

Tijd voor Lezen

Effectief leesonderwijs in groep 3

Eliza van der Luit

Studentnummer 2149128

Tijd voor lezen, effectief leesonderwijs in groep 3

Master Special Educational Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute Remedial Teacher

Begeleid door Myriam Verwiel

Mei, 2011

Inhoud

	bladzijde
Samenvatting	5
Inleiding	
I.1 Het belang van een goede leesvaardigheid	6
I.2 De rol van de leerkracht	6
I.3 Het onderzoek	7
I.4 Theoretisch fundament	7
I.5 De onderzoeksgebieden	8
Noten	9
1 Aanleiding en Probleemstelling	
1.1 Aanleiding	11
1.2 Doel in het onderzoek	12
1.3 Doel van het onderzoek	12
1.4 Relevantie voor mijn eigen leerproces	12
1.5 Onderzoeksvraag	12
1.6 Deelvragen	12
1.7 Verwachting van het onderzoek	13
1.8 Eerdere onderzoeken	13
Noten	14
2 Theoretische onderbouwing	
2.1 Inleiding	15
2.2 Wat is effectief leesonderwijs?	15
2.2.1 Duidelijke, hoge toetsbare doelen	15
2.2.2 Voldoende tijd aan lezen besteden	16
2.2.3 Extra tijd voor risicolezers	16
2.2.4 Convergente differentiatie	16
2.2.5 Effectieve instructie	16
2.2.6 Vroegtijdig signaleren en reageren	17
2.2.7 Monitoren leesontwikkeling	17
2.3 Leesmotivatie	17
2.4 Het creëren van draagvlak	18
Noten	19
3 Onderzoeksmethodologie	
3.1 Actieonderzoek	21
3.2 Instrumenten	21
3.2.1 Bestudering leesresultaten van de afgelopen drie schooljaren	21

	bladzijde
3.2.2. Denktankbijeenkomsten	22
3.2.3. Individuele gesprekken met de leerkrachten	22
3.2.4 Literatuurstudie	22
3.2.5 Observatie van de leesles	23
3.2.6 Interview leeszwakke leerlingen	23
3.2.7 Analyseren van toetsresultaten	23
3.3 Triangulatie	24
3.4 Validiteit en betrouwbaarheid	24
3.5. Ethische kwesties	24
3.5.1 Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog	25
3.5.2 Zorgvuldigheid en nalatigheid	25
3.5.3 Volledigheid en selectiviteit	25
3.5.4 Concurrentie en collegialiteit	25
3.5.5 Publiceren, auteurschap en geheimhouding	25
3.5.6 Onderzoek in opdracht	25
Noten	26
 4 Data analyse en resultaten	
4.1. De inrichting van het leesonderwijs vóór het onderzoek	27
4.1.1 Duidelijke, hoge toetsbare doelen	27
4.1.2 Voldoende tijd voor leesonderwijs	27
4.1.3 Extra tijd voor leeszwakke leerlingen	27
4.1.4 Convergente differentiatie	27
4.1.5 Het geven van effectieve instructie	28
4.1.6 Vroegtijdig signaleren en reageren	28
4.1.7 Monitoren van de leesontwikkeling	28
4.1.8 De resultaten	28
4.2 De gekozen interventies	29
4.2.1 Stellen van doelen	29
4.2.2 Voldoende tijd voor leesonderwijs	29
4.2.3 Extra tijd voor de leeszwakke leerlingen	30
4.2.4 Convergente differentiatie	30
4.2.5 Het geven van effectieve instructie	30
4.2.6 Vroegtijdig signaleren en reageren	30
4.2.7 Monitoren van de leesontwikkeling	30
4.2.8 Leesmotivatie leeszwakke leerlingen	30
4.3 Creëren van draagvlak	31
4.3.1 Het verandertraject	31
4.3.2 Hebben mijn collega's de interventies toegepast?	32
4.4 De leesresultaten ná de interventies	32
4.4.1 Is het technisch leesniveau verbeterd?	32

	bladzijde
4.4.2 Is de leesmotivatie verhoogd?	34
5 Conclusies	
5.1 Conclusies	37
5.2 Adaptief Onderwijs	37
5.3 Passend Onderwijs	37
5.4 Aanbevelingen	38
6 Evaluatie Onderzoek	40
Dankwoord	42
Literatuur	43
Bijlagen	
• Bijlage 1: Kijkwijzer directe instructie	
• Bijlage 2: Powerpoint denktankbijeenkomst 1	
• Bijlage 3: Powerpoint denktankbijeenkomst 2	
• Bijlage 4: Powerpoint denktankbijeenkomst 3	
• Bijlage 5: Toetsuitslagen wintersignalering	
• Bijlage 6: Toetsuitslagen lentesignalering	

Samenvatting

In dit onderzoek wil ik te weten komen op welke manier het leesonderwijs op onze school het beste ingericht kan worden. De resultaten van het technisch aanvankelijk leesonderwijs zijn al jaren minder dan dat wij van onze leerlingen zouden verwachten. Leerlingen die niet goed kunnen lezen, verliezen vaak de motivatie om te lezen, waardoor hun vooruitgang nog trager verloopt. Ik wil graag die cirkel doorbreken en leerlingen goed én met plezier laten lezen. Het onderzoek richt zich daarom op de volgende vraag:

Welke elementen zijn van invloed om succesvol leesonderwijs in de groepen 3 van onze school te geven en op welke wijze creëer ik draagvlak bij mijn collega's van de groepen 3 om die elementen toe te passen ten einde het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leeszwakke leerlingen in de groepen 3 te verhogen?

Om tot de antwoorden te komen, heb ik de theorie bestudeerd en de factoren van succesvol leesonderwijs van Dr. Kees Vernooy gekozen om interventies toe te passen op ons leesonderwijs. De interventies beslaan de volgende gebieden:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Duidelijke, hoge toetsbare doelen2. Voldoende tijd aan lezen besteden3. Extra-tijd voor risicolezers4. Convergente differentiatie5. Effectieve instructie6. Vroegtijdig signaleren en reageren7. Monitoren van de leesontwikkeling |
|---|

Figuur 1: Kenmerken van effectief onderwijs

Leesmotivatie maakt geen deel uit van deze factoren. Omdat ik van mening ben dat het motiveren van leeszwakke lezers cruciaal is om hun resultaten op het gebied van technisch lezen te verbeteren, heb ik ervoor gekozen ook daarop te interveniëren. Na zes weken het leesonderwijs te hebben aangepast, hebben wij de volgende resultaten bereikt:

- Het aantal leerlingen dat onvoldoende scoort, is van 15% gedaald naar 11%.
- Het aantal leerlingen dat twijfelachtig scoort, is van 15% naar 7% gedaald.
- Het aantal leerlingen dat voldoende scoort, is gestegen van 70% naar 81%.

Deze resultaten geven aan dat het mogelijk is om het uitvalpercentage bij het technisch aanvankelijk leesonderwijs op onze school verder te beperken.

De resultaten uit het onderzoek zijn zo bemoedigend dat wij dit schooljaar nog een protocol gaan uitwerken om de aanpassingen in het leesonderwijs van groep 3 te borgen voor de volgende schooljaren.

Inleiding

In de inleiding beschrijf ik het belang van goed leesonderwijs op de basisschool. Ik zal ingaan op wat bovenstaande betekent voor de situatie op mijn werkplek en waarom ik dit onderwerp heb gekozen voor mijn onderzoek.

I.1 Het belang van een goede leesvaardigheid

Een goede leesvaardigheid is uiterst belangrijk voor de schoolloopbaan van leerlingen. Al vanaf groep 4 wordt het onderwijs steeds taliger, dit geldt zelfs voor het vak rekenen. Leerlingen die problemen ondervinden met het leren lezen, hebben vaker gedragsproblemen (Coster, 2001)¹, een negatief zelfbeeld (Reid & Lyon, 1996)², verlaten vaker zonder diploma de school (Onderwijsraad 1999)³ en maken na afloop van hun schoolcarrière meer kans om werkloos te raken.

In de groepen 3 in Nederland valt ongeveer 15% van de leerlingen uit op technisch lezen (Struiksma, 2003)⁴. Op de school waar ik werkzaam ben, is de uitval hoger, terwijl veel van onze leerlingen niet uit een taalarme omgeving komen. Volgens onderzoek is de meest belangrijke factor die het leren van leerlingen beïnvloedt de leerkracht (Wright, Horn & Sanders, 1997)⁵. Dit is dus hoopvol, want leerkrachtgedrag is een aspect wat beïnvloedbaar is. Ik heb daarom besloten dit onderwerp voor mijn onderzoek te kiezen.

I.2 De rol van de leerkracht

Het terugbrengen van de uitval tot 5% zoals in allerlei boeken te lezen is, stoelt op het feit dat slechts een kleine 4% van de leesproblemen kan worden toegeschreven aan moeilijk te behandelen neurologisch functioneren (Pearson, 1999)⁶. Volgens Pearson zijn de meeste leesproblemen het gevolg van het niet goed reageren van de kinderen op de leesinstructie. Dit betekent dat als de leesinstructie van de leerkracht verbetert, dit een positief effect zou moeten hebben op de leesontwikkeling van de leerlingen. Volgens Torgesen (2004)⁷ overgroeien kinderen hun leesproblemen niet. Daarom moeten leesvaardigheidsproblemen zo snel mogelijk worden aangepakt.

Veel leesproblemen zouden voorkomen kunnen worden door vroegtijdig ingrijpen en het vervolgens geven van intensieve instructie aan leeszwakke lezers (Snow, Burns & Griffing (1998), Rand National Reading Panel, 2000)⁸. Uit de literatuur blijkt dat de groepsleerkracht de belangrijkste factor is voor het wel of niet slagen van de leeszwakke leerlingen (Teddle & Reynolds, 2000)⁹. Dat brengt mij bij mijn centrale vraag: Wat kunnen wij op onze school doen om de prestaties van onze leerlingen bij het aanvankelijk technisch lezen te verbeteren?

I.3 Het onderzoek

Mijn onderzoek betreft het leesonderwijs in groep 3. Ik geef al 8 jaar met veel plezier les in een combinatiegroep 2/3 in het centrum van een kleine stad. De kinderen van deze school komen uit zeer verschillende sociale en etnische milieus. Daardoor is de voorkennis van de kinderen ook heel verschillend.

Als de kinderen bij mij in groep 2 binnenkomen, kunnen zij vaak hun naam nog niet zelf schrijven. Het is daarom prachtig om te zien dat de meeste leerlingen na twee jaar in staat zijn om zelfstandig een boek te lezen. Ik ben zelf een boekenwurm en ook mijn kinderen van 9 en 12 jaar verslinden boeken. Ons motto luidt dan ook: “met een boek op schoot, hoeft je je nooit te vervelen”. Het is daarom jammer als je dan moet constateren dat dat niet bij alle leerlingen zo werkt.

Ik ben niet tevreden over de resultaten die ik met de leerlingen bereik. Het leerrendement is de afgelopen jaren niet voldoende en de remediëring heeft ook niet het gewenste resultaat gebracht. Bovendien worden onze leeszwakke leerlingen door het uitblijven van succeservaringen vaak ontmoedigd en lezen daarom ook minder dan goede lezers die ook thuis nog eens als vrijetijdsbesteding een boek pakken. Hierdoor gaan goede lezers steeds beter lezen en minder goede lezers raken steeds meer achterop waardoor zij in een vicieuze cirkel terechtkomen, dit heet het Mattheuseffect (Stanovich, 1986)¹⁰. Om dit patroon te doorbreken, wil ik de motivering van leeszwakke leerlingen in het onderzoek meenemen. In eerste instantie dacht ik dat mijn onderzoek zich zou richten op de interventies die wij toepassen op leerlingen met leesproblemen en dat ik met het verbeteren van de diagnostiek en remediëren, de leesproblemen zou proberen te verminderen. Na het lezen van de literatuur kwam ik tot de ontdekking dat de hoeveelheid leesproblemen wellicht aangepakt moesten worden aan de basis: onze manier van onderwijs geven kan ook de oorzaak zijn van de leesproblemen van de leerlingen! In de volgende alinea leg ik uit waarom.

I.4 Theoretisch fundament

Toonaangevend op het gebied van taal- en leesonderwijs is Dr. Kees Vernooij, lector aan de hogeschool Edith Stein. Veel boeken die ik over aanvankelijk technisch lezen bestudeer zijn van hem, óf halen hem aan. Zijn visie op aanvankelijk technisch lezen is dat er 7 factoren zijn voor succesvol leesonderwijs. Deze factoren worden in hoofdstuk 2 uitgebreider besproken. Ik heb gemerkt dat wij op onze school niet aan deze factoren voldoen. Vooral het element “tijd” is bij ons ver onder de maat. Het kan dus zijn dat als wij deze factoren optimaliseren, de uitval op lezen vermindert en daardoor ook de behoefte aan remediëren. Hierdoor is mijn onderzoek dus verschoven van remediëren achteraf naar interveniëren voordat leerlingen leesproblemen krijgen.

I.5 De onderzoeksgebieden

Om het aanvankelijk technisch leesonderwijs te verbeteren, wil ik drie dingen onderzoeken: hoe kunnen wij zo optimaal mogelijk aanvankelijk technisch leesonderwijs bieden, hoe kunnen wij leerlingen motiveren en hoe kan ik leerkrachten motiveren om de eerste twee dingen in praktijk te brengen.

Mijn onderzoeksgroep betreft alle leerlingen uit de drie groepen 2/3 die aanvankelijk technisch leesonderwijs volgen. Het betreft ongeveer 28 leerlingen in groep 3. Doordat leerlingen verhuizen, of juist bij ons komen, wisselt het precieze aantal leerlingen. De leesmotivatie wordt bij acht leerlingen gemeten, deze leerlingen zijn zorgleerlingen op het gebied van aanvankelijk technisch lezen: hun resultaten op de toetsen zijn onvoldoende. Juist voor deze leerlingen is het belangrijk om de leesmotivatie te verbeteren of te behouden. Goede lezers lezen meer en daardoor beter, minder goede lezers moeten vaker gemotiveerd worden. Met dit onderzoek wil ik weten waarmee ik ze het meest kan motiveren en welke onderdelen de leerlingen juist niet leuk vinden.

Er zijn drie groepen 2/3, ik werk in één ervan met een duo-partner. In een parallelgroep werkt één collega en in de tweede parallelgroep één collega en één lio-er. Ik zal daarom, behalve met de intern begeleider, de onderbouwcoördinator en de locatieleider, met vier collega's samenwerken.

De literatuur die ik gebruik, beslaat deze onderdelen: literatuur over aanvankelijk leesonderwijs, literatuur over leesmotivatie en literatuur over het creëren van draagvlak bij collega's.

Noten

1. Het onderzoek van Coster uit 2001 waarin de relatie tussen lees- en gedragsproblemen wordt beschreven, wordt door Kees Vernooij in het boek *Effectief omgaan met risicolezers* aangehaald op bladzijde 13. In 2001 promoveert aan de rijksuniversiteit van Groningen orthopedagoge drs. Francien Coster op dit onderwerp. Haar conclusie luidt dat kinderen met taalstoornissen vaker gedragsproblemen hebben. Het volledige onderzoek luidt: Coster (2001). *Behavioral problems in children with specific language impairments*. Doctoral Dissertation, University of Groningen, The Netherlands.
2. Reid & Lyon hebben in 1996 een rapport geschreven over de relatie tussen leesproblemen en een negatief zelfbeeld. Dit onderzoek wordt in het rapport *Risicoleerlingen bij technisch lezen, Beschrijving en evaluatie van het project "Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen* (afgekort BOV-project), op bladzijde 25 aangehaald.
3. De onderwijsraad heeft in 1999 een rapport geschreven met als titel "*Tellen en sturen. Advies over het Plan van aanpak Voortijdig Schoolverlaten*" waarin voorstellen worden gedaan om het voortijdig schoolverlaten te verminderen.
4. In het proefschrift van Struiksma (Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU Uitgeverij) staat dat ongeveer 15% van de leerlingen uitvallen op technisch lezen. Dit wordt door Kees Vernooij aangehaald in zijn boek *Elke leerling een competente lezer* op bladzijde 13.
5. Het onderzoek van Wright, Horn & Sanders (1997) wordt regelmatig door Kees Vernooij in zijn lezingen en boeken aangehaald. Letterlijk wordt er door hen gesteld: "*The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) has been designed to use statistical mixed-model methodologies to conduct multivariate, longitudinal analyses of student achievement to make estimates of school, class size, teacher, and other effects. This study examined the relative magnitude of teacher effects on student achievement while simultaneously considering the influences of intraclassroom heterogeneity, student achievement level, and class size on academic growth. The results show that teacher effects are dominant factors affecting student academic gain and that the classroom context variables of heterogeneity among students and class sizes have relatively little influence on academic gain. Thus, a major conclusion is that teachers make a difference. Implications of the findings for teacher evaluation and future research are discussed*". (Bron: http://www.sas.com/govedu/edu/teacher_eval.pdf)
6. In het rapport *Risicoleerlingen bij Technisch lezen* wordt het onderzoek van Pearson uit 1999 gebruikt om te stellen dat de norm van uitval van technisch lezen op 5% gesteld moet worden. Dit percentage leerlingen heeft een neurologisch probleem waardoor lezen moeilijk gaat. Overige uitval zou door de leerkracht voorkomen kunnen worden. Het onderzoek van Pearson wordt in de beschrijving en evaluatie van het BOV-project als argument gebruikt om als streefdoel met 95% van de leerlingen aan het eind van groep 3 AVI-3 instructieniveau of hoger behaald te hebben.
7. De conclusie van Torgesen (2004) dat kinderen hun leesproblemen niet overgroeien heeft consequenties voor de inrichting van het onderwijs. Kindvolgend onderwijs heeft dus als gevolg dat de leesachterstanden blijven bestaan. Bij goed leesonderwijs staat de leerstof en op welke manier deze wordt overgebracht, centraal. Afwachten "tot het kind eraan toe is" vergroot de kloof tussen de zwakke lezer en de groep.

8. Het Rand National Reading Panel stelt in Hoofdstuk 4 bladzijde 6 van *Teaching Children to Read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, het volgende: "Teachers can learn to teach students to use comprehension strategies in natural learning situations. Furthermore, when teachers teach these strategies, their students learn them and improve their reading comprehension".
"A common aspect of individual and multiple-strategy instruction is the active involvement of motivated readers who read more text as a result of the instruction. These motivational and reading practice effects may be important to the success of multiple strategy instruction".
Beide onderzoeken van Snow, Burns & Griffing (1998) en Rand National Reading Panel (2000) worden genoemd in het rapport *Risicoleerlingen bij Technisch lezen* Van het BOV-project op bladzijde 25.
9. Het onderzoek van Teddle & Reynolds (2000) wordt regelmatig door Kees Vernooy in zijn lezingen en boeken aangehaald. Hun bevindingen zijn te lezen in het boek *The International Handbook of School Effectiveness Research (2000)* London: Falmer Press. Ook Wright, Horn & Sanders (1997) komen tot de conclusie dat de leerkracht een zeer grote invloed heeft op het leesproces van de leerling.
10. Van der Ley schrijft in zijn boek *Leesproblemen en dyslexie (1998)* op bladzijde 153 van de tweede druk (2003) het volgende: "Stanovich noemt dit het Mattheuseffect, verwijzend naar de regels van Matteheus 25:29: *Want aan een ieder die heeft, zal gegeven worden en hij zal overvloedig hebben, Maar wie niet heeft, ook wat hij heeft, zal hem ontnomen worden*" (Bijbel, 1988).

Hoofdstuk 1 Aanleiding en Probleemstelling

In dit hoofdstuk beschrijf ik de wijze waarop bij ons op school het leesonderwijs verloopt. U leest welke onderzoeksvraag hier het gevolg van is en welke deelvragen beantwoord moeten worden om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden.

1.1 Aanleiding

Toen ik in januari 2003 op mijn huidige school als leerkracht begon, waren er 2 combinatiegroepen 2/3. De opzet van deze combinatiegroep was om de overstap van de kleutergroep 2 naar groep 3 te verkleinen. Beide groepen profiteerden van deze combinatie. Leerlingen uit groep 2 wisten als ze in groep 3 kwamen, wat er van hen werd verwacht. Vroeg lezende leerlingen werden uitgedaagd door het materiaal dat voor groep 3 aanwezig was. Minder sterke leerlingen van groep 2 kregen automatisch alle letters al een keer te zien voordat zij het zelf moeten doen. Voor de leerlingen van groep 3 was het een groot voordeel dat zij nog konden spelen in de hoeken en met materiaal zoals in groep 2. In de meeste scholen in groep 3 kan dat niet.

Het leesonderwijs werd in 2003 verzorgd door één leerkracht. De twee groepen 3 kwamen samen bij die leerkracht terwijl de kinderen van groep 2 opgevangen werden door de leerkracht van de parallelgroep. Nadat dit enige jaren zo gewerkt had, werd daar toch van afgestapt. Reden was dat de toenmalige leerkrachten vonden dat de leerkracht die het lezen verzorgde te weinig overzicht had op haar kinderen van groep 2 en de parallelleerkracht had te weinig zicht op de leesresultaten van haar groep 3 leerlingen. Vanaf dat moment volgden de leerlingen van groep 3 in hun eigen groep het leesonderwijs. Dit betekende dat het leesonderwijs in twee groepen werd verzorgd. Door de groei in het leerlingaantal kwam er een derde groep 2/3 bij.

Nu zijn er 5 leerkrachten in 3 groepen verantwoordelijk voor de leesresultaten in groep 3. Al deze leerkrachten werken vrij autonoom. Het lesrooster wordt centraal gemaakt en er worden wel afspraken gemaakt, maar de drie groepen zijn onafhankelijk. Ik zou graag komen tot een gemeenschappelijke aanpak van lezen die gestoeld is op evidence based onderzoek.

Ik werk 6 jaar, in deeltijd, in groep 3. Ik vind het moeilijk om leeszwakke leerlingen te begeleiden. Mijn extra inspanningen hebben niet het gewenste resultaat. Verder merk ik dat de motivatie, die aan het begin van het schooljaar bij elke leerling aanwezig is, na ieder rijtje van *Veilig en Vlot*¹ wegebt. Tijdens het lezen van de literatuur ben ik tot de conclusie gekomen dat het leesonderwijs in mijn groep verbeterd kan worden. Ik ben erg nieuwsgierig hoe het er in de parallelgroepen aan toe gaat en het idee voor mijn eindonderzoek is geboren.

1.2 Doel in het onderzoek

Door dit onderzoek wil ik te weten komen welke bewezen interventies het technisch leesniveau van de leerlingen van groep 3 verhogen. Ik wil weten welke interventies wij nu al toepassen en waar wij onze werkwijze kunnen verbeteren. Ik wil niet alleen onderzoeken waardoor leesprestaties verbeteren, maar ook of de leesmotivatie verhoogd wordt.

1.3 Doel van het onderzoek

Als we weten welke interventies succesvol zijn, zowel qua leesmotivatie als leesprestatie, dan kunnen wij dat volgend schooljaar verwerken in een protocol dat in elk van de groepen 3 gebruikt wordt. Op die wijze bieden wij alle leerlingen van groep 3 zo effectief mogelijk leesonderwijs.

1.4 Relevantie voor mijn eigen leerproces

Omdat ik al een aantal jaren werk in de combinatiegroep 2/3, heb ik al veel ervaring met de problematiek van het aanvankelijk leesonderwijs. Deze ervaring kan ik goed gebruiken bij het doen van dit onderzoek. Ik heb geen ervaring in het geven van een aanzet tot een bewustwordingsproces. Veranderingen kunnen weerstand oproepen. Het creëren van draagvlak is daarom mijn leerpunt.

1.5 Onderzoeksvraag

Welke elementen zijn van invloed om succesvol leesonderwijs in de groepen 3 van onze school te geven en op welke wijze creëer ik draagvlak bij mijn collega's van de groepen 3 om die elementen toe te passen ten einde het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leeszwakke leerlingen in de groepen 3 te verhogen?

Deze onderzoeksvraag heb ik opgedeeld in de volgende deelvragen:

1.6 Deelvragen

1. Op welke wijze wordt het technisch leesonderwijs in de groepen 3 nu gegeven met als doel het leesniveau van leeszwakke kinderen te verbeteren, wanneer wordt dat gedaan en met welk resultaat?
2. Welke elementen met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen zijn wetenschappelijk bewezen succesvol?
3. Op welke wijze kan ik onder mijn collega's draagvlak creëren om gebruik te maken van de recentelijke inzichten van succesvol leesonderwijs en hoe weet ik of mijn collega's de interventies op de bedoelde manier toepassen?

4. Hebben de genomen interventies met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen tot verbetering van de leesresultaten geleid en bij hen de leesmotivatie verhoogd?

1.7 Verwachting van het onderzoek

De leerlingen van groep 3 zijn in september begonnen met het aanvankelijk leesonderwijs. De resultaten van de herfstsignalering waren onvoldoende. Ik begin daardoor met een achterstand. De tijd van onderzoek is betrekkelijk kort. Ik denk niet dat ik de resultaten in een dergelijke korte tijd een complete andere wending kan geven, maar ik wil wel een bewustwordingsproces van effectief leesonderwijs bij mijn collega's op gang brengen. Natuurlijk hoop ik dat de resultaten wel enigszins gestegen zijn en hoop ik ook dat de leesmotivatie van leerlingen verhoogd is. Dat laatste is van wezenlijk belang: leerlingen die graag lezen, zullen meer lezen en daardoor betere lezers worden.

1.8 Eerdere onderzoeken

Er zijn veel onderzoeken gedaan op het gebied van het aanvankelijk technisch lezen, zowel in Nederland, als in het buitenland. In Nederland zijn de twee grootste en bekendste onderzoeken gedaan door Vernooy en Houtveen (2005), te weten het BOV-project (Beginnend lezen en omgaan met verschillen) een project van het CPS samen uitgevoerd met de Rijksuniversiteit Utrecht, en het LISBO-project. LISBO staat voor Lees Impuls (Speciaal) Basis Onderwijs en is een project van WSNS+ binnen het Masterplan Dyslexie. Het besteedde in de periode 2003-2005 aandacht aan het stimuleren van vlot lezen en woordenschat op acht SBO-scholen. Een internationaal onderzoek dat in Nederland veel wordt aangehaald is van het National Reading Panel (2000) *Teaching Children to Read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* en het onderzoek *Put Reading First* van het National Institute for Literacy (2001). Beide onderzoeken zijn gehouden in de Verenigde Staten.

Ondanks het feit dat er veel onderzoek is gedaan naar effectief leesonderwijs worden de adviezen nog veel te weinig overgenomen op de "werkvloer". Zo ook in het geval van onze school. Daarom is mijn onderzoek voor mij en voor mijn school relevant. Ik hoop ermee te bereiken dat de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek worden vertaald naar de dagelijkse praktijk op school.

Noten

1. *Veilig en Vlot* is een onderdeel van de aanvankelijk leesmethode *Veilig Leren Lezen* van uitgeverij Zwijsen (2^{de} maanversie 2003). Het is een ringboekje met wisselrijtjes die behoren bij de kernen van *Veilig Leren Lezen*.

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk komt de theorie van de deelvragen aanbod. Wat verstaan wij onder goed aanvankelijk technisch leesonderwijs? Hoe kunnen we leerlingen motiveren om te lezen? Hoe creëer je draagvlak bij collega's?

2.1 Inleiding

In het begin van groep 3 bestaan er tussen leerlingen grote verschillen. Sommigen kunnen al een beetje of aardig goed lezen, anderen weten een heleboel letters en weten hoe ze met die letters woorden kunnen lezen en weer andere kinderen kennen weinig letters en zijn er niet mee bezig. Niet alleen de kennis die leerlingen hebben, verschilt enorm, ook de snelheid waarmee leerlingen het lezen oppikken. Het is aan de leerkracht om effectief met die verschillen om te gaan. In dit hoofdstuk heb ik de factoren van succesvol leesonderwijs op een rij gezet.

2.2. Wat is effectief leesonderwijs?

In de literatuur komen vaak dezelfde zaken terug als het gaat om effectief leesonderwijs. Uit *Effectief omgaan met risicolezers* (Vernooy, 2010) komen 7 factoren naar voren:

Kenmerken van effectief onderwijs:	
1.	Duidelijke, hoge toetsbare doelen
2.	Voldoende tijd aan lezen besteden
3.	Extra-tijd voor risicolezers
4.	Convergente differentiatie
5.	Effectieve instructie
6.	Vroegtijdig signaleren en reageren
7.	Monitoren van de leesontwikkeling

Figuur 4: Kenmerken van effectief onderwijs

Deze factoren neem ik voor mijn school onder de loep. Ik resumeer allereerst een stuk theorie van Dr. Kees Vernooy en ga onderzoeken hoe de dagelijkse praktijk op onze school is.

2.2.1 Duidelijke, hoge toetsbare doelen

De leerkracht moet duidelijke (tussen)doelen stellen aan alle leerlingen. Leeszwakke leerlingen moeten aan dezelfde standaard voldoen als de andere leerlingen. Wel moet de wijze waarop die bereikt wordt, worden aangepast, bijvoorbeeld door extra instructie en leestijd.

2.2.2 Voldoende tijd aan lezen besteden

In groep 3 moet een leerkracht volgens de methode *Veilig Leren Lezen* en volgens de theorie van Dr. Kees Vernooy minstens 400 minuten per week effectieve leestijd inroosteren. Daarnaast zijn er per schooljaar slechts 20 effectieve lesweken waarin geen lesuitval plaats vindt. Verder werken niet alle scholen alle kernen door. De laatste twee kernen worden regelmatig doorgeschoven naar groep 4. Daardoor halen veel leerlingen het gewenste niveau (instructieniveau AVI-3 /E3)¹ niet aan het eind van groep 3. Dit niveau is nodig om de leesstof uit groep 4 te kunnen begrijpen.

2.2.3 Extra tijd voor risicolezers

Voor leeszwakke lezers moet de leesinstructie uitgebreid worden met minimaal één uur per week om de minimumdoelen te behalen. Voor zwakke lezers is herhaling effectief gebleken (Lezotge en Cipriano Pepperl, 1999)² naast preteaching, dat zorgt dat de leerling weet waar de les over gaat en die daarom actiever kan volgen.

2.2.4 Convergente differentiatie

Op veel scholen wordt gewerkt met vaste homogene niveaugroepen en wordt er met tempodifferentiatie rekening gehouden met verschillen tussen leerlingen. Dit leidt ertoe dat de verschillen tussen betere en minder goede leerlingen alleen maar groter worden. Convergente differentiatie betekent dat alle leerlingen bij de groepsinstructie betrokken worden en tijdens de verwerking rekening wordt gehouden met de verschillen tussen leerlingen.

2.2.5 Effectieve instructie

Bij het leren lezen levert het Directe Instructiemodel de beste resultaten op (Grossen, 1997; Stanovich, 1993)³. Dit lesmodel heeft een strakke indeling die zwakke leerlingen voldoende houvast biedt. Elke les is verdeeld in fases. Achtereenvolgend komen het doel, de uitleg, het begeleide toepassen, het zelfstandig verwerken en de afsluiting aan bod. Alleen tijdens de verwerking van de instructie wordt er gedifferentieerd. De rest van de tijd leren alle kinderen van de instructie van de leerkracht én van elkaar.

Een aanvulling op het directe instructiemodel is het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructiemodel. De leerkracht doet in de instructiefase precies voor hoe de kinderen moeten lezen. Dit noem je modeling. Hieruit is het "Voor, koor, door-lezen" voortgekomen (Koekebacker, 2007)⁴. De leerkracht leest voor, de leerlingen lezen hetzelfde stuk in koor en dan leest de leerling het stuk zelf. De verantwoordelijkheid verschuift hier geleidelijk van de leerkracht naar de leerling.

2.2.6 Vroegtijdig signaleren en reageren

Vroegtijdige interventies zijn effectiever voor het leesproces dan latere interventies of remedial teaching (Foorman, 2003)⁵. Het eerste belangrijke toetsmoment in groep 3 is de herfstsignalering. Het aspect “tijd” op deze signalering is een belangrijke voorspeller van leesproblemen (Koekebacker en Vernooij, 2004)⁶. Meestal zijn onvoldoende geautomatiseerde letterkennis en problemen met het hakken en plakken (elementaire leeshandeling) de oorzaak van een langzaam leestempo. Afwachten om te kijken of het zonder hulp goed komt, zorgt ervoor dat de leerling steeds meer achterop raakt.

2.2.7 Monitoren leesontwikkeling

Met een goed leerlingvolgsysteem kan de ontwikkeling van de leesvaardigheid van elke leerling nauwlettend in de gaten gehouden worden. Het vastleggen van de resultaten heeft alleen zin als er actie op volgt.

2.3 Leesmotivatie

Het ministerie van Onderwijs heeft de scholen richtlijnen gegeven wat leerlingen aan het eind van hun basisschooltijd moeten kennen en kunnen. Deze zogenoemde kerndoelen geven per vak aan wat de school een kind moet aanbieden. In de kerndoelen staat leesmotivatie expliciet genoemd.

Kerndoel 9: *De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten.*

Figuur 5: Kerndoel uit het kerndoelenboekje, gedownload op www.slo.nl

Leerlingen die lezen leuk vinden, pakken vaker een boek en maken zo meer leeskilometers. Door veel te lezen gaan ze beter lezen, waardoor ze weer eerder een boek pakken. Bij moeilijk lezende leerlingen is dat tegenovergesteld. Anneke Smits en Tom Braams stellen op bladzijde 19 en 20 in hun boek *Dyslectische kinderen leren lezen* (2006): *“bij het behandelen van leesproblemen de aanpak vaak leidt tot een extra inhoudelijke verarming van de leesstof... Niets is dodelijker voor de motivatie van een zwakke lezer dan stompzinnig “droogtrainen” met zinloze rijen woorden of zelfs onzinwoorden! Niet alleen bij de remedial teaching, maar ook in de klas zou er bij alle leesactiviteiten aandacht besteed moeten worden aan de leesmotivatie”*. Dr. Kees Vernooij stelt echter in zijn boek *Elke leerling een competente lezer!* (2005) dat herhaald lezen van wisselrijtjes voor zwakke technische lezers een effectieve interventie is. Eén onderdeel van de methode *Veilig Leren Lezen* is het opzeggen van wisselrijtjes (*Veilig en Vlot*). Deze twee uitspraken zijn met elkaar in tegenspraak en ik wil graag onderzoeken hoe onze leerlingen over het lezen van woordrijtjes denken.

2.4 Het creëren van draagvlak

Het houden van dit onderzoek impliceert samenwerking met, en medewerking van mijn collega's in de parallelgroepen en met mijn duo partner. Daarnaast zal ik rekening moeten houden met de intern begeleidster, de onderbouwcoördinator en mijn locatieleider. Om tot implementatie te komen moet er dus sprake zijn van een breed draagvlak. Om te weten hoe ik draagvlak moet creëren heb ik een aantal boeken over Oplossingsgericht Werken gelezen. Oplossingsgericht werken is een therapeutisch model dat ontwikkeld is door Steve de Shazer en Insoo Kim Berg in de jaren tachtig van de vorige eeuw. Hoewel oorspronkelijk bedoeld voor therapie, is de werkwijze bruikbaar bij het oplossen van problemen waarbij communicatie de sleutel is.

Mijn collega's moeten van "bezoeker" in "klant" veranderen. Een bezoeker vindt dat er geen probleem is en een klant ziet het probleem en is gemotiveerd om het eigen gedrag te veranderen. Om het probleem inzichtelijk te maken zal ik de resultaten van het leesonderwijs van de laatste jaren in een grafiek omzetten om zo duidelijk te kunnen laten zien dat onze resultaten achter lopen bij het landelijk gemiddelde. Ik zal hen vragen wat hun doelen zijn en wat zij nodig hebben om het doel te bereiken. Ik wil mijn collega's door middel van het stellen van oplossingsgerichte vragen motiveren tot het uitvoeren van de afgesproken interventies om zo de leesmotivatie en het technisch leesniveau van de leerlingen te bevorderen.

Noten

1. AVI staat voor Analyse Van Individualiseringsvormen. Het systeem is in 1977 ontwikkeld en in 1994 gemoderniseerd door KPC groep te 's-Hertogenbosch met als doel het leesonderwijs te individualiseren. In 2008 is het AVI-systeem van KPC Groep naar Cito overgegaan en is gewerkt aan een vernieuwing van het AVI-systeem. De AVI-toets kaarten zijn gecombineerd met de toetsen Technisch lezen uit het Cito Volgsysteem primair onderwijs. En er zijn nieuwe AVI-niveaus gekomen om de leesvaardigheid van leerlingen en de leesmoeilijkheid van kinderboeken nog beter op elkaar af te stemmen. Het technisch leesniveau was voor 2008 ingedeeld in 9 niveaus die weer werden onderverdeeld in frustratie, instructie en beheersing niveau. Er werd gestreefd om met de leerlingen van groep 3 aan het eind van het jaar AVI-3 instructieniveau te bereiken om een goede aansluiting te verkrijgen met het leesniveau van de lesboeken in groep 4. In de vernieuwde AVI wordt er niet meer met 9 niveaus gewerkt, maar met 12. Met het niveau wordt aangeduid wat de leerling op de helft en aan het einde van een leerjaar bereikt moet hebben. De M3 moet dus in het midden van groep 3 gehaald worden. De E6 is het laatste niveau voor het technisch lezen en moet aan het einde van groep 6 behaald zijn.
2. Het onderzoek van Lezotte en Cipriano Pepperl uit 1999 wordt genoemd door Kees Vernooy in zijn boek *Effectief omgaan met risicolezers* (2006). Uit dit onderzoek zou blijken dat een tekst soms wel drie keer moet worden herhaald.
3. Het directe instructiemodel levert volgens verschillende onderzoeken de beste resultaten op. Kees Vernooy noemt in zijn boek *Effectief omgaan met risicolezers* (2006) onder andere de onderzoeken van Grossen, 1997 en Stanovich uit 1993. Het model kan niet alleen op leesonderwijs worden toegepast, maar op alle schoolvakken.
4. Op de site van *Veilig Leren Lezen* kunt u een artikel van Ed Koekebacker en Susan van der Linden over voor-koor-door, of zoals het ook wel genoemd wordt voor-koor-zelf lezen vinden. "De basis van deze leesoefening is dat de leerling actief luistert naar het voorlezen van een (stukje) tekst door de leerkracht of een goed lezende leerling. Het voorlezen gebeurt correct, in het juiste tempo én met de goede intonatie. Van belang is dat kinderen met de ogen het voorlezen in de tekst volgen. De koppeling 'horen en zien' is de eerste stap om grip te krijgen op de tekst. De volgende stap is koorlezen. Het stukje tekst dat de tweede keer is voorgelezen wordt nu samen hardop gelezen. Samen hardop betekent: samen met de leerkracht hardop, met de juiste intonatie en in een tempo dat de kinderen als het ware meetrekt. Deze werkwijze wordt zowel bij het lezen met een groepje leerlingen als bij individuele hulp toegepast. Door koorlezen wordt aan het gelijktijdig 'horen en zien' nu ook het 'zeggen' gekoppeld. Na de voorbereidende activiteiten 'voorlezen' en 'koorlezen' lezen de kinderen zelf, individueel hardop. De stukjes die hardop gelezen worden zijn hierbij niet te lang".
5. In het boek *The Case for Early Reading Intervention and Dyslexia. Implications for Early Intervention* schrijven Barbara R. Foorman e.a. op bladzijde 143-144 het volgende: "We argue that children who fail to grow in literacy-related skills, exhibit deficits rather than developmental lags in these skills and, therefore, deserve early intervention. In short, the adage "Just wait, they'll catch up" does not help up to the empirical data. ... Imagine the following directive to regular education teachers: Teach to the children performing at the mean of the class and those that fall below this mean shall be given a few years to catch up and if they continue to fail they shall be delivered to special services for diagnostic testing and treatment. (And, P.S., if their conduct is so disruptive that you must get them out of your classroom earlier, try referral for the emotionally disturbed –ED- label."
6. In de JSW, jaargang 82 nummer 2 pagina 41 en 42 staat: "De term herfstsignalering is voor het eerst gebruikt door Luc Koning in het Praxis-bulletin van september 1996. De herfstsignalering was bedoeld om rond de herfstvakantie na te gaan of er in groep 3 op dat moment tijdens het leren lezen mogelijk potentiële risicolezers aanwezig zijn. Midden jaren negentig van de vorige eeuw werd ook het ELLO-programma ontwikkeld (Effectief Leren

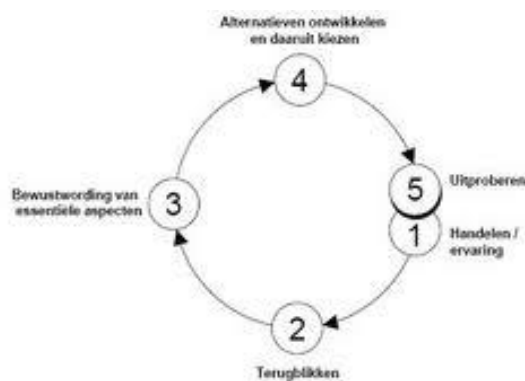
Lezen Ondersteuningsprogramma). In dit ELLO-programma wordt gebruik gemaakt van een zogenaamde Voortoets om de kinderen met leesproblemen vroegtijdig – rond de herfstvakantie - te kunnen signaleren. Deze ELLO-Voortoets bevat de onderdelen grafemen, fonemen, woorden en tekst. Voor de aanvankelijk leesmethoden *Veilig Leren Lezen*, Leessleutel en Leeslijn zijn toen methodegebonden Voortoetsen gemaakt. Alle toetsen zijn wat betreft afname gekoppeld aan een moment in de methode. Voor *Veilig leren lezen* is dat na kern 3. De ELLO-Voortoetsen zijn in het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2001) opgenomen als herfstsignaleringsstoetsen. Onderzoek van de Universiteit Utrecht en Koekebacker (CED-Groep) laat zien, dat de factor tijd bij de afname van de herfstsignalering een belangrijke voorspeller is voor de leesontwikkeling van kinderen. Analyse van de gegevens van 30 scholen die met het BOV-project meededen, laat zien dat het aspect 'tijd' bij de onderdelen grafemen en woorden lezen, correleert met de leesresultaten medio en eind groep 3. Kinderen die heel langzaam lezen, zijn risicolezers. Deze leerlingen moeten vooral geholpen worden om hun leestempo te versnellen”.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk zet ik de kaders van dit onderzoek uit. Ik geef aan wat voor soort onderzoek ik doe, welke instrumenten ik daarvoor inzet, hoe ik mijn verzamelde gegevens orden en hoe ik daardoor antwoord denk te krijgen op mijn vragen.

3.1 Actieonderzoek

Het onderzoek dat ik uitvoer wordt actieonderzoek genoemd en is gericht op het verbeteren van het eigen handelen. In dit geval is het gericht op het verbeteren van het technisch leesonderwijs zoals dat gegeven wordt in de groepen 3 op onze school. Er is een plan van handelen (verbetertraject) en een plan voor het onderzoeken (het analyseren van methode gebonden en methode afhankelijke onderzoeken van het aanvankelijk technisch lezen). *“Reflectie vormt in dit geheel de scharnier die handelen en onderzoeken aan elkaar koppelt”* stelt Frits Harink in zijn boek *Basisprincipes Praktijkonderzoek*, bladzijde 65, (2009). Het is een cyclisch proces, wat duidelijk gemaakt wordt in figuur 1, het spiraalmodel voor reflectie van Korthagen.



Figuur 6: Systematiek in het reflecteren op praktijkervaringen (Korthagen, 1982, 1998, 2000)

3.2 Instrumenten

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen gebruik ik verschillende methodieken en instrumenten:

3.2.1 Bestudering leesresultaten van de afgelopen drie schooljaren

Om te weten te komen óf er wel een probleem is en hoe groot dat is, bekijk ik de AVI-resultaten van de laatste drie schooljaren. De gegevens zet ik om in een grafiek. Ik neem drie jaren om een betrouwbaar beeld te krijgen van het niveau van de school. Deze resultaten gebruik ik om de collega's te overtuigen dat er een leesprobleem is. Ik doe dit eenmalig.

3.2.2 Denktankbijeenkomsten

Ik wil inventariseren welke goede interventies mijn collega's al toepassen. Ik zal daarom geregeld een overleg organiseren met mijn collega's. Daarin worden ook de toetsresultaten besproken en spreken wij af welke interventies wij gaan toepassen. Dit overleg is belangrijk om draagvlak te creëren. Daartoe gebruik ik de oplossingsgerichte theorie. Van belang is niet wat er fout gaat, maar hoe het beter kan. Er zijn drie bijeenkomsten gepland. Als ik het nodig vind, besluit ik om meer bijeenkomsten te houden.

3.2.3 Individuele gesprekken met de leerkrachten

De gesprekken met de leerkrachten afzonderlijk hebben als doel om te weten te komen wanneer zij leerlingen leeszwak vinden en welke interventies zij dan voor de individuele leerling toepassen. De uitkomsten geven antwoord op deelvraag 1: *Op welke wijze wordt het technisch leesonderwijs in de groepen 3 nu gegeven met als doel het leesniveau van leeszwakke kinderen te verbeteren, wanneer wordt dat gedaan en met welk resultaat?*

Verder wil ik de gesprekken gebruiken om te praten over wat er lastig is aan het geven van leesonderwijs in hun groep en of het hen lukt de afgesproken interventies toe te passen. Ik verwacht dat leerkrachten bij één op één gesprekken gemakkelijker over deze dingen zullen spreken, dan in het bijzijn van meerdere collega's en de intern begeleider. Deze gesprekken vinden minimaal twee keer per leerkracht plaats (in februari en in maart), maar indien ik, of de betreffende leerkracht, er behoefte aan heeft, vaker.

3.2.4 Literatuurstudie

De studie van de literatuur moet antwoord geven op drie vragen:

1. *hoe kunnen wij zo optimaal mogelijk aanvankelijk technisch leesonderwijs bieden,*
2. *hoe kunnen wij leerlingen motiveren,*
en
3. *hoe kan ik leerkrachten motiveren om de eerste twee dingen in praktijk te brengen.*

Het antwoord op de eerste vraag is tegelijkertijd het antwoord op deelvraag 2 van mijn onderzoek: *Welke elementen met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen zijn wetenschappelijk bewezen succesvol?*

3.2.5 Observatie van de leesles

Om te kijken of de leeslessen bij de drie groepen gelijk verlopen en de interventies worden uitgevoerd, zal ik bij elke leerkracht één keer de leesles observeren. Deze observaties vergelijk ik met mijn eigen les. De observatie geeft antwoord op het tweede gedeelte van deelvraag 3: *Op welke wijze kan ik onder mijn collega's draagvlak creëren om gebruik te maken van de recentelijke inzichten van succesvol leesonderwijs en hoe weet ik of mijn collega's de interventies op de bedoelde manier toepassen?*

3.2.6 Interview leeszwakke leerlingen

Om de leesmotivatie te bevorderen is het belangrijk om te weten wat de leerlingen leuk vinden aan de leesles en wat niet. Zo kunnen wij kinderen met leesproblemen begeleiden door middel van taken die ze leuk vinden en op die manier hen stimuleren. Ik vraag hen de onderdelen die wij bijna dagelijks gebruiken op volgorde van leukst naar minst leuk te leggen. De onderdelen liggen fysiek, of in geval van de computer en het digibord op een plaatje, voor hen klaar. Het betreft lezen in het kernboekje, werken in het werkboekje, eigen leesboek, woordrijtjes *Veilig en Vlot*, op de computer *Veilig Leren Lezen*, samen de oefeningen op het digibord doen. Daarna vraag ik hen een cijfer te geven voor elk onderdeel. In de theorie van het Oplossingsgericht Werken noem je dit "schalen". Het schalen is voor een leerling van die leeftijd nog lastig en zal dus niet voor elke leerling een goed beeld geven. Ik ga elke leerling aan het begin en aan het einde van het onderzoek interviewen, zodat ik weet of de interventies effect hebben op de leesmotivatie. Daarnaast vraag ik de leerling over welk onderwerp hij graag boeken zou willen lezen. Met deze informatie kan de leerkracht de interesse van de leerling gebruiken om de motivatie te beïnvloeden. De uitkomsten van het interview geven antwoord op een gedeelte van deelvraag 4: *Hebben de genomen interventies met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen tot verbetering van de leesresultaten geleid en bij hen de leesmotivatie verhoogd?*

3.2.7 Analyseren van toetsresultaten

De leesmethode *Veilig Leren Lezen* heeft aan het eind van elke kern een toets. Verder worden er seizoenssignaleringen afgenomen. De wintersignalering (aan het eind van kern 6) neem ik als nulmeting. Dan volgen er gesprekken met collega's over de te nemen interventies. Na zes weken wordt het effect van de genomen interventies gemeten. De lentesignalering, na kern 8 wordt als eindmeting gehouden. De toetsresultaten van de kernen gebruik ik om mijn collega's op de hoogte te houden. Naast de methodegebonden toetsen, zijn er ook nog de methodeonafhankelijke toetsen als AVI en DMT¹. Ik kan deze niet meenemen in het onderzoek omdat de toetsen niet in de periode van het onderzoek worden uitgevoerd. Er is daarom geen vergelijking mogelijk. Ik ga ervan uit dat goede

resultaten op de methodegebonden toetsen, ook de methodeonafhankelijke toetsresultaten positief zullen beïnvloeden, omdat in beide toetsen het leestempo en het correct lezen van de leerling gemeten wordt.

3.3 Triangulatie

In dit onderzoek vergelijk ik de theorie met de praktijksituatie op onze school. Ik gebruik de theorie van Dr. Kees Vernooy en kijk hoe deze zich verhoudt met andere theorieën van onder andere Ed Koekebacker, Anneke Smits en Tom Braams. Ik vergelijk de Nederlandse situatie met de uitkomsten van Amerikaanse onderzoeken “Teaching children to read” (2000) en “Put reading first” (2001).

Ik onderzoek het leesonderwijs vanuit drie perspectieven: wat is volgens wetenschappelijk onderzoek goed leesonderwijs en hoe ervaren de leeszwakke leerlingen en hun leerkrachten op onze basisschool dat.

Leren lezen staat of valt met de motivatie van de leerling: alleen als de leerling gemotiveerd is, zullen de interventies goed tot zijn recht komen. Ik gebruik verschillende bronnen om mijn onderzoeksvragen te beantwoorden: meningen van leerlingen én leerkrachten, eigen observatie, toetsuitslagen en wetenschappelijk onderbouwde literatuur.

3.4 Validiteit en betrouwbaarheid

In het boek *Basisprincipes praktijkonderzoek* (Harink 2009) wordt met betrouwbaarheid de herhaalbaarheid van de meting bedoeld. De toetsresultaten van de leestoetsen zijn transparant, maar niet herhaalbaar. Dit komt omdat de toets een momentopname is. Verder leesonderwijs beïnvloedt het resultaat. Wel is meetbaar of er vooruitgang is geboekt in absolute zin. Deze voortuitgang kan dan komen doordat het leesproces verbeterd is door de interventies, óf omdat het leesproces van de leerlingen tijdens het onderzoek zich ook verder ontwikkelt, dus in ieder geval vooruit gaat.

Het interviewen van jonge leerlingen is ook een momentopname. Jonge kinderen zijn wispelturig, toevallige gebeurtenissen kunnen van grote invloed zijn op hun keuzes. Toch denk ik dat ik met het interview wel een indicatie kan geven op wat leerlingen leuke en minder leuke kanten van het leesonderwijs vinden. Daar waar ik van mijn collega's informatie krijg, is de uitkomst wel herhaalbaar. Door de kleinschaligheid zijn de resultaten van het onderzoek alleen geldig voor deze school, in deze groepen en met deze leerlingen.

3.5 Ethische kwesties

In de reader van de Module Leer- en onderzoekslijn worden de ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek genoemd:

3.5.1 Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

De directie en het team zijn op de hoogte gesteld van dit onderzoek en hebben hun medewerking toegezegd. De ouders van de leerlingen zullen op de hoogte worden gebracht als dat nodig is. De intern begeleider zal mij daarin adviseren. Alle interventies worden vooraf met de collega's besproken en zullen zonder hun toestemming geen doorgang vinden. Gemaakte afspraken worden door mij nagekomen. Leerlingen worden gevraagd om mee te werken met het interview. De toetsen wijken niet af van het gebruikelijke, en als dat wel zo is, wordt dat in het onderzoek expliciet genoemd en uitgelegd. Ik houd mijn begeleider en mijn collega's van de Fontys bij het onderzoek en tijdens het schrijven van het meesterstuk volledig op de hoogte en laat hen de stukken inzien.

3.5.2 Zorgvuldigheid en nalatigheid

Ik heb toestemming van het team dit onderzoek uit te voeren en heb met presentaties uitgelegd wat ik ga doen en wat dat voor de collega's kan betekenen. Onderzoeksgegevens worden anoniem gemaakt om privacy van leerlingen en leerkrachten te respecteren. Mijn critical friends en mijn begeleider krijgen volledig inzicht in mijn werk.

3.5.3 Volledigheid en selectiviteit

De toetsresultaten van alle leerlingen van groep 3 worden meegenomen in het onderzoek teneinde een nauwkeurige meting te houden. Er worden geen gegevens achter gehouden om zo de resultaten te beïnvloeden.

3.5.4 Concurrentie en collegialiteit

Ik zal mijn werk zodanig afleveren dat mijn critical friends en mijn begeleider de tijd hebben op mijn werk te reageren. Ik zal hun feedback zorgvuldig in overweging nemen en naar eigen inzicht verwerken. Ik zal hun werk naar mijn beste kunnen van feedback voorzien.

3.5.5 Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Indien mijn onderzoek voor anderen van belang is, zal ik toestemming geven om het beschikbaar te stellen, mits daar toestemming voor gegeven wordt door de betrokkenen.

3.5.6 Onderzoek in opdracht

Dit onderzoek wordt op mijn verzoek op school gehouden. Ik heb daarvoor toestemming van directie en team.

Noten

1. DMT staat voor Drie Minuten Toets. De toets bestaat uit 3 verschillende leeskaarten oplopend in moeilijkheidsgraad. Elke kaart moet 1 minuut hardop gelezen worden, waarbij genoteerd wordt tot hoever de leerling is gekomen en hoeveel fouten er per kaart gemaakt zijn. De DMT is een onderdeel van het Leerling- en onderwijsvolgsysteem (LOVS) van Cito en meet de technische leesvaardigheid van de leerling.

Hoofdstuk 4 Data analyse en resultaten

In dit hoofdstuk doe ik verslag van de resultaten die dit onderzoek hebben opgeleverd en wat dit betekent voor mijn onderzoeksvragen. Per deelvraag wordt beschreven wat ik gedaan heb om tot antwoorden te komen.

4.1 De inrichting van het leesonderwijs vóór het onderzoek

Op welke wijze wordt het technisch leesonderwijs in de groepen 3 nu gegeven met als doel het leesniveau van leeszwakke kinderen te verbeteren, wanneer wordt dat gedaan en met welk resultaat?

Deelvraag 1 van mijn onderzoek

Om een antwoord te krijgen op mijn eerste deelvraag heb ik een denktankvergadering en een interview gehouden met de leerkrachten van groep 3. Door de denktankbijeenkomsten en de interviews ben ik het volgende te weten gekomen;

4.1.1 Duidelijke, hoge toetsbare doelen

Op onze school stellen wij als doel dat aan het eind van groep 3 elke leerling het technisch leesniveau van E3 beheerst (Cito 2010). Dit staat gelijk aan het vroegere AVI-3 instructieniveau.

4.1.2 Voldoende tijd voor leesonderwijs

In groep 3 op onze school is de leestijd te kort ingeroosterd. De effectieve leestijd is geregeld 45 minuten per dag, in plaats van de gewenste 80 minuten.

4.1.3 Extra tijd voor leeszwakke leerlingen

Sommige leerkrachten geven bij leeszwakke leerlingen een kopie van het kernboek als preteaching mee naar huis zodat de leestijd wordt uitgebreid en de leerling beter kan meelesen met de groep omdat de tekst vooraf al is gelezen. Andere leerkrachten kiezen ervoor om een tekst of wisselrijtjes mee naar huis te geven en dit op tempo te oefenen door middel van herhaald lezen. Er zijn geen duidelijke afspraken hoe wij leerlingen remediëren.

4.1.4 Convergente differentiatie

Bij de instructie betrekken alle leerkrachten de hele groep. Differentiatie wordt volgens de methode uitgevoerd. De “zon-leerlingen” werken veelal zelfstandig tijdens de verwerking. Zwakke en gemiddelde lezers werken hetzelfde programma door. Er wordt niet dagelijks gebruik gemaakt van de instructietafel. Extra hulp wordt na een hulpvraag gegeven bij de ene leerkracht, de andere leerkracht geeft één op één extra instructie. Bij de ene leerkracht bestaat de extra instructie hoofdzakelijk uit extra

leestijd (woorden/letters flitsen, tekst of wisselrijtjes lezen), de andere leerkracht maakt de oefeningen in het werkboek samen met de leerling.

4.1.5 Het geven van effectieve instructie

De instructie wordt volgens de methode gegeven. *Veilig Leren Lezen* werkt de fases van directie instructie af op het expliciet benoemen van het doel van de les na. Incidenteel wordt het doel wel aan het begin van de les genoemd, maar dat is geen routine. Ook het ophalen van voorkennis is geen routine.

4.1.6 Vroegtijdig signaleren en reageren

De leerkrachten gebruiken de toetsresultaten van *Veilig Leren Lezen* naast de eigen observatie om leeszwakke lezers te signaleren. Zij letten op de leesmotivatie, de concentratie, letterkennis en de manier waarop gelezen wordt (spellend of directe woordherkenning). Indien de leerling moeite heeft het niveau te volgen, wordt er extra instructie gegeven.

4.1.7 Monitoren van de leesontwikkeling

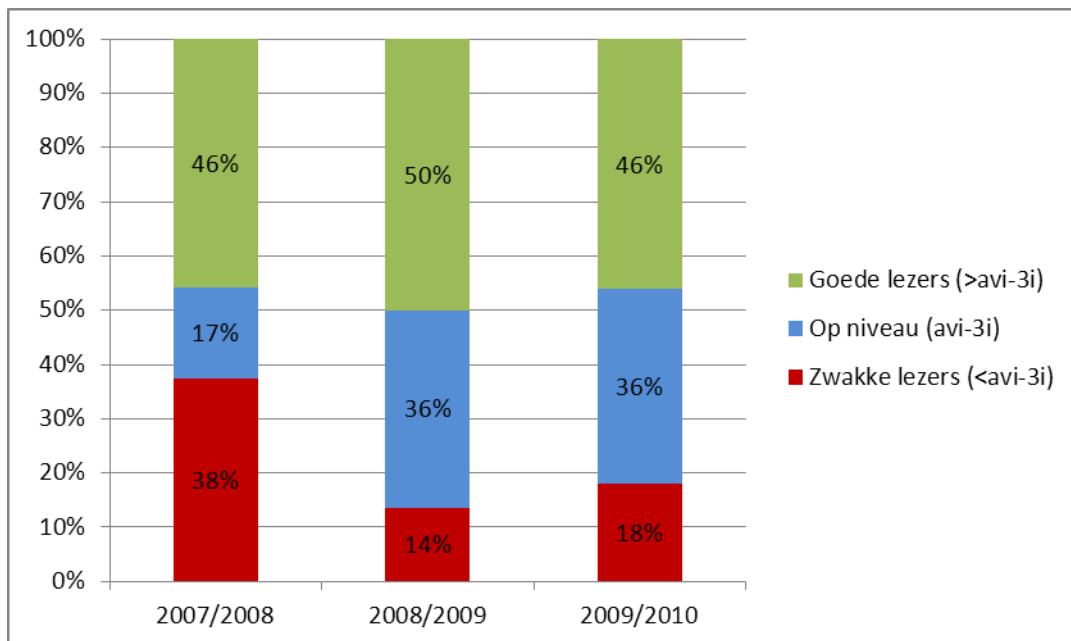
De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn is een van de belangrijkste voorspellers van leesproblemen (uit onderzoek *Put Reading First*, 2001). In groep 2 wordt het fonemisch bewustzijn van de leerlingen gemeten met het toets pakket *Beginnende Geletterdheid* (CPS, 2008). De resultaten worden in het leerlingvolgsysteem genoteerd en zijn van invloed op de individuele begeleiding van de leerling en op het handelen in de groep.

In groep 3 wordt aan de hand van de toetsresultaten van de kernen en de seizoensignaleringen beslist of er extra ondersteuning voor de leerling nodig is.

4.1.8 De resultaten

Ik heb de toetsresultaten van de AVI die is afgenomen aan het eind van groep 3 in een grafiek weergegeven. De grafiek is gebaseerd op de laatste drie schooljaren om een toevalligheid in de resultaten uit te sluiten. De gegevens heb ik onderverdeeld in drie groepen:

1. Leerlingen die boven het gewenste niveau scoren (AVI 3 beheerst of hoger)
2. Leerlingen die op het gewenste niveau scoren (AVI 3 instructieniveau)
3. Leerlingen die onder het gewenste niveau scoren (lager dan AVI-3 instructieniveau)



Figuur 7: Beheersing AVI-niveau op onze school

Aan het eind van groep 3 wordt AVI-3 (AVI E-3 nieuw) instructieniveau van de leerling verwacht om de lesboeken in groep 4 te kunnen begrijpen.

4.2 De gekozen interventies

Welke elementen met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen zijn wetenschappelijk bewezen succesvol?

Deelvraag 2 van mijn onderzoek

In de tweede denktankvergadering hebben wij afgesproken welke interventies wij gaan toepassen om het leesonderwijs op onze school te verbeteren. Alle genomen interventies zijn evidence based. De interventies zijn gemakkelijk inpasbaar in ons rooster en de leerkrachten kunnen de interventies toepassen. Wij hebben de volgende afspraken gemaakt:

4.2.1 Stellen van doelen

Wij hebben ons ten doel gesteld om met 90% van de leerlingen de E3 te halen. Aan het einde van het schooljaar volgt een evaluatie en maken wij afspraken voor het volgend schooljaar.

4.2.2 Voldoende tijd voor leesonderwijs

Om onze doelen te halen is extra leestijd nodig. Afgesproken wordt in de ochtend goed te letten op de 60 minuten leesonderwijs en in de middag een extra half uur lezen in te roosteren. De eerste 15 minuten lezen de kinderen in het zelfgekozen AVI-boek op de manier en op de plek die zijzelf uitkiezen om de leesmotivatie te

bevorderen. De overige 15 minuten staat het automatiseren van de letterkennis en opvoeren van het leestempo centraal. Ook wordt er aan preteaching gedaan zodat er de volgende ochtend efficiënt kan worden gewerkt.

4.2.3 Extra tijd voor de leeszwakke leerlingen

Voor de meest zwakke lezers zou nog 15 minuten extra leesonderwijs per dag moeten worden gezocht. Tijdens de lessen gaat dat niet meer lukken. De andere vakken mogen er niet onder lijden en dan blijven de sociale gelegenheden (zoals de melkpauze) en speeltijd over. De enige optie die overblijft, is dat we aan de ouders vragen om nog 15 minuten per dag met hun kind te oefenen.

4.2.4 Convergente differentiatie

De methode houdt rekening met verschillen tussen leerlingen en wij maken hiervan gebruik. Het gebruik van de instructietafel wordt niet in alle groepen toegepast. Afgesproken wordt na de gezamenlijke instructie de leeszwakke lezers extra instructie te geven aan de instructietafel.

4.2.5 Het geven van effectieve instructie

Volgens onderzoek is het geven van directe instructie de meest effectieve manier van het geven van onderwijs. Veel stappen hiervan doen wij al, maar nog niet allemaal. Wij noemen aan het begin én aan het einde van de les de onderwijsdoelen. De leesteksten en de wisselrijtjes worden geoefend met 'voor-koor-door-lezen'.

4.2.6 Vroegtijdig signaleren en reageren

Dit jaar worden de resultaten gezamenlijk met de leerkrachten van groep 3 besproken en wordt er afgesproken welke hulp er nodig is en hoe die gegeven wordt. In voorgaande jaren was er geen overleg en had elke groep zijn eigen aanpak.

4.2.7 Monitoren van de leesontwikkeling

De resultaten van de methodeafhankelijke toetsen worden door de intern begeleider gemonitord. Om bij te houden of wij het door ons gestelde doel - aan het eind van groep 3 met 90% van de leerlingen AVI E3 halen - nog binnen het bereik ligt, worden de toetsresultaten van de groepen geanalyseerd.

4.2.8 Leesmotivatie leeszwakke leerlingen

De leesmotivatie noemt Dr. Kees Vernooy niet bij de factoren van succesvol leesonderwijs. Ik vind het jammer dat hij deze factor buiten beschouwing laat. In de jaren dat ik in groep 3 lesgeef, zie ik dat kinderen die lezen leuk vinden, meer gaan lezen waardoor ze ook betere lezers worden. Kinderen die lezen moeilijk vinden, lezen ook minder, waardoor zij in een vicieuze cirkel terecht komen. Ik wil daarom

juist wél de leesmotivatie in mijn onderzoek meenemen. Eén van de interventies betreft dan ook het stimuleren van het leesplezier.

Om te weten wat leeszwakke leerlingen motiveert en wat juist niet, zal ik twee keer een interview over de leesmotivatie houden onder de leeszwakke leerlingen: bij de start van de interventies en aan het einde van het onderzoek.

Bij het remediëren van de leeszwakke leerling wordt rekening gehouden met zijn voorkeuren op het gebied van lezen.

4.3 Creëren van draagvlak

Op welke wijze kan ik onder mijn collega's draagvlak creëren om gebruik te maken van de recentelijke inzichten van succesvol leesonderwijs en hoe weet ik of mijn collega's de interventies op de bedoelde manier toepassen?

Deelvraag 3 van mijn onderzoek

4.3.1 Het verandertraject

Om draagvlak te creëren moeten mijn collega's weten dat er een leesprobleem is en hoe groot dat probleem is. De eindresultaten op leesgebied van de laatste drie schooljaren (zie figuur 7 op bladzijde 29) presenteer ik in een vergadering van leerkrachten van groep 3 en de intern begeleider. De grafiek maakt inzichtelijk dat de resultaten onder het landelijk gemiddelde liggen. Ik verwacht dat de collega's graag de resultaten willen verbeteren en de denktankbijeenkomsten zorgen ervoor dat de besluiten om dit te verbeteren gezamenlijk genomen worden. Door het nemen van gezamenlijke besluiten wil ik de betrokkenheid van leerkrachten vergroten. Wij spreken niet over de oorzaak van de resultaten, slechts hoe wij ze kunnen verbeteren. Dit positieve uitgangspunt draagt mijns inziens ook bij aan het feit dat iedereen zich open opstelt. Ik gebruik de uitgangspunten van het Oplossingsgericht Werken om mijn collega's te motiveren. Centrale vragen zijn: waar willen wij naartoe en wat hebben wij daarvoor nodig? En daarnaast: hoe kan ik jullie behulpzaam zijn op de weg naar dat doel?

Na het invoeren van de interventies houd ik met alle leerkrachten interviews om te kijken of, en welke moeilijkheden zij ondervinden bij de uitvoering ervan. Daarnaast observeer ik in alle groepen. Bij de observaties maak ik gebruik van een kijkwijzer directe instructie, zoals die gebruikt wordt door het samenwerkingsverband WSNS – Noordoost Friesland (Weer Samen Naar School). Deze kijkwijzer vindt u in de bijlage.

4.3.2 Hebben mijn collega's de interventies toegepast?

Om te weten te komen of de leerkrachten de interventies ook toepassen, heb ik gesprekken gevoerd en ook in de groepen een leesles geobserveerd. Tijdens de observaties heb ik de kijkwijzer gebruikt (zie bijlage).

Uit de observaties is gebleken dat de leerkrachten de afgesproken interventies over het algemeen uitvoeren. De interventie die het minst geobserveerd is, is het herhalen van het lesdoel aan het einde van de les. Leerkrachten geven zelf aan dat dat er regelmatig bij inschiet, omdat het einde van de les altijd wat rommelig verloopt. Op dat moment moet zowel groep 2 als groep 3 aangestuurd worden en in die hectiek wordt het vergeten. Het is in zes weken nog geen automatisme geworden. Van alle interventies is de uitbreiding van tijd de leerkrachten het best bevallen omdat zij een verbetering in het leesniveau van de kinderen waarnemen en die aan de tijdsuitbreiding toeschrijven. Eén leerkracht vertelt mij dat de leerlingen nooit mopperen over de extra leestijd, terwijl het voor de leerlingen toch het afnemen van hun buitenspeeltijd is. Een ander argument is dat door de invoering van de extra leestijd, de buitenspeeltijd weer in overeenstemming is met de norm. Dit betekent dat wij meer voldoen aan de normen die de inspectie stelt.

4.4 De leesresultaten ná de interventies

Hebben de genomen interventies met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen tot verbetering van de leesresultaten geleid en bij hen de leesmotivatie verhoogd?

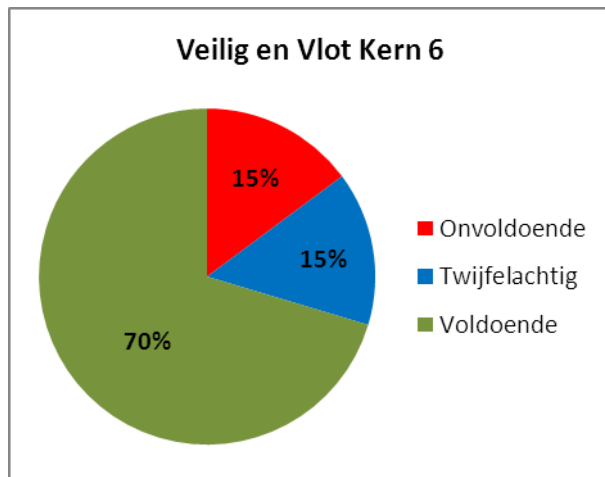
Deelvraag 4 van mijn onderzoek

Deelvraag vier heeft twee elementen die in dit onderzoek worden gemeten:

- Het verhogen van het technisch leesniveau
- Het verhogen van de leesmotivatie

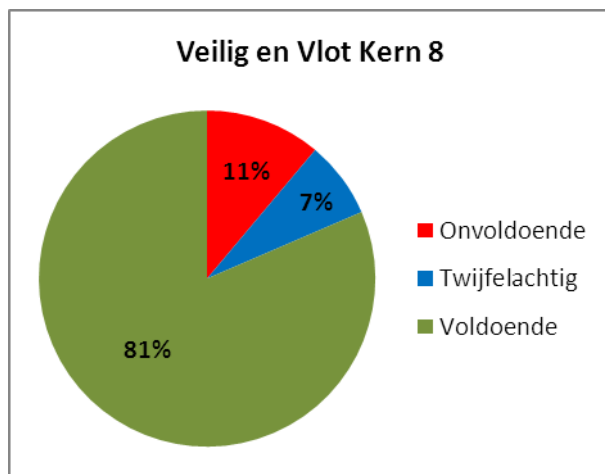
4.4.1 Is het technisch leesniveau verbeterd?

Om de resultaten te kunnen meten, gebruik ik de methodetoetsen van *Veilig Leren Lezen*. De wintersignalering na kern 6 is de nulmeting. Omdat het einddoel het lezen op tempo betreft (AVI-beheersing), zijn alleen de resultaten van de leessnelheid van wisselrijtjes voor dit onderzoek gebruikt. De volledige resultaten van de wintersignalering zijn wel in de bijlage opgenomen.



Figuur 8: Resultaten van *Veilig en Vlot* kern 6

Na kern 7 zijn de interventies ingevoerd. De resultaten van de lentesignalering zijn als volgt:



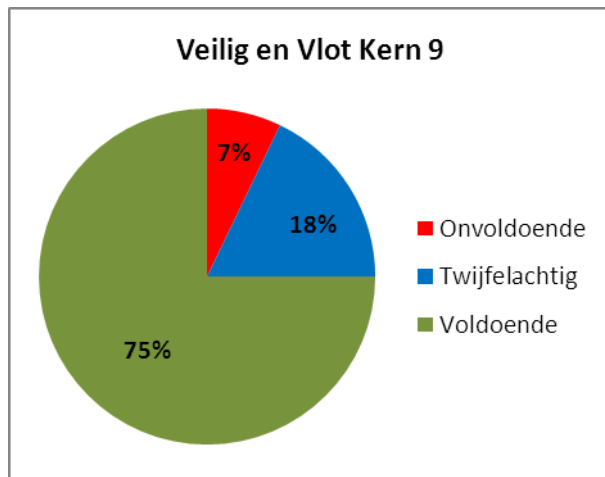
Figuur 9: Resultaten van *Veilig en Vlot* kern 8

Deze lentesignalering wordt gewoonlijk na kern 8 gehouden. Omdat er dan slechts drie weken interventies zijn toegepast, neem ik de eindmeting na kern 9 af. Dan is er een interventieperiode van zes weken geweest en is er een beter beeld van wat de opbrengsten zijn van de genomen interventies.

Als we de resultaten vergelijken met de resultaten vóór de interventies blijkt dat:

- Het aantal leerlingen dat onvoldoende scoort, van 15% gedaald is naar 11%.
- Het aantal leerlingen dat twijfelachtig scoort, van 15% naar 7 % is gedaald.
- Het aantal leerlingen dat voldoende scoort, gestegen is van 70% naar 81%.

De toetsresultaten van kern 9 zijn ook geanalyseerd en de stijgende lijn handhaaft zich:



Figuur 10: Resultaten van *Veilig en Vlot* kern 9

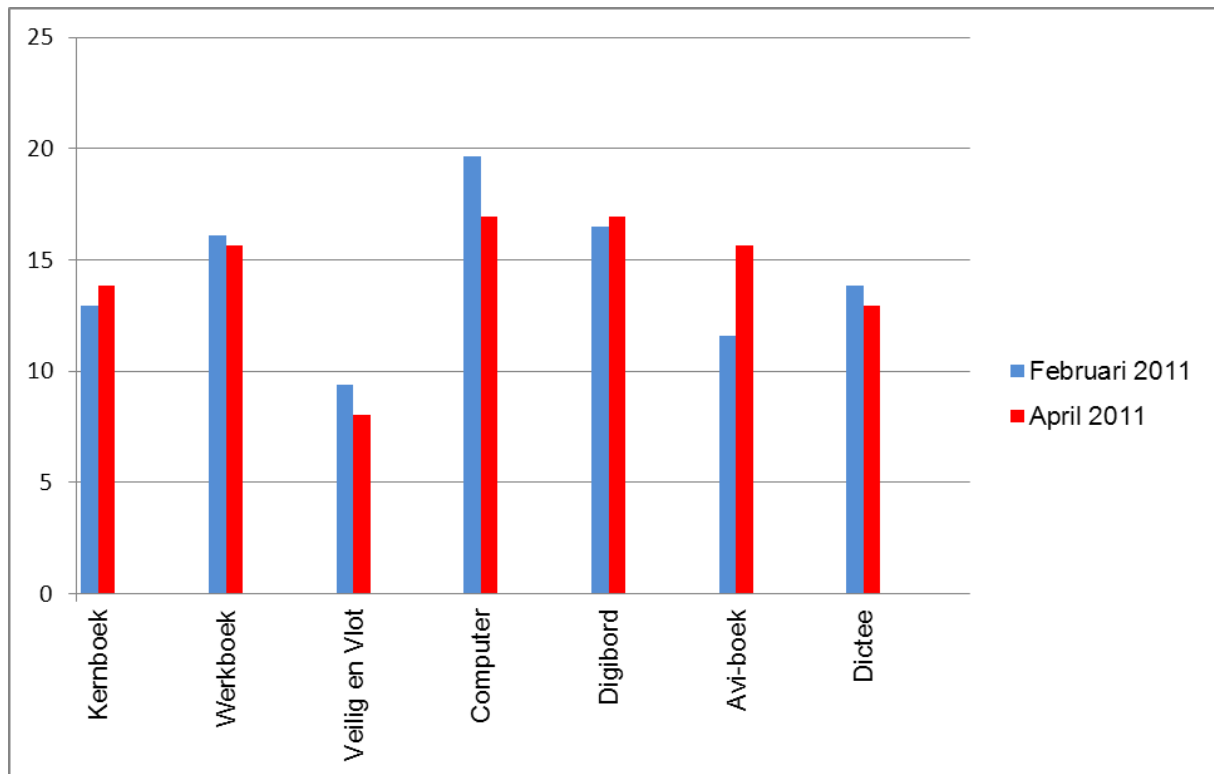
Als we de nulmeting vergelijken met kern 9 zien wij het volgende:

- Het aantal leerlingen dat onvoldoende scoort, is van 15% gedaald naar 7%.
- Het aantal leerlingen dat twijfelachtig scoort, is van 15% naar 18 % gestegen.
- Het aantal leerlingen dat voldoende scoort, is gestegen van 70% naar 75%.

Het percentage dat nu onvoldoende scoort, ligt een stuk lager. Het aantal leerlingen dat twijfelachtig scoort ligt wel hoger. Waarschijnlijk kan de oorzaak gevonden worden in het feit dat de leerlingen die eerst onvoldoende hebben gescoord, opschuiven naar twijfelachtig, terwijl in de groep twijfelachtig niet elke leerling doorschuift naar voldoende. Deze resultaten zijn bereikt na 6 weken interventies.

4.4.2 Is de leesmotivatie verhoogd?

In dit onderzoek wil ik inzicht krijgen in de lesonderdelen die de leeszwakke leerlingen motiveren en wat leerlingen juist minder leuk vinden. Ik heb daarvoor acht leeszwakke leerlingen geïnterviewd. In hoofdstuk 3.2.6 kunt u de opzet van het interview lezen. De uitkomsten zijn als volgt:



Figuur 11: Uitkomsten van het interview. Waardering onderdelen van de leesles.

In februari vinden de leerlingen het vooral fijn om op de computer te werken. Ook het klassikale gedeelte waarin het digibord wordt gebruikt, wordt gewaardeerd. De leerlingen vinden de onderdelen waar ze het meest zelf moeten lezen, het minst leuk: de wisselrijtjes, het leesboekje en het zelfgekozen AVI-leesboek zijn het minst populair bij de leerlingen. Opvallend vind ik dat het zelfgekozen AVI-boek nog minder gewaardeerd wordt dan het kernboekje. Het lezen van de wisselrijtjes wordt het minst gewaardeerd. Dit is in overeenstemming met mijn eigen waarneming en wat Anneke Smits en Tom Braams stellen in hun boek *Dyslectische kinderen leren lezen* (2006).

Een ander onderdeel van het interview bestond uit het achterhalen van de leesvoorkeuren van de kinderen. De informatie die daaruit voortkomt, wordt gebruikt om de leerlingen te helpen aan boeken die aan hun voorkeuren én aan hun technisch leesniveau voldoen.

Eind april is dezelfde test bij dezelfde leerlingen afgenomen. De opvallendste conclusie die ik uit de uitkomsten heb getrokken, is dat de waardering voor de computer het meest is afgenomen en de waardering voor het zelfgekozen Avi-boek het meest is toegenomen. De waardering voor het Avi-lezen is niet ten koste gegaan van het lezen in het kernboekje. Waar in februari het écht lezen nog het minst populair was, is dat in februari niet meer het geval. Wel wordt het lezen van wisselrijtjes uit *Veilig en Vlot* nog steeds het minst leuke onderdeel gevonden.

De leesmotivatie is dus toegenomen. Ik concludeer hieruit dat de hulp bij het uitkiezen van het leesboek een goede interventie is geweest om het lezen in het Avi-boek te stimuleren.

Hoofdstuk 5 Conclusies

In dit hoofdstuk zet ik uiteen wat de gevolgen zijn van mijn onderzoek. Welke conclusies kunnen getrokken worden en wat zijn de aanbevelingen voor het volgend schooljaar?

In dit onderzoek wil ik de volgende vraag beantwoord zien:

Welke elementen zijn van invloed om succesvol leesonderwijs in de groepen 3 van onze school te geven en op welke wijze creëer ik draagvlak bij mijn collega's van de groepen 3 om die elementen toe te passen ten einde het technisch leesniveau en de leesmotivatatie van leeszwakke leerlingen in de groepen 3 te verhogen?

Centrale onderzoeksvraag

5.1 Conclusies

In hoofdstuk 2 heb ik de theorie van succesvol leesonderwijs uiteengezet. De interventies die met mijn collega's zijn afgesproken, zijn op die theorie gebaseerd. De leerkrachten hebben de interventies op eenzelfde manier uitgevoerd zodat het leesonderwijs in de groepen op dezelfde manier gegeven wordt. Het uitvoeren van die interventies heeft binnen zes weken geleid tot betere resultaten op de toetsen. Ook de leesmotivatatie is toegenomen. De hulp bij het uitzoeken van een geschikt bibliotheekboek en het geven van tijd om op een zelfgekozen plek te lezen lijkt de leesmotivatatie van leeszwakke leerlingen te verhogen.

5.2 Adaptief Onderwijs

De theorie leert ons dat niet elk kind op hetzelfde tempo leert lezen. Leeszwakke kinderen hebben tot zes keer meer tijd nodig om zich hetzelfde eigen te maken als een gemiddelde leerling. De factoren van succesvol leesonderwijs van Dr. Kees Vernooy houden rekening met die verschillen tussen kinderen door ze meer tijd en extra instructie te geven en door het gebruik van het directe instructiemodel, de instructie ook op die manier te geven die het beste past bij leeszwakke leerlingen.

5.3 Passend Onderwijs

Dit onderzoek gaat over hoe onze leerlingen op onze basisschool zo effectief mogelijk leesonderwijs kunnen krijgen. Deze leerlingen volgen onderwijs op een reguliere basisschool. De uitgangspunten van effectief leesonderwijs kunnen voor elke leerling in het basisonderwijs gebruikt worden. Het behouden van leesmotivatatie is ook voor elke leerling met leesproblemen van belang. Wat de precieze effecten op het aanvankelijk leesproces zijn voor leerlingen die nu het speciaal onderwijs volgen, heb ik niet onderzocht.

Passend onderwijs wil zeggen dat het onderwijs wordt afgestemd op de leerbehoefte van elke afzonderlijke leerling. In mijn opinie is dit al gerealiseerd op de afzonderlijke clusterscholen, het speciaal onderwijs en het reguliere onderwijs. Passend onderwijs realiseren voor alle basisschoolleerlingen in één gebouw, in één klaslokaal lijkt mij op dit moment een utopie. De schoolgebouwen van de clusterscholen zullen hiervoor niet gebruikt worden in verband met de hoge exploitatiekosten, de huidige schoolgebouwen van het regulier onderwijs zijn niet geschikt voor leerlingen met speciale zorg. In het geval van ons zeer oude schoolgebouw zijn de gangen en trapgaten te smal voor bijvoorbeeld kinderen die in een rolstoel zitten. De klaslokalen zijn eveneens te klein als men hetzelfde aantal leerlingen per groep wil behouden. Daarnaast is er de vraag hoe de verantwoording zit bij het toedienen van medische handelingen door de leerkracht. De scholen én de leerkrachten hebben niet de juiste kennis, vaardigheden en middelen om passend onderwijs voor elke leerling te kunnen realiseren. Om dit om te buigen is erg veel geld –en tijd- nodig voor scholing van leerkrachten, het inkopen van medische zorg en het aanpassen van gebouwen. Juist het budget is het probleem: het is de bedoeling dat met deze maatregel geld bespaard wordt.

Mijn vader van 75 jaar oud, vertelde dat het onderwijs vroeger uitging van het gemiddelde kind. Had je leermoeilijkheden, dan bleef je zitten; was je te slim, dan ging je je vervelen. Het onderwijs van nu lijkt het gemiddelde kind te vergeten. Er zijn programma's voor hoogbegaafden en extra begeleiding voor kinderen met leermoeilijkheden. Met de komst van meer kinderen met leer-, gedrag-, of medische problemen uit het speciaal onderwijs in de groep zal de druk alleen maar toenemen. Het gemiddelde kind zal steeds minder tijd en aandacht krijgen van de leerkracht. Ik vind dat elk kind het recht heeft om door de leerkracht "gezien" te worden, hoogbegaafd, minder begaafd of gemiddeld. Ik hoop van harte dat de veranderingen in het basisonderwijs niet aan dit recht zullen tornen.

5.4 Aanbevelingen

De genomen interventies hebben geleid tot betere resultaten. Vooral het percentage "onvoldoende" is afgenomen. De leerkrachten hebben het gevoel dat vooral de uitbreiding van de leestijd daaraan heeft bijgedragen. Het volgend schooljaar zal de extra tijd vanaf de eerste schoolweek gerealiseerd moeten worden. De overige interventies, zoals het onderwijzen via het directe instructiemodel, het gebruik van de instructietafel en het monitoren van het leesonderwijs door de resultaten van de drie groepen samen te beschouwen, zijn als positief ervaren en moeten worden ingebed in de dagelijkse routine. Ik zou willen dat dit onderzoek wordt gebruikt om een protocol te maken zodat de uitkomsten niet verloren gaan wanneer de groepsverantwoordelijken van nu een andere groep krijgen.

Het onderwijzen volgens het directe instructie model is niet algemeen gebruikelijk op onze school. Dit model is geschikt voor alle schoolvakken en wordt gezien als de meest effectieve manier van lesgeven (Stanovich, 1993). Ik denk dat het goed zou zijn als het hele team vertrouwd gemaakt wordt met deze manier van lesgeven.

Uit het motivatieonderzoek blijkt dat het lezen van wisselrijtjes niet door de leeszwakke leerlingen wordt gewaardeerd. Uit de theorie van Vernooij blijkt juist dat dit een zeer geschikt middel is om het leestempo van leerlingen te verhogen. Op het digibord worden ook veel rijtjes woordjes aangeboden. Dit wordt minder vervelend gevonden als dezelfde woordrijtjes in het ringboekje Veilig en Vlot. Het oefenen van woordrijtjes is belangrijk voor de automatisering. De leerkracht kan beter besluiten de woordjes op het digibord te oefenen dan uit het ringboekje. Het werken op de computer wordt door leeszwakke leerlingen positief ervaren. De leerkrachten op onze school geven het kind leeswerk mee. Er is veel software in omloop waar kinderen hun leesvaardigheid mee kunnen trainen. Het lijkt mij een goed idee om te onderzoeken welke digitale hulpmiddelen effectief zijn, in plaats van het leeshuiswerk dat nu wordt meegegeven aan de leerlingen om mee te oefenen.

De leerlingen van de diverse groepen krijgen verschillend werk mee naar huis. De leerkrachten geven zelf aan dat er behoefte is aan consensus. Bij het maken van de afspraken over het leesonderwijs voor het volgend schooljaar zou het goed zijn als dit onderwerp ook ter hand wordt genomen, zodat het huiswerk voor alle drie de groepen gelijk wordt getrokken.

Het doen van onderzoek is voor mij geen dagelijks werk. Er is daarom tijdens dit onderzoek regelmatig iets mis gegaan, over het hoofd gezien of anders geïnterpreteerd. Meestal hebben mijn critical friends mij kunnen redden van het maken van deze vergissingen. Niet altijd, ook voor hen is dit hun eerste onderzoek.

Allereerst heb ik gedacht dat mijn onderzoek er anders uit zou zijn: ik dacht mij te gaan richten op de diagnostiek van leesproblemen, maar het werd de preventie daarvan door middel van het aanpassen van ons onderwijs. De theorie heeft mij doen inzien dat ons onderwijs verbeterd kan worden en dat hierdoor de uitval met lezen beperkt kan worden. Voorkomen is beter dan genezen, dus mijn onderzoek richt zich op het verbeteren van ons leesonderwijs.

Het omzetten van de theorie in handelen is mij erg meegevallen. Mijn collega's hebben alle vertrouwen in mijn literatuurstudie en hebben enthousiast meegedacht over de in te voeren interventies. Het heeft wel even tijd gekost voordat er met de interventies begonnen kon worden. Er moest in een onderbouwvergadering een beslissing over worden genomen en daarom duurde het toch nog drie weken voordat er begonnen kon worden met de tijdsuitbreiding. De conclusie die ik uit de theorie moest trekken dat op onze school gewoonweg tekort tijd wordt besteed aan het aanvankelijk technisch lezen, vond ik verbijsterend. Het maken van een rooster wordt elk jaar gedaan aan de hand van de eisen van de inspectie. Ik snap daarom nog niet dat er zo weinig tijd ingeroosterd wordt voor leesonderwijs terwijl de publieke opinie al jaren schreeuwt om leren lezen en rekenen weer tot speerpunt van het onderwijs te maken.

Het oppakken van de interventies gaat bij de ene collega gemakkelijker dan bij de andere. Allen zijn van goede wil, maar het lesgeven volgens het directe instructie-model vraagt toch een aanpassing in de dagelijkse routine. Het aanspreken van je collega hierop blijf ik moeilijk vinden. Het is erg fijn dat ik een goede band met de collega's heb, daardoor valt het mee. De theorie van het oplossingsgericht werken, waarin je vraagt hoe je de ander kunt helpen het doel te bereiken, zorgt ervoor dat het gesprek altijd positief blijft verlopen. Het creëren van draagvlak was één van mijn doelen van mijn POP en daar heb ik met dit onderzoek veel over geleerd.

Het spiraalmodel van Korthagen heb ik gebruikt om het onderzoeksplan bij te stellen en te beoordelen of alles nog goed verloopt. Het meten van de resultaten bleek lastig. Het lijkt gemakkelijk: je pakt de toetsresultaten en je maakt er een grafiek van. Dat ligt toch anders: wat doe je als je in je plan stelt dat de wintersignalering het nulpunt is en de lentesignalering het eindpunt. Het klinkt logisch, maar als je dan drie weken interventies hebt uitgevoerd, is de tijd te kort om recht te doen aan de resultaten. Het uitstellen van de toets heeft weer als nadeel dat je niet werkt volgens

de toetskalender en de leerlingen zijn al bezig met de volgende kern. Ik heb daarom ook de resultaten van kern 9 een belangrijke plaats in het onderzoek gegeven. Deze toets is volgens het rooster afgenomen en geeft een veel juister beeld van de stand van zaken. Gelukkig is deze toets wel gunstig verlopen: het aantal uitvallers is écht dalende, aan de twijfelaars moet nog hard getrokken worden.

Een ander punt betreft het meten van de leesmotivatie. Het schalen met de leerlingen is niet goed gelukt. Sommige leerlingen geven onderdelen van de leesles die ze niet zo leuk vinden, toch een hoger cijfer dan de leukere onderdelen. De waarde van deze meting wordt zo teniet gedaan. Ik heb het schalen daarom verder niet in mijn onderzoek verwerkt. In plaats daarvan heb ik de keuzevolgorde van de lesonderdelen genomen om de waardering te meten.

Ik heb ook mijn leeslessen van de afgelopen jaren moeten evalueren. Ik ben door het lezen van de literatuur erachter gekomen dat een deel van de leesachterstand die leerlingen hadden opgelopen, misschien wel door mij voorkomen had kunnen worden. En dat deed zeer. Maar het maakt het wel gemakkelijker om de interventies snel toe te passen. Het lastigst vind ik om de lesdoelen zowel aan het begin van de les als aan het einde van de les te noemen. Ik noem ze aan het begin, maar vergeet het regelmatig aan het einde van de les te herhalen. Verder vind ik het in een groep 2/3 lastig om effectieve leestijd te creëren. De leerlingen van groep 2 hebben regelmatig je hulp nodig. Ik heb wel gemerkt dat dat bij de ene leerkracht meer interrupties voorkomen dan bij de andere. Consequent zijn en duidelijke groepsregels hebben, maken het verschil. Doordat ik bij mijn collega's op visite mocht komen, heb ik van hen nog wat klasmanagement erbij geleerd.

Het uiteindelijke resultaat doet mij wel genoegen. Het team is ervan overtuigd dat wij beter leesonderwijs geven als wij de interventies toepassen. De resultaten na zes weken lijken bemoedigend. Als de trend zich doorzet, is een flinke verbetering in de leesresultaten mogelijk. Er is aan mij gevraagd hiervoor een beleidsstuk te schrijven, zodat de gegevens die dit onderzoek hebben opgeleverd, niet verloren zullen gaan.

Dankwoord

Het schrijven van het onderzoek lukt alleen met veel discipline. En die was volop aanwezig in onze studiegroep. Elk lid van de groep had op tijd de stukken klaar, was een serieuze critical friend en sleepte haar medestudenten door moeilijke tijden. Ik wil ook mijn waardering uitspreken over de begeleiding vanuit de Fontys. Onze begeleidster, Myriam Verwiël, zorgde voor een positieve sfeer, was kundig en hield ons tijdspad zeer goed in de gaten zodat zware werkdruk ons bespaard bleef.

Ik dank mijn locatiedirecteur voor zijn morele steun en voor het vinden van invallers, zodat ik mijn studieverlof kon opnemen. Ik ben tevens de leerkrachten van de groepen 2/3 veel dank verschuldigd voor het meedenken en het uitvoeren van de interventies, voor het mogen kijken in de groepen en voor de ideeën die zij inbrachten. Veel dank gaat uit naar mijn intern begeleidster, Christelle Lacassagne, voor de tijd die zij in mijn onderzoek heeft gestoken.

Het volgen van een studie in mijn situatie is niet meer een keuze die alleen mij aangaat. Het gezin heeft twee jaar lang meegeleefd met de resultaten, moeilijkheden, onzekerheden en successen. Er op uit trekken met het gezin moest geminimaliseerd en ingepland worden. Vrienden zagen ons weinig meer óf werden gevraagd om te helpen met redigeren van verslagen. De computer was niet langer gemakkelijk voor elk gezinslid beschikbaar. Overhoringen van de kinderen schoten er nog wel eens bij in. Op dinsdagmiddag konden er geen vriendjes blijven spelen en moest mijn echtgenoot vroeg thuis zijn zodat ik 's avonds naar school kon gaan. Ik ben hen allen dankbaar voor hun hulp en begrip. Zonder hun hulp was het mij niet gelukt. Ook mijn moeder heeft een rol in dit verhaal, bedankt mams, voor al het strijkwerk en de oppasuren!

Eliza van der Luit

Vlaardingen, 2011

Literatuur

Geraadpleegde literatuur:

- Ahlers, L en Mortel van de, K. (2007) *Aanvankelijk technisch lezen : Preventie van leesproblemen*. (1e druk) CPS, Amersfoort
- Armbruster, B.B., Lehr, F., Osborn, J. (2001) Put Reading First. The Research Building Blocks For Teaching Children to Read. Bron: National Institute for Literacy. Binnengehaald op 15 december 2010, van <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/upload/PRFbooklet.pdf>
- Cauffman, L. & Dijk, van J. (2009) *Handboek Oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Boom onderwijs, Den Haag
- Foorman, B.R., Francis, D.J., Shaywitz, S.E (1997) The Case for Early Reading Intervention, (bladzijde 243-244) Blachman, B. (red.) *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia. Implications for Early Intervention*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Binnengehaald op 7 april 2011 van <http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=nPF1tFZquLEC&oi=fnd&pg=PA243&dq=The+Case+for+Early+Reading+Intervention+and+Dyslexia.+Implications+for+Early+Intervention&ots=ZKwK9-U2CZ&sig=e8G8cU0h8YytUn3BRljGSsA3kQc#v=onepage&q=The%20Case%20for%20Early%20Reading%20Intervention%20and%20Dyslexia.%20Implications%20for%20Early%20Intervention&f=false>
- Förer, M. & Mortel, K. van de (2010). *Lezen...denken...begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. (pp 177-179 en 220-221). Amersfoort, CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Gijssels M., Scheltinga F., Van Druenen M. en Verhoeven, L. (2^{de} druk 2011) *Protocol voor leesproblemen en dyslexie groep 3*
- Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands
- Houtveen, A.A.M., Mijs, T.J.E., Vernooy, C.G.T. e.a. (2003) *Risicoleerlingen bij Technisch Lezen. Beschrijving en evaluatie van het project "Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen"* Universiteit Utrecht, Utrecht (nagaan hoe APA normering is).
- Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. (6e druk) Garant, Antwerpen-Apeldoorn
- Koeckebakker, E. en Vernooy, K. (1989) De herfstsignalering na een paar weken lezen. JSW jaargang 89 nr. 2, 41-43. Binnengehaald op 14 december 2010 op van http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/JSW/herfstsignalering_vernooy.pdf
- Leij, van der A. (2003) *Leesproblemen en Dyslexie: Beschrijving, verklaring en aanpak*. (2e druk) Lemniscaat, Rotterdam

- National Reading Panel (2000) *Teaching Children to Read: an evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*.
Binnengehaald op 15 december 2010, van
http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999) *Tellen en Sturen. Advies over het plan van aanpak voortijdig schoolverlaten*. Binnengehaald op 14 april 2011, van
<http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/471/documenten/tellen01.pdf>
- Reynolds D. en Teddlie, C. *The International Handbook of School Effectiveness Research* (2000) Falmer Press, London
- Smits, A. en Braams, T. (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen*. (1e druk, 6^e oplage) Booms, Amsterdam
- Struiksma, A.J.C., Leij van der A., Vieijra, J.P.M. (2009) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. (8e druk) VU Uitgeverij, Amsterdam.
- Vernooy, K. (2006) *Effectief omgaan met risicolezers* (2^e druk, maart 2010) CPS Onderwijsontwikkeling en Advies, Amersfoort
- Vernooy, K. (2006) *Elke leerling een competente lezer* (2^e druk, 2006) Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en Advies
- Wright, S.P., Horn, S.P AND Sanders, W.L. (1997) *Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation*. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67. Boston: Kluwer Academic Publishers Binnengehaald op 10 april 2011, van
http://www.sas.com/govedu/edu/teacher_eval.pdf

Gebruikte handleidingen:

- Handleiding AVI (vernieuwde versie van 2009)
Cito, Arnhem
- Handleiding DMT (vernieuwde versie van 2009)
Cito, Arnhem
- Handleiding *Fonemisch Bewustzijn* (2008) Susanne Huijbregts
Amersfoort: CPS
- Handleiding methode *Veilig Leren Lezen* (tweede maanversie, 2003)
Zwijssen, Tilburg

Bijlage 1

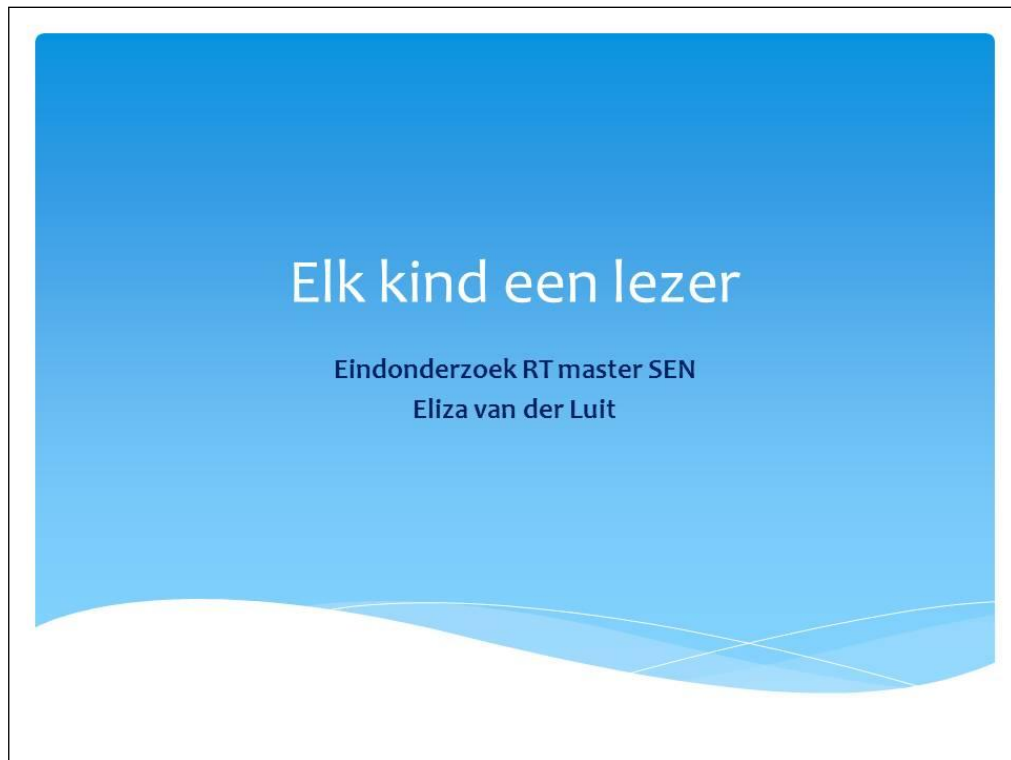
Kijkwijzer directe instructie

Leerkracht: _____ groep: _____ datum: _____

Directe instructie voor uitvoerend handelen en strategisch (*) handelen.

Onderwerpen	Opmerking coach	Opmerking leerkracht
<u>Teruoblik:</u> • De leerkracht geeft een samenvatting van de voorafgaande stof. • Bespreekt het werk. • Haalt de benodigde voorkennis op. • Onderwijst, als dit nodig is, deze voorkennis.		
<u>Presentatie:</u> • De leerkracht geeft lesdoelen en/of een lesoverzicht. • Modelleert de leerstof. • Onderwijst in kleine stappen. • Geeft voorbeelden, illustraties, schema's. • Gebruikt heldere taal. • Gaat na of leerlingen de stof begrijpen. • Vermijdt uitweidingen. • Geeft (zodanig) een samenvatting van de hoofdzaken. • * Maakt gebruik van een handelingswijzer of stappenplan. • * Doet de vaardigheid voor en denkt hardop. • * Anticipeert op moeilijkheden. • * Vergroot stapsgewijs de moeilijkheidsgraad.		
<u>Begeleide inoefening:</u> • De leerkracht laat leerlingen onder begeleiding oefenen. • Geeft korte en duidelijke opdrachten. • Stelt veel vragen. • Zorgt dat alle leerlingen betrokken blijven. • Zorgt voor hoge succes-scores. • Gaat door met oefenen tot de		

leerlingen de stof onder de knie hebben. * Maakt gebruik van handelingswijzers. * Maakt gebruik van half-afgemaakte voorbeelden. * Zorgt voor een geleidelijke toename van de moeilijkheidsgraad. * Maakt gebruik van rolwisselende lesgeven (elkaar onderwijzen)		
<u>Zelfstandige verwerking.</u> - De leerkracht zorgt dat de leerlingen onmiddellijk beginnen. - Zorgt dat de inhoud gelijk is aan die van de voorafgaande lesfase. - Zorgt voor een ononderbroken oefenfase. - Laat de leerlingen de leerstof actief verwerken (integreren). - Laat de leerlingen elkaar helpen. - Laat de leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd. - Kijkt het werk van de leerlingen zo snel mogelijk na. * Vermindert de ondersteuning. * Laat de leerlingen in kleine groepjes werken. * Vergroot de toepassings-mogelijkheden.		
<u>Periodieke terugblik.</u> - De leerkracht begint iedere week met een herhaling van de leerstof van de voorafgaande week. - Begint ieder maand met een herhaling van de leerstof van de voorafgaande maand.		
<u>Terugkoppeling (gedurende elke lesfase).</u> - De leerkracht geeft vaak en regelmatig terugkoppeling. - Corrigeert fouten onmiddellijk. • - Geeft proces-terugkoppeling. - Geeft veel aanmoedigingen. - Maakt gebruik van controlelijsten.		



Dia 1



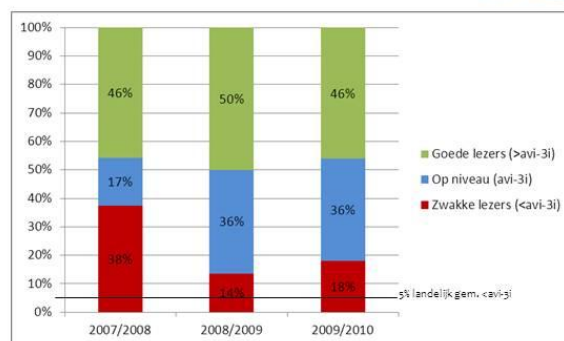
Dia 2

Kenmerken van effectief leesonderwijs

1. Duidelijke, hoge toetsbare doelen
2. Voldoende tijd aan lezen besteden
3. Extra-tijd voor risicolezers
4. Convergente differentiatie
5. Effectieve instructie
6. Vroegtijdig signaleren en reageren
7. Monitoren van de leesontwikkeling

Dia 3

Leesresultaten 't Palet afgelopen 3 jaar:



Dia 4

Doel van onderzoek:

- Zelfde werkwijze met betrekking tot lezen in alle parallelgroepen
- Leesprestaties aan het eind van groep 3 verhogen
- Leesmotivatie van leeszwakke leerlingen vergroten

Dia 5

Onderzoeksvraag:

Welke elementen zijn van invloed om succesvol leesonderwijs in de groepen 3 van onze school te geven en op welke wijze creëer ik draagvlak bij mijn collega's van de groepen 3 om die elementen toe te passen ten einde het technisch leesniveau en de leesmotivatie van leeszwakke leerlingen in de groepen 3 te verhogen?

Dia 6

Deelvraag 1

Op welke wijze wordt het technisch leesonderwijs in de groepen 3 nu gegeven met als doel het leesniveau van leeszwakke kinderen te verbeteren, wanneer wordt dat gedaan en met welk resultaat?

Door gesprekken met de leerkrachten van groep 2/3 wil ik de volgende vragen beantwoorden:

- Wanneer vinden wij een leerling leeszwak?
- Wat doen wij dan precies?
- Hoeveel succes boeken wij daarmee?

Dia 7

Deelvraag 2

Welke elementen met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen zijn wetenschappelijk bewezen succesvol?

- Door het bestuderen van de literatuur wil ik voorstellen doen om het leesniveau in groep 3 te verhogen.
- Samen besluiten welke interventies wij kunnen invoeren.
- Knelpunten blijven bespreken om samen oplossingen te vinden.

Dia 8

Deelvraag 3

Op welke wijze kan ik onder mijn collega's draagvlak creëren om gebruik te maken van de recentelijke inzichten van succesvol leesonderwijs en hoe weet ik of mijn collega's de interventies op de bedoelde manier toepassen?

Door gesprekken met alle leerkrachten van 2/3 bekijken:

- Wat gaat er al goed, wat moeten wij behouden?
- Waar liggen de knelpunten waar wij tegenaan lopen?
- Lopen wij daar allemaal tegen aan, of is er een groep die dat goed heeft opgelost?
- Wat zou daar een oplossing voor kunnen zijn?

Door middel van observaties kijken of de interventies in elke groep ongeveer gelijk uitgevoerd worden.

Dia 9

Deelvraag 4

Hebben de genomen interventies met betrekking tot het verbeteren van het technisch leesniveau van leeszwakke leerlingen tot verbetering van de leesresultaten geleid en bij hen de leesmotivatie verhoogd?

Door onderzoeken en interpreteren van o.a.:

- Winter- en lentesignalering VLL
- DMT
- Bevragen van leeszwakke leerlingen

Dia 10

Tijdpad:

December:	Op de hoogte brengen van de leerkrachten Lezen van de literatuur
Januari:	Kiezen interventiemiddelen met leerkrachten Interpreteren kerntoetsen en wintersignalering Bevragen leeszwakke leerlingen op leesmotivatie
Februari:	Interpreteren kerntoets Resultaten en interventies bespreken met leerkrachten en eventueel bijstellen

Dia 11

Tijdpad (vervolg)

Maart:	Interpreteren resultaten kerntoets en lentesignalering Interventies bespreken met de leerkrachten Observeren aangepaste werkwijze Opnieuw afnemen wintersignalering bij leeszwakke leerlingen Opnieuw bevragen leeszwakke leerlingen of leesmotivatie veranderd is
April:	Eindconclusie trekken en rapport schrijven
Mei/Juni:	Met leerkrachten afspraken maken voor schooljaar 2011-2012

Dia 12

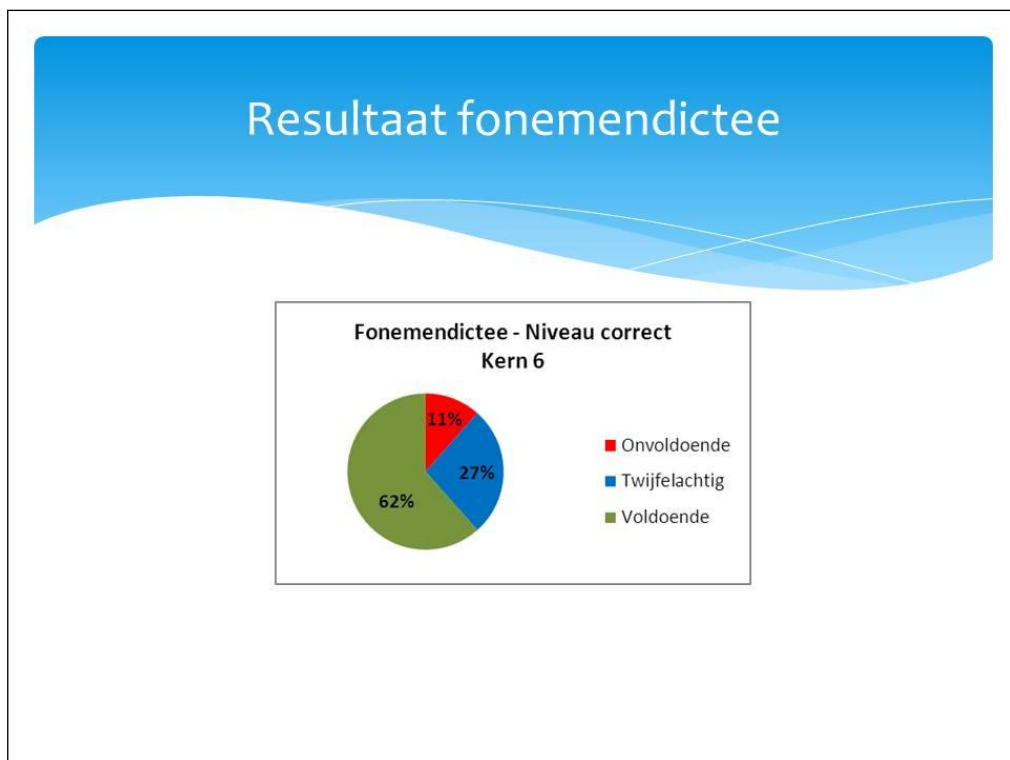
Vragen

- * Zijn er nog vragen of opmerkingen?

Dia 13



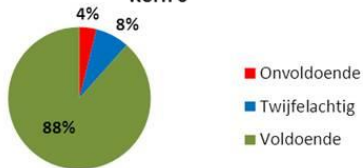
Dia 1



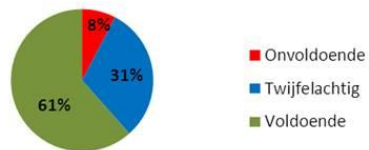
Dia 2

Resultaten leestekst

Leestekst - Niveau correct
Kern 6



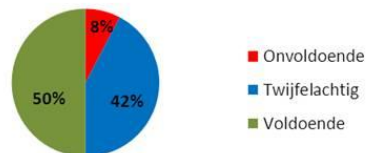
Leestekst - Niveau tijd
Kern 6



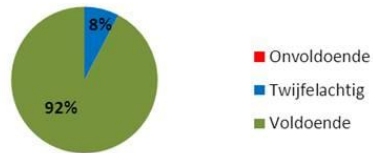
Dia 3

Resultaten lettertoets

Lettoets - Niveau correct
Kern 6

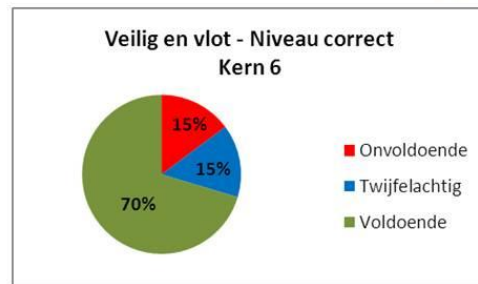


Lettoets - Niveau tijd
Kern 6



Dia 4

Resultaat Veilig en vlot



Dia 5

Doelstellingen

Welke conclusie trekken wij uit de wintersignalering?

- * Wat willen wij bereiken met onze leerlingen?
- * Zijn we dan wel op de goede weg?
- * Kunnen wij verbeterpunten vinden?

Dia 6

Tijd voor lezen

- * Besteden wij voldoende effectieve tijd aan het leesonderwijs?
- * Welke knelpunten/pluspunten ervaren wij?
- * Willen wij de leestijd uitbreiden?
- * Welke ideeën zijn er om meer leestijd te realiseren en knelpunten op te lossen?

Dia 7

Leeszwakke lezers

- * Naast uitbreiding van de leestijd, hebben de meest zwakke leerlingen nog 15 minuten per dag extra intensieve instructie nodig.
- * Hoe kunnen we dat realiseren? Welke mogelijkheden hebben wij nog niet benut?

Dia 8

Convergente differentiatie

Goede lezers krijgen verrijkingstof en zwakke lezers krijgen extra instructie.

- * Hoe werken wij hieraan?
- * Zijn er nog verbeterpunten te vinden?

Dia 9

Effectieve Instructie

Model directe instructie is meest effectieve manier van het geven van instructie (zie notitie)

- * Hoe geven wij instructie?
- * Wat willen wij behouden?
- * Wat kunnen we verbeteren?

Dia 10

Signaleren

Vroegtijdig signaleren en reageren om leesproblemen zo veel mogelijk te voorkomen.

- * Fonemisch bewustzijn is een goede voorspeller toekomstige leesproblemen. Toetsen groep 2 zijn nog niet helemaal afgerond. Wat willen wij met de toetsresultaten?

Dia 11

Monitoren leesontwikkeling

- * Wat doen wij met de toetsresultaten?
- * Wanneer vinden wij kinderen leeszak?
- * Welke maatregelen nemen wij dan?
- * Is het afdoende of zijn hier nog verbeterpunten mogelijk?

Dia 12

Vragen

* Zijn er nog vragen of opmerkingen?

Dia 13



Dia 1



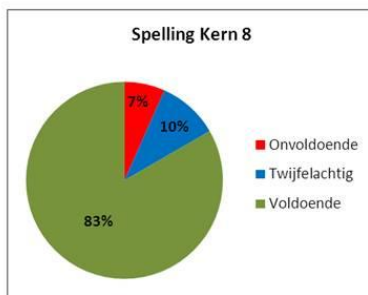
Dia 2

Wat hebben gedaan?

- * Verhogen leestijd
- * Extra instructie aan leeszwakke leerlingen
- * Gebruiken directe instructie model
- * Aandacht besteden aan de leesmotivatie
- * Meten leesmotivatie

Dia 3

Resultaat Lentesignalering



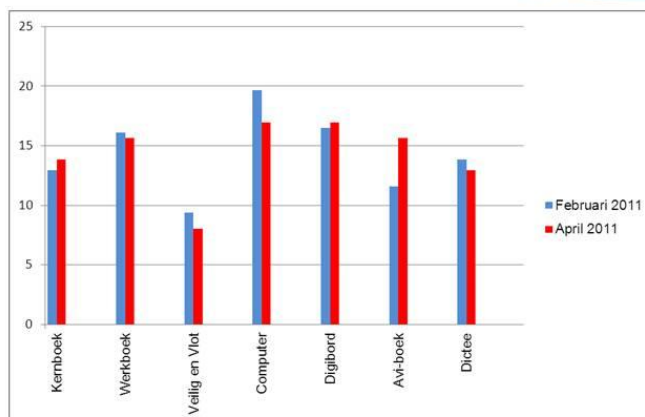
Dia 4

Concrete resultaten

- * Het aantal leerlingen dat onvoldoende scoort, is van 15% gedaald naar 11%.
- * Het aantal leerlingen dat twijfelachtig scoort, is van 15% naar 7% gedaald.
- * Het aantal leerlingen dat voldoende scoort, is gestegen van 70% naar 81%.

Dia 5

Leesmotivatie



Dia 6

Voorstel volgend schooljaar groep 2

- * Gezamenlijk monitoren resultaten toets Beginnende Geletterdheid behouden
- * Gezamenlijk maken groepsplan voor de uitvallers behouden
- * Laatste zes weken voor de zomervakantie aanbieden letters kern 1

Dia 7

Voorstel volgend schooljaar groep 3

- * Groepdraaien in het teken van lezen tot de kerstvakantie
- * Schrijven uitstellen tot na de herfstvakantie
- * Tijd van schrijven in de middag gebruiken voor herhalen letterkennis en automatiseren
- * Na de herfstvakantie afbouwen lange buitenspeeltijd
- * Na de kerstvakantie 30 minuten leestijd, 30 minuten schrijftijd, 15 minuten buitenspeeltijd

Dia 8

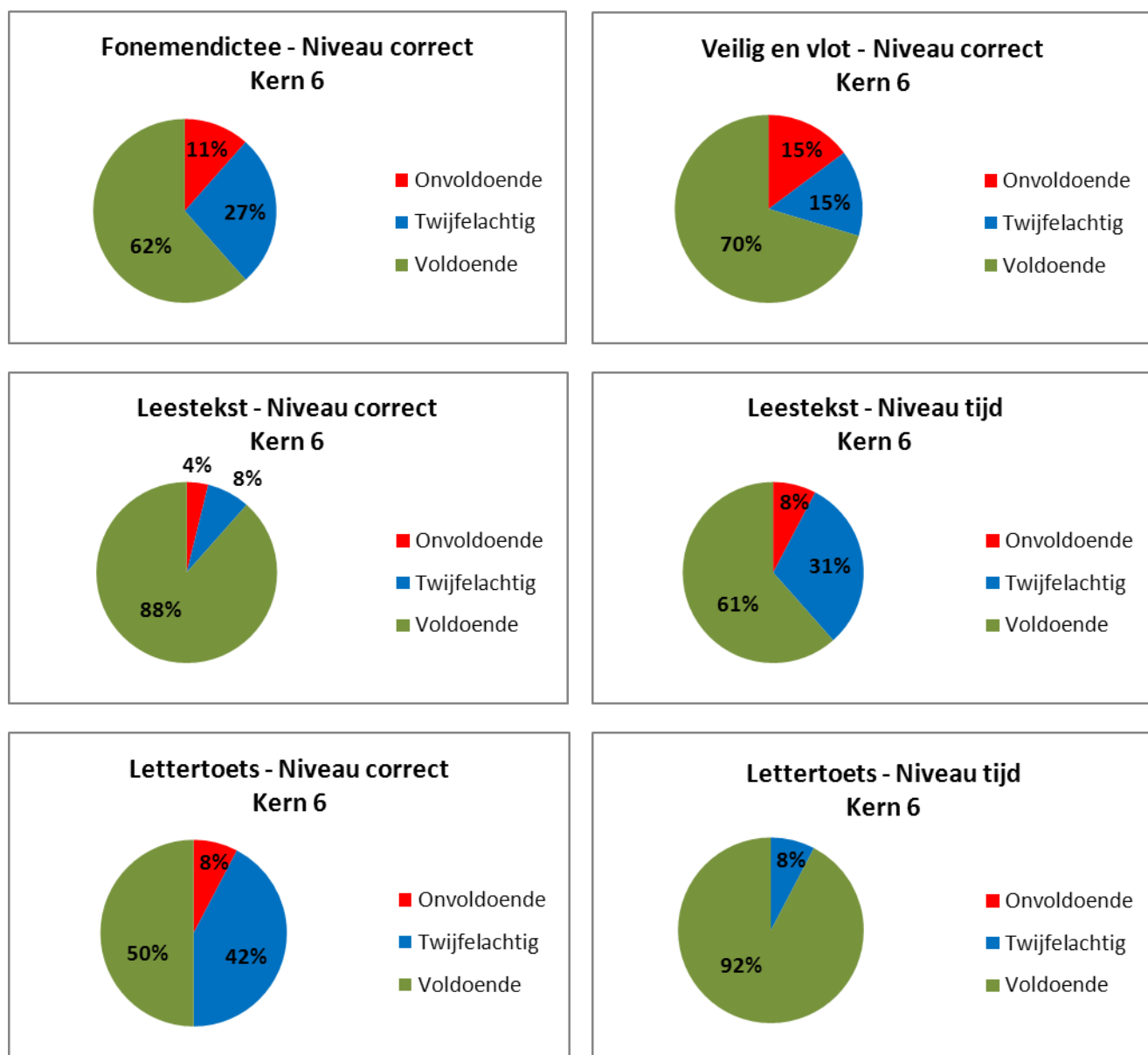
Vragen

- * Zijn er nog vragen of opmerkingen?

Dia 9

Bijlage 5

Toetsuitslagen wintersignalering



Bijlage 6

Toetsuitslagen lentesignalering

