



Op weg naar beter leesonderwijs

Naam: Carola Norbart-Broeke
Studentnummer: 2149581
Master Special Educational Needs (M SEN)
Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute: Intern begeleider tweejarig traject
Titel: Op weg naar beter leesonderwijs
Ondertitel: Een onderzoek naar het verbeteren van het leesonderwijs in groep 3
Begeleid door: Tineke van Alphen
Mei 2011

Inhoud

Samenvatting	4
1. Aanleiding en probleemstelling.....	5
1.1 Context van het onderzoek.....	5
1.2 Aanleiding tot het onderzoek	5
1.3 Doelen.....	6
Doel in het onderzoek.....	6
Doel van het onderzoek:.....	6
1.4 Onderzoeksvragen	6
1.5 Huidige situatie.....	7
1.6 Gewenste situatie	7
1.7 Mijn verwachtingen.....	7
2. Theoretische onderbouwing	9
2.1 Welke domeinen heb ik bestudeerd en welke bronnen heb ik gebruikt?.....	9
2.2 Actuele beschouwing van relevante literatuur.....	10
2.2.1 Effectieve leesinstructie	10
2.2.2 Effectieve methode/aanpak.....	14
2.2.3 De rol van de intern begeleider	16
2.2.4 Goed klassenmanagement	17
2.2.5 Passend onderwijs.....	18
2.3 Reflectie op de literatuur.....	19
3. Onderzoeksmethodologie	21
3.1 Inleiding.....	21
3.2 Onderzoeksvorm	21
3.3 Onderzoeksplan	21
3.3.1 Instrumenten.....	21
3.3.2. Analyse van data	23
3.3.3 De doelgroep	24
3.4 Ethische aspecten	24

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	25
4. Data presentatie en resultaten	26
4.1 Onderzoeksmiddelen	26
4.1.1 Afspraken op schoolniveau	26
4.1.2 Effectieve leesinstructie	27
4.1.3 Leerkrachtvaardigheden/ interventies	28
4.1.4 Klassenmanagement	30
4.1.5 Analyse leesresultaten midden groepen 3	31
4.2 Hoe heeft eerdere dataverzameling geleid tot nieuwe dataverzameling?	34
5. Conclusies	35
5.1 Theoretische onderbouwing en antwoorden op deelvragen.....	35
5.2 Theoretische onderbouwing en antwoord op de onderzoeksvraag	41
6. Evaluatie.....	42
6.1 Wat betekenen mijn conclusies voor de toekomst van mijn onderzoeksdomein?	42
6.2 Welke inhoudelijke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoek?	42
6.3 Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?	42
6.4 Welke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoekers?	43
Nawoord	45
Literatuurlijst.....	46
Bijlage 1: Vragenlijst voor leerkrachten	47
Bijlage 2: Checklist vragenlijst	53
Bijlage 3: Observatielijst effectief technisch leesonderwijs	54
Bijlage 4: Checklist observatielijst	58

Samenvatting

Er is in de literatuur al veel geschreven over het verbeteren van het leesonderwijs in de basisschool. Effectieve aanpakken zijn ingezet en geven goede resultaten. Hoe komt het dan toch dat dit op onze school nog niet gelukt is?

Mijn onderzoek richt zich op de kenmerken van effectief leesonderwijs en hoe je deze in kunt zetten in de praktijk. Daarnaast zetten we een nieuwe leesaanpak in binnen de groepen 3 om te komen tot betere leesresultaten.

Dit onderzoek heb ik gedaan vanuit mijn rol als intern begeleider binnen de basisschool. Het doel van mijn onderzoek is het ontwikkelen van de leerkrachtvaardigheden van de leerkrachten in groep 3, zodat beter kan worden ingespeeld op de niveauverschillen in de leesontwikkeling van de leerlingen en hierdoor betere resultaten behaald zullen worden.

Mijn onderzoeksvraag:

Hoe (op welke manier) kunnen de leerkrachten in groep 3 de instructie van het leesonderwijs effectiever maken om de minimumdoelen voor groep 3 te kunnen behalen?

Mijn deelvragen:

- Wat maakt een leesinstructie effectief?
- Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om een effectieve leesinstructie te kunnen geven?
- Hoe kan ik als IB-er, door middel van kennis van effectieve leesinstructie, de leerkrachten van groep 3 coachen om te komen tot een hoger leesniveau in de groep?
- Kan een goed klassenmanagement bijdragen aan het verbeteren van de leesprestaties?
- Welke plaats neemt de methode in bij het geven van effectieve leesinstructie en kunnen leerkrachten de juiste aanpak hanteren?
- Hoe past een effectieve leesaanpak binnen passend onderwijs?

In de literatuur (hoofdstuk 2) heb ik antwoorden gevonden op deze vragen. Om deze antwoorden te kunnen toetsen aan de praktijk heb ik mijn collega's bevraagd, geobserveerd en middels gesprekken ben ik gekomen tot de antwoorden, die passen binnen onze school. Hierbij heb ik ook de toetsgegevens meegenomen. Tot slot heb ik alle data verwerkt in hoofdstuk 4 om een goed beeld van de groepen 3 te kunnen geven.

Ben je nieuwsgierig geworden naar mijn bevindingen? Lees dan snel hoofdstuk 5 om te bekijken wat dit onderzoek mezelf en zeker ook de school heeft opgeleverd. In hoofdstuk 6 kun je dan nog lezen hoe we als school verder willen werken aan het verbeteren van het leesonderwijs.

1. Aanleiding en probleemstelling.

Je maakt in dit hoofdstuk kennis met de onderzoeker en de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden. Je kunt lezen hoe het idee voor dit onderzoek is ontstaan. Daarna worden de onderzoeksvraag en deelvragen uiteen gezet. We kijken naar de huidige situatie en de gewenste situatie. Tot slot worden de verwachtingen van de onderzoeker weergegeven.

1.1 Context van het onderzoek

Dit onderzoek voer ik uit in het kader van mijn opleiding Master Sen aan de Fontys hogeschool te Tilburg. Mijn naam is Carola Norbart en ik ben sinds schooljaar 2008-2009 intern coördinator leerlingenzorg en sinds schooljaar 2009-2010 intern begeleider op een katholieke reguliere basisschool. Ik begeleid de groepen 0 tot en met 4 en sta één ochtend in de week voor groep 1-2. Onze school telt ongeveer 400 leerlingen en heeft 30 medewerkers in dienst. De leerlingen zijn verdeeld over 15 groepen, waarvan 3 groepen 1-2 en 2 groepen 3-4-5-6-7-8. Onze visie 'met kinderen leren'¹ is het uitgangspunt voor ons onderwijs. We willen aansluiten bij de onderwijsbehoeften van kinderen en werken in de zone van naaste ontwikkeling²

1.2 Aanleiding tot het onderzoek

Ieder onderzoek begint met een aanleiding, de reden waarom het onderzoek plaatsvindt. Harinck (2006) noemt dat de doelstelling van het onderzoek.

Al jaren is het leesonderwijs op onze school een belangrijk aandachtspunt. We scoren op de Citoleestoetsen vaak in de gevarenzone. Mede hierdoor hebben we in 2009 een negatief inspectierapport ontvangen. We hebben in 2010 hard gewerkt om het leesonderwijs te verbeteren. We hebben ingezet op voldoende leestijd, extra leestijd voor zwakke lezers en het verbeteren van de afname van de leestoetsen, lettend op het afnamemoment, een goede voorbereiding, enzovoort. Hierdoor hebben we in 2010 een goed inspectierapport ontvangen met daarop een voldoende beoordeling voor technisch lezen. De basis is nog niet stevig genoeg. We proberen sindsdien te zoeken naar mogelijkheden om binnen onze visie het leesonderwijs op een hoger plan te krijgen. Er is al veel onderzoek en literatuur op dit gebied, volgens het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2005) is het streefdoel eind groep 3 voor alle leerlingen minimaal een niveau AVI³ 2 Beheersing en AVI 3 Instructie en een C-niveau op de DMT⁴. Het lukt ons nog niet

¹ "Met kinderen leren" is een onderwijsconcept voor kinderen van 2-12 jaar. In het concept gaan we ervan uit dat kinderen zichzelf ontwikkelen en dat die ontwikkeling van binnenuit gestuurd wordt. Ontwikkeling vindt uiteraard plaats in interactie met de omgeving. Om deze ontwikkeling optimaal te laten verlopen is een voorbereide en ontspannen omgeving nodig.

² Zone van naaste ontwikkeling = een term van Vygotsky, waarmee wordt bedoeld: het verschil tussen wat een lerende zonder hulp kan en wat een lerende met een klein beetje hulp nog meer kan. De leerkracht probeert te werken op het niveau, waarbij de leerling nog een klein beetje hulp nodig heeft.

³ AVI = Analyse van Individualiseringsvormen. Een leestoets, waarbij het kind een tekst leest op tijd. Het AVI-systeem biedt twee grote toepassingen: enerzijds de indeling van teksten naar moeilijkheidsgraad en anderzijds de bepaling van de leesvaardigheid. Bij de AVI-toetskaarten gaat het vooral om de vlotheid waarmee leerlingen teksten kunnen verklanken.

⁴ DMT = Drie Minuten Toets. De kinderen lezen drie leeskaarten. Voor iedere kaart krijgen ze een minuut leestijd. Bij de DMT ligt de nadruk op de snelheid waarmee leerlingen afzonderlijke woorden kunnen verklanken.

om die resultaten te behalen. Mijn eigen ervaringen als leerkracht met het leesonderwijs in groep 3 gaven ook aanleiding om onderzoek te gaan doen. In die periode wilde ik ook graag de prestaties verbeteren, maar zocht handvaten om dit vorm te kunnen geven. De leesmethode gaf me te weinig ondersteuning en mogelijkheden. Vorig schooljaar ben ik de opleiding IB gaan volgen bij Fontys OSO en tijdens het maken van een SWOTanalyse⁵ van onze school kwam ook weer het technisch leesonderwijs als weakness uit de bus. Tijd voor actie dus.

1.3 Doelen

Doel in het onderzoek

Wat kan ik inzetten, om er voor te zorgen dat de leerkrachtvaardigheden verbeteren waardoor de instructie van het leesonderwijs effectiever wordt en de leesprestaties verbeteren.

Doel van het onderzoek:

Met dit praktijkonderzoek wil ik komen tot het ontwikkelen van de leerkrachtvaardigheden van de leerkrachten in groep 3, zodat beter kan worden ingespeeld op de niveauverschillen in de leesontwikkeling van de leerlingen en vrijwel 95 procent van hen het minimum leesniveau AVI 2 eind groep 3 kan behalen. Ik wil weten wat werkt en wat ervoor zorgt dat leerlingen meer leren. (Marzano, 2001) Ik hoop hiermee een bijdrage te kunnen leveren aan het verbetertraject van het leesonderwijs bij ons op school en het percentage leerlingen te verkleinen dat eind groep 3 het minimumdoel niet behaalt.

1.4 Onderzoeksvragen

Om deze doelen te kunnen bereiken zal ik antwoord zoeken op de volgende vraag:

Hoe (op welke manier) kunnen de leerkrachten in groep 3 de instructie van het leesonderwijs effectiever maken om de minimumdoelen voor groep 3 te kunnen behalen?

Deelvragen:

- Wat maakt een leesinstructie effectief?
- Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om een effectieve leesinstructie te kunnen geven?
- Hoe kan ik als intern begeleider, door middel van kennis van effectieve leesinstructie, de leerkrachten van groep 3 coachen om te komen tot een hoger leesniveau in de groep?
- Kan een goed klassenmanagement bijdragen aan het verbeteren van de leesprestaties?
- Welke plaats neemt de methode in bij het geven van effectieve leesinstructie en kunnen leerkrachten de juiste aanpak hanteren?
- Hoe past een effectieve leesaanpak binnen passend onderwijs?

⁵ SWOT analyse: Strengths, Weaknesses, Opportunities & Threats, sterkte/zwakte analyse module 02 opleiding IB, schooljaar 2009-2010, Fontys OSO

1.5 Huidige situatie

Op dit moment werken we met de methode Leeslijn⁶. Deze methode past binnen de visie van de school. De leesmethode is een adaptieve methode, die aansluit bij de leesontwikkeling van de kinderen. Kinderen lezen op het niveau dat bij hen past. Deze methode heeft een handleiding met een minimale instructie voor de leerkracht. Er wordt een beschrijving gegeven van de les, bijvoorbeeld het aanbieden van een letter. De daadwerkelijke instructie en werken aan de automatisering worden niet vermeld. Er wordt veel gevraagd van de vaardigheden van de leerkracht. Goed leesonderwijs valt of staat met de leerkracht voor de groep. (Marzano, 2001) Binnen onze visie willen we ieder kind op zijn niveau laten ontwikkelen. We werken nog te vaak vanuit de divergente differentiatie⁷. Dit kan betekenen dat de sterke leerlingen steeds sterker worden en de zwakke leerlingen zwakker. We zoeken naar een goede vorm van klassenmanagement om beter in te kunnen spelen op deze verschillen. Mijn collega's vinden het moeilijk om dit vorm te geven binnen onze visie.

1.6 Gewenste situatie

De leerkracht in groep 3 beschikt over leerkrachtvaardigheden waarmee hij effectief leesonderwijs vorm kan geven binnen onze visie. De leerkracht kan werken vanuit de convergente differentiatie⁸ gecombineerd met de divergente differentiatie. De inzet van het directe instructiemodel is duidelijk zichtbaar in de groep. Dit levert de beste resultaten op. (Grossen, 1997; Stanovitch, 1993; Scanlon & Vellutino, 1997) Hierdoor profiteren de kinderen van een beter leesaanbod. De betrokkenheid groeit en het leesplezier neemt toe. Hierdoor kan ieder kind zich ontwikkelen op zijn niveau en worden de einddoelen AVI 2 bij 95% van de kinderen behaald. De intern begeleider kan door middel van observatie en coaching de leerkracht begeleiden in het verbetertraject naar effectiever leesonderwijs. Ik kan de leerkrachten dan het gevoel geven, dat zij er toe doen. (Marzano, 2001) Door het leren van en met elkaar worden we als team sterker. Ik ben tevreden wanneer we een mix kunnen ontwikkelen tussen groepsinstructie (Allington, 2001) en werken op niveau middels het directe instructiemodel.

1.7 Mijn verwachtingen

De eerste stappen om te veranderen zijn gezet. Naar aanleiding van de teamcoachingsgesprekken in het schooljaar 2009-2010 hebben we afgesproken om samen de schouders onder het

⁶ Leeslijn: methode voor aanvankelijk en voortgezet leesonderwijs van Kees de Baar, Thieme Meulenhoff

⁷ Divergente differentiatie: Sterk geïndividualiseerd onderwijs, vaste homogene niveaugroepen en tempodifferentiatie. De verschillen tussen de leerlingen zijn het uitgangspunt voor de startsituatie. De leerkracht geeft aan verschillende groepen ook verschillende instructie en vanzelfsprekend zijn ook de inoefening en verwerking verschillend. Op den duur wordt de uitwaaiing steeds groter en een gezamenlijke aanbieding van de basisleerstof is niet meer mogelijk.

⁸ Convergente differentiatie: een minimumdoel voor de klas als geheel gesteld. Na de klassikale instructie gaat de groep de leerstof zelfstandig verwerken, waardoor de leerkracht tijd heeft om de risicoleerlingen extra instructie te geven. Voor de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong is er verdiepingsstof die aansluit op het leerdoel van de les.

leesonderwijs te gaan zetten. De leerkrachten van groep 3 zijn bereid om hun vaardigheden uit te breiden. Zij lopen steeds tegen dezelfde frustraties aan en willen dit ook positief omkeren. Zij staan open voor coaching en begeleiding. Ik verwacht betere leesresultaten en gemotiveerde collega's. De kinderen zullen sneller en vlotter leren lezen. Dit komt hen ten goede binnen het onderwijs en hun latere loopbaan. Het kan een visitekaartje van de school zijn.

2. Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk wil ik duidelijk maken hoe mijn keuze van de literatuur een bijdrage levert aan mijn praktijkonderzoek. Via deze theoretische onderbouwing hoop ik een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag zoals ik die heb verwoord in hoofdstuk 1.

2.1 Welke domeinen heb ik bestudeerd en welke bronnen heb ik gebruikt?

Een goede technische leesvaardigheid is een belangrijke basis voor de schoolloopbaan, omdat lezen een basisvaardigheid is voor andere kennis en vaardigheden. Het heeft invloed op het zelfvertrouwen en het sociaal-emotioneel functioneren. Een moeizaam lezende leerling heeft in de gaten dat hij het niveau van de klasgenoten niet bij kan benen. Voor zijn gevoel gaat hij af in bijzijn van zijn klasgenoten (Vernooy, 2005, 2006). Goed lezen is een voorwaarde voor succesvol functioneren in de samenleving. Een slechte lees- en schrijfvaardigheid komen overeen met werkloosheid, lage lonen en weinig promotiekansen. Mensen die moeite hebben met lezen nemen minder actief deel aan het dagelijkse en culturele leven (Vernooy, 2006).

De boeken die ik bij mijn onderzoek heb gebruikt zijn:

1. Effectief omgaan met risicolezers
2. Elke leerling een competente lezer

Deze boeken zijn van Dr. Kees Vernooy. Kees Vernooy levert een essentiële bijdrage aan het Leesverbeterplan Enschede. Een project dat vanwege uitzonderlijke resultaten van de kinderen op het gebied van lezen landelijke bekendheid geniet. In 2006 was hij onderwijsadviseur van het jaar. Daarnaast heeft hij een indrukwekkende lijst met publicaties van belang voor het onderwijsveld. Zijn naam wordt vaak in een adem genoemd met het verbeteren van je leesonderwijs.

Zijn directe tegenhanger is Ewald Vervaeke. Hij schreef het volgende boek:

3. Naar school

Vervaeke betoont zich hierin een aanhanger van de leer van Piaget, de Zwitserse ontwikkelingspsycholoog die de ontwikkeling van een kind in verschillende leeftijdsfasen onderverdeelt. In elke fase ontwikkelt een kind nieuwe dingen, zoals zindelijk worden, praten of lezen. Vervaeke legt in zijn boek ondubbelzinnig uit dat dyslexie een zelfgecreëerd fenomeen is. De schuldigen? 'Dat is de hoofdstroming in de ontwikkelingspsychologie en onderwijskunde. Zij hebben het fasedenken jarenlang verwaarloosd.'

Het boek, dat wij op school vorig jaar succesvol hebben ingezet

4. Dyslectische kinderen leren lezen

Dit boek is van Anneke Smits en Tom Braams. Anneke Smits is Hogeschool docent en logopedist. Ze heeft expertise op het gebied van leesonderwijs, dyslexie en e-learning. Tom Braams heeft een eigen praktijk voor onderzoek en behandeling naar leerstoornissen. Hij heeft meerdere boeken geschreven over dyslexie. Dit is een heel praktisch boek, dat je meteen kunt inzetten in de praktijk.

Deze vijf boeken zijn mijn handvaten tijdens mijn onderzoek. Tevens heb ik aanvullende literatuur gevonden om dieper in te kunnen gaan op de volgende onderwerpen: klassenmanagement, de rol van de intern begeleider, passend onderwijs en de methodiek van José Schraven. De verwijzingen voor deze onderwerpen kun je terug vinden in de literatuurlijst.

2.2 Actuele beschouwing van relevante literatuur

2.2.1 Effectieve leesinstructie

Wat is van belang voor een effectieve leesinstructie?

Hoge toetsbare doelen stellen

Het is belangrijk dat de school en de individuele leerkrachten hoge doelen stellen voor alle kinderen en daar planmatig naar toewerken (Wentink & Verhoeven, 2005; Vernooy, 2006). Al bij de start van het leesonderwijs is het van belang een geringe en trage vooruitgang te voorkomen, door de intensiteit van het te geven onderwijs op deze hoge verwachtingen af te stemmen. Het is noodzakelijk dat de school realistische, toetsbare minimumdoelen stelt. 'Realistisch' wil zeggen dat 95% van de kinderen de doelen kunnen behalen. Uit onderzoek blijkt dat het realistisch is om ernaar te streven dat leerlingen eind groep 3 op minimaal niveau AVI 2 lezen. (Vernooy, 2006). Deze uitspraken raken me, omdat het dus mogelijk moet zijn om hoge doelen te stellen en die ook daadwerkelijk te behalen. Wij hebben al een aantal jaar geleden deze hoge doelen ingevoerd, maar alleen die hoge doelen stellen, blijkt niet voldoende. De leerkrachten weten bij ons op school welke doelen ze moeten bereiken. Ze werken hier steeds naar toe, maar het lukt ons nog niet om die 95% te behalen. Het is frustrerend voor leerkrachten om die doelen niet volledig te kunnen behalen. Dit blijkt afhankelijk van de volgende belangrijke uitgangspunten te zijn.

Doelen stellen per les/activiteit (het directe instructiemodel)

Hoe ziet effectief instructiegedrag eruit? Onderzoekers (Good, Grouws & Ebmeier, 1983; Rosenshine & Stevens, 1986; Rosenshine & Edmunds, 1990, Rosenshine & Meister, 1992; Veenman, 1992) hebben effectieve gedragspatronen voor instructie gecategoriseerd in een instructiemodel: Het directe instructiemodel. Dit is een basismodel met 6 hoofdrubrieken.

1. Dagelijkse terugblik 2. Presentatie 3. (in)oefening 4. Individuele verwerking 5. Periodieke terugblik 6. Terugkoppeling

Wanneer je dit model inzet en je doorloopt steeds deze fasen dan is het voor de kinderen duidelijk wat ze kunnen verwachten. Je hebt steeds een lesopbouw, die goed in elkaar steekt en hierdoor kunnen beoogde doelen eerder behaald worden. Maak kinderen eigenaar van hun leerproces. De kinderen kunnen op deze manier bekijken of ze zelf het lesdoel behaald hebben. Op onze school zijn nog niet alle leerkrachten zich hier bewust van. Het is een kleine aanpassing in je les, maar kan een groot rendement opleveren. Ik merk, dat we als school de kinderen eigenaar willen laten zijn van hun leerproces. We leren kinderen ook eigen verantwoordelijkheid te nemen. Dit eigenaarschap

van kinderen kan nog uitgebreid worden met het stellen van doelen. Je richt je dan ook meer op het verbeteren van de prestaties zonder de onderwijsbehoeften van het kind uit het oog te verliezen.

Kwalitatief goede instructie in de kleutergroepen en groep 3

Snow(1998) stelt dat bovenstaande het beste wapen is tegen leesuitval. Zeer veel onderzoek ondersteunt het leesonderwijs dat gebaseerd is op het expliciet onderwijzen van fonemisch bewustzijn, het alfabetisch principe, automatische woordherkenning, woordenschat, spelling en begrijpend lezen en te werken aan de directe woordherkenning en de decodeervaardigheid (Wentink & Verhoeven, 2004). In de kleutergroepen op onze school is er al voldoende aandacht voor bovenstaande gebieden. We werken in deze groepen vanuit de tussendoelen beginnende geletterdheid waar al deze doelen in verwerkt zijn. Iedere leerkracht houdt middels een aantekenlijst bij welke doelen al behandeld zijn, zodat er geen doelen vergeten kunnen worden. De leerkracht bepaalt op deze manier wel welke onderdelen prioriteit krijgen. De vraag is of de juiste aandachtsgebieden prioriteit krijgen. De leerkracht richt de instructie en zeker de verlengde instructie op die aspecten, waar het kind nog problemen mee heeft. Dit zal zich binnen de groepen 3 voornamelijk richten op fonemisch bewustzijn, de letter-klankkoppeling, vlot lezen, woordenschat. Door expliciete instructie houdt de leerkracht rekening met de sterke en zwakke kanten van de kinderen. Ieder kind kan hierdoor beter tot zijn recht komen en de motivatie voor het lezen behouden of vergroten.

Een goede leesmethode helemaal behandelen

Een goede methode voor leren lezen besteedt systematisch en expliciet aandacht aan de letter-klankkoppeling en auditieve synthese. Een methode moet uitgaan van divergente differentiatie. Onderzoek laat zien, dat het ineffectief is om zwakke lezers permanent bij elkaar te zetten. (Bosker, 2005). De methode Leeslijn van Kees de Baar (zie ook paragraaf 2.2.2.) voorziet niet voldoende in bovengenoemde punten. De methode werkt voornamelijk vanuit de convergente differentiatie en besteedt te weinig aandacht aan automatisering.

De kwalitatief goede instructie kan meer diepgang krijgen met een goed onderbouwd lesprogramma. Kinderen hebben namelijk een goede opbouw nodig en regelmatige herhaling om tot verdieping te kunnen komen. Daarnaast is het van belang om een methode helemaal door te werken(Vernooy 2006). Ik vind zelf, dat het volgen van een methode een must is om er zeker van te zijn, dat je alle lesstof behandelt, maar dat je als leerkracht het verschil kan maken en ervoor kan zorgen, dat alle kinderen tot hun recht komen. (Marzano, 2001) Je kunt nog zo'n goede methode hebben zonder goede leerkracht haal je niet het beste uit de kinderen. Dit vraagt van de leerkracht een goed inzicht in de onderwijsbehoeften van zijn groep, goede kennis van de methode en achterliggende theorieën, zodat jij als leerkracht de organisatie in jouw groep optimaal kunt benutten en een rijke leeromgeving kan creëren. Dit zie je in de praktijk vaak terug in de resultaten en de werkhouding van een groep. Tot slot hoort effectief technisch leesonderwijs gebaseerd te zijn

op een evidence-based aanpak. Evidence-based betekent dat onderzoek bij herhaling tot dezelfde conclusies komt (Vernooy, 2006).

Voldoende tijd inroosteren

In groep 3 minstens 400 minuten, ongeveer 7 uur per week inroosteren voor technisch lezen. De risicolezers hebben minimaal 1 uur extra (instructie)tijd nodig voor bijvoorbeeld herhaling en pré-teaching (Vernooy, 2006). Pré-teaching kan een positief effect hebben op de motivatie van zwakke lezers (inspectie van het onderwijs 2006). Meer tijd zorgt voor leesversnelling (Vernooy, 2005). In de praktijk kun je op papier veel tijd inroosteren, maar het gaat uiteindelijk om de daadwerkelijke leestijd. Met een goed klassenmanagement kun je er vanuit gaan, dat de tijd voldoende benut kan worden. In de groepen 3 op onze school halen we net die leestijd. We werken wel met hele kleine instructiegroepen (12 kinderen) en je merkt dan dat je leestijd wel effectief benut kan worden. Er zijn geen kinderen, die je ontgaan tijdens de leestijd.

Tijdig signaleren en ingrijpen

In groep 3 kun je kinderen met leesproblemen tijdig opsporen met de herfstsignalering uit het protocol leesproblemen en dyslexie. Je voorkomt dan dat kinderen die wel een leesachterstand hebben opgebouwd maar niet zijn opgevangen bij de leerkracht buiten de boot vallen voor extra leesbegeleiding (Wentink en Verhoeven, 2001). Op onze school zetten we de herfstsignalering in en nemen dit als uitgangspunt voor de verdere begeleiding van zwakke lezers in de groep. Er wordt een groepsplan opgesteld en de leerkracht probeert binnen de klassenorganisatie voor deze leerlingen 3x per week 20 minuten extra leestijd te plannen. Door extra verlengde instructie aan te bieden die bestaat uit herhaling en coaching wordt de instructie- en leertijd voor zwakke lezers uitgebreid. Zo kunnen zij werken aan het behalen van de minimumdoelen. (PO Raad, Vernooy, 2006) Zij behoren hier 3x per week 20 minuten voor te krijgen.

Voldoende aandacht voor automatisering

Het is belangrijk om voldoende aandacht te besteden aan vlot leren lezen (=automatisering). Kinderen hebben hierdoor minder problemen met begrijpend lezen en blijven het plezier in lezen behouden. De leesmotivatie is ook een voorwaarde om een vlotte lezer te kunnen worden. (Vernooy, 2006) Binnen onze methode Leeslijn komt dit onderdeel te weinig aan bod. Je moet als leerkracht zelf investeren om voldoende tijd aan automatisering te besteden. We hebben gezocht naar aanvullende instructiematerialen om dit te kunnen bereiken. José Schraven⁹ heeft ons met haar methodiek: zo leren kinderen kinderen lezen en spellen een goede handreiking gegeven om beter te werken aan die automatisering.

⁹ José Schraven = orthopedagoge, studeerde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en is werkzaam binnen het SBO bij kinderen van 4 tot 13 jaar.

Volgens Shanahan (2005) is het van belang dat het onderwijs in vlot lezen aandacht besteedt aan de volgende zaken:

1. Hardop lezen. Veel onderzoek toont aan dat het effectief is om leerlingen hardop te laten lezen. Het effect van stillezen is veel minder duidelijk aangetoond. In de groepen 3 is hier nog volop aandacht voor. Ik merk in de praktijk, dat dat in de hogere groepen steeds minder gewoongood is.
2. Ondersteuning. Leerlingen profiteren van de feedback die ze van leerkrachten, klasgenoten, tutoeren en ouders op hun lezen krijgen. Met name toegespitste feedback is belangrijk. De feedback moet zich richten op proces en product.
3. Herhaling. Voor zwakke lezers is herhaling een belangrijk onderdeel van het onderwijs in het vlot lezen. Het is nodig dat zij een tekst vier of meer keren herlezen. (Wentink & Verhoeven, 2004). Ik heb de ervaring, dat herhaald lezen ook tot succeservaringen van leerlingen kan leiden. Ik heb gemerkt hoe trots kinderen zijn en hoe gemotiveerd ze raken door het steeds vlotter kunnen lezen van een tekst. Dit lukt kinderen ook, omdat ze de tekst steeds beter gaan beheersen door die herhaling. Dat is genieten.

De deskundigheid van de leerkracht

We zien dat een effectieve instructie veel vergt van de deskundigheid van de leerkracht.

Deskundige leerkrachten geven effectieve leesinstructie, kunnen leesproblemen diagnosticeren, intensiveren het leesonderwijs voor bepaalde kinderen en zorgen ervoor dat ze niet overbodig toetsen (Snow, 2005). Daarnaast kan een goede leerkracht de leerlingen motiveren om te lezen. Ik heb binnen onze school mooie voorbeelden gezien van kinderen, die in groep 4 starten met een laag AVIniveau, maar door de leesmotivatie in een half jaar 3 niveaus groeiden. Een kind had de voetballeesboekjes in de plaatselijke bibliotheek ontdekt en is kilometers gaan lezen. In toenemende mate laat onderwijsonderzoek zien dat het leren van leerlingen in de eerste plaats wordt beïnvloed door de deskundigheid van de leerkracht. De leerkracht heeft veel invloed op het cognitief en het sociaal-emotioneel functioneren van de leerlingen. (Marzano, 2001) Dit raakt me, omdat ik mezelf ook nog goed kan herinneren welke leerkracht me boeide. Bij die leerkracht werkte ik hard.

Een goed voorbeeld van vloeiend lezen door de leerkracht of andere leerlingen draagt bij aan de ontwikkeling van de lezer, omdat de leerling goede lezers hoort lezen (Vernooy, 2005).

De leerkracht gaat leesfouten van leestoetsen analyseren en een leesanalyse van het lezen van een tekst maken. Op die manier kan inzicht verkregen worden in de leesfouten en de patronen die de leerling daarin maakt tijdens het hardop lezen van een tekst (Vernooy, 2006; Wentink & Verhoeven, 2004). Een toets is een momentopname en mag daarom niet de enige bron van informatie zijn om het leesniveau van een leerling vast te stellen. De observaties van de leerkracht zijn evengoed van grote waarde.

De leerkracht kan een grote rol spelen bij het enthousiasmeren van leerlingen door met de groep te praten over de gebeurtenissen (Smits & Braams, 2006) en interesse te tonen in de tekst. Tenslotte, waarom zouden leerlingen interesse tonen in een tekst als de leerkracht dat ook niet doet?

Goede aanpak zwakke lezers

Maak gebruik van methodisch materiaal. Dit is herkenbaar voor de kinderen en sluit aan bij de groepsinstructie. Vooral de inzet van speciale, remediërende programma's zorgt voor verwarring bij kinderen. De effecten van orthotheekmaterialen zijn volgens gerenommeerde onderzoekers echter teleurstellend. (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006). Kinderen doen er doorgaans sterk gefragmenteerde ervaringen mee op en krijgen bij deze programma's vaak instructie, die afwijkt van de groepsinstructie. De hulp bij leesproblemen kan het beste bestaan uit verlengde instructie, pre-teaching (leerlingen bereiden de tekst voor) en re-teaching (de tekst wordt herhaald).

De teksten waarmee geoefend wordt, worden op het instructieniveau van het kind aangeboden. Het is ook mogelijk om leerlingen op frustratieniveau te laten oefenen, maar dan is voldoende ondersteuning en begeleiding van belang (Kuhn & Stahl, 2003). Binnen onze school werken we voornamelijk op instructieniveau, zoals de methode Leeslijn voorschrijft. We werken pas op frustratieniveau wanneer je kinderen met leesproblemen vanaf groep 5 vooruit wilt trekken.

Gerichte feedback en succeservaringen creëren.

Anneke Smits en Tom Braams (2006) geven dit nog als aanvulling op alle bovengenoemde punten. Dit is wel een voorwaarde om jezelf positief te kunnen ontwikkelen. Een kind zal gemotiveerder zijn bij succeservaringen en de gerichte feedback draagt ertoe bij, dat het kind weet wat het al kan en wat het nog kan verbeteren. Een leesmaatje binnen de groep kan een zwakkere lezer hulp bieden bij moeilijke woorden (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006). Een belangrijke voorwaarde voor de leesontwikkeling is de betrokkenheid van lezers. Betrokkenheid zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006). Het leesonderwijs hoort aan te sluiten bij de belangstelling en voorkennis van de leerlingen. Tutorlezen, waarbij een zwakke lezer leest met een lezer die minimaal twee AVI-niveaus beter leest, stimuleert het leesplezier en het actief bezig zijn met een tekst. Bovendien heeft het een positief effect op zowel technisch als begrijpend lezen (Smits & Braams, 2006; Wentink & Verhoeven, 2004). Variatie in het lesaanbod zorgt ervoor dat leerlingen geboeid blijven.

2.2.2 Effectieve methode/aanpak

Wij zijn dit jaar gestart met het inzetten van de instructies uit de map: zo leren kinderen lezen en spellen van José Schraven. We zijn vooral in groep 3 zoekende naar een effectieve aanpak op het gebied van technisch lezen. We maken in de groep gebruik van de methode Leeslijn van Kees de Baar. Uitgangspunt bij deze methode: *Leeslijn* volgt en stimuleert de natuurlijke leesontwikkeling, stelt betekenisvol leren lezen centraal en zorgt voor een doorgaande leerlijn. Dit past binnen de visie van de school. Wanneer ik naar mijn praktijk kijk vanuit de uitgangspunten van Kees de Baar

weet ik niet of deze methode geschikt is voor alle kinderen binnen de school. Een groot deel van de kinderen heeft instructie en inoefening nodig om verder te komen in zijn leesontwikkeling. Ik merk, dat de methode aan een groot deel van onze leerling-populatie voorbijgaat. Het is dus van belang om een leerkracht te hebben, die dit inziet en zijn aanbod af kan stemmen op de groep. Hier heeft een leerkracht wel handvaten bij nodig, die geeft de methode niet voldoende aan. Vorig schooljaar hebben we in één groep 3 gewerkt met het Connect¹⁰ programma. We hebben er toen voor gekozen om de leeszwakke kinderen, die extra leestijd te geven met een goede interventieaanpak. Dit leverde goede resultaten op, maar een leerkracht, die organisatorisch aan haar plafond zat. Ze had het gevoel de rest van de groep te kort te doen.

De leerkrachten binnen de groep gaven aan te zoeken naar een goede aanpak binnen de groep. We hebben toen gekozen voor ZLKLS¹¹.

Wat maakt ZLKLS effectief?

Het is een preventieve instructiemethode. Het pakket richt zich op zowel de inhoud en vorm van instructie als op het modelgedrag van de leerkracht. De methode biedt ook een denkkader om gericht naar methodes, materialen en toetsen te kijken. De kracht zit hem in het inzetten van visuele, motorische en auditieve vaardigheden, zodat ieder kind tot zijn recht kan komen.

Deze aanpak geeft leerkrachten goede handvaten om de kinderen gerichte instructie te kunnen geven. Met deze aanpak boeken de leerkrachten in groep 3 goede resultaten. Ook in het SBO maken kinderen grote sprongen in het leesonderwijs met deze aanpak. Dit toont Anna Bosman¹² (2008) aan in haar onderzoek.

Citaat Anna Bosman (2008): de problemen die gesignaleerd worden, zijn geen unieke eigenschappen van het kind. Ze zijn het resultaat van de interactie tussen het kind, de mensen die bij het kind betrokken zijn en de omgeving waarin dit alles zich voltrekt. Wetenschap bedrijven en succesvol zijn in de praktijk is alleen mogelijk als we met onze verworven Kunde vertrouwen op ervaringsgebaseerde intuïtie. Dat is zowel De Kunst als Een Kunst, en als het lukt, is het Kunst. Hiermee legt ze uit, dat de interactie met het kind gecombineerd met de capaciteiten van het kind en de betreffende aanpak in samenspraak met de omgeving wel degelijk van belang is. Ze sluit hiermee aan bij Marzano, die ook steeds aangeeft dat de leerkracht ertoe doet. Je bent dus als leerkracht verantwoordelijk voor het leerproces van het kind en het is de kunst om te zoeken naar de juiste aanpak voor ieder kind. Pas dan krijg je Kunst! Deze uitspraak raakt me enorm, omdat voor mij dit de kern van onderwijs is. Het is dus van belang, dat zowel de leerkracht als het kind zich prettig voelen bij de aanpak in de groep. Ik wil dit dan ook zeker meenemen in mijn onderzoek.

10 Connect= een interventieprogramma voor zwakke lezers (3x per week 20 min.)

11 ZLKLS= zo leren kinderen lezen en spellen

12 Anna Bosman = professor en afgestudeerd in de psychologische functieleer (1987), een proefschrift lezen en spellen (1994), orthopedagogiek van leren en ontwikkeling (2003) en hoogleraar m.b.t. dynamiek van leren en ontwikkeling (2007)

Vanuit een hele andere invalshoek komt de volgende kennis: Als we uitgaan van de conventionele lettertekens van het Nederlands, is leren schrijven en lezen een proces dat uit twee fasen bestaat. In fase 13 verwerft het kind het spiegelbeeldige schrijven en leest het afzonderlijke letters en woorden van twee letters. In fase 14 worden de letters niet meer gespiegeld en worden ze verenigd tot woorden van drie of meer letters. Toch in fase 13 met schrijven en lezen beginnen, zou de kans op dyslexie weleens kunnen vergroten. (Vervae, 2007) Ewald Vervae duidt hier op de ontwikkelingsfasen van kinderen. Je merkt inderdaad in groep 3, dat er kinderen zijn, die de analyse en synthese van woorden echt nog niet horen en veelvuldig letters spiegelen. Het lijkt of deze kinderen nog niet rijp zijn voor het leesproces. Volgens Vervae kan dit dyslexie in de hand werken. Maar indien je nog niet start op deze leeftijd met lezen dan kan het kind weer een enorme achterstand oplopen. Tegenwoordig beginnen ze in de kleutergroepen al veelvuldig met letterkennis, fonemisch bewustzijn en invented spelling¹³ om kinderen beter voor te kunnen bereiden op het leesonderwijs in de groepen 3. Indien je Ewald Vervae zijn onderzoek als uitgangspunt neemt, kun je dit dus niet bij alle kinderen doen. Ons onderwijssysteem (jaarklassensysteem) is hier niet op ingericht. De leerkrachten bij ons op school zijn zich wel degelijk bewust van deze mogelijke onrijpheid en zorgen ervoor, dat die kinderen instructie op maat krijgen en niet gefrustreerd raken en dat is de kunst, denk ik om verder te kunnen komen met deze kinderen. Toch ga ik twijfelen aan ons onderwijssysteem. Er zullen dus kinderen in groep 3 zijn, die ver boven hun kunnen moeten werken, omdat we nu eenmaal starten in groep 3 met leren lezen. Dit voelt aan de ene kant niet goed, omdat je mogelijk die kinderen overvraagt en aan de andere kant vraag ik me dan af of die kinderen beter voorbereid kunnen worden op het onderwijs in groep 3 om problemen te voorkomen. Toch kun je rijping niet dwingen, dit is een natuurlijk proces. Naar mijn idee kun je dus het beste dicht bij het kind blijven en door middel van gesprekjes met het kind proberen te achterhalen wat het kind nodig heeft en hierbij proberen aan te sluiten zonder je onderwijsaanbod te kort te doen.

2.2.3 De rol van de intern begeleider

Waar staat de intern begeleider als het gaat om bovengenoemde zaken als, effectieve instructie, effectieve methodieken, leerkrachtvaardigheden, klassenmanagement, passend onderwijs? Ik koppel de onderwerpen uit mijn onderzoek aan de beroepsstandaard van de intern begeleider, opgesteld door de landelijke beroepsgroep:

1. Andragogisch competent. De intern begeleider begeleidt de leerkrachten bij hun didactisch en pedagogisch handelen, begeleidt de leerkracht bij het verbeteren van de leesinstructie, legt klassenbezoeken af ten aanzien van klassenmanagement en leerkrachtvaardigheden en verleent collegiale consultaties.

¹³ Invented spelling betekent dat het kind zelf bedenkt hoe het een woord moet schrijven. Je kunt hier een ontwikkelingsvolgorde in onderkennen die uitgebreid beschreven is door Bus (1995). <http://www.tbraams.nl/pdf/risicokleuters.pdf> geraadpleegd op 05-05-2011.

2. Methodologisch competent. De ontwikkelingen binnen de zorgverbreding analyseren, onderzoek opzetten, uitkomsten interpreteren, conclusies trekken en mogelijkheden tot verbetering uitwerken. Dit sluit naadloos aan bij dit praktijkonderzoek.
3. Beheersmatig competent. De intern begeleider heeft zicht op alle leesresultaten en zorgt ervoor dat deze geordend zijn in een registratiesysteem.
4. Organisatorisch competent. De intern begeleider coördineert de leerlingenzorg op schoolniveau en stelt procedures, protocollen, regels en afspraken op en ziet toe op naleving hiervan. In dit onderzoek is het belangrijk om de nieuwe aanpak van het leesonderwijs te volgen en te coördineren binnen de groepen 3. Belangrijk richting passend onderwijs.
5. Innovatief competent. De intern begeleider richt zich op onderwijskundige inhoud en stelt het team op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen. Ze stelt een kwaliteitsrapportage op basis van diverse informatiebronnen op en doet van daaruit aanbevelingen. Op het gebied van het leesonderwijs brengt de intern begeleider de nieuwste inzichten de school binnen en zet deze om naar het handelen in de praktijk. Bijvoorbeeld een nieuwe methode/ methodiek.
6. Competent in het samenwerken met externen. De intern begeleider praat in netwerken over de aanpak van het leesonderwijs op de andere scholen. Door middel van intervisie leren ze van en met elkaar. Indien nodig kan de onderwijsbegeleidingsdienst ingezet worden om het veranderproces mee vorm te geven.
7. Competent in zelfreflectie en ontwikkeling. De intern begeleider blijft zich professionaliseren en ontwikkelen en verantwoord naar de school de keuzes die gemaakt moeten worden. De intern begeleider zal zich moeten verdiepen in de theorie over effectief leesonderwijs.

Zoals je hierboven kunt lezen zijn alle competenties verwerkt in dit onderzoek. Het is belangrijk om als intern begeleider te werken aan deze competenties en zo de ontwikkeling breed uit te dragen.

2.2.4 Goed klassenmanagement

Convergente differentiatie toepassen

Convergente differentiatie is erop gericht dat alle leerlingen de genoemde minimumdoelen bereiken en dat de kloof tussen goede en zwakke lezers wordt gedicht. In de praktijk betekent dit dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie en dat vooral tijdens de verwerking rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen. Goede lezers krijgen verrijkingsstof en zwakke lezers krijgen verlengde instructie (herhaling en pre-teaching), die rekening houdt met hun leesbehoeften. Zwakke lezers profiteren het meest van groepsinstructie waarna ze een verlengde instructie krijgen. Ze zijn het meest succesvol wanneer ze hetzelfde volgen als andere leerlingen, mits de instructie maar aan een aantal specifieke eisen voldoet.

Convergente differentiatie wordt dikwijls geplaatst tegenover divergente differentiatie, een vorm van differentiëren die volgens Bosker (2005) alleen maar leidt tot grotere verschillen tussen leerlingen. Dit hoeft geen nadelige gevolgen voor de leerlingen te hebben, indien de leerkracht werkt vanuit de leerlijnen en goed de groei van ieder kind in beeld kan brengen. (Clijsen, 2007) Homogene groepen kunnen ook waardevol zijn voor zwakke lezers, mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen. Ten eerste wordt er bij de samenstelling van de groepen niet gekeken naar de hoogte van de prestaties, maar op oorzaken van de zwakke prestaties: leestempo, decodeervaardigheden en leesstrategieën, concentratie en faalangst. Ten tweede gaat het om een kleine groep, zodat er voldoende ruimte is voor interactie tussen leerkracht en leerling. Ten derde heeft de leerkracht voldoende kennis en vaardigheden in huis om de juiste instructie te geven. Tot slot vindt de instructie plaats in aansluiting op de groepsinstructie (Vernooy, 2005).

De aanpak vanuit de convergente differentiatie kan zeker een bijdrage leveren aan het verbeteren van de leesprestaties op onze school. Je laat op deze manier alle kinderen aan hun trekken komen en zorgt ervoor dat kinderen meer leren van en met elkaar. Dit is een belangrijk uitgangspunt op onze school. Het sluit ook naadloos aan bij de ideeën over het geven van gerichte instructie. We zullen dit als school goed op moeten pakken om de slagingskans zo optimaal mogelijk te maken. We moeten een keuze gaan maken. Bij het vakgebied rekenen werken we al wel op deze manier, omdat we daar afspraken over gemaakt hebben met het team. Dit hebben onze leerkrachten zich al eigen gemaakt. Het lezen blijft nog teveel hangen in de divergente differentiatie. Dit heeft te maken met het aanbod vanuit de leesmethode. Je merkt hierdoor grote verschillen binnen een groep. De leerlijnen worden hierbij nog niet voldoende gevolgd.

2.2.5 Passend onderwijs

Passend onderwijs betekent maatwerk leveren voor ieder kind. A.J. Metselaar (2009) stelt dat ervaringen in het buitenland erop wijzen dat gevarieerde werkvormen, zoals coöperatief leren, tutor leren en heterogene groepen positief uitpakken als het gaat om het meer integreren van leerlingen met een beperking.

Onze school is al wel gericht op het maatwerk leveren voor ieder kind. 'Ieder kind is anders en dat mag' is dan ook het motto van de school. Om de leerling de meest optimale kansen te kunnen bieden, moeten we nog meer gebruik maken van bovengenoemde werkvormen. We kunnen dan nog meer uit alle kinderen halen.

Onderzoek van Jepma uit 2003 laat zien dat risicoleerlingen ook daadwerkelijk beter af zijn op de reguliere basisschool. Hij zegt dat risicoleerlingen die na een verwijzingsprocedure onderwijs volgen op speciale basisscholen slechter presteren in taal en rekenen dan vergelijkbare risicoleerlingen op reguliere basisscholen. Risicoleerlingen zijn dus beter af met een integratie in de reguliere onderwijspraktijk. Een verklaring kan zijn dat de omgeving uitdagender is in het reguliere onderwijs zoals een rijke taalomgeving en meer mogelijkheden voor sociale interacties. En, zo signaleert

Jepma (2003), leren omgaan met verschillen tussen leerlingen is voor aankomende en zittende leraren essentieel. Jepma noemt dan als onderdelen van omgaan met verschillen: adaptief onderwijs, gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie, en het kunnen opstellen, uitvoeren en evalueren van handelingsplannen voor individuele leerlingen.

Bovenstaande uitspraak van Jepma zet mij aan het denken. Hoe komt het toch, dat we af en toe toch nog een leerling verwijzen naar het speciaal basisonderwijs? In principe moeten we iedere leerling, datgene kunnen bieden wat hij nodig heeft. Ik ben ervan overtuigd, dat kinderen van elkaar ontzettend veel leren en dan heeft een zwakkere leerling erg veel steun aan de sterkere leerling en kan hij in principe op de reguliere basisschool verder komen. Een goede leesaanpak voor ieder kind kan er dus voor zorgen, dat onze school meer “zorg”kinderen binnen de school kan behouden. Ik ben me er wel van bewust, dat dit ook het nodige vraagt van de leerkracht. De intern begeleider zal hierin een taak kunnen vervullen om de leerkrachten te ondersteunen.

73% van de kinderen in het SBO¹⁴ ontwikkelt een substantiële lees- (en spelling)achterstand. (Bon, Bouwmans, Broeders, 2006) Dit is niet nodig mits een effectieve methodiek gebruikt kan worden. (Bosman en Schraven, 2007). Het blijkt dat leerlingen in het SBO eenzelfde resultaat kunnen behalen als leerlingen in het regulier onderwijs in groep 3. Je zou dus kunnen concluderen dat het niet uitmaakt welke vorm van onderwijs je volgt, mits de methodiek maar effectief is. Dan is het voor onze school richting passend onderwijs erg belangrijk om die goede methodiek te pakken zien te krijgen, zodat er meer kinderen op onze school kunnen blijven.

2.3 Reflectie op de literatuur

De bestudering van de theorie heeft me het volgende opgeleverd: Door het lezen van al die positieve resultaten heb ik zelf energie gekregen om met mijn school verder te kunnen professionaliseren op leesgebied. Ik heb nu handvaten gekregen om aan de slag te kunnen. Kees Vernooy geeft vele gerichte handreikingen. Ik weet zeker, dat iedere leerkracht dit in zich kan hebben. Toch zet Ewald Vervaeke je ook aan het denken. Dit is goed om de balans te kunnen vinden tussen de natuurlijke ontwikkeling van kinderen en het aanbod van de leerkracht. Ik merk in mijn praktijk ook, dat je alle kenmerken van effectief leesonderwijs niet in een keer door moet willen voeren. Dit kan niemand overzien. Begin met kleine stapjes, die dicht bij het kunnen van de leerkracht liggen. Ik kies ervoor om de leerkrachten de handreiking van ZLKLS te geven, omdat hierin al veel kenmerken van effectief leesonderwijs in opgenomen zijn en hierbinnen ieders professionaliteit verder te ontwikkelen. Hier moet je als school wel een aantal belangrijke voorwaarden voor scheppen. Onder andere samen met je team achter de aanpak kunnen staan, zeer regelmatig je ervaringen met elkaar delen en blijven zoeken naar mogelijkheden om kinderen

¹⁴ SBO = Speciaal BasisOnderwijs

beter te kunnen begeleiden. Een lerende organisatie is van belang om alle leerkrachten in de actiestand te krijgen. Blijf werken aan een goed leerklimaat binnen je school. Samen sta je sterk!!

3. Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk ga ik in op de onderzoeksvormen, die passen bij mijn onderzoek. Ik leg uit waarom ik de keuze maak voor deze onderzoeksvormen en welke instrumenten ik daarvoor in ga zetten. Ik geef aan voor welke doelgroep mijn onderzoek bedoeld is en ik zal ingaan op de ethische aspecten binnen dit onderzoek.

3.2 Onderzoeksvorm

Onderzoeken is eigenlijk op zoek gaan naar een antwoord op jouw vraag. Ik ga op zoek naar het antwoord op de volgende vraag:

Hoe (op welke manier) kunnen de leerkrachten in groep 3 de instructie van het leesonderwijs effectiever maken om de minimumdoelen voor groep 3 te kunnen behalen?

Om dit te kunnen onderzoeken gebruik ik de onderzoeksvorm actieonderzoek. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaats vindt (Harinck, 2006). Binnen mijn onderzoek is het belangrijk om naar het handelen van de leerkracht in de groep te kijken. Welke leerkrachtvaardigheden zijn nodig om het leesonderwijs effectiever te kunnen maken. Actieonderzoek gebeurt meestal in dialoog met collega's en/of vakgenoten. Mijn rol als intern begeleider kan belangrijk zijn om de dialoog gaande te houden. Dit actieonderzoek heeft een cyclisch karakter. De volgende stappen moeten daarvoor doorlopen worden: de probleemstelling, de verkenning, methode van onderzoek, verzamelen van gegevens, gegevens analyseren en interpreteren, rapportage. Als deze cyclus is afgerond, kunnen weer nieuwe vragen ontstaan. Die vragen kunnen weer aanleiding zijn voor de volgende cyclus.

In mijn onderzoek maak ik ook gebruik van programma-evaluatie (Harinck & Smit, 1999: Migchelbrink, 2001: Harinck, 2003), dit is een onderzoeksvorm, die zich richt op het beoordelen van de kwaliteit van lopende projecten of programma's binnen een instelling of school. Ik kies voor deze vorm van onderzoek, omdat ik binnen de groepen 3 wil onderzoeken of de nieuw ingevoerde leesaanpak werkt. Ik wil de kwaliteit van de nieuwe aanpak beoordelen.

3.3 Onderzoeksplan

3.3.1 Instrumenten

Bij dit onderzoek heb ik een aantal instrumenten ontworpen en ingezet om antwoord te kunnen krijgen op mijn deelvragen. Hieronder volgt een beschrijving en verantwoording van de instrumenten.

Vragenlijsten

Een veelgebruikt middel om onderzoek te kunnen doen is de vragenlijst. Het is een voorbeeld van kwantitatief onderzoek; het levert meetbare gegevens op. Dit geldt voor de gesloten vragen. De open vragen behoren bij de kwalitatieve gegevens en zijn minder gemakkelijk te verwerken. De open vragen moeten wel toegevoegd worden, omdat de informatieve waarde van een gesloten vraag beperkt is (Harinck, 2006). Ik heb voor een vragenlijst gekozen, omdat er binnen korte tijd veel personen bevroegd kunnen worden. De vragen zijn bedoelt om de respondent zijn mening te laten geven over het onderwerp dat de onderzoeker interesseert (Harinck, 2006) Om mijn onderzoeksgroep te bevragen, is er aan elke collega van de groepen 3 een vragenlijst uitgereikt. De vragenlijst voor leerkrachten (zie bijlage 1) is opgesteld om de kenmerken van effectief technisch leesonderwijs en de leerkrachtvaardigheden, die nodig zijn om dit te kunnen bereiken, zoals beschreven in het theoretisch kader, te kunnen onderzoeken. Het doel van de vragenlijst is het verkrijgen van een beeld van de wijze waarop het technisch leesonderwijs in de groepen 3 op onze school wordt aangeboden. De vragenlijst is uitgegaan naar vier leerkrachten. De vragenlijst bestaat uit 39 vragen. (27 te beoordelen uitspraken, 5 meerkeuzevragen en 7 open vragen). De vragenlijst gaat uit van het KISS¹⁵principe. De vragen in de vragenlijst zijn op een methodologisch verantwoorde manier geformuleerd. Hierbij heb ik gebruik gemaakt van de tips, die Baarda, de Goede & Kalmijn (2007), hebben opgesteld. Mijn vragen zijn simpel, helder en niet te complex. Iedere vraag heeft één antwoordmogelijkheid. Mijn vragen staan per onderwerp bij elkaar. Mijn vragenlijst is niet te lang en heeft een overzichtelijk lay-out. Daarnaast geeft Kallenberg (2007) nog een paar aanvullingen: Test een vragenlijst eerst bij een groep en kijk of de antwoorden overeen komen. Leg de vragenlijst voor aan collega's of critical friends met het verzoek de vragen na te lopen op volledigheid, helderheid, nauwkeurigheid en consistentie.(bijlage 2)

Gestructureerde observatie

Om te kunnen garanderen dat bij iedere observatie dezelfde procedure gevolgd wordt, brengt de onderzoeker systematiek aan en verzameld hij de gegevens op een gestructureerde manier (Harinck, 2006) Ik kies in mijn onderzoek voor een gestructureerde observatie om hieraan te kunnen voldoen. Ook dit is een voorbeeld van kwantitatief onderzoek; het levert meetbare gegevens op. De 'observatielijst effectief technisch leesonderwijs' (zie bijlage 3) is samengesteld op basis van literatuurstudie. De kenmerken van effectief technisch leesonderwijs en de benodigde leerkrachtvaardigheden zijn verwerkt in het observatie-instrument. Het observatie-instrument is een aanvulling op de vragenlijsten voor leerkrachten en heeft als doel observeren wat leerkrachten en leerlingen doen tijdens het technisch leesonderwijs. In hoeverre worden de kenmerken van effectief technisch leesonderwijs en m.n. de leerkrachtvaardigheden in de praktijk toegepast? Om deze lijst

¹⁵ KISS = Keep It Simple, Stupid

te controleren op volledigheid, helderheid, nauwkeurigheid en consistentie (Harinck, 2006) is deze voorgelegd aan mijn critical friends. (bijlage 4)

Hierbij is het belangrijk om gebruik te maken van de membercheck. (Harinck, 2006) Na de observatie wil je nl. weten of diegene die geobserveerd is eenzelfde beeld heeft van de activiteit, zoals jij hem geïnterpreteerd hebt. De reactie van de ander zal niet automatisch leiden tot het aanpassen van je gegevens. Mogelijk kan er een toevoeging gedaan worden.

Toetsgegevens verzamelen

Een test is een kant-en-klaar instrument, met een vastgestelde afnameprocedure en met een specifiek gebruiksdoel. (Harinck, 2006) Het is daarom belangrijk om te weten waarvoor een test dient en voor wie de test geschikt is. Let bij de test ook op de COTAN¹⁶ certificering. Het verzamelen van toetsen is een voorbeeld van kwantitatief onderzoek; het levert meetbare gegevens op. Ik maak gebruik van toetsen uit het CITOleerlingvolgsysteem. Hierbij gaat het om een relatieve meting, waarbij de prestatie van een individu op de toets wordt vergeleken met de prestaties van een grote representatieve groep personen, de vergelijkings- of normeringsgroep. Ieder jaar wordt in januari en juni de CITOtoets technisch lezen afgenomen. Deze toets is het uitgangspunt voor mijn onderzoek om te kunnen kijken of de toets dit jaar beter gemaakt is dan de jaren ervoor. Juist nu we bewust hebben ingezet op de leerkrachtvaardigheden om het technisch leesonderwijs te verbeteren. Een test is vooral bruikbaar als men wil nagaan of het functioneren van leerlingen op een bepaald prestatie- of vaardigheidsgebied verbetert als gevolg van een interventie (Harinck, 2006) Ook de DMT en AVI gegevens van de kinderen met leesproblemen kunnen vergeleken worden met voorgaande jaren om te kijken of ook hier een stijgende lijn is waar te nemen. Tot slot kun je de ILO¹⁷toetsen behorende bij de methode Leeslijn als uitgangspunt nemen om te kijken of er dit schooljaar meer kinderen zijn, die het eindniveau groep 3 behalen met een niveau van ILO 2. Indien je meerdere toetsgegevens kan verzamelen verkrijgt je een meer betrouwbaar beeld van de ontwikkelingen binnen de groepen 3.

3.3.2. Analyse van data

Middel	Frequentie	Doel van het onderzoek
Vragenlijst	1x	effectieve leesinstructie leerkrachtvaardigheden klassenmanagement inzet leesmethode

¹⁶ COTAN = Een organisatie, die zich bezig houdt met het beoordelen van tests. 5 hoofdeigenschappen: meetprententie, kwaliteit van het testmateriaal, kwaliteit van afname en verwerkingsvoorschriften, betrouwbaarheid en validiteit.

¹⁷ ILO = Individueel LeeslijnOverzicht. Een toetspakket, betaande uit 10 voortgangs- en diagnostische toetsen vergelijkbaar met de oude AVI toetsen.

Observatielijst	4x bij iedere leerkracht 1x een observatie	effectieve leesinstructie leerkrachtvaardigheden klassenmanagement inzet leesmethode rol intern begeleider
Toetsgegevens verzamelen	1x (januari CITO) Toets: leestechiek, DMT en AVI 1x (maart/april ILO)	effectieve leesinstructie leerkrachtvaardigheden meting wat werkt in de klas effectiviteit ZLKLS

3.3.3 De doelgroep

Het onderzoek wordt uitgevoerd in de groepen 3. Die leerkrachten krijgen intensieve begeleiding en handreikingen om het leesonderwijs te verbeteren. De leerlingen in de groepen 3 zijn niet direct in het onderzoek betrokken, maar zullen profijt kunnen hebben van een leerkracht, die zijn vaardigheden uitbreidt.

3.4 Ethische aspecten

Ethiek heeft een plaats in de reflectie op de kwaliteit van het persoonlijk handelen. Ethiek geeft in die reflectie een aansporing hoe we zouden moeten handelen. Belangrijk is om het goede te bevorderen. (Boerman, 2008) In mijn onderzoek wil ik dan ook met name voor mijn collega's en mezelf bekijken wat goed is. Hieronder volgen de 6 criteria, die ik langs mijn onderzoek ga leggen en die behoren tot de criteria van de Masteropleiding van Fontys Hogescholen¹⁸:

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog: Ik informeer mijn collega's in begrijpelijke, concrete taal en houdt me aan afspraken met betrekking tot de terugkoppeling van de resultaten van het onderzoek. Ik zorg voor anonimiteit van de leerkrachten op school die meegewerkt hebben aan het onderzoek.

2. Zorgvuldigheid en nalatigheid: De schoolleiding is op de hoogte van het onderzoek en kan er helemaal achter staan. We hebben regelmatig overleg om alle ontwikkelingen samen te kunnen volgen. De directeur is ook een critical friend bij het lezen van mijn meesterstuk.

Onderzoeksgegevens zet ik in om mijn doel te kunnen bereiken.

3. Volledigheid en selectiviteit: De dataverzameling zal zorgvuldig gebeuren, waarbij ik de gegevens eerlijk en precies zal vermelden. Alle uitkomsten en resultaten zullen genoemd worden. Er zal geen informatie achtergehouden worden.

¹⁸ Stencilpakket module 06 Leer- en onderzoekslijn, september 2009, bijlage 16, auteur: Rob Boerman, juni 2008

4. Concurrentie en collegialiteit: Ik zal collegiaal zijn naar mijn critical friends en hen feedback geven op hun meesterstuk. Hierbij zal ik respect tonen voor ieders eigenheid hierin.

5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding: Na het afronden van dit meesterstuk stel ik het onderzoek beschikbaar voor de databank van Fontys Hogeschool, zodat ik dit onderzoek met anderen kan delen. Ook zal ik het onderzoek met mijn team delen om met en van elkaar te leren.

6. Onderzoek in opdracht: Binnen dit onderzoek heb ik de vraagstelling bepaald en blijf ik eigenaar van het onderzoek. De school zet ik in als onderzoeksbron.

3.5 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid, de nauwkeurigheid van de meting. Met validiteit bedoelen we: heeft het instrument wel datgene te pakken wat ik wil weten? Is de uitslag geldig? Klopt het beeld wel?

Het onderzoek zal betrouwbaar zijn omdat bij herhaling hetzelfde resultaat naar voren zal komen. De leerkrachten kunnen na de observaties hun mening geven. Indien die niet overeenkomt met mijn bevindingen zal ik ze in een bijlage toevoegen aan de observatie. Het zal mezelf inzicht geven of datgene dat ik gezien heb ook het beeld van de leerkracht is. De meting is nauwkeurig omdat ik de antwoorden uit de vragenlijsten precies formuleer en van hieruit de conclusies trek. Ook de vragenlijst is betrouwbaar, omdat er meerdere vragen inzitten, die hetzelfde meten. De vragenlijst leg ik ook voor aan mijn critical friends en mijn directie. Ditzelfde doe ik ook met mijn observatielijsten. Hierdoor zullen zij ook betrouwbaar zijn. De data-analyse is betrouwbaar, omdat alle collega's er voor moeten zorgen, dat de kwaliteit van ons onderwijs gewaarborgd is in ons leerlingvolgsysteem.

Het beeld zal genoeg valide zijn omdat het alle leerkrachten van de groepen 3 betreft, die ik observeer in de lessen. Ik laat geen collega van groep 3 buiten schot. Ik heb 4 collega's bevestigd middels de vragenlijst, dus alle collega's van de groepen 3 zijn hierin betrokken. Deze groep is groot genoeg om een valide score te kunnen krijgen. De vragen zijn zo opgesteld dat ik de juiste dingen meet met betrekking tot mijn onderzoeksvraag en deelvragen.

De conclusies van het onderzoek ga ik bespreken in een bouwvergadering en zal daarbij vragen of de leerkrachten zich hierin herkennen. Daarbij test ik de betrouwbaarheid nogmaals.

Verschillende instrumenten dienen tot dezelfde uitspraken te komen, mits ze maar betrouwbaar en valide zijn. Het gaat juist om betekenisgeving, om percepties van verschillende belanghebbenden. (Harinck, 2006) In mijn onderzoek maak ik gebruik van verschillende onderzoeksinstrumenten, namelijk: vragenlijst, observatie en toetsgegevens verzamelen. Hiermee kan ik mijn deelvragen beantwoorden. Ik verkrijg deze gegevens uit verschillende bronnen: collega's, directie en literatuur. Hierdoor ontstaat triangulatie.

4. Data presentatie en resultaten

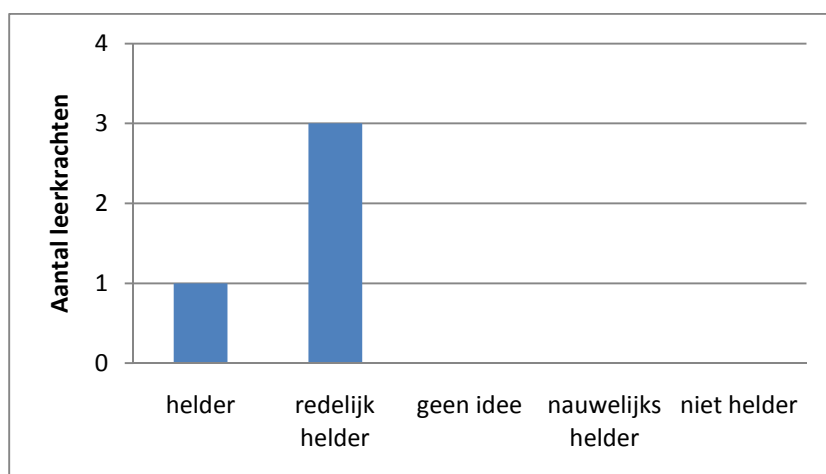
In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten en observaties beschreven. Ik zal aantonen hoe ver we zijn in onze ontwikkeling naar het verbeteren van het technisch leesonderwijs. Daarnaast zal ik de toetsgegevens van onze school weergeven om inzichtelijk te maken hoe de resultaten van het technisch leesonderwijs zich de afgelopen 2 a 3 jaar ontwikkeld hebben.

4.1 Onderzoeksmiddelen

De doelgroep in dit onderzoek zijn de leerkrachten van de groepen 3. Alle onderzoeken heb ik samen met hen uitgevoerd. De leerkrachten hebben hun eigen leesonderwijs kritisch bekeken met behulp van de vragenlijst. Tijdens de observaties hebben we samen gekeken wat werkt in de groep en waar de verbeterpunten liggen. Tot slot heb ik de toetsgegevens verzameld om het plaatje compleet te maken. Bij het verwerken van de kwantitatieve gegevens maak ik gebruik van de beschrijvende statistiek. Ik presenteer mijn resultaten met behulp van de frequentieverdeling. Om een duidelijk beeld te kunnen schetsen van mijn resultaten beperk ik me tot het gebruik van het staafdiagram. Verschillende weergaven moeten het overzicht niet gaan beheersen. De inhoud is het belangrijkste. Beperk je tot één type weergave en hanteer dit consequent voor alle vragen (Harinck, 2006). Als aanvulling op de kwantitatieve gegevens zal ik de kwalitatieve gegevens toevoegen ter illustratie, indien nodig. Dit zal ik doen wanneer ik de open vragen beter in beeld wil brengen.

4.1.1 Afspraken op schoolniveau

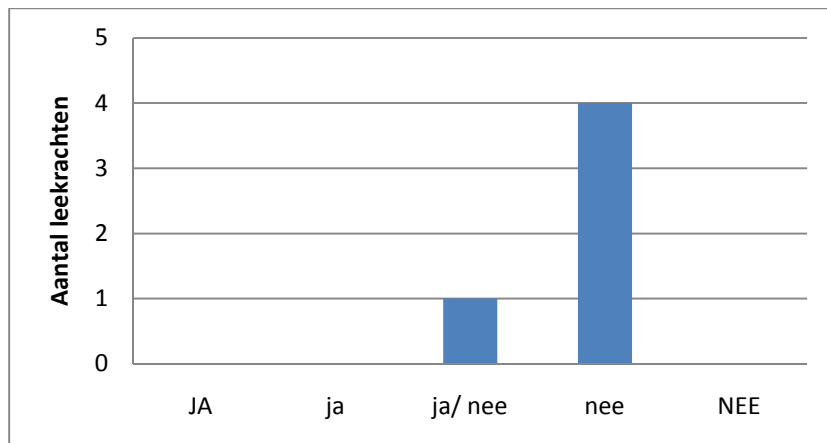
Op schoolniveau zijn er afspraken gemaakt over de te behalen streefdoelen met betrekking tot het technisch leesniveau in groep 3. Figuur 1 laat zien in hoeverre de leerkrachten volgens henzelf een helder beeld hebben van de doelen voor technisch lezen.



Figuur 1: weergave van de inzichten van de leerkrachten met betrekking tot de streefdoelen op schoolniveau binnen de groepen 3.

Wentink & Verhoeven en Vernooy geven aan dat de school en de individuele leerkrachten hoge doelen moeten stellen voor alle kinderen en daar planmatig naar toewerken. In de groepen 3 worden hoge doelen/ streefdoelen gesteld voor technisch lezen.

Zowel leerkrachten als leerlingen weten door het vaststellen van streefdoelen waar ze naar toe moeten werken. Aan leerkrachten is gevraagd of de leerlingen weten naar welk technisch leesniveau ze aan het einde van het schooljaar toe moeten werken. De gegevens zijn verwerkt in figuur 2.

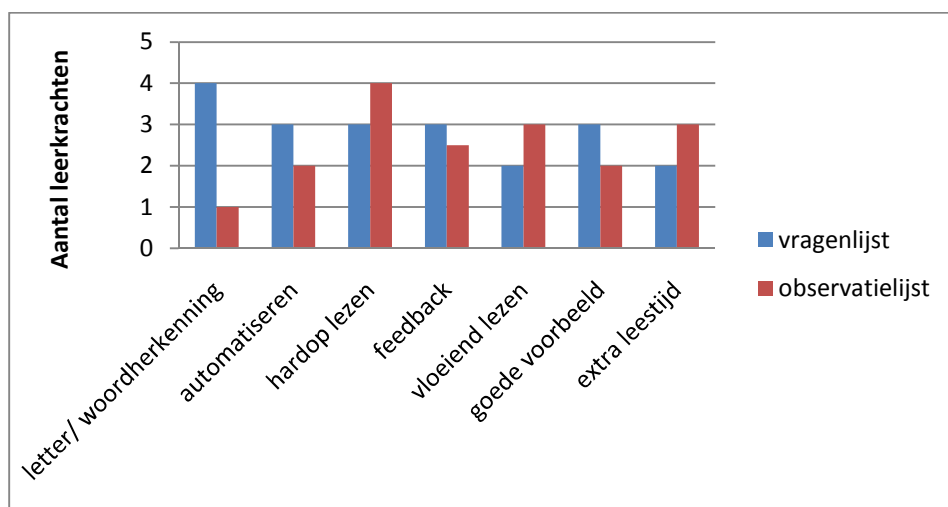


Figuur 2: weergave van het aantal leerkrachten, die de streefdoelen waar de kinderen naar toe moeten werken in groep 3 bespreken met de kinderen.

In de theorie wordt aangegeven dat effectief instructiegedrag te maken heeft met hoge doelen stellen. In bovenstaande figuur kun je aflezen dat de kinderen in groep 3 hier nog niet voldoende kennis van hebben.

4.1.2 Effectieve leesinstructie

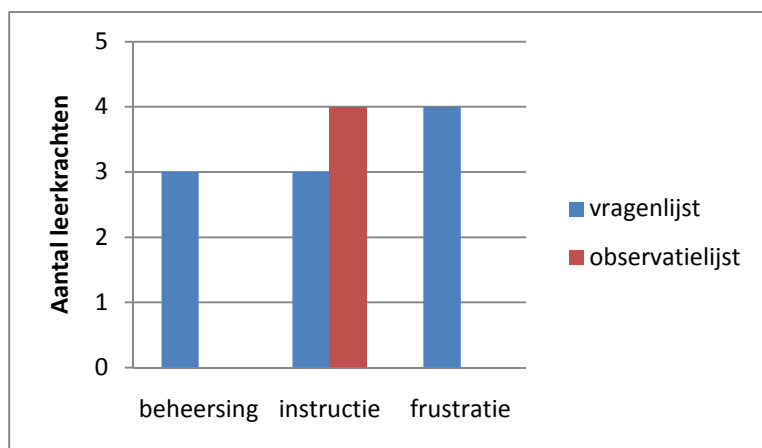
Volgens de literatuur bestaat effectieve instructie en begeleiding op het gebied van technisch lezen uit een aantal elementen (zie figuur 3). Aan de leerkrachten is gevraagd welke elementen zij in hun groep terug laten komen tijdens de instructie en begeleiding. Figuur 3 laat de antwoorden zien. Er waren meerdere antwoorden mogelijk op de vraag. Ook de gegevens van de observatielijst zijn opgenomen om theorie en praktijk naast elkaar te kunnen leggen.



Figuur 3: elementen van effectieve instructie en begeleiding

In deze figuur kun je zien dat aan alle onderdelen van effectieve instructie en begeleiding aandacht wordt besteed. Je ziet wel verschillen tussen de uitslagen van de vragenlijst (blauwe staafdiagram) en de observatielijst (rode staafdiagram). Hieruit kun je opmaken, dat het altijd goed is om theorie en praktijk naast elkaar te leggen om zo een goed beeld te krijgen van de daadwerkelijke situatie. Het grootste verschil is de aandacht voor de letter- en woordherkenning.

Er wordt geadviseerd om teksten en boeken op instructieniveau aan leerlingen aan te bieden. Teksten aanbieden op frustratieniveau is ook mogelijk, mits de leerling voldoende begeleiding en ondersteuning krijgt. Aan de leerkrachten van groep 3 is gevraagd op welk niveau zij de teksten aan de leerlingen aanbieden. Het resultaat is in figuur 4 te zien.

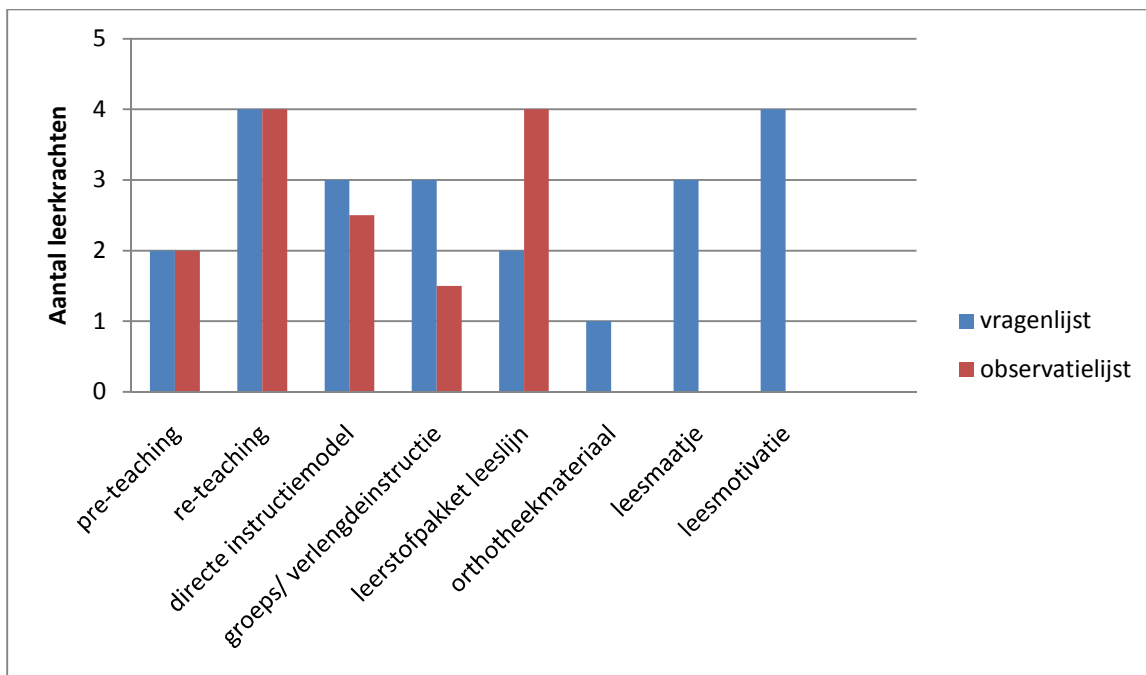


Figuur 4: niveau van de aangeboden teksten in de leesles

Tijdens de observaties blijkt dat tijdens instructiemomenten de teksten op instructieniveau worden aangeboden. Vanuit de vragenlijsten blijkt dat de kinderen tijdens vrijleesmomenten op beheersingsniveau lezen. Tijdens tutorlezen leest de tutor op beheersingsniveau en de zwakke lezer op instructieniveau. Het frustratieniveau wordt aangeboden op momenten dat de leerkracht wil oefenen met de kinderen en ze wil laten inzien, dat ook dat niveau haalbaar is voor de kinderen. Een manier om kinderen uit te dagen en ze liefdevol te frustreren. Dit laatste kan alleen tijdens instructiemomenten van de leerkracht plaats vinden.

4.1.3 Leerkrachtvaardigheden/ interventies

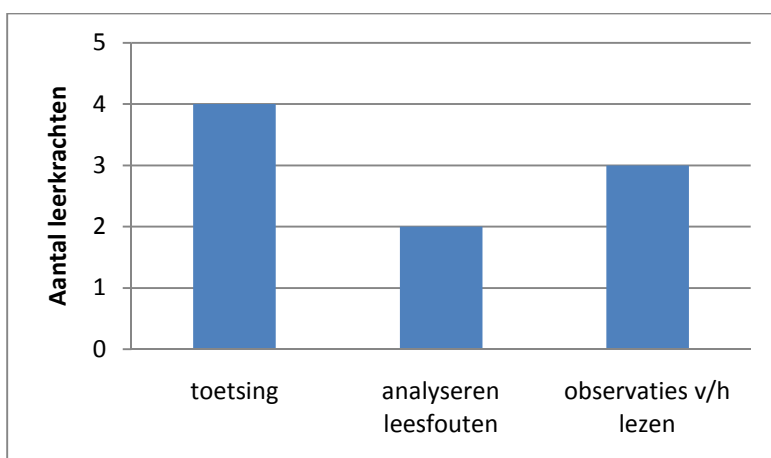
In het theoretisch kader zijn verschillende interventies op het gebied van technisch lezen omschreven. Figuur 5 laat zien welke interventies terug zijn te vinden binnen de groepen 3. Aan de leerkrachten is de vraag gesteld welke interventies zij toepassen bij het instrueren en begeleiden van zwakke lezers. Er waren meerdere antwoorden mogelijk. In figuur 5 worden de resultaten weergegeven.



Figuur 5: Leesinterventies

In de resultaten kun je zien welke interventies goed worden ingezet en van welke interventies minder gebruik wordt gemaakt. De interventie om orthotheekmateriaal in te zetten wordt door 0% van de collega's in de praktijk toegepast. Dit is goed, want in de theorie wordt aangegeven dat kinderen minder goed leren van een gefragmentariseerde aanpak door het inzetten van orthotheekmateriaal. (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006)

Het monitoren van de technische leesontwikkeling van de leerlingen kan volgens de literatuur het beste bestaan uit toetsing, het analyseren van leesfouten en observaties te doen van het lezen. In de vragenlijst voor leerkrachten is gevraagd hoe de leerkrachten de technisch leesontwikkeling van de leerlingen volgen. In figuur 6 worden de resultaten weergegeven.

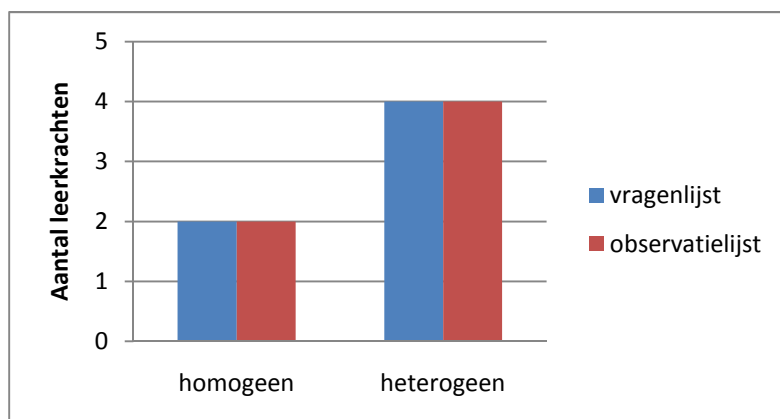


Figuur 6: monitoren leesontwikkeling

Uit deze resultaten blijkt dat de leerkrachten zich met name richten op de toetsen en de observaties tijdens het lezen. Er wordt nog weinig gebruik gemaakt van het analyseren van leesfouten.

4.1.4 Klassenmanagement

De literatuur geeft aan, dat convergente differentiatie goed kan werken voor het technisch leesonderwijs op een school. Divergente differentiatie kan grote verschillen binnen je groep in de hand werken. Deze differentiatie heeft een leerkracht nodig, die weet wat werkt in de klas. In de vragenlijst is aan de leerkrachten in groep 3 gevraagd welke vorm van differentiatie zij toepassen in de groep. In figuur 7 kun je zien hoe dit bij ons op school wordt aangepakt.

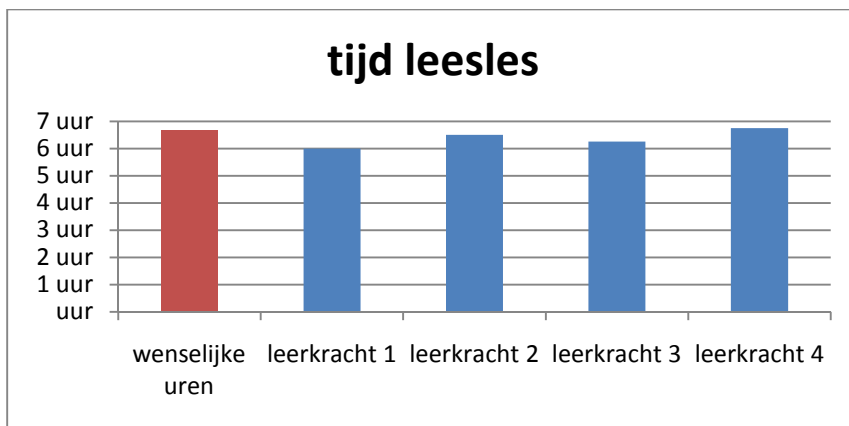


Figuur 7: differentiatie tijdens de leesles

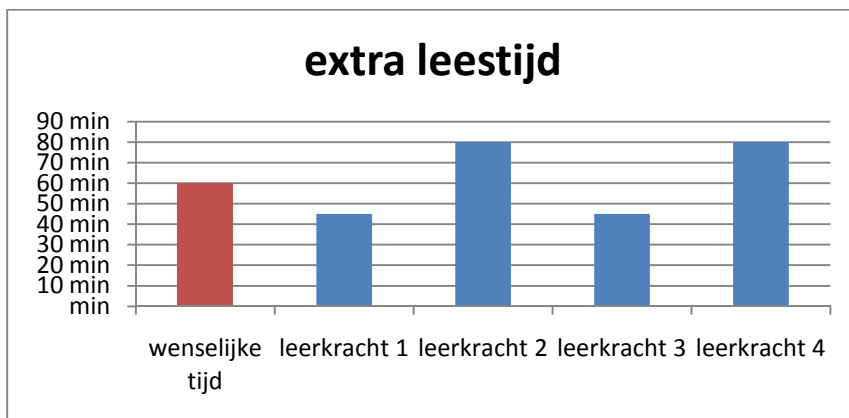
De leerkrachten geven voornamelijk les vanuit de convergente differentiatie. Zij willen zoveel mogelijk de kinderen laten leren van en met elkaar. Tijdens de verlengde instructiemomenten sturen ze wel aan op divergente differentiatie. Zij werken tijdens de leesles vaak met een korte groepsinstructie en werken dan verder met homogene groepen. Er zijn meerdere leesactiviteiten in de week en binnen die activiteiten wordt goed afgewisseld met het werken in homogene groepen en heterogene groepen om het maximale uit de kinderen te kunnen halen. De volgende citaten uit de vragenlijst geven dit weer:

- Tijdens het duolezen werk ik heterogeen. Tijdens instructiemomenten werk ik eerst heterogeen en daarna homogeen.
- Ik werk voornamelijk met heterogene groepen, zodat de kinderen elkaar kunnen helpen en ik me kan richten op de verlengde instructie in een homogene groep.
- Het is afhankelijk van de leesactiviteit of ik homogeen of heterogeen werk. Homogeen werken doe ik om het maximale uit de kinderen te kunnen halen en heterogeen zet ik in om van elkaar te kunnen leren.
- Ik zet heterogene werkvormen in om de "sterkere" leerlingen de "zwakkere" leerlingen te laten helpen. Hierdoor kan ik mijn tijd effectiever verdelen.

In de literatuur worden richtlijnen gegeven voor de tijdsbesteding per week ten aanzien van het technisch lezen in groep 3 en de tijd die je extra besteed aan de zwakke lezers. Figuur 8 en 9 laten de resultaten zien van de tijdsinvestering voor het leesonderwijs bij ons op school.



Figuur 8: weergave van het wenselijk aantal uren lezen in de groep afgezet tegen de tijd die de leerkracht inroostert voor technisch lezen



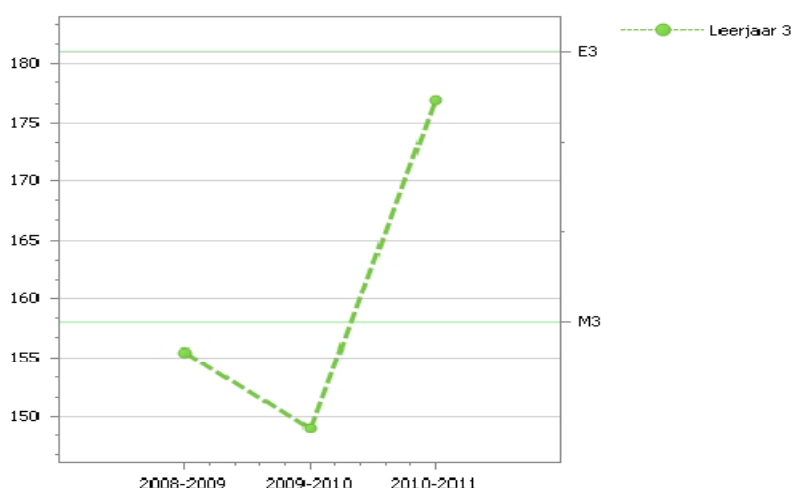
Figuur 9: weergave van de wenselijke extra leestijd voor zwakke lezers in de groep afgezet tegen de tijd die de leerkracht inroostert zwakke lezers

Uit deze resultaten blijkt dat de streeftijd voor een leesles bij leerkracht 1 en 3 niet behaald wordt. De extra leestijd wordt of niet behaald of juist overschreden. Ook zijn er verschillen tussen de leerkrachten binnen één groep. Dit zie je met name bij de extra leestijd, die de leerkrachten kunnen bieden aan zwakke lezers.

4.1.5 Analyse leesresultaten midden groepen 3

Dit schooljaar hebben we de methodiek van José Schraven ingezet om onze leesresultaten te kunnen verbeteren. In deze aanpak zitten verschillende interventies, die beschreven worden in het theoretisch kader. Om te kunnen controleren of deze interventies ook daadwerkelijk effect hebben, wil ik middels toetsgegevens analyseren of de aanpak effectief is. Ik gebruik hiervoor de gegevens van de toets leestechiek CITO M3 afgenomen bij alle kinderen en de gegevens van de AVI en DMT M3 afgenomen bij de zwakke lezers van de groepen 3. Tot slot voeg ik nog de leesresultaten toe van de ILO toets afgenomen in maart. Hieruit kun je aflezen of de streefdoelen behaald zullen worden aan het einde van het schooljaar. In figuur 10 t/m 14 kun je de resultaten zien.

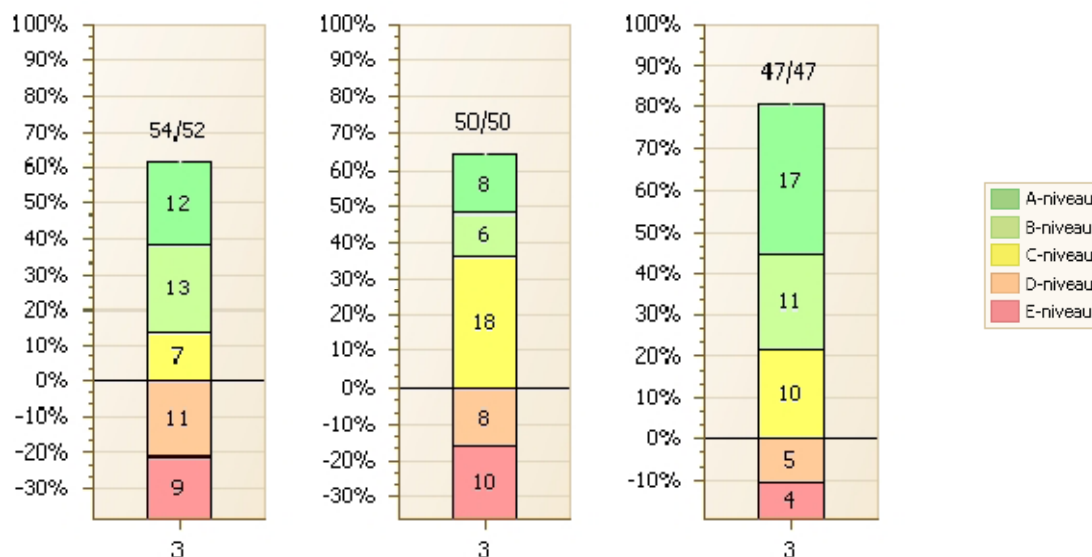
Toets leestechiek2009 CITO



Figuur 10: weergave van de groei van een groep leerlingen gevolgd over 3 schooljaren(trendanalyse toets leestechiek CITO)

In deze grafiek kun je zien, dat de resultaten op de toets leestechiek enorm gestegen zijn. Toch blijft het goede monitoren van de leerkracht belangrijk, want een toets is maar een momentopname. De leerkracht mag niet alleen de toets als uitgangspunt nemen. Ook de analyse van de toets en misschien nog wel belangrijker de observaties in de klas geven je een goed beeld van je groep. Uit de theorie blijkt ook, dat leesresultaten daadwerkelijk kunnen toenemen, mits er aan een aantal voorwaarden kan worden voldaan.

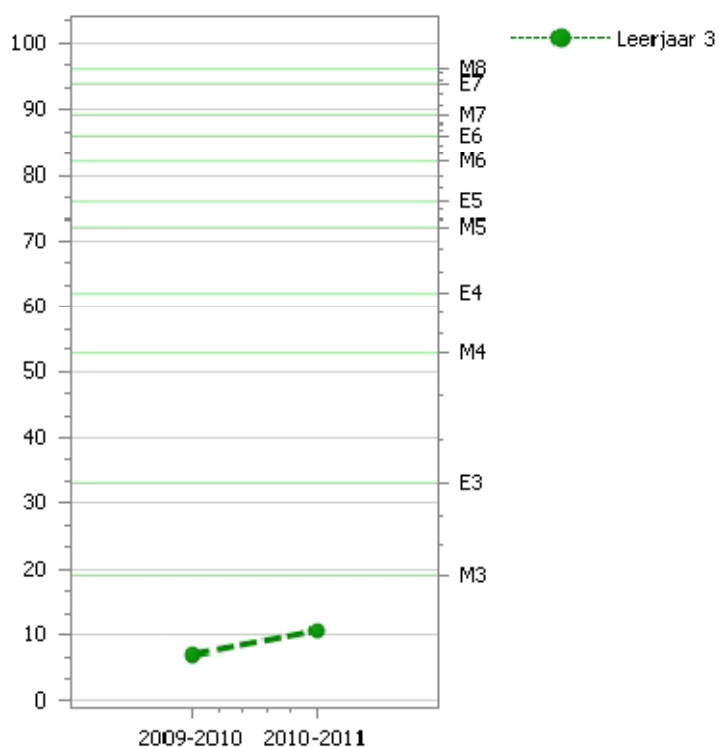
Schooljaar 2008-2009 Schooljaar 2009-2010 Schooljaar 2010-2011



Figuur 11: weergave van de scores op de toets leestechiek CITO M3 in een stapeldiagram verdeeld over 3 jaren

In deze weergave kun je aflezen, dat de scores op de toets leestechiek verbeterd zijn. (net zoals bij figuur 10) Je ziet nu dat in het schooljaar 2010-2011 ook daadwerkelijk minder kinderen in de D en E scores vallen en meer kinderen de A score behalen. Het percentage zwakke lezers is afgenomen.

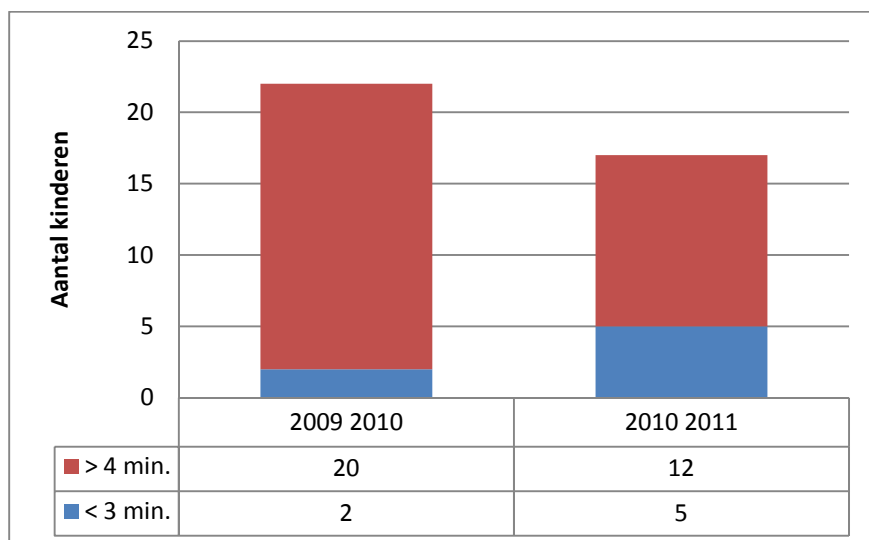
DMT 2009



Figuur 12: weergave van de groei van een groep leerlingen gevolgd over 2 schooljaren. (trendanalyse DMT 2009 CITO)

De DMT wordt afgenomen bij de zwakke lezers. (Lage C score of D of E score bij de toets leestehniek) In de grafiek kun je zien, dat zij nog steeds onvoldoende scores ten opzichte van de rest van de groep, maar er is wel een stijgende lijn waar te nemen in de leesontwikkeling van de zwakke lezers.

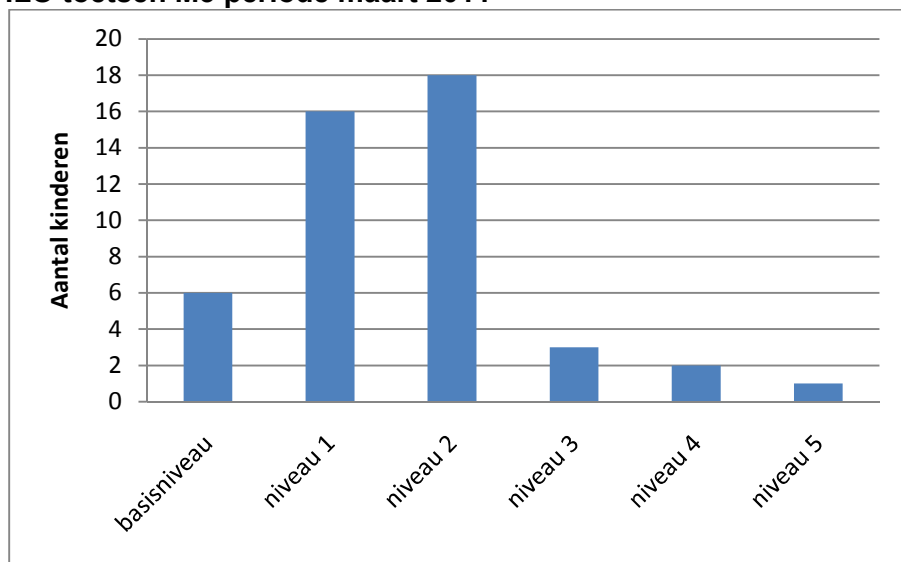
AVI 2009



Figuur 13: weergave van het aantal kinderen, die de AVI M3 op frustratieniveau lezen

De AVI M3 wordt afgenomen bij de kinderen, die uitvallen op de toets leestechiek. Je ziet in figuur 13 dat het aantal kinderen, dat leest op frustratieniveau afneemt en dat er meer kinderen een hoger leestempo behalen.

ILO toetsen M3 periode maart 2011



Figuur 14: weergave van de leesniveaus in de groepen 3 (maart 2011)

In de literatuur heb ik gelezen, dat vrijwel 95 procent van de kinderen in groep 3 het minimum leesniveau AVI 2 kan behalen. Indien alle kinderen, die nu AVI 1 lezen aan het einde van het schooljaar AVI 2 voldoende kunnen lezen dan is die 95 procent behaald.

4.2 Hoe heeft eerdere dataverzameling geleid tot nieuwe dataverzameling?

De vragenlijst, zoals je die kunt vinden in de bijlagen, is uitgegaan naar alle collega's van de groepen 3 t/m 8. Voor dit onderzoek had ik alleen de lijsten nodig van de groepen 3. Hierdoor liggen er nog mogelijkheden om deze data uit te werken, conclusies te trekken en verbeterpunten op papier te zetten.

In het theoretisch kader staat beschreven waar een goede leesmethode aan moet voldoen. Het kan belangrijk zijn om te bekijken of onze leesmethode voldoet aan deze uitgangspunten. Je kan nog zo'n goede leerkracht hebben zonder goede leesmethode kan hij ook niet voldoende vooruit komen.

5. Conclusies

In dit hoofdstuk probeer ik een antwoord te geven op mijn onderzoeksvragen, zoals die zijn verwoord in hoofdstuk 1. Dit doe ik door een koppeling te maken tussen de literatuur uit hoofdstuk 2 en de data analyses uit hoofdstuk 4.

5.1 Theoretische onderbouwing en antwoorden op deelvragen.

Wat maakt een leesinstructie effectief?

Conclusie:

Na mijn literatuurstudie met betrekking tot leesinstructie (Vernooy, 2006, Wentink en Verhoeven, 2004, Smits en Braams, 2006) blijkt dat er aan de volgende onderdelen aandacht geschonken moet worden om een instructie effectief te maken.

- Directe instructiemodel (aanvullend met pré-teaching, re-teaching, groepsinstructie met aanvullend verlengde instructie)
- Hoge toetsbare doelen stellen
- Expliciete instructie van fonemisch bewustzijn, de letter-klankkoppeling, vlot lezen, woordenschat
- De leesmethode helemaal behandelen
- Voldoende tijd inroosteren
- Tijdig signaleren en ingrijpen
- Voldoende tijd voor automatisering
- Methodisch materiaal inzetten, aanbod teksten op instructieniveau
- Inzetten van een leesmaatje

Uit mijn onderzoek blijkt dat het **directe instructiemodel** bij ons op school niet voldoende wordt toegepast door alle leerkrachten. Een aantal onderdelen uit dit model komen aan bod, maar niet het model in zijn totaliteit en daar zit nu juist de kracht van het model. Ook kan er meer gebruik gemaakt worden van de **verlengde instructie** om de zwakke lezers de meeste instructie te geven van de beste professional. De leerkrachten zijn voldoende op de hoogte van de **hoge toetsbare doelen**. Zij benoemen dit niet naar de kinderen toe. De kinderen weten niet waar ze naar toe moeten werken tot aan het einde van het schooljaar. De leerkrachten vinden dit ook lastig, omdat ze aandacht willen houden voor de succeservaringen van de kinderen en de zwakke lezers geen negatief zelfbeeld willen geven. De **expliciete instructie** zit met name in de aanpak van ZLKLS. Dit geeft de leerkrachten handreikingen om dit op een goede manier te kunnen doen. **De leesmethode** wordt helemaal behandeld en ook gebruikt in de extra leestijd voor de zwakke lezers. Er wordt net niet **voldoende tijd** ingeroosterd voor lezen. Het is goed om samen te bekijken of meer technisch leestijd ook haalbaar is. Ook de **extra leestijd** is erg verschillend bij de diverse leerkrachten. **Tijdig**

signaleren en ingrijpen, doen we door de toetslijn goed vast te houden en hierdoor goed zicht op de kinderen te blijven houden. De tijd voor **automatisering** mag worden uitgebreid. Tijdens de observaties blijkt dat de herhaling onvoldoende uit de verf komt. Hierdoor oefen je te weinig en komen kinderen niet tot het automatiseren van het leesproces. Alle leerkrachten maken gebruik van het **methodisch materiaal** en wijken hier niet vanaf. De **teksten** worden op **instructieniveau** aangeboden. De inzet van **het leesmaatje** wordt wel aangegeven in de vragenlijst, dat betekent dat de leerkracht dit wel inzet, maar in de praktijk wordt dit niet voldoende zichtbaar toegepast. De kinderen helpen elkaar, maar hier zijn geen vaste afspraken over gemaakt.

Aanbevelingen:

Door het **directe instructiemodel** tijdens het technisch leesonderwijs in te zetten is de kans aanwezig dat de leesresultaten zullen verbeteren. Maak ruimte voor het geven van een groepsinstructie gevolgd door een verlengde instructie voor de zwakke lezers. De afspraken met betrekking tot **hoge toetsbare doelen** staan op papier. Het is belangrijk dat er tevens afspraken worden gemaakt over hoe en wanneer er naar leerlingen gecommuniceerd wordt over de te behalen leesdoelen. De **extra leestijd** voor de zwakke lezers moet beter op elkaar afgestemd worden. De leerkrachten kunnen van elkaar leren hoe ze dit aan kunnen pakken. De ene leerkracht kan wel 60 minuten extra instructietijd geven en de ander 45 minuten. Besteed tijdens de instructie en begeleiding aan zwakke lezers meer aandacht aan het **herhaald lezen** van teksten, zodat leerlingen vlotter en nauwkeuriger gaan lezen. Een tekst hoort minstens vier keer herhaald gelezen te worden. Besteed meer aandacht aan het **automatiseren van de decodeervaardigheid**, door bijvoorbeeld letters en woorden te flitsen of lettergroepen en letters in woorden te laten ontsleutelen. Het ontsleutelen van woorden heeft vlotter lezen, het vergroten van competentiegevoelens en leesplezier tot gevolg. Waardeer de inzet van leerlingen zodat er een prettige, veilige en positieve omgeving wordt geschept waarin geoefend wordt. Zet **leesmaatjes** in die zwakke lezers kunnen helpen bij moeilijke woorden. De leesmaatjes mogen moeilijke woorden voorzeggen of helpen als een leerling de tekst niet begrijpt. Vaste afspraken over een leesmaatje schept duidelijkheid in de groep.

Uit mijn onderzoek blijkt dat er verschillen zijn in het beeld dat de leerkracht van zichzelf heeft en wat hij daadwerkelijk in de groep toepast. Om dit beter op een lijn te krijgen, is het zinvol om de onderzoeksgegevens met de groepen 3 te bespreken en henzelf dit inzicht te geven.

Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om een effectieve leesinstructie te kunnen geven?

Conclusie:

Na mijn literatuurstudie met betrekking tot leerkrachtvaardigheden (Vernooy, 2006, Wentink en Verhoeven, 2004, Smits en Braams, 2006, Marzano, 2001) blijkt dat de deskundigheid van de leerkracht moet voldoen aan de volgende vaardigheden:

- leesmotivatie bevorderen
- goed voorbeeld geven van vloeiend lezen
- diagnosticeren, toetsen analyseren, leesontwikkeling observeren, leesaanbod intensiveren, niet overbodig toetsen,
- aandacht voor sociaal emotionele ontwikkeling van de kinderen
- gerichte feedback geven en succeservaringen bevorderen

Uit mijn onderzoek blijkt dat bij ons op school iedereen **de leesmotivatie** kan en wil bevorderen. Dit zie je voornamelijk uit de vragenlijst naar voren komen. Tijdens de observaties heb ik dit niet expliciet gezien, maar de inrichting van de klas en de leesbeleving van de kinderen sprak boekdelen. Tijdens de les gaf 50% van de leerkrachten zelf het **goede voorbeeld** van vloeiend lezen of zij lieten een sterke leerling voorlezen. De leerkrachten in de groepen 3 volgen allemaal het toetsschema en nemen de toetsen op het juiste moment af. Er wordt niet overbodig getoetst. De leesontwikkeling **observeren** is voor 75% van de leerkrachten een belangrijk uitgangspunt tijdens de leeslessen. De **toetsen analyseren** is voor de helft van de leerkrachten een belangrijk uitgangspunt na de toetsing en voor de aanpassing binnen de lessen. Tijdens de observaties wordt het me duidelijk, dat er veel aandacht is voor de **sociaal emotionele ontwikkeling** van de kinderen. Vanuit de schoolvisie zijn de leerkrachten gewend om het welbevinden van de kinderen te observeren en te begeleiden. Gerichte **feedback** is erg belangrijk om het leesniveau op een hoger niveau te krijgen. 75% van de leerkrachten doet dit tijdens de leesles. Hierbij proberen ze de leerlingen zoveel mogelijk **succeservaringen** op te laten doen, zodat zij sterker in hun schoenen zullen staan.

Aanbevelingen:

De leesmotivatie wordt voldoende bevorderd. Dit gebeurt tijdens vrijleesmomenten. Het is ook mogelijk om hier tijdens de leesles aandacht aan te besteden. Want ook lezen met de methode moet vanuit een bepaalde motivatie komen. Maak tijd vrij voor voorlezen. Voorlezen is een veilige en ontspannen werkvorm waardoor leerlingen het leesplezier kunnen ontdekken. Door voor te lezen staat de leerkracht model als vlotte lezer en is een **voorbeeld voor vloeiend lezen**. Voorlezen is geen activiteit voor een paar minuten die overblijven. Rooster het voorlezen in. Ook tijdens de leesactiviteiten is het voorbeeld stellen voor vloeiend lezen belangrijk. Voor-koor-door lezen kan hierbij helpen om de leerling ook de **succeservaring** van het vlot lezen te laten ervaren.

Het **observeren van de leesontwikkeling** kan verbeterd worden door regelmatig te luisteren naar de leesontwikkeling van de kinderen. Ga echt naast de kinderen zitten en laat ze een stuk voorlezen.

Analyseer vaker leesfouten die leerlingen maken zodat er inzicht verkregen kan worden in de leesfouten en de patronen die de leerling daarin maakt tijdens het hardop lezen van de tekst. Ook de analyse van de leestoets kan je inzichten geven voor je handelen in de praktijk.

Hoe kan ik als intern begeleider, door middel van kennis van effectieve leesinstructie, de leerkrachten van groep 3 coachen om te komen tot een hoger leesniveau in de groep?

Conclusie:

In mijn onderzoek heb ik me vooral gericht op de begeleidende, coachende taak, de onderzoekende taak en de zelfreflectie. Ik heb ervaren, dat observatie en coaching nodig is om een stap verder te kunnen komen in het leerproces. Door samen te kijken wat er gebeurt binnen de groep kun je werken aan het verbeteren van het leesproces. Op dit punt kan ik de theorie van het lezen benutten om dit te toetsen aan de praktijk en mijn eigen vaardigheden als intern begeleider inzetten om verder te komen in mijn eigen ontwikkeling en de ontwikkeling van de school.

Ik heb gemerkt, dat leerkrachten verschillend leren en denken. Ik moet proberen om dicht bij de ander te blijven en zo een stap verder te komen in de ontwikkeling van ons leesonderwijs. Hierbij zal ik integriteit moeten nastreven en mijn eigen deskundigheid blijven ontwikkelen. Ik moet proberen mijn team aan te sturen, zodat zij zelf de meerwaarde inzien om het leesonderwijs te willen veranderen. Dan zal het leerrendement en de verandering groter zijn.

Aanbevelingen:

De komende jaren zal ik het leesonderwijs monitoren en door middel van trendanalyses bekijken hoe de groepen en de leerkrachten zich ontwikkelen. Op basis van deze gegevens zal een coachingstraject uitgezet worden. Dit kan op verschillende manieren: observeren in de groep met de nabespreking om het juiste leerrendement te halen uit de observatie, vragenlijst inzetten om een beeld te krijgen van de ontwikkeling binnen het team, werken met intervisie om van en met elkaar te leren, dus goede voorbeelden aan elkaar laten horen en succeservaringen delen, vergaderingen inplannen om kennis met elkaar te delen en om te zorgen dat alle leerkrachten hun lees kennis up-to-date houden. Ook zal het belangrijk zijn om met de leerkrachten te werken aan de diagnostiek van het leesonderwijs, omdat er richting passend onderwijs meer kinderen op de basisschool zullen blijven en dat vraagt om een gedegen aanpak. Leren omgaan met verschillen zal een belangrijk uitgangspunt hierbij zijn.

Kan een goed klassenmanagement bijdragen aan het verbeteren van de leesprestaties?

Conclusie:

Het antwoord op de vraag is ja. In de volgende tekst kun je lezen hoe je dit op een goede manier kunt aanpakken. In de literatuur zijn de meningen verdeeld over het werken in homogene en/of heterogene groepen. (Bosker, 2005 en Clijsen, 2007) Het uitgangspunt van onze school is om te werken met heterogene groepen en bij de verlengde instructie te werken met een homogene groep. De gegevens van mijn onderzoek laten zien, dat alle leerkrachten werken met heterogene groepen en dat 50% ook werkt met homogene groepen.

Aanbevelingen:

Die 50%, die nog niet werkt met homogene groepen kan van de andere leerkrachten leren hoe ze dit het beste kunnen toepassen. Dit heeft ook een duidelijke link met het geven van de verlengde instructie. De leerkrachten, die alleen werken vanuit de convergente differentiatie maken (nog) geen gebruik van de divergente differentiatie.

Sta bij de keuze voor een homogene of heterogene indeling van leesgroepen stil bij *waarom* er voor die indeling wordt gekozen. Houd rekening met vier voorwaarden bij een homogene indeling:

- vindt de instructie plaats in aansluiting op de groepsinstructie?
- vindt de instructie plaats in een kleine groep?
- wordt er rekening gehouden met de oorzaken van de lage leesprestaties, zoals leestempo, verschillen in decodeervaardigheden en leesstrategieën, concentratie en faalangst?
- worden eigen kennis en vaardigheden ingezet?

Welke plaats neemt de methode in bij het geven van effectieve leesinstructie en kunnen leerkrachten de juiste aanpak hanteren?

Conclusie:

Omdat we ontevreden waren over de leesresultaten en de minimale instructie van onze leesmethode zijn we dit jaar de aanpak van ZLKLS gaan inzetten. De eigen leesmethode is nog niet uitgebreid onderzocht op de criteria, die in hoofdstuk 2 aangegeven zijn. Uit alle toetsgegevens (CITO technisch lezen, DMT, AVI en ILO) blijkt, dat er winst geboekt is dit schooljaar op de leesresultaten. Ook geven leerkrachten in de nabespreking van de observatie aan tevreden te zijn over de nieuwe aanpak van ZLKLS. Zij herkennen in deze aanpak veel kenmerken van de effectieve leesinstructie. Zij kunnen op een ontspannen manier voldoen aan de leerkrachtvaardigheden.

Aanbevelingen:

Een uitgebreider methodeonderzoek kan de school inzicht geven naar de effectiviteit van de leesmethode en daarnaast of we eruit halen wat erin zit.

Goed leesonderwijs hangt af van het in huis hebben van een methode die op leestheorieën gebaseerd is en waarmee gedifferentieerd kan worden. 'Leeslijn' voldoet aan die eisen (Stoeldraijer, 2008). Aan de hand van de handleiding van de methode 'Leeslijn' kan er een checklist opgesteld worden. De checklist kan als observatie-instrument dienen om te onderzoeken of de methode wordt ingezet zoals de auteurs dat voorschrijven. Daarnaast zal het belangrijk zijn om leerkracht te coachen, zoals beschreven is bij de rol van de intern begeleider. Dit met als doel om te kijken of de leerkrachten de juiste aanpak hanteren.

Hoe past een effectieve leesaanpak binnen passend onderwijs?
--

Conclusie:

Jepma (2003) geeft aan dat kinderen met leesproblemen beter af zijn op de basisschool. Zij zouden hier betere resultaten behalen.

Uit mijn onderzoek blijkt, dat door de inzet van de methodiek ZLKLS de leesprestaties op onze school verbeterd zijn. Op alle gebieden zie je groei. Op de toets leestechiek CITO, DMT en AVI. Ook de streefdoelen lijken behaald te gaan worden binnen de groepen 3 van dit schooljaar. Het is (nog) niet zeker of de norm van 95% behaald gaat worden. Het is wel duidelijk dat de methodiek effectief is. Richting passend onderwijs kan dit een goede handreiking zijn om daadwerkelijk de leesprestaties op een hoger plan te trekken en te behouden. Dit kan dan ook een middel zijn om meer leerlingen binnen de basisschool te behouden.

Aanbevelingen:

Het is belangrijk om de leesprestaties een langere tijd te gaan volgen om te bekijken hoe effectief deze vernieuwde aanpak nu daadwerkelijk is en of dit dit jaar niet teveel af heeft gehangen van de leerlingpopulatie. Toch heeft het technisch leesniveau niets te maken met je intelligentie. Iedereen kan leren lezen. (Smits en Braams, 2006) Een uitbreiding van deze aanpak naar groep 4 toe is wenselijk om schoolbreed betere leesprestaties te krijgen en te behouden. Ook voor de doorgaande lijn van deze groep 3 kinderen is het belangrijk om de methodiek door te zetten in de hogere groepen.

5.2 Theoretische onderbouwing en antwoord op de onderzoeksvraag

Hoe (op welke manier) kunnen de leerkrachten in groep 3 de instructie van het leesonderwijs effectiever maken om de minimumdoelen voor groep 3 te kunnen behalen?

Zoals je in hoofdstuk 2 kunt lezen is het van belang om aandacht te besteden aan effectieve leesinstructie, het verbeteren van leerkrachtvaardigheden, het inzetten van een effectieve leesmethode, de coachende rol van de IB-er en een goed klassenmanagement om te komen tot het behalen van de minimumdoelen in groep 3. Indien je op al deze gebieden werkt aan optimalisering van het leesonderwijs en uitgaat van de uitgangspunten, zoals beschreven in hoofdstuk 2 en de conclusies en aanbevelingen in hoofdstuk 5 dan kun je daadwerkelijk je leesprestaties verbeteren. Het is wel van belang om al deze onderdelen in acht te nemen en samen te komen tot die verbetering. Het is een samenspel. Werken aan een van de onderdelen zal niet het gewenste resultaat opleveren.

6. Evaluatie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op mijn onderzoek en worden er aanbevelingen gegeven voor de toekomst binnen mijn onderwijspraktijk. Ik geef een reflectie op het onderzoeksproces en mijn rol als intern begeleider daarin.

6.1 Wat betekenen mijn conclusies voor de toekomst van mijn onderzoeksdomein?

We weten nu wat werkt in de klas om het technisch lezen op een hoger niveau te krijgen. Dit lukt ons nu in de groepen 3. Het is belangrijk om ook de groepen 1-2 en de groepen 4 t/m 8 te gaan betrekken bij dit leesonderzoek. Pas dan zal het gehele leesonderwijs op een hoger niveau getild kunnen worden. Je hebt elkaar nodig om verder te kunnen komen. Observaties zijn nodig om tot coaching te komen om het leesproces te kunnen verbeteren. Ook het monitoren van de leerresultaten zal nodig zijn om het leesproces door de gehele school goed te blijven volgen. Het is belangrijk om met het team te leren meer opbrengstgericht te gaan werken, zodat de resultaten op leesgebied zullen groeien. Daarnaast wil ik de leesmethode analyseren op de punten, zoals die beschreven worden in het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Je kunt dan screenen of alle onderdelen van technisch leesonderwijs binnen je school ook daadwerkelijk voldoen aan alle criteria.

6.2 Welke inhoudelijke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoek?

In de theorie wordt aangegeven, dat een kwalitatief goede instructie in de kleutergroepen en groep 3 het beste wapen is tegen leesuitval (Snow, 1998). In groep 3 hebben we ervoor gezorgd dat dit aanwezig is. De groepen 1-2 zijn niet in dit onderzoek meegenomen en kunnen dus tijdens vervolgonderzoek de aandacht krijgen om er een geheel van te kunnen maken. Daarnaast is de aandacht voor woordenschat en begrijpende lezen essentieel. (Wentink en Verhoeven, 2004). Deze onderdelen hebben in dit onderzoek geen aandacht gekregen. Om het technisch lezen in een breder kader te kunnen plaatsen en de basis van het lezen te kunnen verstevigen, zullen we ook aan deze peilers moeten gaan werken om de fundamenteën van de kinderen stevig te kunnen maken.

6.3 Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend?

Ik heb geleerd om op een planmatige en bewuste manier kennis over mijn praktijksituatie te verzamelen. Voortdurend heb ik aandacht geschonken aan mijn onderzoekende houding. Dit is een houding die ik eerder niet zo bewust en niet op deze manier gebruikte. Het onderzoek heeft niet alleen in de vorm van een product (nieuwe aanpak leesonderwijs) iets opgeleverd, maar voor mij is zeker ook de procesmatige kant van het onderzoek zeer waardevol geweest. Ik heb geleerd om kritisch te kijken naar het werk van mezelf en van mijn collega's en heb continu mijn eigen perspectief ter discussie gesteld. Ik heb geleerd dat je je onderzoeksvraag en deelvragen steeds in beeld moet blijven houden en dicht bij je onderwerp binnen de school moet blijven. Ik ben vanuit

mijn perfectionisme geneigd om heel ver te gaan zoeken. Bij de start van dit onderzoek heb ik dan ook over de hele wereld gezocht naar leesonderzoeken. Die informatie kan ik wel gebruiken als achtergrondinformatie om te zoeken naar antwoorden op mijn onderzoeksvraag, maar heb ik niet nodig om onderzoek te kunnen doen binnen mijn school. Mijn perfectionisme zorgde er af en toe ook voor, dat ik moeite had om een hoofdstuk af te sluiten. Ik ben tot het einde toe alle hoofdstukken blijven lezen om kleine dingen aan te passen. Dit onderzoek heeft me daarnaast ook geleerd om beter te reflecteren vanuit de driehoek: theorie, praktijk, persoon. Ik heb dit de hele opleiding als lastig ervaren. Toch gaf dit onderzoek me hele duidelijke handvaten om deze drie te kunnen linken. Je begint vanuit je eigen persoon met een onderzoeksvraag, die meteen aansluit bij je praktijk. Je zoekt theorie om te kunnen onderzoeken. Je linkt die theorie weer meteen aan je praktijk en geeft je eigen gevoel hierin weer. Hierdoor doorloop je continue de cyclus van deze driehoek. Ik heb het gevoel, dat het me gelukt is om deze drie steeds samen te brengen. Mijn persoonlijke leerstijl: de denker trad weer vaak op de voorgrond. Daarnaast heb ik veel gebruik gemaakt van de doener, want door dingen te doen wordt leren aantrekkelijker voor mezelf. In hoofdstuk 4 kon ik me dan ook lekker uitleven. De beslisser en de dromer blijven nog wat vaker op de achtergrond. Ik ben me wel meer bewust van deze leerstijlen en probeer beter in balans te komen door die andere stijlen in te zetten, indien nodig. De beslisser geeft me meer rust in mijn hoofd. Tijdens het onderzoek was het fijn om beslissingen te kunnen nemen bij het afronden van een hoofdstuk. In mijn team ben ik een bedrijfsmens en groepswerker. Dit kwam ook nu weer duidelijk tot uiting. Ik vind het fijn om met een groep mensen om me heen te werken. Binnen dit onderzoek heb ik met mijn collega's binnen de groepen 3 heel fijn kunnen samenwerken. Zij zijn verdeeld in groepswerkers en bedrijfsmensen. Hierdoor ontstond er veel harmonie. Ik heb daarom mijn onderzoek aan verschillende mensen voorgelegd, die alles juist vanuit een ander perspectief bekeken. Hierdoor heb ik een onderzoek weg kunnen zetten waar ik met tevredenheid op terug kan kijken. Het geeft me een voldaan gevoel.

6.4 Welke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoekers?

Besteed veel aandacht aan je onderzoeksvraag. Dit zal ervoor zorgen, dat je gericht naar theorie kunt zoeken en niet allerlei dwaalsporen gaat volgen.

Zorg ervoor, dat je onderzoeksvraag concreet is en dat je je tot een kleine groep beperkt. Het leren onderzoek te doen, vraagt al veel energie van je, zodat je je tijd beter kunt besteden aan het onderzoeksproces en de gevolgen te overzien zullen zijn.

Ga niet zelf het wiel uitvinden wanneer dit niet nodig is, maak gebruik van andermans expertise. Vb. Schakel iemand in, die handig is met excel om je te helpen bij het maken van grafieken.

Zorg voor voldoende critical friends. Zij laten je vaak door een andere bril kijken en dit kan erg verhelderend zijn.

Ik zou iedereen in het onderwijs willen aanraden om regelmatig onderzoek te doen binnen je school om zo jezelf verder te kunnen ontwikkelen en de organisatie op een hoger plan te krijgen.

Nawoord

In mijn nawoord wil ik graag iedereen bedanken die een bijdrage heeft geleverd aan mijn praktijkonderzoek.

Op de eerste plaats een woord van dank aan de collega's van de groepen 3. Ik heb regelmatig een beroep op hen mogen doen en altijd waren ze weer bereid om mee te werken, te denken en te veranderen.

Op de tweede plaats ook een woord van dank gericht aan mijn docent van Fontys OSO, mijn man, mijn directeur en medestudenten ("critical friends") die mij tijdens het onderzoek kritisch, maar opbouwend hebben ondersteund.

Ik ben in ieder geval door dit onderzoek, dat me vele overpeinzingen heeft gekost, een rijker mens geworden. Ik kan nu met recht zeggen, dat ik aan het eind van deze studie, me een volwaardige intern begeleider mag voelen en tevens een praktijkonderzoeker. Ik weet nu dus dat ik mijn rol als onderzoeker in kan zetten om van een probleem een kans te maken. Ik kan me voortaan in de praktijk redden door onderzoek te doen. Ik begin met verdieping in de literatuur, draagvlak zoeken binnen mijn team, meningen en data verzamelen, zodat ik mijn conclusies kan trekken en een plan van aanpak op kan stellen, dat kan werken in de praktijk.

Literatuurlijst

- Bosman, A. (2008). *Pedagogische wetenschap koorddans en kunst en kunde*.
Binnengehaald 19 januari 2011 van <http://www.zoleerjekinderenlezenenspielen.nl/assets>
- Bosman, A. M. T., Schraven, J. L. M. (2008). *Lezen en spellen. Zo leer je kinderen lezen en spellen. Tijdschrift voor Remedial Teaching* 2008/1, 26-29.
- Clijnen, A. (2007). *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en IB'ers in het primair onderwijs*. Weer Samen Naar School +.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/ Apeldoorn: Garant
- Inspectie van het onderwijs, (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Binnengehaald op 26 januari 2011 van <http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/publicaties/Iedereen+kan+lernen+lezen.html>
- Jepma, IJ. (2003). *De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs*. Academisch proefschrift. Amsterdam: Thela Thesis.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmma, W., (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Baarn/Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff
- Landelijke beroepsgroep voor intern begeleiders, (2009). *De beroepsstandaard voor de intern begeleider. Functieomschrijving, bekwaamheidseisen en ethische code*. Amersfoort: Drukkerij Wilco
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., Pollock, J. E. (2001). *Wat werkt in de klas, research in actie*. Middelburg: Bazalt
- Metselaar, A.J. (2009). *Naar een brede school voor Passend onderwijs*. INOS Stichting Katholiek Onderwijs Breda.
- Smits, A., Braams, T. (2009). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom
- Veenman, S., Lem, P., Roelofs, E., Nijssen, F. (2003). *Effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer*. Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Binnengehaald 19 januari 2011 van <http://www.taalspilots.nl/implementatiekoffer/inhoud/lezen/atechnischlezen>
- Vernooy, K. (2010) *Elk kind een lezer! Elk kind een lezer?* Binnengehaald 19 januari 2011 van http://www.google.nl/#hl=nl&biw=1024&bih=506&q=ieler+kind+een+goede+lezer&aq=f&aqi=&aql=&oq=&bav=on.2.or.r_gc.r_pw.&fp=e5d8bfd2466dc019, 4e link
- Vervaet, E. (2007). *Naar school*. Amsterdam: Ambo
- Wentink, H., Verhoeven, L. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands

Bijlage 1: Vragenlijst voor leerkrachten

Beste collega,

In het kader van mijn praktijkonderzoek naar het technisch lezen in groep 3 wil ik je vragen om deze enquête in te vullen. Op deze manier hoop ik een beeld te krijgen hoe het technisch leesonderwijs in de praktijk wordt uitgevoerd. De vragenlijst bestaat uit 39 vragen, waarvan 27 te beoordelen uitspraken, 5 meerkeuzevragen en 7 open vragen. Bij deze vragen gaat het om de situatie in je eigen groep en je eigen mening. Het invullen neemt ongeveer 10 à 15 minuten in beslag. Wil je de vragenlijst na invullen retourneren in mijn postvak . Alvast bedankt voor de medewerking!

Uiterste inleverdatum: donderdag 03 maart 2011

Groetjes Carola

Groep:

Instructie technisch leesonderwijs	NEE	nee	ja/nee	ja	JA
1. Ik besteed aandacht aan vlot leren lezen. (=voldoende tijd voor automatisering)					
2. Ik besteed aandacht aan de nauwkeurigheid van het lezen.					
3. Ik besteed aandacht aan expressie en intonatie.					
4. Het technisch leesonderwijs is op een vast tijdstip ingeroosterd.					
5. Het technisch leesonderwijs in mijn groep sluit aan bij de voorkennis en belangstelling van de leerlingen.					
6. Ik stel aan het begin van de les een doel en bekijk samen met de leerlingen aan het einde van de les of dit doel ook daadwerkelijk behaald is.					
7. Ik oefen samen met de zwakke lezers tijdens de leesles met woorden en teksten. Dit is een vaste aanpak binnen mijn groep.					

8. Ik richt me tijdens de instructie alleen op de zwakke lezers.					
9. Ik oefen met de zwakke lezers, datgene wat ze moeilijk vinden.					
10. Ik pak voor de zwakke lezers extra oefenmateriaal, dat niet bij de methode hoort.					
11. Ik daag alle kinderen uit tijdens de leesles.					
12. Ik ben tevreden over de methode Leeslijn					
13. Ik vind de handleiding van de methode Leeslijn een goede handreiking om mijn leeslessen te kunnen vullen.					
14. Ik geef weinig instructie in de groep. De kinderen verwerken geheel zelfstandig hun eigen leesniveau door.					

Verwachtingen	NEE	nee	ja/nee	ja	JA
15. Ik heb hoge verwachtingen van mijn leerlingen wat betreft het technisch leesniveau					
16. Ik pas de lesstof aan aan het niveau van de kinderen.					
17. Ik weet welke doelen mijn leerlingen aan het einde van het schooljaar moeten beheersen op het gebied van technisch lezen.					
18. De leerlingen weten naar welk technisch leesniveau (AVI) ze toe moeten werken.					

Eigen kennis en vaardigheden	NEE	nee	ja/nee	ja	JA
19. Ik heb naar mijn idee voldoende kennis om de leerlingen effectief technisch leesonderwijs aan te bieden.					
20. Ik heb naar mijn idee voldoende vaardigheden om de leerlingen effectief technisch leesonderwijs aan te bieden.					
21. Ik weet de leerlingen in mijn groep te enthousiasmeren voor het lezen van boeken.					
22. Ik vind de leesresultaten in mijn groep voldoende.					
23. Ik vind de leesresultaten op onze school voldoende.					
24. Ik heb voldoende kennis en vaardigheden om mijn leerlingen een effectieve leesinstructie aan te kunnen bieden.					
25. Ik differentieer voldoende tijdens mijn lessen, zodat alle kinderen zich op hun eigen niveau kunnen ontwikkelen					
26. ik organiseer mijn lessen zo, dat er voldoende tijd is voor samenwerkend leren. De sterke lezer en de zwakke lezer lezen samen. (duo-lezen).					
27. Mijn leesaanpak past binnen de visie met kinderen leren.					

Werkvormen

28. Welke werkvormen zijn terug te vinden binnen jouw groep? *(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.)*

- ☐ tutorlezen ☐ stillezen ☐ duolezen ☐ koorlezen
- ☐ voorlezen ☐ herhaald lezen
- ☐ technisch lezen volgens de methode Leeslijn ☐ anders,
- namelijk:.....

Indien je tutorlezen en/of duolezen hebt aangekruist, op basis van welke criteria stel je de leesgroepen dan samen?

.....

.....

.....

Leesbegeleiding

29. Welke didactiek pas je toe bij het instrueren en begeleiden van zwakke lezers? *(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.)*

- ☐ pre-teaching (de leerling voorbereiden op de leerstof)
- ☐ re-teaching (herhaling van de leerstof)
- ☐ ik pas het directe instructiemodel toe
- ☐ de zwakke lezers doen mee met de groepsinstructie waarna ze verlengde instructie krijgen
- ☐ ik zet de leerstofpakketten van Leeslijn in
- ☐ ik zet orthotheekmaterialen in (bijvoorbeeld Leesweg +, Speciale Leesbegeleiding van L. Koning of anderen)
- ☐ zwakke lezers hebben een leesmaatje aan wie hulp gevraagd kan worden bij moeilijke woorden

30. Waar wordt aandacht aan geschonken tijdens de instructie aan en begeleiding van zwakke lezers? *(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.)*

- ☐ het bevorderen van de letter- en woordherkenning
- ☐ het automatiseren van de decodeervaardigheid
- ☐ hardop lezen
- ☐ gerichte feedback
- ☐ vloeiend lezen, dat wil zeggen, vlot, nauwkeurig en met de juiste intonatie en expressie

☐ O geven van een goed voorbeeld

☐ O extra leestijd

31. Op welk niveau lezen de leerlingen hun teksten tijdens de technisch leesles?

(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.)

☐ O op beheersingsniveau

☐ O op instructieniveau

☐ O op frustratieniveau

32. Deel je de leerlingen in homogene of heterogene leesgroepen in? Waarom heb je die keuze gemaakt?

.....

.....

.....

Tijd

33. Hoeveel tijd besteed je per week aan technisch lezen? *(dus geen begrijpend lezen)*

.....

34. Hoeveel extra tijd krijgen de zwakke lezers?

.....

Volgen van de leesontwikkeling

35. Op welke manier monitor jij de technisch leesontwikkeling van de leerlingen binnen jouw groep? *(Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.)*

☐ O door middel van toetsing

☐ O door middel van een analyse van de leesfouten in de toetsen

☐ O door middel van observaties van het lezen

Leerlingen

36. Hoe denk jij dat de leerlingen binnen jouw groep het technisch leesonderwijs ervaren? Kun je dit toelichten?

.....

.....

.....

37. Op welke manieren besteed je binnen je groep aandacht aan leesplezier en leesmotivatie?

.....

.....

.....

Persoonlijke ontwikkeling

38. Wat zou jij willen verbeteren aan je leesonderwijs?

.....

.....

.....

39. Wat zou je nog willen leren? Wie kan jou daarbij helpen?

.....

Bijlage 2: Checklist vragenlijst

Beste critical friend,

Zou je voor mij de bijgesloten vragenlijst kunnen toetsen aan onderstaande vragen en aandachtspunten:

Middels de vragenlijst hoop ik een goed beeld te krijgen van het technisch leesonderwijs bij ons op school. Voldoen we aan de volgende criteria:

1. Hoge doelen stellen
2. Doelen stellen per les
3. Tijdens de instructie besteed ik aandacht aan automatisering, nauwkeurigheid, expressie en intonatie
4. De leesmethode helemaal behandelen (in groep 3 voor de gemiddelde lezer t/m ILO2)
5. De instructie is expliciet (d.w.z. dat de leerkracht de zwakke lezers extra laat oefenen met datgene wat ze moeilijk vinden)
6. Gericht feedback en succeservaringen
7. Convergente differentiatie wordt toegepast
8. De zwakke lezer krijgen extra oefenstof, die uit de methode gehaald wordt. Er worden geen andere materialen ingezet.
9. De leerkracht doet ertoe (hij monitort het leesonderwijs, maakt leerlingen enthousiast voor lezen)
10. Voldoende leestijd per week

Aandachtspunten waaraan de vragenlijst moet voldoen:

- 1 Is duidelijk wat er met het instrument wordt onderzocht?
- 2 Is de vormgeving aantrekkelijk? Is er een heldere gebruiksaanwijzing, antwoordinstructie?
- 3 Zijn de vragen simpel en niet te complex geformuleerd? Zijn de zinnen helder en grammaticaal goed opgebouwd? Zijn ze voldoende specifiek en niet te globaal? Zijn de gebruikte beoordelingsschalen passend bij de vragen?
- 4 Zijn de vragen neutraal? Zitten er suggestieve, sturende vragen tussen? Kunnen de onderzochten zich gekwetst voelen of bedreigd?
- 5 Staan de vragen rondom een onderwerp bij elkaar? Hebben de verschillende blokken met vragen nog een inleiding nodig?
- 6 Beschikt de respondent over de gevraagde informatie?
- 7 Is er voldoende gelegenheid om eigen observaties te noteren of aangekruiste antwoorden via open vragen toe te lichten?
- 8 Zitten er voldoende controlevragen in? D.w.z. dubbele vragen om te kunnen controleren of die persoon, dat ook echt daadwerkelijk zo toepast.
- 9 Is het type vraag (open en gesloten) op de juiste manier ingezet?
- 10 Is de vragenlijst niet te lang?
- 11 Is er een verantwoording bij het instrument?
- 12 Is het instrument voorgelegd aan critical friends?

Bijlage 3: Observatielijst effectief technisch leesonderwijs

Voorafgaand aan deze observatie wordt er afspraak gemaakt met de desbetreffende leerkracht. De leerkracht krijgt vooraf de criteria te zien, die geobserveerd gaan worden. Na de observatie volgt er een gesprek om de gegevens te bespreken en te controleren op echtheid. De leerkracht krijgt de gelegenheid om hier zijn eigen visie op de observatie toe te lichten.

Datum van afname:

Groep:

Aantal leerlingen:

Tijd: (een volledige leestijd)minuten

Leerkracht:

Observatiepunten	+	+/-	-	Opmerkingen
<i>Instructie en begeleiding</i>				
1. De instructie richt zich op nauwkeurig lezen				
2. De instructie richt zich op vlot leren lezen				
3. De instructie richt zich op het lezen met intonatie en expressie				
4. De instructie richt zich op het aanleren van leesstrategieën				
5. De hulp en begeleiding zijn niet alleen gericht op de leeszwakke leerlingen. Alle leerlingen worden voldoende uitgedaagd.				
6. De leerkracht past het directe instructiemodel toe - terugblikken op de vorige les - het doel voor deze les stellen - (in)oefening - individuele verwerking/ verlengde instructie - terugblik op de les				
7. Zwakke lezers doen mee met de groepsinstructie				
8. Zwakke lezers werken samen met andere leerlingen - met een hoger technisch leesniveau - met een gelijk technisch leesniveau - met een lager technisch leesniveau				
9. Zwakke lezers hebben een leesmaatje voor hulp bij moeilijke woorden				

10. Na de groepsinstructie krijgen zwakke lezers verlengde instructie				
11. De leerkracht richt zich tijdens de verlengde instructie op datgene wat de kinderen moeilijk vinden				
Aanbod teksten	+	+/-	-	Opmerkingen
12. De teksten worden aangeboden op instructieniveau				
13. Er worden orthotheekmaterialen ingezet bij de hulp aan zwakke lezers				
14. De materialen uit de methode worden ingezet bij de hulp aan zwakke lezers				
Leesinterventies en feedback	+	+/-	-	Opmerkingen
15. Leesinterventies richten zich op het automatiseren van de letters en/of decodeervaardigheid				
16. Er is aandacht voor hardop lezen				
17. Er wordt productgerichte feedback gegeven				
18. Er wordt procesgerichte feedback gegeven				
19. De leerkracht uit dat hij/zij de inzet van de leerlingen waardeert				
20. De leerkracht benadrukt wat goed gaat				
21. Dezelfde tekst wordt herhaald gelezen, dus meerdere keren				
22. Leerlingen krijgen een goed voorbeeld van vloeiend lezen van de leerkracht of van andere leerlingen				
Leesgroepen	+	+/-	-	Opmerkingen
23. De groepen zijn heterogeen samengesteld				
24. De groepen zijn homogeen samengesteld				
Voldoet deze indeling aan de volgende voorwaarden: - op oorzaken van de zwakke prestaties (leestempo, verschillen				

decodeervaardigheden en leesstrategieën, concentratie en faalangst) - er wordt gelezen in een kleine groep - de leerkracht zet kennis en vaardigheden in - de instructie vindt plaats in aansluiting op de groepsinstructie				
Monitoren	+	+/-	-	Opmerkingen
25. De leerkracht observeert hoe de leerling leest				
26. De leerkracht gaat na of de leerling de tekst begrijpt				
Pedagogische voorwaarden	+	+/-	-	Opmerkingen
29. Er wordt gepraat over de inhoud van de tekst				
30. Er wordt gepraat over de beleving van de tekst				
31. Het leesonderwijs sluit aan bij de belevingswereld van de leerlingen				
32. Het leesonderwijs sluit aan bij de voorkennis van de leerlingen				
33. Er is aandacht voor leesplezier en leesmotivatie.				

Korte Samenvatting:

Positieve ontwikkelingen binnen de groep

Actiepunten voor de leerkracht

Dit punt kies ik uit om als 1^e aan te pakken in mijn groep:

Mening leerkracht nav observatie

Bijlage 4: Checklist observatielijst

Beste critical friend,

Zou je voor mij de bijgesloten observatielijst kunnen toetsen aan onderstaande vragen en aandachtspunten:

Middels de observatielijst hoop ik een goed beeld te krijgen van het technisch leesonderwijs bij ons op school. Voldoet de lijst aan de volgende criteria:

11. Hoge doelen stellen
12. Doelen stellen per les
13. Tijdens de instructie besteed ik aandacht aan automatisering, nauwkeurigheid, expressie en intonatie
14. De leesmethode helemaal behandelen (in groep 3 voor de gemiddelde lezer t/m ILO2)
15. De instructie is expliciet (d.w.z. dat de leerkracht de zwakke lezers extra laat oefenen met datgene wat ze moeilijk vinden)
16. Gericht feedback en succeservaringen
17. Convergente differentiatie wordt toegepast
18. De zwakke lezer krijgen extra oefenstof, die uit de methode gehaald wordt. Er worden geen andere materialen ingezet.
19. De leerkracht doet ertoe (hij monitort het leesonderwijs, maakt leerlingen enthousiast voor lezen en let op product en proces)
20. Voldoende leestijd per week (400 minuten of 6x 1 uur + 1x 40 min. per week in groep 3)

Aandachtspunten waaraan de observatielijst moet voldoen:

- 13 Wanneer, hoelang en waar wordt er geobserveerd?
- 14 Hoe wordt er gescoord? Is dit duidelijk en voor iedereen begrijpelijk?
- 15 Zijn de betrokkenen op de hoogte van het observeren? Zo ja, weten ze ook wat er geobserveerd gaat worden?
- 16 Is duidelijk wat er met het instrument wordt onderzocht?
- 17 Is de vormgeving overzichtelijk en handig hanteerbaar?
- 18 Zijn de zinnen simpel en niet te complex geformuleerd? Zijn de zinnen helder en grammaticaal goed opgebouwd? Zijn ze voldoende specifiek en niet te globaal?
- 19 Zijn de zinnen neutraal? Zitten er suggestieve, sturende zinnen tussen? Kunnen de onderzochten zich gekwetst voelen of bedreigd?
- 20 Staan de zinnen rondom een onderwerp bij elkaar?
- 21 Sluit het instrument aan bij mijn onderzoeksvragen (zie hierboven)
- 22 Is er voldoende gelegenheid om eigen observaties te noteren of toe te lichten?
- 23 Is de observatielijst niet te lang?
- 24 Is er een verantwoording bij het instrument?
- 25 Is het instrument voorgelegd aan critical friends?