggen.

Tegenover de geringe animo staat dat ik uiteindelijk van verschillende scholen feedback heb gekregen. Persoonlijk vind ik dit sterk in mijn onderzoek. Ook hebben twee verschillende scholen de lesvoorbereiding uitgeprobeerd.

Ook ben ik erachter gekomen dat ik het soms lastig vind om transparant te communiceren. Dit komt doordat ik in mijn rol als onderzoeker soms verder in het proces zit dan dat de leerkrachten, locatieleiders, ib'er en schoolschoollogopediste weten. Ik heb dit veranderd door tijdens vergaderingen en bijeenkomsten mijn collega's frequenter op de hoogte te stellen van mijn onderzoek.

Ik mis in mijn onderzoek een frisse blik van een 'echte' vervanger. De vraag is of een 'echte' vervanger, iemand die de school niet kent, de les op eenzelfde manier kan aanbieden. Het is niet gelukt om dit te bewerkstelligen binnen dit onderzoek. Hetgeen ik dan ook graag zou willen meenemen in mijn aanbevelingen, mogelijk dat hier in een verder onderzoek aandacht aan besteed kan worden.

Om terug te komen op de vragenlijst kan ik concluderen dat ik deze de volgende keer anders zou opstellen. In dit onderzoek heb ik een uitgebreide vragenlijst opgesteld, omdat ik zo veel mogelijk informatie wilde verzamelen. De volgende keer zou ik kiezen voor een enkele open vraag, bijvoorbeeld 'Hoe geeft u vorm aan het effectief aanvankelijk leesonderwijs?'. Hierdoor speel ik concreter in op de gestelde onderzoeksvraag en de leerkrachten hoeven geen 'onnodige' vragen te beantwoorden.

5.4 Aanbevelingen

De volgende aanbevelingen kunnen bijdragen aan het vervolg van dit onderzoek en/of onderwijs binnen de school:

Voor de school:

- Wanneer de lesvoorbereiding in een kleinere, beknoptere versie wordt opgenomen in de weekplanning wordt deze minder tijdrovend en eigen gemaakt door de leerkracht.
 - o Mogelijk invoeren in groep 3 tot en met 8.
 - o Bespreken welke afkortingen worden gebruikt en op welke manier deze helder worden gemaakt voor een vervanger.
- Directie begeleidt leerkrachten om een effectieve leerkracht te worden door het inzetten van een observatielijst of checklist van een effectieve leerkracht.
- Met locatieleider, ib'er en schoolschoollogopediste bespreken wat zij met het onderzoek willen doen en waar mogelijk voor SO Telraam nog winst te behalen is.
- Bespreken op welke manier SO Telraam ouders wil informeren over het leesonderwijs en wat ouders mogelijk thuis kunnen doen.
- Een vervanger het ontwerp laten uitvoeren om te controleren of zij de lessen op dezelfde manier zou kunnen uitvoeren.

Voor een vervolgonderzoek:

- Onderzoeken wat in andere groep aan leesonderwijs geboden kan worden en hoe er gezorgd kan worden voor een doorgaande leerlijn.
- Onderzoeken in hoeverre het wel of niet lezen thuis van invloed is.

5.5 Eigen ontwikkeling

In mijn onderzoek heb ik kleine en grote stappen voor- en achteruit gezet. Ik heb ervaren door te beginnen met het opschrijven van gedachtenspinsels en ideeën dat ik verder kom met mijn onderzoek. Hierdoor kan ik richting geven aan en bijstellen van mijn onderzoek.

Zoals wellicht meerdere studenten ervaren, werd ik opgezogen door mijn onderzoek. Ik wist niet meer hoe ik verder moest en mijn doorzettingsvermogen was ver te zoeken. Door even afstand te nemen en mij te focussen op een andere toets, kon ik weer met een frisse blik naar mijn eigen onderzoek kijken. Afstand nemen is voor mij een grote stap en heb ik als zeer moeilijk ervaren. Ik ben iemand die doorzet en niet stil wil zitten. Na de periode van afstand nemen merkte ik dat ik weer vooruit kon.

Persoonlijk vind ik dat ik een sterke reflectieve houding heb. Door de Master SEN ben ik mij bewuster geworden van de mogelijkheden om mijn handelen te verantwoorden en ga ik in de literatuur op zoek naar antwoorden bij vragen.

Tijdens het schrijven van mijn onderzoek ben ik er achter gekomen dat ik uitval op spelling en grammatica. Na de Master SEN wil ik mijn spelling en grammatica bijspijkeren.

5.6 Dankwoord

Ter afsluiting van dit onderzoek wil ik alle betrokkenen bedanken die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van dit onderzoek. Ook dank aan andere betrokkenen, zoals vrienden en familie, die mij geholpen en gesteund hebben. Tot slot wil ik mijn begeleider van Fontys OSO en mijn critical friends bedanken.

Literatuurlijst

- Adams, M. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Ahlers, L., & Van der Mortel, K. (2007). *Aanvankelijk technisch lezen. Preventie van leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Alkema, E., Dam, E. v., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerckstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk voor het onderwijs in de basisschool*. Assen: Van Gorcum.
- Bakker, L., Gerrits, P., & Theil, J. (2012). *Resultaat met rekenen*. Amersfoort: CPS.
- Balans Digitaal. (2014). *Ontwikkelingsperspectief - Steunpunt Passend Onderwijs - 5010*. Opgehaald van <http://www.steunpuntpassendonderwijs.nl/passend-onderwijs/school-en-passend-onderwijs/extra-ondersteuning-opp/>
- Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Universiteit van Groningen.
- Bosman, A., & Van Hell, J. (2002). Orthography, phynology and semantics: Concerted action in word perception. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma, *Precursorsof functional literacy*. (pp. 165-187). Amsterdam: John Benjamins.
- Bus, A., & Van Ijzendoorn, M. (1999). Phonological awareness and early reading: a meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Education Psychology*, jrg. 91, 403-414.
- Chall, J. (1996). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill .
- CITO. (2013, februari). *CITO*. Opgehaald van CITO:
http://www.cito.nl/~media/cito_nl/files/primair%20en%20speciaal%20onderwijs/cito_toetsscore_vaardigheidsscore_en_dan.ashx
- Coster, F. (2001). *Behavioural Problems in Children with specific Language Impairments Dissertatie*. Groningen: Stichting Kinderstudies.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Ehri, L., Nunes, S., Stahl, S., & Willows, D. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-anlysis. *Review of Educational Research*, 393-447.
- Expertise Centrum Nederland. (z.j.). *Expertise Centrum Nederland*. Opgehaald van Expertise Centrum Nederland: <http://www.expertisecentrumnederlands.nl/>
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hatti, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-anlsyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2015). *Expliciete directe instructie. Tips en technieken voor een goede les (vert. M. Schmeier)*. Huizen: Pica (Oorspr. Explicit Direct Instruction. London: Sage Publications Inc.).
- Houtveen, T., Mijs, D., & Vernooy, K. (2001). *Op weg naar adaptief onderwijs bij beginnend lezen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde/IOR/ICO.
- Kallenberg, A., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek: een handreiking voor leraren*. Utrecht: ThiemeMeulenhoff.
- Koekebacker, E., Van der Linden, S., Mommers, C., Stegeman, W., Verhoeven, L., & Warnaar, J. (2003). *Veilig Leren Lezen. Gebruikswijzer*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lansu, T., & Plasman, J. (1987). *Veilig Leren Lezen. Een kwalitatief en kwantitatief onderzoek naar de gebruikerservaring van de handleiding*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde .

- Leenders, Y., Naafs, F., & Van den Oord, I. (2002). *Effectieve instructie. Leren lesgeven met het activerende directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS.
- Lezotte, L., & Cipriano Pepperl, J. (1999). *The Effective Schools Process: A Proven Path to Learning for All*. Michigan: Effective Schools Products, Ltd. .
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op een school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Middelburg: Bazalt.
- Marzano, R. (2014). *Wat werkt op school. Elf factoren die tot betere leeropbrengsten leiden*. Rotterdam: Bazalt.
- Mommers, C. (2003). *Veilig Leren Lezen, gebruikswijzer kern 1 t/m 6*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.
- Pameijer, N., & Van Beukering, T. (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Pameijer, N., Van Beukering, T., & De Lange, S. (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Scheltinga, F., Van Druenen, M., Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het SBO*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- SLO. (2015a). *Aanvankelijk lezen - SLO, Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*. Opgehaald van <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00378/>
- Snel, M. (2015). De leesontwikkeling van kinderen in groep 3. Een onderzoek naar de ontwikkeling van woordherkenning. *Taal, jrg. 6, nr. 9*, 51-54.
- Struiksmä, A., Van der Leij, A., & Viejra, J. (2012). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Vaessen, G. (2006). *Als hechten moeilijk is*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Van Bon, W., Bouwmans, M., & Broeders, I. (2006). The prevalence of poor reading in Dutch special elementary education. *Journal of Learning Disabilities, jrg. 46, nr. 1*, pp. 482-495.
- Van de Mortel, K., & Bouwman, A. (2015). *Handboek technisch lezen in de basisschool. Instructie en didactiek in de doorgaande lijn*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Van der Donk, C., & Van Lanen, B. (2013). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Van Meersbergen, E., & De Vries, P. (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Veilig Leren Lezen . (z.d.). *Veilig Leren Lezen*. Opgehaald van Veilig Leren Lezen: <http://www.veiliglerenlezen.nl/Voor-gebruikers/Gratis-materiaal-per-kern/2e-maanversie/Algemeen-materiaal-1/Jaarplanningen-Veilig-leren-lezen-2e-maanversie.htm>
- Veilig Leren Lezen . (z.d. a). *Veilig en Vlot*. Opgehaald van Veilig Leren Lezen: <http://www.veiliglerenlezen.nl/Taal-lezen-groep-3/Materialen-en-software/Veilig-en-vlot-1.htm>
- Veilig Leren Lezen . (z.d. b). *Voor ouders - kern 11*. Opgehaald van Veilig Leren Lezen: <http://www.veiliglerenlezen.nl/Voor-ouders/Dit-leert-uw-kind/2e-maanversie/Kern-11.htm>
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2009). Modeling the growth of word decoding skills: Evidence from Dutch. *Scientific Studies of Reading, jrg. 13, nr.3*, pp. 205-223.
- Verhulst, F. C. (2008). *Leerboek. Kinder- en Jeugdpsychiatrie*. Assen: Van Gorcum.
- Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! .* Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.
- Wentink, H., & Van Oorschot, N. (2010). *Masterplan Dyslexie. Met lezen aan de slag in cluster 4. . 's-Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie*.

Wij-Leren. (2015, november 14). *Wij-Leren*. Opgehaald van Wij-Leren: <http://wij-leren.nl/handelingsgericht-werken.php>

Bijlage

Bijlage 1: Feedback

Feedback critical friend

Ik vind je eerste opzet er erg goed uitzien! De hoofdstukindeling tot nu toe is iets uitgebreider dan die van mij, maar wel heel duidelijk en prettig, dus kan hier zeker nog wat goede punten uithalen.

Hoofdstuk 1 is heel duidelijk beschreven, eigenlijk geen opmerkingen bij.. Bij teveel woorden zou ik deze zin weglaten: De leerkrachten worden ondersteund door de directeur, locatieleider die tevens ook de ib'er is, een gedragswetenschapper, een schoollogopediste, een remedial teacher (RT-er), twee onderwijsassistentes en een vakleerkracht bewegingsonderwijs.

Deze zin eruit gehaald, omdat de helft van de zin geen meerwaarde heeft voor dit onderzoek. De andere helft is anders omschreven in paragraaf 1.1.

Hoofdstuk 2:

Goed dat je het speciaal onderwijs betreft in je theoretisch kader. Had ik zelf niet in gedachte, maar is wel een goede toevoeging!

Er staan veel dingen in die ook een waardevolle toevoeging zouden zijn aan mij onderzoek, omdat ik hem natuurlijk bij dezelfde doelgroep uitvoer. Kom nog even met je erop terug welke bronnen je hebt gebruikt. Persoonlijk denk ik wel dat jou leesonderwijs het belangrijkste is van je onderzoek. Probeer het speciaal onderwijs, niet TE veel aanbod te laten komen.

Ik heb deze ingekort en hoofd- en bijzaken gesplitst.

Je deelvragen hebben allemaal betrekking tot het lezen binnen het SO, hoewel ik het theoretisch kader ook veel terug zie komen van alleen SO. Bij teveel woorden misschien hier wat in schipperen.

Hoofdstuk 3: Moeilijk om hier feedback op te geven, want heb je nog niet helemaal verdiept in dat hoofdstuk

Hetgeen er staat is wel heel duidelijk en goed beschreven. Zou niks veranderen aan hetgeen je nu hebt...

Mijn complimenten tot nu toe!! Je beschrijft erg duidelijk en zie in mijn hoofd precies wat je geschreven hebt. Je beschrijft de belangrijkste dingen en wijkt niet teveel af van je doel.

Motiveert me wel om zelf ook weer verder te gaan als ik jou stuk lees! Ben heel benieuwd als het klaar is om het te lezen!! Dus stuur maar door voor feedback te vragen!

Overall:

Melanie, als critical friend heb ik jou PGO verschillende keren gelezen en voorzien van feedback. Telkens weer zag ik je verbeterpunten terugkomen en veranderde je

verslag naar een compleet op master niveau onderzoek. Mijn complimenten. Je opzet en hoofdstukindeling is herkenbaar van mijn eigen PGO en vind ik persoonlijk erg duidelijk en je beschrijft het goed. Het gebruik van tabellen maakt het verslag overzichtelijk en afwisselend.

Als tip wil ik je meegeven om nog eens naar je samenvatting te kijken. Ik vind dit een mengsel van een inleiding en samenvatting. Persoonlijk vind ik dit verwarrend en zou ik kiezen voor een inleiding en samenvatting apart.

Ik heb een voorwoord en samenvatting gemaakt, zodat deze niet door elkaar heen lopen.

Hoofdstuk 4 vind ik persoonlijk erg lang. Je moet echt je concentratie erbij houden om hem geheel te kunnen lezen. Dit komt vooral dat jij zoveel vragen hebt door de 3 fases in dit hoofdstuk. Ik begrijp dat dit moet, maar mocht je nog willen schipperen in het aantal woorden, zou ik dat vooral hier doen. Je beschrijft het allemaal heel goed, maar ook heel uitgebreid. Weet niet wat je andere CF hiervan vinden?

Ik kan lezen dat je veel hebt toegepast in je praktijk, waardoor de triade zichtbaar is in je verslag.

Mijn complimenten!

Feedback critical friend

Je bent goed op weg om er een mooi PGO van te maken. Wat mij opvalt is dat je veel lange zinnen gebruikt. Je moet er op letten om de lezer bij de hand te nemen, maak zoveel mogelijk concreet.

Het gehele verslag doorlopen en de zinnen ingekort.

Mooi om te zien dat je er een cyclisch geheel van probeert te maken, waar de school zeker heel wat uit kan halen om mee aan de slag te gaan. Ik ben benieuwd naar de rest.

Ik heb je hele PGO uiteindelijk ook mogen lezen. Je schrijfstijl is een stuk vooruit gegaan. Je hebt geprobeerd om veel theorie aan elkaar te koppelen, maar soms mis ik je kritische blik hierop.

Door het beschrijven van mijn visie heb ik geprobeerd om kritisch te zijn. Mijn visie heb ik verspreid in mijn PGO naar voren laten komen.

Wel ben je veel meer zaken concreter gaan omschrijven, door vanuit de praktijk voorbeelden te geven. Een mooi PGO, om trots op te zijn!

Feedback critical friend

Hoi Melanie,

Wow! Wat ligt er al een prachtig onderzoek! Met nog een klein beetje 'fine-tunen' denk ik dat je een mooi product hebt gemaakt.

Ik heb hier en daar nog wat kleine stukjes feedback erbij getypt en weggestreept wat in mijn ogen overbodig is.

Aangepast. Toegevoegd of weggelaten in het gehele document.

Volgens mij heb je mooie literatuur gebruikt, al zou ik misschien nog een theorie toevoegen die tegenspreekt wat je gelezen hebt. Dit doe je al door aan te geven dat

jouw school maar tot kern 10 werkt, terwijl de theorie zegt dat je er 12 af moet maken. Mooi hoe je dit benoemt en hoe je daar mee om gaat. Anderzijds zou ik in het theoretisch kader nog een 'tegenspreker' toevoegen.

Ik heb hierna gezocht, maar geen kunnen vinden.

Ik vind het stuk ook prettig om te lezen. Ik kan de stappen die je zet goed volgen, evenals de onderbouwing waarom je precies deze stappen zet. De rode draad is naar mijn mening ook duidelijk aanwezig.

Blijf wel letten op de stijl. De stukken waar je veel literatuur gebruikt komen 'stijver'/formeler over dan de stukken waar je 'verhalend' schrijft.

Ik heb geprobeerd in hoofdstuk 2 de letterlijke citaten eruit te halen zodat het minder stijf overkomt en eerder mijn schrijfwijze is.

In de bijlagen kan ik ook jouw persoonlijke ontwikkeling goed volgen door de reflecties die je onder de lesvoorbereidingen hebt geschreven. Hierdoor zie ik ook de triade goed terug: theorie, praktijk, persoon.

Feedback werkplekbegeleider

Melanie,

Ik volg jou onderzoek al vanaf het begin van de Master SEN. Ik heb zowel jou (persoon en leerkracht) als het document zien groeien. In de praktijk heb ik jou zien stoeien met het ontwerp. Ook heb ik je met menig collega horen overleggen en brainstormen. Totdat je uiteindelijk een ontwerp klaar had en deze hebben we uitgeprobeerd. Hierin heb ik gemerkt dat je kritisch bent naar je ontwerp en deze zo goed mogelijk probeerde af te stemmen op wat de doelgroep en respondenten nodig hadden. Ik ben blij dat ik jou heb mogen begeleiden. Ik ben enorm trots op jou inzet en doorzettingsvermogen. Om een Master te volgen naast je fulltime baan is niet niks.

Ook heb ik je PGO mogen lezen. Deze liet jij mij per hoofdstuk lezen.

In je onderzoek laat je de triade duidelijk naar voren komen. Je beschrijft de praktijk, theorie en je eigen ervaring duidelijk waardoor ik begrijp wat je onderzocht hebt, hoe je dit gedaan hebt en waarom.

Er is een duidelijke rode draad aanwezig in het document. Je hebt een mooie opbouw.

Je conclusie is duidelijk, echter zou ik proberen te voorkomen dat je zaken te veel herhaalt. Kijk hier nog een keer naar.

Aangepast in paragraaf 5.2. Dubbele zaken eruit gehaald.

In het document heb ik zaken rood gekleurd die mogelijk aangepast kunnen worden. Ook heb ik zaken doorgestreept die naar mijn idee overbodig zijn in het document.

Ik heb deze aangepast.

Succes met de aanpassingen!

Bijlage 2: Resultaten methodegebonden toetsen en CITO DMT.

Groepsoverzicht - Veilig leren lezen - Verzameloverzicht Veilig & vlot

Laatste wijziging: 02-06-2015

Kern	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12	
	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor	vlot	cor
Naam leerling																								
	T		T		T	O	O	O	V		V		V		V		RV		NG	NG	NG	NG	NG	NG
	O	O	O	O	O	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG
	ZG		NG	NG	ZG	T	G		V	O	T	O	V		T	O	T	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG
	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	NG	T	O	T		O	O	O	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG
	NG	NG	NG	NG	NG	NG	RV	O	G		V		RV		V	O	RV	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG
	NG	NG	NG	NG	O	O	O	O	T	O	O	O	O	O	O	O	O	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG
	RV		RV		T	O	V	T	V		V		T	O	O	O	T	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG
	V		O	O	O	O	T	O	T	O	O	O	O	T	O	O	O	T	O	NG	NG	NG	NG	NG
	NG	NG	NG	NG	V		O	O	T	O	O	O	T	O	O	O	T	O	NG	NG	NG	NG	NG	NG

Legenda

Uitmuntend **U** Zeer Goed **ZG** Goed **G** Ruim Voldoende **RV** Voldoende **V** Twijfelachtig **T** Onvoldoende **O**

Figuur 1: Groepsoverzicht VLL 2014-2015.

I – V

I 20%	20% hoogst scorende leerlingen
II 20%	20% boven het landelijk gemiddelde
III 20%	20% landelijk
IV 20%	20% onder het landelijk gemiddelde
V 20%	20% laagst scorende leerlingen

Figuur 3: Verdeling over de groepen bij de niveau-indeling I tot en met V (CITO, 2013)

Afnamemoment Groep:	Medio 2014-2015 SO - Melanie	Eind 2014-2015 SO - Melanie
	DMT 2009	DMT 2009
	Score Niveau	Score Niveau
	5 V-	14 V-
	22 II	29 III
	3 V-	12 V-
	1 V-	12 V-
	6 V-	12 V-
	4 V-	22 IV
	3 V-	8 V-
	17 III	17 V
	7 V-	18 V
	0 V-	8 V-
Aantal leerlingen	10	10
Gem. (verg. alle scholen)	6,7	15,0

Figuur 1: Groepsoverzicht LOVS DMT schooljaar 2014-2015.

Bijlage 3: IGDI-model

IGDI-model	
DE LESFASEN	WAT DOET DE LERAAR?
1. Start van de les +/- 2,5 minuten	- Terugblikken op de voorgaande les - Actualiseren van voorkennis - Lesdoel geven in termen van leren - Verwachtingen uitspreken - Lesoverzicht bieden
2. Interactieve groepsinstructie +/- 10 minuten	- Instructie geven in kleine stappen - Hardop denkend voordoen (modellen) - Uitleggen (niet alleen wat, maar vooral hoe) - Concrete voorbeelden geven
3. Begeleide oefening +/- 10 minuten	- De leerlingen begeleiden bij het oefenen (voor-koor-zelf) - Korte en duidelijke opdrachten geven - Vragen stellen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben (bijvoorbeeld via de werkvorm 'denken-delen-uitwisselen')
4. Groep: Zelfstandig of in duo's +/- 15 minuten Risicolezers: Verlengde instructie +/- 15 minuten	- De gemiddelde en goede lezers gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie, ze oefenen om het lesdoel te halen - De leraar: risicolezers begeleiden bij het werken (minimaal 10 minuten), zij oefenen om het lesdoel te halen <i>De fase van de verlengde instructie kenmerkt zich vooral door begeleid oefenen. De leerlingen hebben de instructie wel begrepen, maar ze hebben steun van de leraar nodig, omdat ze het geleerde nog niet kunnen toepassen. Er wordt niet iets nieuws geïnstrueerd, maar er wordt intensief geoefend.</i>
5. Feedback aan groep leerlingen die zelfstandig werken en aan instructiegroep +/- 5 minuten	- Ronde maken langs de zelfstandig werkende leerlingen en feedback geven op hun werk (controle van het leren van de leerlingen in relatie tot het lesdoel) - De risicolezers werken hier ook zelfstandig en krijgen ook feedback van de leraar.
6. Afronding +/- 2,5 minuten	- Inhoudelijke afronden van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt - Feedback geven op het lesdoel; check van het leren

Figuur 2: IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Bijlage 4: Vragenlijst & antwoorden

Vragenlijst Aanvankelijk Lezen

Beste collega,

Mijn naam is Melanie Delil, ik ben lerares op een SO-school. Naast mijn baan volg ik de opleiding Master SEN bij Fontys Hogeschool. In het kader van mijn opleiding ben ik bezig met het uitvoeren van een onderzoek om het aanvankelijk leesonderwijs te verbeteren in groep 3 van een cluster 4 school.

Via deze vragenlijst hoop ik erachter te komen hoe u kijkt naar en vormgeeft aan het aanvankelijk leesonderwijs. Het invullen van deze vragenlijst zal ongeveer 15 minuten in beslag nemen. Gelieve een zo duidelijk en breed mogelijk antwoord geven zodat ik dit kan gebruiken bij het ontwerpen van mijn onderzoek. Wanneer ik na het invullen van de vragenlijst nog vragen heb, kan het zijn dat ik u uitnodig om een interview af te nemen. U kunt in de vragenlijst aangeven of u hiervoor open staat.

Uw antwoorden worden vertrouwelijk behandeld en volledig anoniem verwerkt. Als u vragen heeft over de vragenlijst neem dan gerust contact met mij op.

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Melanie Delil

Tijd

1. Hoeveel uur besteedt u gemiddeld per week aan het aanvankelijk leesonderwijs?
2. Hoeveel uur besteedt u gemiddeld per week aan voorlezen, boekoriëntatie en leesvormen?

Instructiegedrag

3. Welke methode gebruikt u?
4. Welk instructiemodel gebruikt u om aan te sluiten bij de diverse niveaus?
5. Hoe zorgt u voor een betekenisvolle context tijdens de instructie van uw leesles?
6. Hoe zorgt u voor interactie tijdens de leesles?
7. Hoe stimuleert u de zelfstandigheid en de taakgerichtheid?
8. Welke (zelfbedachte) opdrachten/activiteiten hanteert u naast uw methode? (denk aan: zelf toevoegen van zaken, uitgebreider op zaken in gaan, etc)?

9. Welke streefdoelen hanteert u voor het aanvankelijk leesonderwijs?

Klassenmanagement

10. Op welke manier evalueert u het leesonderwijs (denk aan: zowel product en proces, toetsen, arrangement, handelingsplan, groepsplan, etc)?

11. Op welke manier worden risicolezers gesignaleerd?

Gebruiken van methodes

12. Welke interventies voert u uit bij leerlingen met leesproblemen (denk aan: meer leestijd, verlengde instructie, etc)?

13. Hoe bepaalt u of bovenstaande interventies effectief zijn voor de risicoleerlingen (denk aan: observaties, methodegebonden toetsen analyseren, CITO toetsen analyseren etc)?

14. Hoe houdt u rekening tijdens het leesonderwijs met de diverse (gedrags)problematieken binnen de klas?

15. Met welke mogelijke signalen bent u bekend die optreden bij het mogelijk ontwikkelen van een leesprobleem?

16. Op welke manier betreft u ouders bij het leesonderwijs?

17. Tegen welke problemen loopt u aan in het aanvankelijk leesonderwijs?

18. Zijn er nog good-practice voorbeelden die u hanteert in uw klas die u wilt delen?

Slotvraag

19. Staat u er voor open om eventueel uw antwoorden nader toe te lichten?

Respondent 1

Q1	Ongeveer 2 uur per week. Heb maar twee dagen onderbouwgroep (4-5
Q2	Ongeveer 1 uur
Q3	Goed gelezen
Q4	N.v.t
Q5	In een kring zitten, werken met thema's
Q6	In een kring zitten, werken met thema's, veel vragen stellen
Q7	Motiveren en complimenteren
Q8	Materialen bij het verhaal (visualiseren)
Q9	n.v.t.
Q10	Toetsen, overleg met duo partner, arrangementen,
Q11	Observaties en toetsen
Q12	RT, logopedie, een op een lezen
Q13	Toetsen, overleg met duo partner, observaties
Q14	Indeling van de klas, werken met koptelefoon
Q15	Onzekerheid

Q16	Op onze school niet. Alleen ouders stimuleren om thuis ook te werken.
Q17	N.v.t.
Q18	N.v.t.
Q19	N.v.t.

Respondent 2

Q1	6
Q2	1
Q3	Veilig leren lezen
Q4	Handelingsgericht werken in drie niveaus. Gevorderd, basis en intensief.
Q5	Op het niveau van de leerlingen zitten, in hun belevingswereld en inbreng door leerlingen laten geven
Q6	Door veel vragen te stellen en leerlingen met verhalen laten komen
Q7	Door diverse pictogrammen, regels en afspraken van de klas.
Q8	Letterbingo, werkblad ter ondersteuning voor begrijpend lezen,
Q9	Alle leerlingen een C-score op de E3 spelling toets.
Q10	De toetsen en de ontwikkeling in een periode worden geëvalueerd in een arrangement.
Q11	Signalen die mogelijk leiden tot risicolezers worden doorgespeeld naar de interne begeleider en de schoollogopediste.
Q12	Meer leestijd en verlengde instructie. Daarnaast krijgen ze nog extra ondersteuning van de schoollogopediste.
Q13	Observaties en het evalueren van de toetsen en de interventies die plaatsvinden.
Q14	Door afwisseling in te bouwen tussen werken en bezig zijn met de les. Bezig zijn, in de leeractiviteit, met activiteiten waarbij de leerlingen bezig zijn met handen. Daarnaast wordt er ingespeeld op de behoeften van het kind.
Q15	- Spellend lezen - Letters niet geautomatiseerd
Q16	Op dit moment niet.
Q17	Dat leerlingen het niet geautomatiseerd krijgen, waardoor ze langer spellend lezen.
Q18	Nee.
Q19	Nee.

Respondent 3

Q1	7.30
Q2	1.15
Q3	VLL 2 ^e maanversie
Q4	Directe instructie
Q5	Aansluiten bij de belevingswereld van de kinderen. Inspelen op de thema's die dan spelen. Nieuwe letter, welke woorden uit de klas ken je met deze letter?
Q6	Beurt gedrag, verschillende werkvormen, Werken met verschillende materialen

Q7	Starten met het zelfgemaakte letterboek hieronder beschreven. Later starten met de zelfstandige begrijpend leeslessen uit de boekjes van Humpie Dumpie
Q8	Stimuleren van alle zintuigen door de letters op allerlei manieren aan te bieden, dus ook met klei, scheerschuur hanteren van een zelfgemaakt letterboek met de picto's en de woorden van VLL en als verwerking de werkbladen van VLL. die bij dat woord horen. Kinderen gaan zelfstandig met het letterboek aan de slag en bedenken per letter 3 woorden met die letter en tekenen het woord. Kinderen kennen vaak al een heleboel letters als ze naar groep 3 komen bijv. de letters van hun naam. Kleuren van de structuurrijtjes op de oefenkalender. Picto's tekenen op de oefenkalender bij een bepaalde leesregel.
Q9	Op het einde van het schooljaar is minimaal kern 10 voldoende afgesloten. En de kinderen hebben het oude AVI niveau 2 behaald.
Q10	DMT
Q11	AVI Herfstsignalering Grafemetoets Controletaken Dictee Handelingsplan D.m.v. de DMT van VLL die na iedere kern wordt afgenomen. de grafemetoets die na iedere kern wordt afgenomen De controle taken die na iedere kern worden afgenomen. En de herfstsignalering.
Q12	Verlengde instructie Lezen met stagiaire Lezen met de schoollogopediste
Q13	AVI Herfstsignalering Grafemetoets Controletaken Dictee Handelingsplan Evalueren en plan van aanpak bijstellen.
Q14	Korte instructie verschillende werkvormen Aanbieden van de letters op alle zintuigen Veel beweging Veel interactie Meer verwerkingstijd Veel structuur Veel herhaling binnen de lessen
Q15	Het niet kunnen verklanken van een woord/letter Het niet kunnen synthetiseren van woorden Het niet kunnen analyseren van woorden

	Traag leestempo
Q16	Aanbieden van het 25 woorden boek Kinderen lezen 3x per dag 5 rijtjes woorden. Waarvan ook 1x thuis. OP school mogen ze die woorden dan laten horen. Bij voldoende verklanken van het woord en op tempo valt een rijtje weg en komt er een nieuw rijtje bij.
Q17	Letters worden niet geautomatiseerd. Woorden worden niet op een vlot tempo gesynthetiseerd Kinderen kennen de letters vaak alleen bij het aangeboden structuurwoord, maar in een ander woord niet.
Q18	Hierboven al beschreven
Q19	Ja, maar is geanonimiseerd.

Respondent 4

Q1	Gemiddeld 4,5 uur per week besteden we aandacht aan VLL, waarin het aanvankelijk leesonderwijs is opgenomen.
Q2	2,5 uur per week
Q3	Veilig leren lezen
Q4	Effectieve instructie met het directe instructiemodel.
Q5	We gebruiken bij VLL altijd het smartbord met o.a. de leerkrachtassistent van VLL.
Q6	Wisselen van beurten. Juf start en de leerlingen komen om de beurt aan de beurt. Met verschillende leerlingen wordt ook "koor" gelezen.
Q7	We werken met een weektaak in de klas. Daarnaast zetten we de taalkast en verwerkingslessen uit de klapper in.
Q8	Taalkast met werkjes uit de methode en zelfbedachte/opgezette opdrachten en activiteiten.
Q9	Technisch lezen: Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen. Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden plakken zonder eerst de afzonderlijke letters te hakken. Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm). Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden. Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.
Q10	Methodetoetsen, producten van de leerlingen en arrangementen.
Q11	Middels de toetsen uit de methode en middels de toetsingen van onze schoollogopediste.
Q12	Verlengde instructiemomenten, extra oefenmomenten, intensieve instructiegroep, inzetten van de onderwijsassistent en inzet schoollogopediste.
Q13	Door observaties van leerkracht en assistente, toetsing, Cito afname en arrangementen. Daarnaast structurele toetsingen hierbij denkende aan DMT, Avi etc.
Q14	Werken volgens de arrangementen en de 3 niveaus van instructie geven. Ook m.b.v. de extra handen van de assistente.
Q15	Achterblijven tijdens de lessen, onvoldoende resultaten bij toetsing,

	intensieve instructiegroep. Doubleren op taalniveau en dan blijven resultaten nog achter. Signalering met schoollogopediste in overleggen.
Q16	Leerlingen oefenen thuis als huiswerk de veilig en vlot woordjes.
Q17	Automatiseren is voor veel van onze leerlingen moeilijk. Het hakken en plakken verloopt niet volgens gewenste structuur. Leerlingen blijven letters omdraaien en verwisselen. Perfectionisme door het autisme en daardoor letters benoemen zoals ze geschreven worden.
Q18	Werken met de taalkast is erg effectief en inzetten van de computers.
Q19	Helaas niet in verband met werkdruk door de pittige groep en zwangerschap.

Respondent 5

Q1	10 uur
Q2	1.45 uur
Q3	Veilig Leren Lezen
Q4	Directe instructiemodel, SMART
Q5	Boeiend Onderwijs, belevingswereld van de kinderen
Q6	Boeiend Onderwijs
Q7	Dagtaak, weektaak, planbord, klaarklapper met moet en magwerkjes. inzet stoplicht (uitgestelde aandacht), vragenkaartje, dagtaak/weektaak. korte instructie, taak die aansluit op belevingswereld van de kinderen
Q8	Dat zijn verschillende opdrachten activiteiten. Mini-Loco kaarten, picco-piccolo kaarten.
Q9	De doelen van de methode Veilig Leren Lezen.
Q10	Toetsen, herfst-/wintersignalering, groepsarrangementen, CITO, OPP, AVI.
Q11	Middels de Veilig en Vlottoetsen, methode gebonden lessen.
Q12	Verlengde instructie, extra leestijd, ondersteuning logopedie, indien ouders meewerken leeswerk voor thuis, ondersteuning vanuit methode, observaties.
Q13	Analyses van methode gebonden toetsen/ Cito-toetsen.
Q14	Middels differentiatie, kijken naar de onderwijsbehoefte van de leerlingen.
Q15	Tempo, letterwisselingen, moeite met twee-tekenklanken.
Q16	Middels huiswerk, info-ochtenden, oudergesprekken, ouderavonden, ouders laten meehelpen in de klas tijdens spelochtend, waarin op spelmanier gelezen moet worden.
Q17	Dat kinderen bij ons op school vaak belemmerd worden door hun gedrag waardoor er achterstanden kunnen ontstaan die moeilijk te tackelen zijn.
Q18	Nee
Q19	Ja, maar is geanonimiseerd.

Respondent 6

Q1	2,5
-----------	-----

Q2	1
Q3	Veilig Leren Lezen
Q4	IGDI-model
Q5	Ondersteuning van materialen, inzet digibord met leerkrachtassistent.
Q6	Samen werken. Voor-door-koor strategie. Wisselende beurten. Controle momenten. Inzet stagiaire waardoor de interactie vergroot word.
Q7	- Vragenkaartjes. - Weektaak - planbord
Q8	Naar buiten gaan of materialen de klas inhalen.
Q9	Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen. Kinderen kunnen klankzuivere (km-, mk- en mkm-)woorden plakken zonder eerst de afzonderlijke letters te hakken. Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm). Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden. Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.
Q10	Methodegebonden toetsen, arrangementen, CITO LOVS, werk nakijken.
Q11	Door bovenstaande goed te evalueren en te volgen worden risicoleerlingen bekend. Ook is er een warme overdracht van groep 2 naar groep 3, waardoor signalen al zijn doorgegeven.
Q12	Verlengde instructiemomenten, extra oefenmomenten, intensieve instructiegroep, inzetten van de schoollogopediste en stagiaire.
Q13	Observaties, analyse van zowel methodetoetsen als CITO.
Q14	Onderwijsbehoeften zijn in kaart gebracht en elke leerling krijgt op zijn niveau onderwijs, waarbij rekening wordt gehouden met de onderwijsbehoeften.
Q15	Scoort onvoldoende op de toetsen, minimale vooruitgang, automatiseert het geleerde niet en kan tempo niet bijbenen
Q16	Nauwelijks. Willen we volgend jaar oppakken.
Q17	Het tempo, leerlingen automatiseren de letters niet snel genoeg en verwisselen of verdraaien de letters.
Q18	N.v.t.
Q19	Nee.

Respondent 7

Q1	6,5
Q2	0,5
Q3	Veilig Leren Lezen
Q4	HGW in combinatie met het directe instructiemodel.
Q5	Op de belevingswereld inspelen, materialen meenemen.
Q6	Coöperatieve werkvormen, beurten geven, leerlingen laten vertellen wat ze van letters en woorden kennen.
Q7	Regels en afspraken in de klas, klaarwerk, planbord, weerktak,

	vragenkaartje
Q8	Letterbingo, letters schrijven met klei/scheerschuim/zand/mais/tarwe.
Q9	Kern 10 moet voldoende behaald zijn. AVI M3 beheerst zijn.
Q10	Methode werkjes Dictee (tussendoor afgenomen) CITO spelling DMT AVI Herfstsignalering/lentesignalering Grafementoets Arrangement
Q11	Wanneer leerlingen uitvallen in de les en toetsen worden deze besproken met de schoollogopediste.
Q12	Verlengde instructie + wanneer er extra tijd is middels spelletjes/oefeningen oefenen aan het leerdoel. Inzet schoollogopediste.
Q13	Door middel van eerder genoemde toetsen bij vraag 10. Analyses goed doorspitten.
Q14	Korte instructie, coöperatieve werkvormen, klankgebaren, interactie, inzet time-timer, meer verwerkingstijd, gedifferentieerd aanbod en veel herhaling.
Q15	Letters niet geautomatiseerd, laag leestempo en traag werktempo.
Q16	Nee.
Q17	Dat leerlingen het tempo niet kunnen bijbenen. Kern 10 wordt afgesloten, merendeels redt dit amper.
Q18	N.v.t.
Q19	Nee.

Respondent 8

Q1	2,5
Q2	0,5
Q3	VLL
Q4	Directe instructie model bij de ASS kinderen en op de SO mogen de kinderen zelf een letter kiezen die ze willen leren
Q5	Meenemen van materialen.
Q6	Samenwerken.
Q7	- Het maken van eigen keuzes (zelfstandig een letter kiezen) - Werkjes in de klaarkast (MI)/ klaarklapper
Q8	De les voor kinderen betekenisvol maken: - materialen meenemen, - natuur in gaan/ naar binnen brengen (materialen).
Q9	?
Q10	- Methodetoetsen - Citotoetsen - Handelingsplan - Leerlingbespreking - Observaties
Q11	Door middel van bovenstaande uitslagen/besprekingen en het gedrag worden de risicolezer gesignaleerd.
Q12	- Verlengde instructie - Individuele begeleiding

	- Doorverwijzing naar (externe)taalbegeleiding
Q13	De uitslagen worden in leerlingbespreking besproken en in de handelingsplannen genoteerd. Er worden gedurende het jaar evaluaties gepland.
Q14	Er wordt eerst gekeken naar de behoefte (op gedrag) van het kind en hier sluiten wij op aan. Daarna zal er gestart worden met het leesonderwijs.
Q15	- Niet snel kunnen lezen/ niet willen lezen - Veel fouten maken tijdens de toetsen - Gedrag wordt problematischer/ veel frustratie - Spiegelbeeld/ langzaam schrijven
Q16	Vanaf het begin van het schooljaar en gedurende het jaar betrek ik ouders door middel van: - Een evaluatie van de leerlingbespreking - In een (10 min.)oudergesprek - Op een startbijeenkomst aan het begin van het jaar
Q17	?
Q18	?
Q19	Ja, maar is geanonimiseerd.

Bijlage 5: Interviews

Vragen voor het interview met de locatieleider, ib'er, schoolschoollogopediste:

- Wat zijn de verwachtingen van het onderzoek met betrekking tot het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3?
- Waar lopen we tegen aan in het aanvankelijk leesonderwijs en wat willen we verbeterd zien?
- Waar heeft de school behoefte aan met betrekking tot het aanvankelijk leesonderwijs?

Vragen voor het interview met de ervaringsdeskundige:

- Hoe ziet u het aanvankelijk leesonderwijs in het SO?
- Wat zijn de huidige bevindingen binnen het aanvankelijk onderwijs in het SO?
- Wat zou u graag willen met betrekking tot het aanvankelijk onderwijs in het SO?
- Welke mogelijke oplossingen heeft u voor het verbeteren van het aanvankelijk leesonderwijs in het SO?

Bijlage 6: Jaarplanning

Week	Data	Planning van de kernen	Schoolweken	huiswerk
35	t/m 30 aug	Zomervakantie		
36	31 aug – 4 sept	Kern 1	1	
37	7 – 11 sept	Kern 1	2	
38	14 – 18 sept	Kern 1	3	
39	21 – 25 sept	Kern 1	4	leesboekje kern 1
40	28 sep – 2 okt	Kern 1	5	Veilig & vlot kern 1
41	5 – 9 okt	Kern 2	6	
42	12 – 16 okt	Kern 2	7	
43	19 – 23 okt	Kern 2	8	leesboekje kern 2
44	26 – 30 okt	Herfstvakantie		
45	2 – 6 nov	Kern 2	9	Veilig & vlot kern 2
46	9 – 13 nov	Kern 3	10	
47	16 – 20 nov	Kern 3	11	
48	23 – 27 nov	Kern 3	12	leesboekje kern 3
49	30 nov – 4 dec	Kern 3	13	Veilig & vlot kern 3
50	7 – 11 dec	Herfstsignalering	14	
51	14 – 18 dec	Kern 4	15	
52	21 – 25 dec	Kerstvakantie		
53	8 dec – 1 jan	Kerstvakantie		
1	4 – 8 jan	Kern 4	16	
2	11 – 15 jan	Kern 4	17	leesboekje kern 4
3	18 – 22 jan	Kern 4	18	veilig & vlot kern 4
4	25 – 29 jan	Kern 5	19	
5	1 – 5 feb	Kern 5	20	
6	8 – 12 feb	Voorjaarsvakantie		
7	15 – 19 feb	Kern 5	20	leesboekje kern 5
8	22 – 26 feb	Kern 5	22	veilig & vlot kern 5
9	29 feb – 4 mrt	Kern 6	23	
10	7 – 11 mrt	Kern 6	24	
11	14 – 18 mrt	Kern 6	25	
12	21 – 25 mrt	Kern 6	26	leesboekje kern 6
13	28 mrt – 1 apr	Kern 6 /wintersignalering	27	veilig & vlot kern 6
14	4 – 8 apr	Kern 7	28	
15	13 – 15 apr	Kern 7	29	leesboekje kern 7
16	18 – 22 apr	Kern 7	30	veilig & vlot kern 7
17	25 – 29 apr	Kern 8	31	
18	2 – 6 mei	Meivakantie		
19	9 – 13 mei	Roostervrij	32	

20	16 – 20 mei	Kern 8	33	leesboekje kern 8
21	23 – 27 mei	Kern 8	34	veilig & vlot kern 8
22	30 mei – 3 juni	Lentesignalering	35	
23	6 – 10 juni	Kern 9	36	
24	13 – 17 juni	Kern 9	37	leesboekje kern 9
25	20 – 24 juni	Kern 9	38	veilig & vlot kern 9
26	27 juni – 1 juli	Kern 10	39	
27	4 – 8 juli	Kern 10	40	leesboekje kern 10
28	11 – 15 juli	Kern 10	41	veilig & vlot kern 10
29	18 – 22 juli	Roostervrij	42	
30	Vanaf 23 juli	Zomervakantie		

Figuur 3: Gebaseerd op VLL (z.d.).

Bijlage 7: Handleiding concept

Handleiding IGDI-model + VLL			
De lesfasen		Onderwijsbehoeften?	Wat doet de leerkracht?
1. Start van de les +/- 2,5 min.	- Terugblikken op de voorgaande les - Actualiseren van voorkennis - Lesdoel geven in termen van leren - Verwachtingen uitspreken - Lesoverzicht bieden	- Kort en krachtig - Herhaling - Automatisering - Visualisatie - Haalbare doelen - Duidelijkheid/voorspelbaarheid - Time-timer	- Tonen geleerde letter d.m.v. klankgebaren + 5 woorden bedenken - We oefenen vandaag de letter.... - In welk woord hoor je de letter .. ? Waar denk je aan bij het nieuwe woord (woordspin maken)? - Ik verwacht dat je op het einde van de les de letter ... kunt herkennen. - Planning geven van de les; je gaat maken...
2. Interactieve groepsinstructie. +/- 10 min.	- Instructie geven in kleine stappen - Hardop denkend voordoen (modelleren) - Uitleggen (niet alleen wat, maar vooral hoe) - Concrete voorbeelden geven	- Visualisatie - Kort en krachtig - Voor-koor-door - Feedback - Time-timer	- Voorlezen ankerverhaal met verhaalplaat (indien van toepassing), moeilijke woorden worden tijdens het verhaal uitgelegd, er wordt teruggeblikt op de hoofdgedachte en reflectie op het verhaal. - Nieuwe letter aanbieden d.m.v. wandplaat, structuurstrook, letter voor aan de letterlijn, letter voor in het klikklakboekje, en het klankgebaar. - Letter oefenen d.m.v. instructiekalender.
3. Begeleide oefening +/- 10 min.	- De leerlingen begeleiden bij het oefenen (voor-koor-door) - Korte en duidelijke opdrachten geven - Vragen stellen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben	- Visualisatie - Herhaling - Oefening woordrijtjes - Voor-koor - Time-timer - Feedback	- Voordoen hoe de leerlingen de opdrachten moeten maken (leerkracht assistent). - Letters en woorden flitsen (leerkracht assistent) - Leesboekje samen lezen - Korte instructie van werkbladen.
4. Groep zelfstandig of in duo's +/- 15 min.	De gemiddelde en goede lezers: gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie, ze oefenen om het	- Opdrachten die zij zelfstandig kunnen doen - Controlemomenten	- Leerlingen werken zelfstandig aan de werkbladen. - Maken gebruik van het planbord wanneer zij klaar zijn met hun werk.

Risicolezers Verlengde instructie +/- 15 min.	lesdoel te halen Risicolezers: begeleiden bij het werken (minimaal 10 minuten), zij oefenen om het lesdoel te halen. De fase van de verlengde instructie kenmerkt zich vooral door begeleid oefenen. De leerlingen hebben de instructie wel begrepen, maar ze hebben steun van de leraar nodig, omdat ze het geleerde nog niet kunnen toepassen. Er wordt niet iets nieuws geïnstrueerd, maar er wordt intensief geoefend.	- Time-timer - Herhaalde instructie - Voor-koor-door - Controlemomenten - Time-timer	- Klankgebaren oefenen. - Oefenen met structuurstrook en klikklakboekje. - Oefeningen waarbij de auditieve analyse wordt geoefend en de klankpositie wordt bepaald (bijv. 'haas', waar hoor ik de letter 's'?). - Inzetten van lettermemory, letterbingo en woordmemory. - Uitleg opdrachten en deze begeleidt maken.
5. Feedback +/- 5 min.	- Ronde maken langs de zelfstandig werkende leerlingen en feedback geven op hun werk (controle van het leren van de leerlingen in relatie tot het lesdoel) - De risicolezers werken hier ook zelfstandig en krijgen ook feedback van de leerkracht.	- Feedback geven - Succeservaring creëren	- Leerlingen werken zelfstandig aan de werkbladen of aan het planbord. - Planbord voorzien van opdrachten.
6. Afronding +/- 2,5 min.	- Inhoudelijk afronden van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt - Feedback geven op het lesdoel: check van het leren	- Controle lesdoel behaald door middel van bijvoorbeeld woorden flitsen	- Herhaling d.m.v. woorden flitsen / letters flitsen. - Herhaling klankgebaar.

Figuur 4: Gebaseerd op Koekebacker, Van der Linden, Mommers, Stegeman, Verhoeven & Warhaar (2003), Mommers (2003), Van de Mortel & Bouwman (2015) en Wentink & Van Oorschot (2010).

Bijlage 8: Handleiding definitief

Handleiding toepassing gecombineerde IGDI + VLL.				
De lesfasen		Onderwijsbehoeften?	Wat doet de leerkracht?	Materialen
7. Start van de les +/- 2,5 min.	- Terugblikken op de voorgaande les - Actualiseren van voorkennis - Lesdoel geven in termen van leren - Verwachtingen uitspreken - Lesoverzicht bieden	- Kort en krachtig - Vertelt in begrijpbare zinnen - Herhaling - Automatisering - Visualisatie - Haalbare doelen - Duidelijkheid/voorspelbaarheid - Oplossingsgericht onderwijzen - Time-timer	- Tonen geleerde letter d.m.v. klankgebaren + 5 woorden bedenken - We oefenen vandaag de letter.... - In welk woord hoor je de letter .. ? Waar denk je aan bij het nieuwe woord (woordspin maken)? - Ik verwacht dat je op het einde van de les de letter ... kunt herkennen. - Planning geven van de les; je gaat maken...	- Methode Veilig Leren Lezen 2^e maandversie (Koekebacker, Van der Linden, Mommers, Stegeman, Verhoeven, Warnaar, 2003) - Leerkrachtassistent (computerprogramma) - Letters voor op de letterlijn - Letterlijn - Verhaalplaten - Structuurwoorden - Instructiekalender - Kernboekjes - Wandplaten - Klikklakboekjes - Leesboekjes - Ringboekje - Veilig en vlot - Woordendoos / letterdoos - Lettermuur - Letterzetter werkbladen - Woordzetter
8. Interactieve groepsinstructie. +/- 10 min.	- Instructie geven in kleine stappen - Hardop denkend voordoen (modeleren) - Uitleggen (niet alleen wat, maar vooral hoe) - Concrete voorbeelden geven	- Kort en krachtig - Vertelt in begrijpbare zinnen - Herhaling - Visualisatie - Klankgebaren - Modeling - Voor doen - Oplossingsgericht onderwijzen - Feedback	- Voorlezen ankerverhaal met verhaalplaat (indien van toepassing), moeilijke woorden worden tijdens het verhaal uitgelegd, er wordt teruggeblikt op de hoofdgedachte en reflectie op het verhaal.	

		- Time-timer	- Nieuwe letter aanbieden d.m.v. wandplaat, structuurstrook, letter voor aan de letterlijn, letter voor in het klikklakboekje, en het klankgebaar. - Letter oefenen d.m.v. instructiekalender.	- Feestneus - Speelleeset - Stempeldoos - Tiptop - Lettermemory - Letterbingo - Woordmemory
9. Begeleide oefening +/- 10 min.	- De leerlingen begeleiden bij het oefenen (voor-koor-door) - Korte en duidelijke opdrachten geven - Vragen stellen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben	- Kort en krachtig - Vertelt in begrijpbare zinnen - Visualisatie - Herhaling - Oefening woordrijtjes - Afwisselende opdrachten (vanuit boeken, maar ook vanuit leerspelletjes) - Voor doen - Oplossingsgericht onderwijzen - Time-timer - Feedback	- Voordoen hoe de leerlingen de opdrachten moeten maken (leerkracht assistent). - Letters en woorden flitsen (leerkracht assistent) - Leesboekje samen lezen - Korte instructie van werkbladen.	
10. Groep: zelfstandig of in duo's +/- 15 min.	De gemiddelde en goede lezers: gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie, ze oefenen	- Opdrachten die zij zelfstandig kunnen doen - Afwisselende opdrachten (vanuit boeken, maar ook vanuit leerspelletjes)	- Leerlingen werken zelfstandig aan de werkbladen. - Maken gebruik van het planbord wanneer zij klaar zijn met hun werk.	

Risicolezers: Verlengde instructie +/- 15 min.	om het lesdoel te halen	- Planbord met herhalingswerk - Controlemomenten - Time-timer - Vragenkaartje - Oplossingsgericht onderwijzen - Feedback		
	Risicolezers: begeleiden bij het werken (minimaal 10 minuten), zij oefenen om het lesdoel te halen. De fase van de verlengde instructie kenmerkt zich vooral door begeleid oefenen. De leerlingen hebben de instructie wel begrepen, maar ze hebben steun van de leraar nodig, omdat ze het geleerde nog niet kunnen toepassen. Er wordt niet iets nieuws geïnstrueerd, maar er wordt intensief geoefend.	- Kort en krachtig - Vertelt in begrijpbare zinnen - Visualisatie - Herhaling - Voor doen - Afwisselende opdrachten (vanuit boeken, maar ook vanuit leerspelletjes) - Samen oefenen - Controlemomenten - Time-timer - Oplossingsgericht onderwijzen - Feedback	- Klankgebaren oefenen. - Oefenen met structuurstrook en klikklakboekje. - Oefeningen waarbij de auditieve analyse wordt geoefend en de klankpositie wordt bepaald (bijv. ‘haas’, waar hoor ik de letter ‘s’?’). - Inzetten van lettermemory, letterbingo en woordmemory. - Uitleg opdrachten en deze begeleidt maken.	
11.Feedback +/- 5 min.	- Ronde maken langs de zelfstandig	- Feedback geven - Succeservaring	- Leerlingen werken zelfstandig aan de	

	werkende leerlingen en feedback geven op hun werk (controle van het leren van de leerlingen in relatie tot het lesdoel) - De risicolezers werken hier ook zelfstandig en krijgen ook feedback van de leerkracht.	creëren - Oplossingsgericht onderwijzen	werkbladen of aan het planbord. Planbord voorzien van opdrachten.	
12. Afronding +/- 2,5 min.	- Inhoudelijk afronden van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt - Feedback geven op het lesdoel: check van het leren	- Controle lesdoel behaald door middel van bijvoorbeeld woorden flitsen - Oplossingsgericht onderwijzen	- Herhaling d.m.v. woorden flitsen / letters flitsen. - Herhaling klankgebaar.	

Figuur 5: Gebaseerd op Koekebacker, Van der Linden, Mommers, Stegeman, Verhoeven & Warhaar (2003), Mommers (2003), Van de Mortel & Bouwman (2015) en Wentink & Van Oorschoot (2010).

Bijlage 9: Lesvoorbereiding concept 1

Lesvoorbereiding					
	Terugblik: +/- 2,5 min.	Doel/verwachting: +/- 1 min.	Groepsinstructie + begeleide oefening: +/- 20 min.	Zelfstandig werken of verlengde instructie: +/- 15 min.	Feedback + afronding: +/- 7,5 min.
 Kern 5 (maan): Mo. S. Kern 6 (maan): D				-	
					
 Kern 9 (zon) : M. T.					

Figuur 6: Gebaseerd op het IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Bijlage 10: Lesvoorbereiding concept 1 ingevuld door leerkrachten

Maandag 1 februari:

Lesvoorbereiding					
	Terugblik:	Doel en verwachting:	Groepsinstructie + begeleide oefening:	Zelfstandig werken of verlengde instructie:	Feedback + afronding:
 Kern 5: Mo. S. Kern 6: D.	Kern 6: Jas – j. Noem 5 woorden met de letter 'j'.	Aanbieden structureerwoord riem – letter 'ie'.	- Aanbieden woord en letter volgens: wandplaat, letterkaartje en structureestrook (waarmee nieuwe woorden ontstaan). - Instructiekalender: leerlingen zoeken woorden waarin de letter 'ie' in voorkomt. - Boekje blz 5 en 6 lezen. Leerlingen bereiden voor en dan hardop voorlezen.	Verlengde instructie: Werkboek blz 6 en 7 maken. Memory van voorgaande kernen. Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramenblad - Lettermuur - Stempeldoos - Speelleeset: module 4 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 4 - Schatgravertjes	Leerlingen krijgen feedback op hun gemaakte werk. Complimenteren en eventuele aandachtspunten benoemen. 5 woorden met een 'ie' laten opschrijven/benoemen.
	Kern 6: Geit – G. Noem 5 woorden met de letter 'g'.	Aanbieden structureerwoord uil – letter ui.	- Aanbieden woord en letter volgens: wandplaat, letterkaartje en structureestrook (waarmee nieuwe woorden ontstaan). - Instructiekalender: leerlingen zoeken woorden waarin de letter 'ui' in voorkomt. - Boekje blz 5 en 6 lezen. Leerlingen bereiden voor en dan hardop voorlezen.	Verlengde instructie: Werkboek blz 6 en 7 maken. Benoemen plaatjes van bladzijde 7. Memory van voorgaande kernen. Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramenblad - Lettermuur - Stempeldoos	Leerlingen krijgen feedback op hun gemaakte werk. Complimenteren en eventuele aandachtspunten benoemen. 5 woorden met een 'ui' laten opschrijven/benoemen.

				- Speelleeset: module 5 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 5 - Schatgravertjes	
					
 Kern 9: M. T.	Kern 9: Eerder proefje herhalen en laten verwoorden.	Eigen verslag schrijven/tekenen. A.d.h.v. eigen verslag iets kunnen vertellen over het verloop van het proefje.	Uitleg werkboek bladzijde 9 en mogelijkheid tot het stellen van vragen.	- Verwerking werkboek bladzijde 9. - Leesboekje blz 30,31 en 32. Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Kies zelf een boek - Speelleeset - Feestneus - ABC-woordspel - Thematafel - Woordweb - Proefjes doen	Leerlingen krijgen feedback op hun gemaakte werk. Complimenteren en eventuele aandachtspunten benoemen. Leerlingen iets laten presenteren/vertellen over het proefje dat ze hebben uitgevoerd.

Figuur 7: Gebaseerd op het IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Evaluatie / bijzonderheden:

- Het kost veel tijd om het format in te vullen.
- Je krijgt overzicht over de opdrachten die gegeven moeten worden, waardoor je groepjes kunt clusteren.
- Je gaat focussen op de belangrijke opdrachten van de methode

Lesvoorbereiding 04-02-2016

	Terugblik:	Doel en verwachting:	Groepsinstructie + begeleide oefening:	Zelfstandig werken of verlengde instructie:	Feedback + afronding:
 Mo. S. Kern 5 Riem dag 1 D. Kern 6 Duif dag 1	Wat hebben we de vorige les geleerd en besproken?	Doel/ verwachting: M. leert deze les: - een woordveld te maken bij het thema, - kent aan het einde van de les de letter 'ie' dmv het structureerwoord 'riem'.	- Maken van een woordveld voorzien van plaatjes rondom het thema, - Aan de hand van het structureerwoord 'riem' de letter 'ie' aanbieden, - Zoekplaat eu-j-ie zoeken naar de letter 'ie'.	- Maken van werkboekje blz 9 en 10.	Wat hebben we deze les geleerd? Hoe ging het werken? Wat kan de juf de volgende keer anders doen?
	Wat hebben we de vorige les geleerd en besproken?	Doel/ verwachting: D. leert deze les: - Letterherkenning van 'f' en 'ei' dmv instructiekalender 1, - Aanbieden: duif, f dmv structureerstrook en bijbehorende letterkaartjes, - Letter 'ui' aanbieden/ oefenen, - Maken van werkboekje blz 16-17.	- Aanbieden structureerwoord 'duif' met bijbehorende letterkaartjes om andere woorden te creëren. - Aanbieden: duif, f dmv structureerstrook en bijbehorende letterkaartjes, - Letter 'ui' aanbieden/ oefenen,	- Maken van werkboekje blz 16-17.	Wat hebben we deze les geleerd? Hoe ging het werken? Wat kan de juf de volgende keer anders doen?

					
 M. T. Kern 9 Dag 12 aan de		M en T leren deze les: - Grafiekjes maken en lezen <u>dmy</u> kopieerbladen pagina 9-24 (zie intro dag 11), - Werken met het ringboekje, - Lezen in het leesboekje, - Veilig en vlot oefenen.	- Grafiekjes maken en lezen <u>dmy</u> kopieerbladen pagina 9-24 (zie intro dag 11),	- Werken met het ringboekje, - Lezen in het leesboekje, - Veilig en vlot oefenen. - Werkboekje <u>blz</u>	Wat hebben we deze les geleerd? Hoe ging het werken? Wat kan de juf de volgende keer anders doen?

Figuur 8: Gebaseerd op het IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Evaluatie / bijzonderheden:

Tijdens de evaluatie van de les gaven de kinderen het volgende aan: zij vonden de aanpak van de leerkracht prettig, er was afwisseling tussen instructie en zelfstandig werken en er was ook genoeg ruimte om vragen te stellen.

De leerlingen van kern 9 gaven aan dat zij het woord 'staafdiagram' niet meer konden benoemen, daar dit een moeilijk woord was. Echter konden ze wel omschrijven wat ze in de les hadden gedaan.

Er waren geen verbeterpunten voor de leerkracht.

Algemeen:

Ik had de indruk dat ik de groep van kern 9 erg lang zelfstandig heb laten werken. Ik had ook kunnen wisselen met het aanbod met kern 6, zodat beide groepjes afwisselend bezig waren met zowel werken als instructie.

Tips/tops voor het verbeteren van het format:

- Tijd erbij vermelden, zodat je weet hoelang je per 'deel' hebt.
- Zelfstandig werken mis ik in het planbord vermeld; mag in het basisformat terugkeren, daar dit toch niet verschilt en naar eigen invulling leerkracht is.
- Ik mis een stukje reflectie/evaluatie in het basisformat; Waar kun je bijzonderheden schrijven waar je als leerkracht op moet letten?
- In de algemene handleiding miste ik de benodigde materialen. Zeker als vervanger is het straks prettig te weten welke zaken je allemaal nodig hebt.
- Meer zicht hebt op de lesstof die aangeboden moet worden op de diverse niveaus, waardoor je zaken kunt clusteren en samen kunt pakken. Ook ben je bewuster bezig met het 'loslaten' van de leerlingen die zelfstandig aan de slag kunnen.

Bijlage 11: Lesvoorbereiding concept 2

Lesvoorbereiding						
	Terugblik: +/- 2,5 min.	Doel/verwachting: +/- 1 min.	Groepsinstructie + begeleide oefening: +/- 20 min.	Zelfstandig werken of verlengde instructie: +/- 15 min.		Feedback + afroniding: +/- 7,5 min.
 Kern 5 (maan): Mo. - Moeite met dubbelklanken - niet alle letters geautomatiseerd - S. - leest spelend Kern 6 (maan): D - moeite met de letter 'uu' correct benoemen					Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramenblad - Lettermuur - Stempeldoos - <u>Speelleeset</u>: module 4 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 4 - Schatgravertjes	
						
 Kern 9 (zon) : M. T.					Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Kies zelf een boek - <u>Speelleeset</u> - Feestneus - ABC-woordspel - Thematafel - <u>Vwoordwep</u> - Proefjes doen	

Figuur 9: Gebaseerd op het IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Bijlage 12: Lesvoorbereiding concept 2 ingevuld door respondenten

Lesvoorbereiding					
	Terugblik: +/- 2,5 min.	Doel/verwachting: +/- 1 min.	Groepsinstructie + begeleide oefening: +/- 20 min.	Zelfstandig werken of verlengde instructie: +/- 15 min.	Feedback + afroniding: +/- 7,5 min.
 Kern 5 (maan): M. - Moeite met b/d. S. - Moeite met dubbelklanken - niet alle letters geautomatiseerd - leest spellend D. - Moeite met dubbelklanken - niet alle letters geautomatiseerd - leest spellend - moeite met auditieve synthese - moeite met auditieve analyse.	- Terugblikken op de voorgaande aangeleerde structureerwoorden 'reus-jas-riem-bijl'. - Gesprekje voeren over de praatplaat (blz. 13) → Het sprookje Ali Baba en de veertig rovers. Hierbij komen de volgende themawoorden bij aanbod.	- Verhaallijn verkennen: Ali Baba en de veertig rovers. - Herhaling themawoorden (reus/jas/riem/bijl). - Structureerwoord: hout - Letter: 'ou'. - Filmpje van hout - Woorden maken en lezen (klikklakboekje) 'ou' - Werkboekje blz. 17 + 18	- <i>Nieuwe letter aanbieden d.m.v. wandplaat, structuurstrook, letter voor aan de letterlijn, letter voor in het klikklakboekje, en het klankgebaar.</i> Ik bied het nieuwe structuurwoord aan en de nieuwe letter op de gebruikelijke wijze met behulp van de wandplaat, de structureerstrook en de letterlijn. Met de structureerstrook en enkele losse letterkaarten laat ik vanuit het structuurwoord 'hout' allerlei nieuwe woorden ontstaan door telkens één letter te vervangen. De leerlingen gaan zelf woorden maken met de nieuwe 'ou' als middenpositie. Dit doen ze met het klikklakboekje. Samen bekijken we de pagina 29 van de instructiekalender. Met die zoekplaat gaan we opzoek naar woorden met de 'ou'. Alle woorden die verzameld	- Werkboekje blz. 17 + 18 - Filmpje van hout bekijken. - Tekening maken van één woord van de <u>mindmap</u> + het woord erbij schrijven. Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramenblad - Lettermuur - Stempeldoos - <u>Speelleeset</u>: module 5 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 5 - Schatgravertjes	Zie mail.

			zijn worden in een <u>mindmap</u> geschreven.			
						
					Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Kies zelf een boek - <u>Speelleeset</u> - Feestneus - ABC-woordspel - Thematafel - <u>Woordweb</u> - Proefjes doen	

Figuur 10: Gebaseerd op het IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Evaluatie / bijzonderheden:

Het document is me helder en is gemakkelijk in gebruik. Ik moest even zoeken wat de combinatie tussen de twee verschillende documenten was, aangezien ze anders zijn vormgegeven. Wel vraag ik me af of het document toegevoegde waarde heeft mbt de methode? De handleiding van de methode is (vind ik) best duidelijk. Daarbij kun je nog gebruik maken van de leerkrachtassistent op het digibord. Waar de lesvoorbereiding wel voordeel bij geeft is, als er een onbekende leerkracht voor de groep staat. Er is dan in een paar tellen duidelijk wat er precies moet gebeuren in de les. Het stukje terugblikken vind ik daar erg sterk, omdat je dan een duidelijk startpunt hebt van waaruit je kunt vertrekken. Wanneer je zelf als leerkracht dagelijks deze lessen geeft, merk ik dat er erg veel routine in zit. De handleiding is dan naar verloop van tijd overbodig.

Ik weet niet of de handleiding specifiek gemaakt is voor het s(b)o? Ik mis dan een stukje 'persoonlijkheden' terugkomen in het document. Mijn drie groep drie leerlingen krijgen momenteel de stof aangeboden op 1 niveau (waarschijnlijk gaat dit wel veranderen), ondanks dat zij alledrie op verschillende niveaus presteren. De gedragskenmerken van de leerlingen bepalen dat ze vaak niet het maximale uit zichzelf kunnen halen, maar dat wil niet zeggen dat ze de stof niet (kunnen) beheersen. Wat ik er eigenlijk mee wil zeggen is dat het gedrag heel veel effect heeft op de werkhouding. Dit verschilt vaak per dag. Nu is het natuurlijk heel erg lastig om in een paar regels te omschrijven wat het gedrag per kind voor een invloed heeft op de werkhouding, maar ik denk dat bij 'onze' leerlingen het gedrag juist de meest bepalende factor is. In ieder vakgebied zijn er ook weer andere oorzaken die belemmerend kunnen werken. Bij mij in de klas is D. bijvoorbeeld standaard snel gefrustreerd

bij de taalles. Bij rekenen ligt zijn grens een stukje lager. Het zou het document, denk ik, helemaal compleet maken als je dat stuk(je) erbij zou betrekken.

Feedback leerlingen:

De leerlingen vinden het prettig dat ook nu weer de les werd vormgegeven via het digibord (leerkrachtassistent). Dit zorgt ervoor dat de les hetzelfde wordt aangeboden. Twee leerlingen vinden wel dat er in een les veel moet gebeuren qua stof en verschillende materialen. Een andere leerling geeft aan dat hij de verschillende materialen juist fijn vindt, omdat het korte opdrachten zijn. Hierdoor hoeft hij zich niet lang te concentreren en te focussen op één en dezelfde opdracht, maar is er afwisseling en uitdaging.

Lesvoorbereiding						
	Terugblik: +/- 2,5 min.	Doel/verwachting: +/- 1 min.	Groepsinstructie + begeleide oefening: +/- 20 min.	Zelfstandig werken of verlengde instructie: +/- 15 min.	Feedback + afronding: +/- 7,5 min.	
 Kern 5 (maan): Mo. - Moeite met dubbelklanken - niet alle letters geautomatiseerd S. - leest spelend		(her)kennen van de letter <i>ie</i>	9.00-9.15u Woorddictee hl 38 Aanbieden letter <i>ie</i> door wandplaat riem hl 35 Maken van nieuwe woorden vanuit het woord riem Letter <i>ie</i> in klik-klak-boekje Instr.kalender blz 26 hl 35; woorden zoeken en opschrijven op bord met <i>ie</i> Uitleg <i>wb</i> 9 maken opdr.1 Wb 10 benoemen van de plaatjes hl 36	Afmaken <i>wb</i> 9-10	Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramienblad - Lettermuur - Stempeldoos - Speelleeset: module 4 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 4 - Schatgravertjes	
	Kern 6 (maan): D. - moeite met de letter 'au' correct benoemen		(her)kennen van de letter <i>ei</i>	9.15-9.30u Afmaken <i>woordweb ik kom niet uit een ei</i> hl 65 Woorden maken op letterdoos met <i>ei</i> hl 66 Instr.kalender blz 33 hl 66 Lezen boek maan 6 blz 14- 15 Herh blz 11-12 Uitleg <i>wb</i> 22-24 Samen maken <i>wb</i> 24 opdr. 1	Afmaken <i>wb</i> 22-24	Klassikaal bespreken <i>wb</i> 22-24 hl 66
		Uitbreiden woordenschat rond het thema <i>verzamelen</i> Verhogen van het leestempo	9.30-9.45u Start woordmuur <i>verzamelen</i> hl 29 Uitleg <i>wb</i> 6-7 hl 30 Leesboek zon 10 blz 13-16	Afmaken <i>wb</i> 6-7 Lezen boek zon 10 blz 13-16	Klassikale presentatie <i>wb</i> 7 hl 30	

 Kern 9 (zon) : M. T.					Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Kies zelf een boek - <u>Speelleeset</u> - Feestneus - ABC-woordspel - Thematafel - <u>Woordweb</u> - Proefjes doen	
--	--	--	--	--	---	--

Figuur 11: Gebaseerd op het IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Evaluatie / bijzonderheden:

Dit format geeft duidelijkheid en structuur voor mij als leerkracht. Of dit werkend is voor een vervanger vraag ik mij af. Ikzelf had namelijk de tijd om de les voor te bereiden middels de handleiding. Als vervanger zijnde stap je 's ochtends de klas in en dan heb je hier geen ruimte voor. Door beknopt de opdrachten op te schrijven, denk ik wel dat een vervanger hier baat bij zou kunnen hebben. Persoonlijk kon ik de les beter organiseren, je hebt een duidelijk overzicht wie wat moet doen. Hierdoor kun je groepjes leerlingen clusteren en de tijd goed in de gaten houden. Een nadeel is dat het vrij veel werk is.

Feedback leerlingen:

Door inzet van leerkrachtassistent merkten de kinderen niet veel verschil. De opzet en structuur was hetzelfde. De kinderen geven aan dat ze het prettig vinden dat er steeds dezelfde aanpak gehanteerd word. Dan weten ze wat er komt en gebeuren gaat. Dat stelt hen gerust.

Lesvoorbereiding						
	Terugblik: +/- 2,5 min.	Doel/verwachting: +/- 1 min.	Groepsinstructie + begeleide oefening: +/- 20 min.	Zelfstandig werken of verlengde instructie: +/- 15 min.		Feedback + afroniding: +/- 7,5 min.
 Kern 5 (maan): Mo. - Moeite met dubbelklanken - niet alle letters geautomatiseerd S. - leest spelend	Wat heb je geleerd de vorige les?	- Leren om woorden te maken met de 'ie' en 'i'. - Leren lezen in het leesboekje.	- Samen woorden maken en lezen met de letterdoos met de 'ie' en 'i'. - Samen lezen in het leesboekje maan 5 blz. 8. - Instructie geven van het werkboekje.	- Werkboekje blz 11 en 12 maken zelfstandig.	Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramenblad - Lettermuur - Stempeldoos - Speelleeset module 4 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 4 - Schatgravertjes	Wat hebben we deze les geleerd? Hoe ging het werken? Wat kan de juf de volgende keer anders doen?
 Kern 6 (maan): D. - moeite met de letter 'uu' oorreot benoemen	Wat heb je geleerd de vorige les?	- Afnemen van controletaken kern 6, - Leren lezen in het leesboekje kern 6, - Veilig en vlot oefenen kern 6.	- Controletaak 1 en 2 afnemen in werkboekje, - Leesboekje blz 13 en 16 samen lezen, - Veilig en vlot samen lezen.	- Ringboekje kern 6.		Wat hebben we deze les geleerd? Hoe ging het werken? Wat kan de juf de volgende keer anders doen?
 Kern 10 (zon) : M. T.	Wat heb je geleerd de vorige les?	- Terugblikken op ankerverhaal, - Leren lezen in het leesboekje.	- Samen terugblikken op het ankerverhaal dmy verhaalplaten kern 10 op smartboard, - Samen lezen in het leesboekje blz 17-21.	- Ringboekje kern 10.	Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Kies zelf een boek - Speelleeset - Feestneus - ABC-woordspel - Thematafel - Woordweb - Proefjes doen	Wat hebben we deze les geleerd? Hoe ging het werken? Wat kan de juf de volgende keer anders doen?

Figuur 12: Gebaseerd op het IGDI-model van Van de Mortel en Bouwman (2015).

Evaluatie / bijzonderheden:

Kern 5:

Ik ben begonnen met de letterdoos. De kinderen hebben verschillende woordjes gemaakt met de 'i' en 'ie'. Vervolgens heb ik de kinderen zelfstandig blz.8 laten voorbereiden uit het leesboekje. In die tussentijd ben ik met kern 10 aan de slag gegaan. Na het werken met kern 10, heb ik samen gelezen met de kinderen. We hebben de wisselrijtjes geoefend op snelheid, de tekst gelezen en de letters 'geraced' om te kijken wie het snelste de letters kon lezen. Hierna heb ik de uitleg gegeven van de bladzijdes van de werkboekjes en zijn de kinderen van kern 5 zelfstandig het geleerde gaan verwerken. Na afloop hebben we kort besproken hoe de activiteiten gingen. Deze verliepen erg goed. S. had moeite met de 'eu' te lezen maar na sturing ging dit wel goed.

Kern 6:

D. heeft vandaag de controletaken gemaakt. D. was snel afgeleid. Hij vond het werken leuk. Ik heb de controletaken tussen het aansturen van kern 5 en kern 10 afgenomen. Dit zorgde wel voor onrust.

Kern 10:

M. en T. zijn begonnen met zelfstandig te werken in het ringboekje. Hier hebben zij 10 minuten aan gewerkt. Vervolgens heb ik met beide leerlingen gelezen in het leesboekje. Dit ging erg goed. Er werd goed op tempo gelezen en er werd niet gehakt en geplakt. Na samen gelezen te hebben, zijn M. en T. aan de hand van het ankerverhaal op het bord het verhaal gaan na vertellen. Dit heb ik onder begeleiding met hen gedaan. Vervolgens zijn de leerlingen nog even verder gaan werken aan het ringboekje. Dit ging erg goed. Beide leerlingen gaven aan het fijn te vinden om samen te lezen.

Algemeen:

Ik vond het deze les prettiger werken dan de vorige les. Alleen was het niet prettig om de toets bij de andere niveaus af te nemen. Het zorgde voor onrust, maar het kon niet anders gecombineerd worden.

De afwisseling tussen instructie geven en zelfstandig werken verliep prettig met de leerlingen van kern 5 en 10.

De handleiding zag er goed uit en dit heeft mij geholpen om het lesvoorbereidingsformat te kunnen invullen. Na een tweede keer dit format te hebben ingevuld, merk ik dat ik al enige handigheid krijg met het invullen. In combinatie met handleiding van VLL is het heel gemakkelijk om dit document in te vullen en een goed overzicht te krijgen waar de focus moet liggen.

Feedback leerlingen:

De leerlingen geven aan dat ze geen verschil merkte met de gewone lessen. Toen ik precieser aangaf waar ze het verschil in hadden moeten merken, kwamen de meningen alsnog. De overall mening is dat ze het prettig vinden werken omdat er beter wordt aangesloten bij de onderwijsbehoeften en op het niveau. Ook is er meer tijd voor de zelfstandige verwerking. Al vinden ze het storend dat ze soms moeten wachten op mij.

Lesvoorbereiding					
	Terugblik:	Doel en verwachting:	Groepsinstructie + begeleide oefening:	Zelfstandig werken of verlengde instructie:	Feedback + afronding:
 Kern 5: Mo. S. Kern 6: D.	Kern 6: <i>Bijl – ij</i> Noem 5 woorden met de letter 'j'.	Aanbieden structureerwoord bijl – letter 'ij'.	- Aanbieden woord en letter volgens: wandplaat, letterkaartje en structureerstrook (waarmee nieuwe woorden ontstaan). - Instructiekalender: leerlingen zoeken woorden waarin de letter 'ie' in voorkomt. - Boekje blz 7 en 8 lezen. Leerlingen bereiden voor en dan hardop voorlezen.	Verlengde instructie: Werkboek blz 8 en 9 maken. Memory van voorgaande kernen. Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramenblad - Lettermuur - Stempeldoos - Speelleeset module 5 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 5 - Schatgravertjes	Leerlingen krijgen feedback op hun gemaakte werk. Complimenteren en eventuele aandachtspunten benoemen. 5 woorden met een 'ij' laten opschrijven/benoemen.
	Kern 6: <i>Geit – G.</i> Noem 5 woorden met de letter 'g'.	Herhaald aanbieden structureerwoord ei – letter 'ei'.	- Aanbieden woord en letter volgens: wandplaat, letterkaartje en structureerstrook (waarmee nieuwe woorden ontstaan). - Instructiekalender: leerlingen zoeken woorden waarin de letter 'ei' in voorkomt. - Boekje blz 7 – 9 lezen. Leerlingen bereiden voor en dan hardop voorlezen.	Verlengde instructie: Werkboek blz 6 en 7 maken. Benoemen plaatjes van bladzijde 7. Memory van voorgaande kernen. Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramenblad - Lettermuur - Stempeldoos	Leerlingen krijgen feedback op hun gemaakte werk. Complimenteren en eventuele aandachtspunten benoemen. 5 woorden met een 'ei' laten opschrijven/benoemen.

				- Sneelleeset module 6 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 6 - Schatgravertjes	
					
 Kern 9: M. T.	Kern 9: Woordweb van proefje maken en elkaar presenteren.	Eigen woordweb maken. Eventueel samen met een maatje. A.d.h.v. eigen verslag iets kunnen vertellen over het verloop van het proefje.	Uitleg werkboek bladzijde 12 en mogelijkheid tot het stellen van vragen.	- Verwerking werkboek bladzijde 12.. - Leesboekje blz. 30,31 en 32. Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Kies zelf een boek - Sneelleeset - Feestneus - ABC-woordspel - Thematafel - Woordweb - Proefjes doen	Leerlingen krijgen feedback op hun gemaakte werk. Complimenteren en eventuele aandachtspunten benoemen. Leerlingen iets laten presenteren/vertellen over het woordweb dat ze hebben gemaakt.

Evaluatie / bijzonderheden:

Dit is de tweede keer dat ik de lesvoorbereiding invul. Ik merk dat ik het al sneller kan invullen en dat ik de groepjes en opdrachten al cluster n.a.v. de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Ik vind het een prettig document en zou hem willen blijven gebruiken. Niet zo uitgebreid, maar beknopter en kleiner. Ik heb verder geen opmerkingen voor eventuele verbeteringen, naar mijn idee staat er alles in.

Feedback leerlingen:

De leerlingen geven als terugkoppeling dat ze de les als prettig ervaren. Dit komt doordat er een vaste structuur gehanteerd wordt. Daarnaast geven ze aan dat ze het prettig vinden wanneer er groepjes leerlingen geclusterd worden. Zo kunnen ze opdrachten samen uitvoeren. De leerlingen geven ook aan dat ze het gevoel hebben dat ze meer ruimte krijgen om vragen te stellen en dat ik hen sneller kan helpen.

Bijlage 13: Lesvoorbereiding definitief

Lesvoorbereiding			
	 Kern 5 (maan): Mo. - Moeite met dubbelklanken - niet alle letters geautomatiseerd S. - leest spelend Kern 6 (maan): D. - moeite met de letter 'uu' correct benoemen		 Kern 9 (zon) : M. T.
Terugblik: +/- 2,5 min.			
Doel/verwachting: +/- 1 min.			
Groepsinstructie + begeleide oefening: +/- 20 min.			
Zelfstandig werken of verlengde instructie: +/- 15 min.	Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Veilig en vlot - Ringboekje - Klikklakboekje en stramienblad - Lettermuur - Stempeldoos - Speelleeset module 4 - Letterzetter - Knipoog: kaarten kern 4 - Schatgravertjes		Zelfstandig vervolgwerk (planbord): - Kies zelf een boek - Speelleeset - Feestneus - ABC-woordspel - Thematafel - Woordweb - Proefjes doen
Feedback + afronding: +/- 7,5 min.			

Figuur 13: Gebaseerd op het IGDI-model van op Koekebacker, Van der Linden, Mommers, Stegeman, Verhoeven & Warhaar (2003), Mommers (2003) en Van de Mortel en Bouwman (2015).

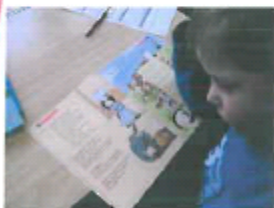
Bijlage 14: Powerpoint presentatie team.



‘Op welke manier kan het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op een SO effectief worden vormgegeven?’

Master Special Educational Needs - Praktijkgericht Onderzoek

Melanie Delil



[illegible]

Eerder onderzoek

Problematiek	Komt tot slijting bij het leeronderwijs
ADHD	Mogelijke didactische achterstand omdat zij mogelijk te lang het reguliere onderwijs hebben gevolgd. Dit betekent dat zij pas op latere leeftijd echt beginnen met het leren lezen. Faalervaringen nemen de overhand en zijn hierdoor niet gemotiveerd om te lezen.
Autisme	Hun beperkte woordenschat, woordvindingsproblemen en hun beperkt of specifiek voorstellings- en inlevingsvermogen treden op tijdens het (begrijpend) lezen.
Angststoornis	Kunnen door hun faalangst en gevoel van onveiligheid moeilijk tot (leren) lezen komen.
Oppositieel opstandige gedragsstoornis	Moeite met leren lezen door hun geringe taakgerichtheid. Wenig motivatie en een tekort aan zelfcontrole.

Gebaseerd op Van Oerschat & Wentink (2010).

Theoretisch kader

Een onderwijsbehoefte

- Een onderwijsbehoefte is datgene dat een leerling nodig heeft om een specifiek doel te kunnen behalen (Pameijer & Van Beukering, 2006; Van Meersbergen & De Vries, 2013).



Theoretisch kader Aanvankelijk leesonderwijs

- Bij het uitbreiden of aanleren van de elementaire leeshandeling gaat het om de visuele analyse; welke letter zie ik?
- welke klank hoort bij deze letter? (grafeem-foneemkoppeling)
- De klanken worden met elkaar verbonden tot een woord (auditiële synthese) (Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltinga, Van Druenen, Gijssel & Verhoeven, 2011; Snel, 2015).
- Vaak wordt dan ook automatisch de relatie gelegd met de betekenis van dat woord (Bosman & Hell, 2002).



Gebaseerd op Shaywitz (1996) in Scheltinga, Van Druenen, Gijssel en Verhoeven (2011).

Theoretisch kader

Problematiek:	Komt tot uiting bij het leesonderwijs:	Eigen ervaring:
ADHD	Angstige didactische achterstand omdat zij mogelijk te lang het reguliere onderwijs hebben gevolgd. Dit betekent dat zij pas op latere leeftijd echt beginnen met het leren lezen. Faalervaringen nemen de overhand en zijn hierdoor niet gemotiveerd om te leren.	Geringe concentratie. Kinderen niet structuren, hierdoor kunnen ze zich niet focussen op de opdracht/activiteit. Snel afgeleid en prikkelgevoelig. Instructie moet uitdagend maar kort en krachtig zijn, zodat zij hun aandacht vast blijven houden.
Autisme	Hun beperkte woordenschat, woordvindingsproblemen en hun beperkt of specifiek voorstellings- en inlevingsvermogen treden op tijdens het (hegrip)pend lezen.	Door beperkte woordenschat blijft het begrip van teksten uit en neemt de motivatie af (Wentink, 2012). Moette met impliciet en figuurlijk taalgebruik (Wentink, 2012). Functisch schrijven van de woorden. Geringe concentratie, zijn snel afgeleid. Ook hun beleveniswereld kan hen belemmeren in het hier en nu.
Angststoornis	Kunnen door hun faalangst en gevoel van onveiligheid moeilijk tot (leren) lezen komen.	Scannen door hun gevoel van onveiligheid de omgeving. Trekken leerkracht aan en sluiten af en willen een grote zelfcontrole hebben, waarbij het bij beide zaken lastig is om leerstof aan te nemen.
Oppositieel opstandige gedragsstoornis	Moeite met leren lezen door hun geringe taakgerichtheid. Weinig motivatie en een tekort aan zelfcontrole.	Supelen emoties op en kunnen daardoor niet actief bezig met het leesonderwijs.

Gebaseerd op Van Oorschot & Wentink (2010).

Theoretisch kader Effectief (aanvankelijk) leesonderwijs

(Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltings, Van Druenen, Gijzel & Verhoeven, 2011).

- ▶ **Doelgericht onderwijs:** formuleer toetsbare (tussen)doelen en werk hier doelgericht aan. Doelgericht werken betekent dat de leerkracht de doorgaande lijn kent en weet welke tussendoelen er worden verwacht.
- ▶ **Een beredeneerd en ingepland aanbod:** gebruik een goede methode waarbij de handleiding expliciet wordt gebruikt
- ▶ **Een effectieve instructie:**

IGDI-model (Mortel & Bouwman, 2015)	EDI-model (Hollingsworth & Ybarra, 2015)
Terugblikken	Lesdoel
Activeren van voorkennis	Activeren van voorkennis
Lesdoel	Instructie (ondervijzen van concept en vaardigheid)
Belang van de les	Belang van de les
Groepsinstructie (interactief)	Begeleide oefening
Begeleide oefening	Lesafsluiting
Zelfstandige verwerking en/of verlengde instructie	Zelfstandige verwerking
Feedback / afronding	Verlengde instructie

Verandering: verwijzen EDI-model (Mortel & Bouwman, 2015) en EDI-model (Hollingsworth & Ybarra, 2015)

Theoretisch kader Effectief (aanvankelijk) leesonderwijs

(Van de Mortel & Bouwman, 2015; Scheltings, Van Druenen, Gijzel & Verhoeven, 2011).

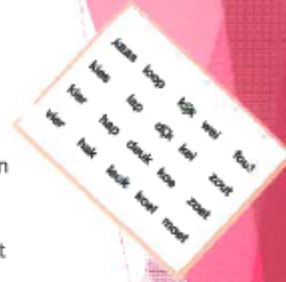
- ▶ **Bewuste inzet van extra tijd:** voldoende tijd besteden aan het lezen met de gehele groep en de zwakke lezers krijgen een verlengde instructie met begeleide oefening.
- ▶ **een convergent gedifferentieerd aanbod:** het streven is dat alle leerlingen een minimumdoel kunnen behalen.
- ▶ **Een gemonitorde leesontwikkeling:** volg een leesprotocol met vastliggende signaleringsmomenten en interventieperiodes. Signaleer stagnaties en reageer hier op.

Effectieve leerkracht:

van Marscholt & Wenters (2014)	van de Mortel & Bouwman (2015)
Goede instructie	Pedagogische ondersteuning
Kleine stappen voordoen en herhaling	Motivatie stimuleren
Vaste routines en structuur	Effectieve instructie
Ondersteuning bij gedragsdoelmaten	Efficiënte georganiseerde differentiatie
Voorspelbaar gedrag van leerkracht	Goed klassenmanagement
Visualisatie	Leertof goed ingepland word en hierbij prioriteiten stelt
Houdt rekening met zwakke motivatie om te leren, faalangst en een negatief zelfbeeld	Leeromgeving inrichten aan de hand van leesvoorkeuren
Variëert in werkvormen	Leerkracht stimuleert leesplezier uit
Oplossingsgericht onderwijzen	
Succeservaring laten opdoen	
Eigenaarschap bij leerling leggen	

Theoretisch kader Veilig Leren Lezen

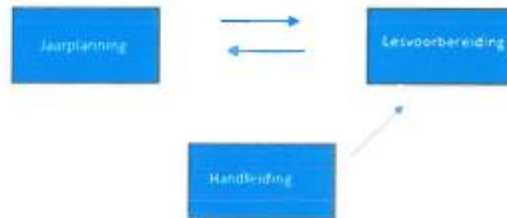
- ▶ Streven SO is om kern 1 tot en met 10 voldoende af te ronden binnen een schooljaar.
- ▶ Houtveen, Mijs & Vernooij (2001) en Vernooij (2006) geven aan dat er leesproblemen kunnen ontstaan wanneer de methode niet volledig wordt afgerond.
- ▶ In de laatste kernen wordt het tempo verhoogd en worden er langere woorden gelezen (Van de Mortel & Bouwman, 2015), zodat zij eind groep 3 minimaal AVI 3 lezen. Wanneer de methode niet volledig wordt afgerond blijven gemiddelde en zwakke lezers spellend lezen en behalen AVI 1 en AVI 2. Hierdoor ontstaan er problemen bij de aansluiting met groep 4 (Vernooij, 2006; Van de Mortel & Bouwman, 2015).



Vragenlijst & interview

- ▶ 8 leerkrachten op diverse SO-scholen hebben middels een digitale vragenlijst mij voorzien van informatie.
- ▶ Interviews zijn afgenomen bij de schoollogopediste, ib'er en locatieleider.
 - ▶ Verwachting van het onderzoek?
 - ▶ Onderzoek draagt bij aan betere klassenorganisatie wat betreft didactisch aanbod en aanpak voor groep 3. Daarbij krijgen we zicht op een didactische aanpak die optimaal werkt binnen een SO combinatiegroep.
 - ▶ Waar lopen we tegen aan?
 - ▶ Behalen leerdoelen niet, zowel methode als CITO LOVS. In praktijk hebben leerlingen anderhalf jaar nodig voor groep 3.
 - ▶ Bij uitval van de leerkracht wordt les op gehele andere wijze gegeven.
 - ▶ Niveauverschillen zijn te groot. Hoe kan er vorm worden gegeven aan het werken op het eigen niveau.
 - ▶ Waar heeft de school behoefte aan?
 - ▶ Een duidelijke en cyclische aanpak die elke leerkracht kan uitvoeren.
 - ▶ Een verantwoorde jaarplanning van de methode Veilig Leren Lezen, waarbij het huiswerk wordt opgenomen.

Ontwerp



Jaarplanning

Wk	Dat.	Planning van de Service	Administratie	Beoord.
25	1-10-2016	Zaken afhandelen		
26	11-10-2016	Zaken 1	1	
27	12-10-2016	Zaken 2	2	
28	13-10-2016	Zaken 3	3	
29	14-10-2016	Zaken 4	4	
30	15-10-2016	Zaken 5	5	
31	16-10-2016	Zaken 6	6	
1	17-10-2016	Zaken 7	7	
2	18-10-2016	Zaken 8	8	
3	19-10-2016	Zaken 9	9	
4	20-10-2016	Zaken 10	10	
5	21-10-2016	Zaken 11	11	
6	22-10-2016	Zaken 12	12	
7	23-10-2016	Zaken 13	13	
8	24-10-2016	Zaken 14	14	
9	25-10-2016	Zaken 15	15	
10	26-10-2016	Zaken 16	16	
11	27-10-2016	Zaken 17	17	
12	28-10-2016	Zaken 18	18	
13	29-10-2016	Zaken 19	19	
14	30-10-2016	Zaken 20	20	
15	31-10-2016	Zaken 21	21	
16	1-11-2016	Zaken 22	22	
17	2-11-2016	Zaken 23	23	
18	3-11-2016	Zaken 24	24	
19	4-11-2016	Zaken 25	25	
20	5-11-2016	Zaken 26	26	
21	6-11-2016	Zaken 27	27	
22	7-11-2016	Zaken 28	28	
23	8-11-2016	Zaken 29	29	
24	9-11-2016	Zaken 30	30	
25	10-11-2016	Zaken 31	31	
26	11-11-2016	Zaken 32	32	
27	12-11-2016	Zaken 33	33	
28	13-11-2016	Zaken 34	34	
29	14-11-2016	Zaken 35	35	
30	15-11-2016	Zaken 36	36	
31	16-11-2016	Zaken 37	37	
1	17-11-2016	Zaken 38	38	
2	18-11-2016	Zaken 39	39	
3	19-11-2016	Zaken 40	40	
4	20-11-2016	Zaken 41	41	
5	21-11-2016	Zaken 42	42	
6	22-11-2016	Zaken 43	43	
7	23-11-2016	Zaken 44	44	
8	24-11-2016	Zaken 45	45	
9	25-11-2016	Zaken 46	46	
10	26-11-2016	Zaken 47	47	
11	27-11-2016	Zaken 48	48	
12	28-11-2016	Zaken 49	49	
13	29-11-2016	Zaken 50	50	
14	30-11-2016	Zaken 51	51	
15	1-12-2016	Zaken 52	52	
16	2-12-2016	Zaken 53	53	
17	3-12-2016	Zaken 54	54	
18	4-12-2016	Zaken 55	55	
19	5-12-2016	Zaken 56	56	
20	6-12-2016	Zaken 57	57	
21	7-12-2016	Zaken 58	58	
22	8-12-2016	Zaken 59	59	
23	9-12-2016	Zaken 60	60	
24	10-12-2016	Zaken 61	61	
25	11-12-2016	Zaken 62	62	
26	12-12-2016	Zaken 63	63	
27	13-12-2016	Zaken 64	64	
28	14-12-2016	Zaken 65	65	
29	15-12-2016	Zaken 66	66	
30	16-12-2016	Zaken 67	67	
31	17-12-2016	Zaken 68	68	
1	18-12-2016	Zaken 69	69	
2	19-12-2016	Zaken 70	70	
3	20-12-2016	Zaken 71	71	
4	21-12-2016	Zaken 72	72	
5	22-12-2016	Zaken 73	73	
6	23-12-2016	Zaken 74	74	
7	24-12-2016	Zaken 75	75	
8	25-12-2016	Zaken 76	76	
9	26-12-2016	Zaken 77	77	
10	27-12-2016	Zaken 78	78	
11	28-12-2016	Zaken 79	79	
12	29-12-2016	Zaken 80	80	
13	30-12-2016	Zaken 81	81	
14	31-12-2016	Zaken 82	82	

Handleiding

Handelding toepassing gecombineerde ISOI + VLL.

De lessen	Onderwijsbehoeften?	Wat doet de leerkracht?	Materialen
1. Start van de les 4+ 2 min.	- Kort en krachtig - Herhaling - Automatisering - Visualisatie - Huidbare doelen - Duidelijkheid voorspelbaarheid - Time-liner	- Tonen goede lesler d.m.v. Ritangebaren + 5 woorden betekenis - We oefenen vandaag de lesler... - In welk woord hoor je de lesler...? Waar dank je aan bij het nieuwe woord (woordspaan maten)? - Ik verwacht dat je op het einde van de les de lesler... kunt herkennen. - Planning geven van de les; je gaat maken...	- Methode Vlieg Leren Les 2^e Invalievies (Koekebecker, Van der Linden, Mommes, Stijpmans, Verhoeven, Wiersma, 2002) - Leerschema's (computerprogramma) - Lesers voor op de lesler... - Leertijds - Verbaalvragen - Structuurwoorden - Instructiekaarten - Kernboekjes - Wondspaan - Ritangebaren - Leertijds - Ringboekje - Vlieg en Vlieg - Wondspaan - Leertijds - Leslerzeker - Woordzeker - Feestvies
2. Interactieve groepsoefening 4+ 18 min.	- Visualisatie - Ritangebaren - Kort en krachtig - Modellen - Voor- en Na-oor - Feedback - Time-liner	- Voorlezen - Antwoordvraag met Verbaalvragen (indien van leerschema's) - Bespreken van de leslerzeker - Verhaal uitgelijnd, er wordt teruggekeerd op de hooftvraag of de lesler op het verhaal	- Methode Vlieg Leren Les 2^e Invalievies (Koekebecker, Van der Linden, Mommes, Stijpmans, Verhoeven, Wiersma, 2002) - Leerschema's (computerprogramma) - Lesers voor op de lesler... - Leertijds - Verbaalvragen - Structuurwoorden - Instructiekaarten - Kernboekjes - Wondspaan - Ritangebaren - Leertijds - Ringboekje - Vlieg en Vlieg - Wondspaan - Leertijds - Leslerzeker - Woordzeker - Feestvies

Lesvoorbereiding

[illegible]

Conclusie

- ▶ Respondenten ervaren het cyclisch geheel als prettig. Als vervanger zijnde is het gemakkelijk om in te vullen, waardoor je meer de manier van werken van de vaste leerkracht overneemt.
- ▶ Respondenten geven aan dat het veel tijd in beslag neemt en enige voorbereiding kost om het lesvoorbereidingsformat in te vullen. Maar geven ook aan dat het op den duur makkelijker is om deze in te vullen en dat men met afkortingen kan werken.
- ▶ Opvallend is dat alle respondenten nagenoeg de lesvoorbereidingen op dezelfde manier hebben ingevuld. Ondanks dat iedereen een blanco lesvoorbereiding heeft gekregen in combinatie met de handleiding.



Aanbevelingen

- ▶ Voor de school:
- ▶ Wanneer de lesvoorbereiding in een kleinere, beknoptere versie wordt opgenomen in de weekplanning wordt deze minder tijdrovend en eigen gemaakt door de leerkracht.
 - ▶ Mogelijk invoeren in groep 3 tot en met 8.
- ▶ Directie begeleidt leerkrachten om een effectieve leerkracht te worden door het inzetten van een observatielijst of checklist van een effectieve leerkracht.
- ▶ Met locatieleider, ib'er en schoollogopediste bespreken wat zij met het onderzoek willen doen en waar mogelijk voor SO Het Telraam nog winst te behalen is.
- ▶ Bespreken op welke manier SO Het Telraam ouders wil informeren over het leesonderwijs en wat ouders mogelijk thuis kunnen doen.
- ▶ Voor een vervolgonderzoek:
- ▶ Onderzoeken wat er in groep 1, 2 en 4 tot en met 8 aan leesonderwijs geboden kan worden en hoe er gezorgd kan worden voor een doorgaande leerlijn.
- ▶ Onderzoeken in hoeverre het wel of niet lezen thuis van invloed is.

Bedankt!

- ▶ Bedankt voor de aandacht!
- ▶ Zijn er nog vragen?



- ▶ Willen jullie het feedbackformulier invullen voor mij? Bedankt!

Bijlage 15: Feedbackformulier presentatie Master SEN.

Handboek Toetsing 2014-2015

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	M. DEIL									
	Datum presentatie	21-03-2016									
	Naam beoordeelaar										
	Titel presentatie	Aanwinkelijk Teeschuiverijs									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag)											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	- Het probleem. - Het doel - De uitkomst.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Dat het aanpassen van een planning zoveel invloed kan hebben									
	Algemene feedback	- Duidelijk - Probeer rustig te blijven, zodat het niet te snel gaat (maken)									

Handtekening:

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Melanie Delil									
	Datum presentatie	21-3-'16									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie	aanvangstijl leeronderwijs gr.3 (Kruis een cijfer aan per regel)									
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Wat gebeurd met het niet behalen met van kern 10 volgens de onderwijsinspectie.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Het resultaat van de leerlingen.									
	Algemene feedback	Wat kan er nog gedaan worden aan extra inzet per leerling.									

Handtekening:

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Melanie Del									
	Datum presentatie	21/3/16									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie	Levenswijze gr 3									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Mooi product waar ook een vervanger goed mee uit de velen kan									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Onderbouwing vanuit theorie van methode VLE									
	Algemene feedback	Helder verhaal. Mooi product dat goed bruikbaar is binnen ons onderwijs									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Melanie Dahl									
	Datum presentatie	21-3-2016									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie	Kaswankelijk secundair									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	- duidelijk gesproken - heel goed opgebouwd									
	In de presentatie werd ik verrast door:	- de vloai ☺ -									
	Algemene feedback	Prima!									

Handtekening:

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Melanie Bell									
	Datum presentatie	21-08-2015									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie	Aanpak van leerproblemen									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algemeen oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag)											
	Dit blijft me bij van de presentatie:										
	In de presentatie werd ik verrast door:										
	Algemene feedback										

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Melanie Delil									
	Datum presentatie	21-3-16									
	Naam beoordelaar	A									
	Titel presentatie	Op welke manier kan het aanvankelijk leesonderwijs in het 3									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	160i-model handleiding + lesvoorbereiding									
	In de presentatie werd ik verrast door:	theorie over einde methode niet behalen, niet over gaan									
	Algemene feedback	Ga zo door!									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	M. Delil									
	Datum presentatie	21-03-2016									
	Naam beoordelaar										
	Titel presentatie	Op welke... vormgeven?									
(Kruis een cijfer aan per regel).											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Aanpassen / inhebben groep 3...									
	In de presentatie werd ik verrast door:	vloei ☺									
	Algemene feedback	Top!									

Handtekening:

Bijlage 16: Verwerkingsopdracht LTAP1

Verwerkingsopdracht aanvankelijk en voortgezet technisch lezen.

Ik heb de module aanvankelijk en voortgezet technisch lezen gekozen omdat ik voor de eerste keer onderwijs verzorg aan groep 3. Hierbij leg ik een basis wat betreft het leesonderwijs. Een goede leesvaardigheid is dermate belangrijk voor de verdere schoolloopbaanontwikkeling en voor de toekomstige maatschappelijke deelname van de leerlingen (Vernooy, 2003), dat ik hier veel aandacht aan wil besteden.

Mijn belangrijkste doel van deze modules is om inzicht te krijgen in hoe ik het aanvankelijk technisch leesonderwijs kan verbeteren van mijn leerling. Ik ga proberen een zo duidelijk mogelijk beeld te schetsen van mijn *kleinschalig onderzoek* naar de resultaten van mijn leerling en welke interventies ik hierop heb gezet en welke ik nog wil gaan toepassen.

Beginsituatie.

Voor deze module heb ik me gefocust op een leerling, Joep, binnen een cluster 4 school in groep 3. Joep dreigt uit te vallen op het gebied van lezen. Zelf ben ik gedurende drie maanden uitgevallen wegens een knie operatie en dit heeft ervoor gezorgd dat ik de ontwikkeling niet in zijn geheel heb kunnen volgen. Bij hervatting van mijn werk kwam ik erachter dat Joep moeite had met lezen. Vanuit de observatie in een reguliere les merkte ik dat hij moeite had met het benoemen van de letters, een spellende strategie had, steun zocht van de wandplaten en een laag tempo had. Dit was voor mij een aanleiding om het lezen verder te onderzoeken: wat de oorzaak zou kunnen zijn? Op dit moment heeft Joep een didactische leeftijd (DL), aantal gevolgde maanden onderwijs, van 5 maanden. In de klas wordt gebruik gemaakt van de methode Veilig Leren Lezen (VLL). Ik heb hier het boek Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (Struiksma, van der Leij, & Vieijra, 2012) als leidraad gebruikt.



Toetsen.

Als eerste heb ik de DMT (drie-minuten-toets) afgenomen. De DMT heeft in totaal 3 kaarten waarbij niet samenhangende woorden worden aangeboden. Hiermee toets ik of Joep in staat is om losse woorden correct en snel te lezen. Hierbij heeft Joep alleen kaart 1 gelezen, deze heeft hij afgerond met een ruwe score van 29 goed gelezen woorden. Hierbij scoort hij een didactische leeftijdequivalent (DLV) van 11 maanden. Opvallend tijdens deze kaart is dat hij moeite heeft met tweetekenklanken, maar deze niet consequent fout of goed doet. Kaart 2 is niet afgenomen wegens frustratie. Uit deze gegevens kan ik afleiden dat hij losse woorden op niveau I (klankzuivere woorden van structuur MKM-woorden zoals bijvoorbeeld 'put') voldoende leest, maar onvoldoende op niveau II (dubbele medeklinker, MMKM-woorden zoals bijvoorbeeld 'bloem') (Struiksma, van der Leij, & Vieijra, 2012, p. 37). Na berekeningen van de kwalitatieve analyse ben ik erachter gekomen dat Joep een sterk spellende strategie heeft, hij leest namelijk 60% van de woorden met een spellende strategie. De overige 40% van de woorden kent hij direct. Omdat hij een didactisch leeftijd heeft van 5 maanden is dit als normaal te beschouwen (Struiksma, van der Leij, & Vieijra, 2012, p. 72). Doordat hij 7 woorden direct spellend fout heeft gelezen is dit een aanwijzing dat de woordherkenning via verklanking door hem

onvoldoende beheerst wordt. Bij het lezen van de AVI-toets (hiermee toets ik de vaardigheid van leerling in het lezen van teksten) maakt hij 9 foutjes en zit hij ver boven de tijdsindicatie. Dit betekent dat hij de tekst op frustratieniveau leest. De spellende strategie en de aanwijzing naar het onvoldoende beheersen van de woordherkenning dienen verder onderzocht te worden. Hiervoor heb ik nog 3 toetsen afgenomen, namelijk: letters benoemen, audisynt en visusynt 2B. Dit zijn de deelvaardigheden van het aanvankelijk lezen.

Bij letters benoemen kwam naar voren dat Joep moeite heeft met tweetekenklanken en dat hij de 'b' en de 'd' verwisselt. Hij scoort een DLV van 3. Bij audisynt, waarbij gekeken wordt of een leerling losse letters achter elkaar kan plakken (bijvoorbeeld: 'm' / 'aa' / 'n' wordt 'maan') maakt hij 2 fouten. Bij een woord hakt hij het woord na, maar plakt deze niet en bij het andere woord maakt hij van de 't' een 'sch' (troep -> schroep). Hier scoort hij een DLV van 3. Bij visusynt 2B, waarbij structuur- of wisselrijen worden gelezen, kan ik herleiden dat hij veel woorden spellend leest (28 woordjes). Hierbij scoort hij een DLV van 3.

Vervolgens ben ik gaan kijken naar het aanvankelijk spellen. In blok 5 van het PI-dictee, waarbij het draait om zelfstandige naamwoorden, heeft hij 9 correct geschreven woorden. Hij scoort hierdoor DLV van 3. Dat betekent dat hij het aanvankelijk spellen onder de knie heeft, dus ook dat hij klankzuivere woorden op niveau 1 en niveau 2 juist kan schrijven. In blok 10 van het PI-dictee heeft hij er nog maar 3 woorden juist geschreven.

Alle resultaten op een rijtje:

- moeite heeft met tweetekenklanken, maar deze niet consequent fout of goed doet,
- hij losse woorden op niveau I voldoende leest,
- hij losse woorden op niveau II onvoldoende leest,
- een sterk spellende strategie heeft, maar dat we dit als normaal mogen beschouwen gezien zijn DL,
- aanwijzingen laat zien dat woordherkenning via verklanking onvoldoende beheerst wordt,
- teksten op M3 niveau op frustratieniveau leest,
- dat hij de 'b' en 'd' verwisselt en
- qua deelvaardigheden op een DLV van 3 maanden zit.

Vertaling praktijk.

Ik heb de volgende interventies ingezet om zodoende het leesonderwijs van Joep te verbeteren:

- eigen leestijd verlengt met 10 tot 15 minuten per dag (Schijndel, z.d.)
- herhaaldelijk aan bod laten komen van wisselrijtjes van VLL en oefeningen die passen bij de auditieve en visuele synthese (Veilig Leren Lezen, z.d.),
- letters en woorden uit de methode VLL herhaaldelijk blijven oefenen door middel van flitsoefeningen,
- leeswerk mee naar huis gegeven, met een leuke gezellige opdracht met pappa of



mamma,

- planbord ingezet, waarbij werd aangesloten aan de onderwijsbehoeften van Joep,
- ingezet op de combinatie van auditieve en visuele ondersteuning door spelletjes, bijvoorbeeld door samen memory te spelen en inzet van computer.
- pictogram van bed op het bureautje geplakt, ondersteuning van beide letters in één woord.

Deze doelen heb ik ook verwerkt in het arrangement en het ontwikkelingsperspectief van Joep, zodat verdere interventies, evaluaties en aanpassingen vanuit deze resultaten mogelijk zijn.

Op dit moment zie ik minimale verschillen na mijn nieuwe aanpak. Deze aanpak is dan ook te kort om daadwerkelijk resultaten te kunnen zien of te oordelen dat de resultaten uitblijven. Ik blijf gedurende de komende periode op deze manier werken en zal mijn aanpak bijstellen wanneer ik merk dat de onderwijsbehoeften veranderen (Hooiveld, 2005).

Verrtaling professioneel handelen.

Mijn eigen professionele handelen heb ik hiermee verbeterd doordat ik handelingsgericht gewerkt hebt en deze planmatige cyclus verder door zal laten gaan. Om terug te komen op mijn persoonlijke leerdoel: ik heb middels meetinstrumenten van Struiksma, Van der Leij en Vieijra (212) de diverse vaardigheden eerst onderzocht, zodat ik inzicht kreeg in de deelprocessen van het aanvankelijk technisch lezen. Hiermee heb ik mijn didactische competentie uitgebreid. Vervolgens heb ik hierover een gesprek gehad met de schoollogopediste om te zien welke acties zij zou adviseren en wat hierin helpend kan zijn voor Joep om zo zijn lezen te verbeteren. Hierin heb ik de competenties samenwerken met collega's ook benut en heb ik mijn eigen visie en mening kunnen geven op mijn leesonderwijs in de klas. Vanuit mijn ervaring in de klas en de resultaten van bovenstaande toetsen hebben wij eerst vanuit mij als leerkracht gekeken: wat is haalbaar? Om dit vervolgens uit te breiden naar meer ideeën en interventies. Door kritisch te kijken naar mijn eigen leerkrachtgedrag in de klas, heb ik interventies aangepast naar de onderwijsbehoeften van Joep.



Bronnen:

Hooiveld, J. (2005). *Onderwijsbehoeften*. Woerden: WSNS+.

Schijndel, A. v. (z.d.). *Introductiepagina - Sittard*. Geraadpleegd op 25-02-2015, <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/tap1/uitvoering/Sittard/Gedeelde%20documenten/Studiejaar%202014-2015/LTAP1-4%20%20Effectieve%20interventies%2014-15%20lesplaats%20Sittard.pdf>

Struiksma, A., van der Leij, A., & Vieijra, J. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Veilig Leren Lezen (z.d.). *Toetssite Veilig leren lezen 2e maanversie*. Geraadpleegd op 25-02-2015, <http://veiliglerenlezen.toetssite.nl/Report.aspx?id=303&module=6&group=179239&test=4116>

Vernooy, K. (2003). Elk kind een lezer. *Jeugd in School en Wereld*, 13-17.

Feedback Bart Jennen (CF)

Melanie, je schrijft een helder en duidelijk stuk. De triade is duidelijk zichtbaar. Theorie en praktijk in het bijzonder. De persoon komt soms niet terug in bepaalde stukken. Echter maak je dit in andere stukken weer goed! Je beschrijft dat Joep 60% spellend leest maar wat doet hij die andere 40%? Ook kan ik je de tip geven dat je bij de vertaling naar het professioneel handelen een koppeling kunt maken naar HGW. Je maakt een goed begin, waarna je een mooie koppeling maakt naar je eigen leerdoel. Goed dat je onderliggende theorie hebt gebruikt en dat je deze als leidraad gebruikt. Je beschrijft de eerste alinea van toetsen heel goed. Waarna je een goede analyse maakt van de toetsgegevens en duidelijke vervolgstappen zet. Mooi dat je nog een opsomming maakt, dit maakt het nog overzichtelijker. Ook maak je een mooie link naar de didactische competenties en trek je een goede eindconclusie.

Feedback Kelly van de Werff (werkplekbegeleider)

Je hebt verschillende theorieën en concepten toegepast om je doel te behalen. Je hebt gekozen voor mooie en passende concepten waardoor je handelingsgericht kan werken en ook je doel kunt behalen.

Er zijn verschillende interventies gebruikt. Hierbij heb je goed gelet op je eigen leerkrachtengedrag en heb je dit kunnen aanpassen aan de onderwijsbehoeftes van Joep.

Op dit moment is het nog moeilijk om te bepalen of de interventies voldoende zijn geweest om Joep laten ontwikkelen op boven genoemde zaken in je analyse. Ik lees niet terug wanneer je verwacht dit wel te kunnen zien. Dit zou ik graag willen weten. Tijdens gesprekken hebben we veel gesproken over de theorie die je hebt bekeken. Dit heeft mij aan het denken gezet. Ik heb momenteel een groep waar veel zwakke lezers in zitten. Veel leerlingen functioneren nog op M3 niveau bij het lezen. Door de theorie die wij samen hebben besproken, ben ik ook aan de slag gegaan in de klas met een aantal interventies. Dank je wel! Wellicht kunnen we de komende periode samen de diepte in gaan met deze theorieën en interventies om nog meer goede resultaten op leesgebied te behalen.

Een mooie opdracht met een mooie verwerking. Dank je wel voor de leerzame momenten.

Bijlage 17: Verwerkingsopdracht DIV1

Verwerkingsopdracht Omgaan met verschillen in de klassensituatie (DIV1).

Ik ben werkzaam op een cluster 4 school. Op school staat de leerling centraal en wordt er getracht om zoveel mogelijk aan te sluiten bij ieders (onderwijs) behoeften. Dit is echter een complexe en omvangrijke taak waar ik graag meer informatie over wilde krijgen. Vandaar de keuze voor deze module.

Kinderen verschillen van elkaar op allerlei gebieden en manieren;

- *in het persoonlijke dat zij zijn*
- *in hetgeen dat zij kunnen leren*
- *in het tempo dat ze werken*
- *in wat ze leuk en interessant vinden en*
- *in wie zij later willen worden (Bosker & Doolaard, 2009).*

Allemaal verschillen waar een leerkracht rekening mee moet houden. Volgens Alkema, Van Dam, Kuipers, Lindhout & Tjerkstra (2006) kan men rekening houden met verschillen. Zij benoemen twee vormen:

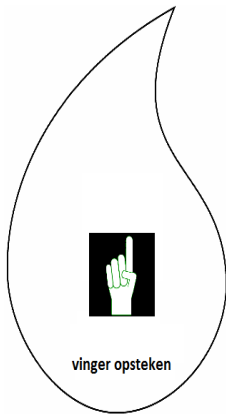
- Inter-individueel: verschillen tussen individuen.
Bijvoorbeeld: Francis is beter in rekenen dan Tuur.
- Intra-individueel: verschil binnen het individu.
Bijvoorbeeld: Francis is beter in voetballen dan in kleuren.



Wanneer in het onderwijs rekening wordt gehouden met deze verschillen, wordt er gesproken over differentiatie. Blok & Breetvelt (2004) geven aan dat wanneer er sprake is van differentiatie, er voor elke leerling afzonderlijk een passende onderwijsleersituatie wordt ingericht. Echter wil ik er ook een kanttekening bij maken; dat het niet mogelijk is om voor elke leerling afzonderlijk een passende onderwijsleersituatie aan te bieden. Dit is niet haalbaar of realistisch. Het is wel haalbaar wanneer de leerkracht zoveel mogelijk aansluit bij de groep leerlingen en daar waar nodig echt een aparte onderwijsleersituatie aanbiedt. Dit wordt ook wel een aparte leerlijn genoemd.

Stevens (1997) zegt dat leerprocessen individueel verschillend lopen. Wat op het eerste oog dezelfde hulpvragen zijn van twee leerlingen, kunnen twee verschillende betekenissen hebben, doordat beide leerlingen ieder hun eigen leerproces doormaken. Stevens (1997) geeft een oplossing die zou kunnen werken: laat de leerling het probleem zorgvuldig verbaliseren. Hierdoor wordt de leerkracht geïnformeerd over het probleem. Dit vergt veel van de leerkracht: bewustwording, geduld, vertrouwen en bovendien oplossingsgericht communiceren en handelen.

In mijn optiek gaat differentiatie over dat het kind centraal wordt gesteld en dat er wordt aangesloten bij de behoeften van het kind. Wat heeft een kind nodig om tot leren te komen? Ik denk dat elk kind dit heel goed *zelf kan verwoorden en bedenken*.



Vorig schooljaar had ik ook groep 3 en ik wilde alles zelf bedenken, want ik was immers de leerkracht. Tenminste, dat dacht ik toen. Nu ik dit jaar weer groep 3 heb en inmiddels al wat ervaring heb opgedaan en tot ontdekkingen ben gekomen gedurende de modules van de Master SEN, wilde ik het dit jaar anders doen. Vorig jaar schreef ik de leerpunten op van de leerlingen. Dit jaar heb ik het eerste leerpuntjes met hen samen gemaakt. 'De juf ziet dat jij moeite hebt met de vinger opsteken, klopt dat Francis? Is het helpend voor jou als wij hier een leerpuntje van maken?', vraag ik dan veel bemoedigend aan de leerling. Het tweede leerpuntje heb ik vanuit henzelf laten komen. 'Zo, dit leerpuntje is behaald. Wat

goed van jou. Zullen we aan het volgende puntje werken? Wat vind je nog moeilijk en met wat heb je hulp nodig? Denk er maar eventjes over na en dan komen we hier straks op terug'. Nog voordat ik het rondje had afgemaakt, staken enkele leerlingen de vinger op om trots te vertellen wat ze hadden bedacht.

Elke leerling heeft zijn eigen leerpuntje op de tafel geplakt, zodat hij deze ziet en er bewust mee bezig is. Wanneer het leerpuntje behaald is en de leerling dit uit zichzelf doet, wordt deze van de tafel gehaald en mee naar huis genomen. Zodat de leerling thuis kan vertellen en laten zien wat hij heeft geoefend.

Ik stuur bij de leerpunten erop aan dat andere leerlingen Francis mogen helpen. Zo houden we rekening met elkaars verschillen. De ene leerling kan al de vinger opsteken en de andere vindt dit nog moeilijk. Ik vind het belangrijk dat er acceptatie is rondom de differentiatie in de klas. Het welbevinden van de leerlingen staat voorop in mijn onderwijs.

Stevens geeft aan dat leraren en leerlingen elkaar eerst ontmoeten en waarderen op grond van persoonlijke waarden en normen. 'Onderwijs heeft aldus eerst een intermenselijke betekenis en pas daarna een onderwijskundige, een professionele, pas daarna zien leraren en leerlingen elkaar in hun functies en rollen', aldus Stevens (1997). Dit heeft te maken met acceptatie. Een goede relatie komt tot stand wanneer de personen elkaar accepteren zoals zij zijn (Woltjer & Janssens, 1984). Door zowel de sterke als de zwakkere kanten van iemand te zien en te benutten, wordt de leerling geaccepteerd zoals hij is. Dit zorgt er ook voor dat een leerkracht in de klas ruimte kan creëren voor het zorgdragen van differentiatie.

Zoals beschreven leer ik de leerlingen elkaar te helpen met hun leerpuntjes. Dit zorgt er ook voor dat ik kan uitspreken naar de leerlingen dat Francis moeite heeft met de keersommen en dat Tuur moeite heeft met het juist toepassen van de spellingsregels. In mijn klas is het dan ook vanzelfsprekend dat deze leerlingen aan de instructietafel zitten op het moment dat zij extra uitleg of aandacht nodig hebben. De leerlingen voelen zich veilig genoeg om aan te geven dat zij iets moeilijk vinden en extra hulp nodig hebben. Dit komt mede doordat ik zorg draag voor het



welbevinden en acceptatie. Wanneer de leerkracht erin slaagt om te differentiëren tussen leerlingen, heeft de leerkracht een grote pedagogische kwaliteit ontwikkelt (Bosker & Doolaard, 2009).

Persoonlijk vind ik het moeilijk om een combinatiegroep 3/4 te draaien met daarnaast nog een leerling die een aparte leerlijn heeft. Dat betekent dat ik minimaal 7 leerniveaus heb in de klas en bij enkele vakken zijn er dit zelfs nog meer. Tijdens een les mijn aandacht eerlijk te verdelen en elke leerling van goed onderwijs te voorzien ervaar ik als een hele opgave, die mij helaas niet altijd even goed lukt. Hierover heb ik echter met mijn leidinggevende gesproken en mijn weg die ik erin heb gevonden is goedgekeurd. Ik maak dan de keuze om mijn stagiair in te zetten bij de leerling met een aparte leerlijn, zodat hij één op één begeleiding krijgt. Een aantal leerlingen zet ik aan de computer voor zelfstandige verwerking van de instructies. Met de overige leerlingen ben ik aan het werk. Op het moment dat de andere leerlingen bezig zijn met de zelfstandige verwerking, kan ik om de beurt de twee leerlingen helpen en voorzien in de onderwijsleerbehoeften die zij nodig hebben. Zo gaat niets verloren van hun effectieve leertijd en kan ik toch voorzien in zoveel mogelijk (onderwijs)behoeften.

Bronnen:

Alkema, E., Dam, E. v., Kuipers, J., Lindhout, C., & Tjerkstra, W. (2006). *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk voor het onderwijs in de basisschool*. Assen: Van Gorcum.

Blok, H., & Breetvelt, I. (2004). *Adaptief onderwijs: betekenis en effectiviteit*. . Pedagogische Studien: 81 (1), 5-27.

Bosker, R., & Doolaard, S. (2009). De pedagogische kwaliteit van differentiatie in het onderwijs. *Het pedagogisch quotiënt*, 151-167.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Woltjer, G., & Janssens, H. (1984). *Hoe ga je om met kinderen op school. Praktische vaardigheden*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Feedback werkplek: Kelly Vader- van de Werff

Je ziet in de klas dat je hard werkt om samen met de kinderen te zorgen voor goed onderwijs. Je ziet de behoeftes van de leerling en zet hier samen met de kinderen een actie op. Deze werkpuntjes stimuleren de kinderen om te leren leren en om zich te ontwikkelen. Je hebt deze werkpuntjes visueel gemaakt door deze op de tafeltjes te plakken. Je bespreekt deze puntjes meermaals per dag. De kinderen zijn eigenaar van hun werkpunt. Zowel jij als de andere leerlingen begeleiden elkaar. Dit zorgt ervoor dat de 3 gouden regels goed worden nageleefd. Er wordt gezorgd voor jezelf, voor elkaar en voor de omgeving.

Het draaien van de combinatiegroep gaat je goed af. Je pakt uitdagingen aan en gaat er volop voor! Je durft zaken te veranderen zodat lessen en situaties beter en prettiger verlopen. Je luistert naar de behoeftes van de kinderen en past hier je onderwijs op aan. Je hebt een mooie manier gevonden om de klas te draaien. Een mooi staaltje klasmanagement!

Feedback critical friend: Danique Schols

Melanie,

Je start je verwerkingsopdracht met een duidelijk inleiding. Je geeft aan waarom je voor deze module gekozen hebt. Duidelijk!

Ik vind dat je een sterke verwerkingsopdracht hebt gemaakt. Je laat heel duidelijk een koppeling zien tussen theorie, praktijk en visie.

Je beschrijft op een hele duidelijke manier waardoor het makkelijk leesbaar is.

Goed dat je op het laatste ook durft aan te geven wat je moeilijk vindt.

Ik heb weinig opmerkingen over je verslag. Enkele kleine opmerkingen m.b.t. zinopbouw heb ik in je verslag erbij gezet.

Schuingedrukt in de tekst aangepast.

Succes!