

Goed leren lezen doet er toe!

Jetske Kaandorp
Asselijnstraat 6
1813 CR Alkmaar
Email: jetske_kaandorp@hotmail.com

Studentnummer: 2116189

Begeleider: Dorien Corver

Datum : juni 2010-06-09

Opleidingstraject : Master SEN gespecialiseerde leraar te Amsterdam

Praktijkwerkstuk in het kader van het Fontys opleidingscentrum voor speciale onderwijs zorg

Opleidingscentum Speciale Onderwijszorg Fontys Hogescholen Tilburg

Erkentelijksheidspagina

Dit onderzoek is mede door stand gekomen door een aantal mensen die mij hierbij hebben geholpen. Via deze weg wil ik ze graag bedanken.

Mijn moeder is een enorme steun geweest in mijn proces als beginnend onderzoeker. Zij heeft mij geholpen met begrenzen van hoofdstukken. Ze heeft mijn werk meerdere malen kritisch doorgelezen en positieve feedback gegeven. Er waren geregeld situaties waarbij ik draad van mijn onderzoek opnieuw moest vinden. Mam, bedankt voor de enorme hulp, je vertrouwen en het eindeloos geduld.

Mijn vriend Stefan die mij de ruimte gaf om optimaal en ongestoord aan mijn onderzoek te kunnen werken. Zijn waardering, zijn hulp bij de opmaak, het doorlezen van mijn werkstuk en het geven van feedback.

Mijn studiebegeleider, Dorien Corver, voor de ondersteuning en begeleiding. Het doorlezen van mijn onderzoek en het geven van feedback.

Mijn studiegenoten, Danne Noë en Tetske Dammers voor het doorlezen van mijn stukken en het geven van feedback.

Inhoudsopgave

Erkentelijksheidspagina	pag. 2
Synopsis	pag. 4
Hoofdstuk 1: de Inleiding	
§1.1 De introductie	pag. 6
§1.2 De situatie en onderzoeksvraag	pag. 7
Hoofdstuk 2: de Situering	
§ 2.1 De situatie	pag. 9
§ 2.2 Wat is effectief leesonderwijs?	pag. 9
§ 2.3 Wat houdt het leesproces in?	pag. 12
§ 2.4 Wat zijn mogelijke oorzaken van leesproblemen?	pag. 15
§ 2.5 Welke kwaliteiten moet een leerkracht van groep 3 en 4 beheersen om goed leesonderwijs te verzorgen?	pag. 18
Hoofdstuk 3: het Onderzoek	
§ 3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen	pag. 21
§ 3.2 Actieonderzoek	pag. 21
§ 3.3 Onderzoeksmiddelen	pag. 23
§ 3.4 Ethische aspecten	pag. 24
§ 3.5 Tot slot	pag. 24
Hoofdstuk 4: Datapresentatie & Analyse	
§ 4.1 Mijn onderzoeksvraag en deelvragen	pag. 25
§ 4.2. De nulmeting	pag. 25
§ 4.2.1 Zelfbeoordelingslijst SBL	pag. 25
§ 4.2.2 DMT	pag. 28
Hoofdstuk 5: Eindconclusie	
§ 5.1 Eindconclusie	pag. 46
§ 5.2 Aanbevelingen	pag. 47
§ 5.3 Terugblik	pag. 47
§ 5.4 Reflectie	pag. 47
Literatuurlijst	pag. 50

Synopsis

Achtergrond en onderzoeksvraag

Op de school waar ik werk hebben wij een hoog percentage leerlingen die leeszwak zijn. Naar mijn mening wordt er te snel gesproken van dyslexie bij ons op school. Wanneer leerlingen niet effectief en doelgericht leesonderwijs krijgen aangeboden op het basisonderwijs, met name in de groepen 3 en 4, zullen dit zelden goede lezers worden. Ik zie het als taak om ieder kind de begeleiding te bieden die het nodig heeft om van ieder kind een mogelijk goede lezer te maken.

Mijn onderzoeksvraag is uit deze situatie voortgekomen:

Welke kwaliteiten heb ik als leerkracht nodig om effectief leesonderwijs te geven, uitgaande van convergente differentiatie, zodat het mogelijk wordt om van elke leerling in mijn groep een goede lezer te maken?

Om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag heb ik mij de volgende deelvragen gesteld om gericht onderzoek te kunnen doen.

1. Wat is effectief leesonderwijs?
2. Wat houdt het leesproces in?
3. Wat zijn mogelijke oorzaken van leesproblemen?
4. Welke kwaliteiten moet een leerkracht van groep 3 beheersen om goed leesonderwijs te verzorgen?

Theorie

Om gericht antwoord te vinden op mijn deelvragen ben ik op zoek gegaan in de literatuur.

1) Wat is effectief leesonderwijs?

Struiksma (2007: 4) onderscheidt 9 stappen van zorg op het gebied van lezen, leesproblemen en dyslexie. Aan de hand van de gegevens verkregen uit de DMT toont het stappenplan van Struiksma aan welke stappen je als leerkracht moet ondernemen om de juiste interventies voor jouw groep te nemen.

Om de kwaliteit van de basis van het technisch leesonderwijs te kunnen realiseren, moet het instructiegedrag van de leerkracht effectief zijn. De instructie is kwalitatief goed wanneer een leerkracht expliciet voordoet, uitlegt, correctieve feedback geeft en de leerlingen begeleidt laat oefenen (Houtveen, 2004)

2) Wat houdt het leesproces in?

Er zijn drie fases van het leren lezen:

1. voorbereidend lezen: In deze fase komt de taalontwikkeling op gang. De kinderen gaan de klankstructuur doorzien.
2. aanvankelijk lezen: In deze fase leert het kind de basisvaardigheden van het lezen. De leerlingen leren de belangrijkste vaardigheden van het fonemisch bewustzijn, achtereenvolgens de auditieve analyse op klankniveau (hakken), auditieve synthese op klankniveau (plakken) en letters benoemen.
3. voortgezet lezen: In deze fase oefent en automatiseert het kind het technisch lezen. In deze laatste fase wordt met name de leessnelheid verhoogd en wordt er meer aandacht besteed aan het begrijpend lezen.

3) Welke mogelijke oorzaken liggen ten grondslag aan leesproblemen?

Veel kinderen met leesproblemen hebben een zwak ontwikkeld fonemisch bewustzijn. (Wentink & Verhoeven, 2001)

De oorzaak van problemen bij indirecte woordherkenning ligt volgens Struiksma (2004) aan de geringe vaardigheid om de fonologische kenmerken van taal te verwerken. Onvoldoende vlotheid is het meest bepalende kenmerk van ernstige leesproblemen (Struiksma, 2004 :56)

Een andere oorzaak kan worden gezocht in de kwaliteit van de leerkracht. Vernooy (2006) geeft de volgende oorzaken weer:

- het ontbreken van doelgericht leesonderwijs
- onvoldoende tijd die aan lezen besteed wordt
- zwakke lezers niet meer tijd geven
- geen of ineffectieve differentiatie
- kwaliteitsproblemen van de leerkracht (het ontbreken van goede taal-leesdeskundigheid en klassenmanagement.

4) Welke kwaliteiten moet een leerkracht van groep 3 beheersen om goed leesonderwijs te verzorgen?

Volgens Smits & Braams (2006) zou een goede leerkracht de volgende kwaliteiten moeten beheersen:

- Goede leerkrachten reflecteren constant over hun eigen manier van lesgeven en uitleggen
- Geven veel en expliciete instructie
- Managen hun klas zeer goed en werken veel met duidelijke gedragsregels
- Zorgen voor uitdaging en voor betrokkenheid van de leerlingen
- Creëren een prettig klimaat in de klas
- Hebben veel interactie met hun leerlingen
- Besteden veel tijd aan taalontwikkeling en aan lees- en schrijfervaringen en integreren dit in veel klassikale activiteiten
- Observeren ieder kind om te weten hoe ze elk individueel kind kunnen instrueren en motiveren

Methoden

Ik maak gebruik van actieonderzoek. Ik doe eerst een nulmeting, waarna ik gebruik zal maken van een tussenmeting om mijn interventies indien nodig te aan te passen. Voor de metingen maak ik gebruik van de volgende instrumenten; de DMT (objectieve meting), de zelfbeoordelingslijst SBL (2003) toegespitst op het leesonderwijs (subjectieve meting) en observaties (subjectieve meting)

Resultaten en uitvoering

Uit de gegevens van de DMT kan ik aantonen dat effectieve instructie en goed klassenmanagement een positieve uitwerking heeft op het leesonderwijs. Door het nemen van de juiste interventies, verkregen uit gerichte observaties en het inzetten van het Protocol Leesproblemen en dyslexie, zijn mijn zwakke lezers zichtbaar vooruitgegaan. Doordat ik een tussenmeting heb gedaan, heb ik mijn interventies tijdig kunnen aanpassen om mijn zwakke lezers zo goed mogelijk te begeleiden in hun leesproces.

Conclusie

Terugkomend op mijn onderzoeksvraag kan ik concluderen dat doelgericht en effectief leesonderwijs een voorwaarde is om zwakke lezers zo goed mogelijk te begeleiden in hun leesproces.

Hoofdstuk 1

De inleiding

§1.1 De introductie

Sinds 2004 ben ik werkzaam als leerkracht in het basisonderwijs, eerst als invalleerkracht en sinds 2005 heb ik verscheidende groepen gedraaid. Ieder jaar heb ik voor andere groepen gestaan, variërend van onder-, midden- tot bovenbouw. Sinds dit schooljaar draai ik voor het eerst een groep voor de tweede keer, groep 3. Hierdoor heb ik nu de mogelijkheid om mij meer te verdiepen in de leerstof, in dit geval het leesonderwijs.

Vorig jaar was ik voor mijn gevoel ‘nog niet klaar’. Er waren nog een aantal kinderen waarbij het leesproces nog niet voldoende op gang was gekomen en waar ik voor mijn gevoel toch vreselijk veel tijd in had gestoken. Zes kinderen beheersten toentertijd het gewenste AVI 2 niveau niet. Deze situatie is voor mij de aanleiding geweest voor dit onderzoek.

In dit onderzoek ga ik in op de rol die een goede leerkracht zou moeten vervullen om ieder kind te leren lezen.

Leesonderwijs is de basis van het onderwijs. Goed en vlot technisch lezen is de basisvoorwaarde voor het kunnen volgen van onderwijs. Wanneer het leesonderwijs niet of moeizaam op gang komt, kan dit mogelijk ook emotionele gevolgen hebben voor de leerling. Op school hebben wij een relatief hoog percentage zwakke lezers. Onder zwakke lezers versta ik kinderen met een D of E niveau op het gebied van technisch lezen (DMT) Je staat als leerkracht aan de basis van groep 3 en 4 in de ontwikkeling van het leesonderwijs.

Bij ons op school wordt er snel gesproken over dyslexie wanneer een kind moeilijkheden heeft met lezen. Dyslexie is dimensionaal, dat wil zeggen dat er geen duidelijke aanpak is, omdat er bij dyslexie vaak meerdere factoren aanwezig zijn. Ik wil door mijn onderzoek aantonen dat door het veranderen van leerkrachtgedrag het leesonderwijs kan verbeteren, leerlingen technisch vlotter leren lezen en de motivatie jegens het lezen toeneemt.

De titel ‘Goed leren lezen doet er toe’ geeft in één zin weer wat ik met mijn onderzoek wil bereiken. Door het verbeteren van de kwaliteiten van de leerkracht kan toegewerkt worden naar effectief doelgericht leesonderwijs waardoor ieder kind door middel van convergente differentiatie technisch goed en vlot leert lezen.

§1.2 De situatie en onderzoeksvraag

Vanmorgen heb ik de tekst uit het boekje Veilig leren lezen voorgelezen. We lezen de tekst nu voor de tweede keer samen hardop. Yousef, Paul, Liza, Mark, Sanne en Eva hebben moeite het tempo bij te houden. Bij Paul loop ik meerdere keren langs om hem erop te wijzen waar we zijn, Lisa kijkt om zich heen en murmelt de tekst mee net als Sanne. Eva probeert dapper de tekst te volgen en zegt de woorden die ze weet duidelijk hardop, de andere woorden hoor ik nauwelijks... Mark bladert ondertussen in zijn boekje en staart dromerig voor zich uit. Yousef lijkt druk en geïnteresseerd mee te lezen, ondertussen dansen de letters voor zijn ogen en lijkt hij geen idee te hebben wat hij leest....

We gaan in het werkboekje aan het werk, veel kinderen hebben aan een korte instructie genoeg en gaan aan het werk, de kinderen hierboven geef ik verlengde instructie..

Yousef is tijdens mijn tweede instructie al begonnen. Hij zit driftig om zich heen te kijken, speurend naar wat zijn buurman opschrijft zodat hij dat over kan nemen. Snelheid lijkt belangrijker dan de opdracht zelf.

De eerste kinderen zijn klaar en gaan aan hun vervolgoopdracht, het computerprogramma of een werkblad.

Ik loop rond, zie opvallend weinig vragenkaartjes, ze kunnen zo op het eerste gezicht de opdracht zelfstandig maken.

Ik volg de methode en vraag me af waarom mijn zwakke lezers zo achterblijven, de verschillen zijn enorm.

De meivakantie is afgelopen, de zomervakantie nadert te snel....

(De namen in deze tekst zijn gefingeerd)

De geschetste situatie hierboven is de situatie van vorig jaar. Het frustreerde mij dat er kinderen uit mijn groep het gewenste AVI niveau van toentertijd AVI 2 niet beheersten...

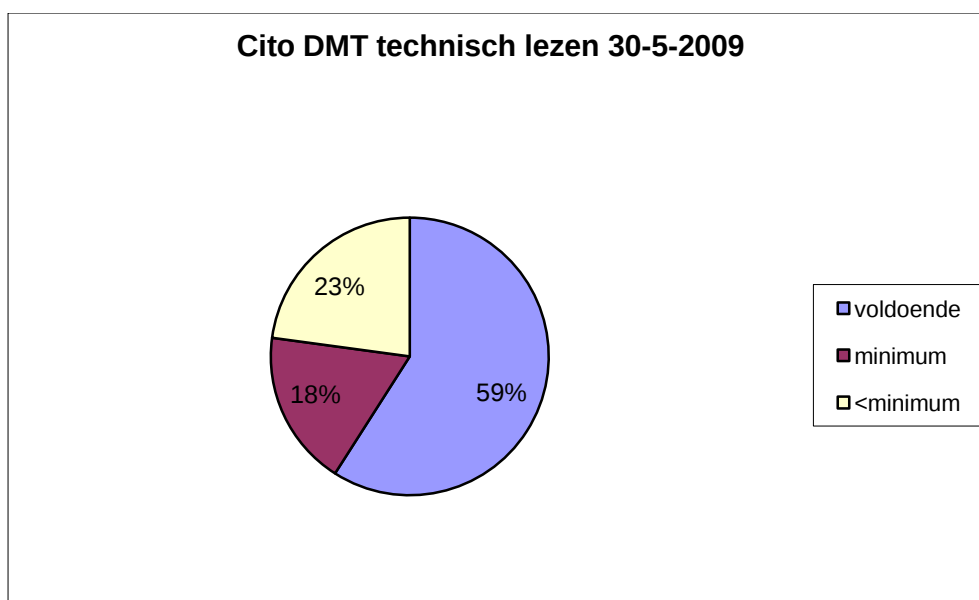
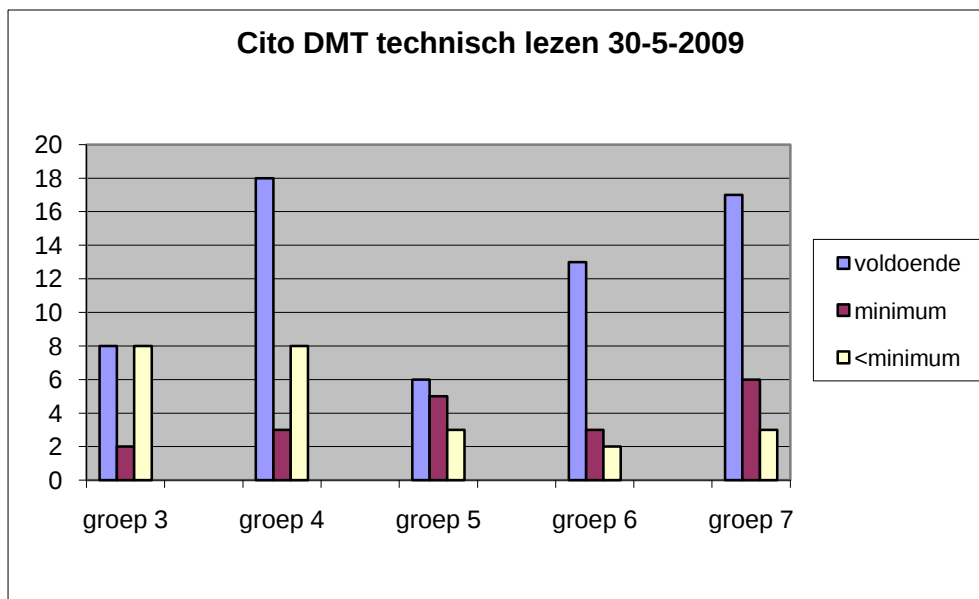
Na de zomervakantie kregen wij bezoek van de Inspectie.

Citaat uit het inspectierapport (mei 2009) van de school waar ik werkzaam ben

Bij zowel begrijpend lezen als rekenen en wiskunde spelen factoren als (vlot) technisch lezen en het kunnen hanteren van lees- en denkstrategieën een belangrijke rol. En met name het laatst genoemde aspect was slechts in beperkte mate in de bezochte groepen waarneembaar.

Een verklaring voor de tegenvallende opbrengsten is mogelijk te vinden in de begeleiding en zorg in de groepen, vooral wat betreft de onvoldoende planmatigheid bij de uitvoering ervan. De leraren steken veel tijd en moeite in de leerlingenzorg, maar het opstellen van concrete en adequaat te evalueren handelingsplannen en het expliciet plannen van de extra zorg zijn nog belangrijke ontwikkelpunten.

Ik heb de gegevens van de school betreft Cito DMT technisch lezen verwerkt in diagrammen.



Het staafdiagram laat zien dat we met name in groep 3 en 4 een te grote groep leerlingen hebben die lager dan de minimumstandaard presteren. Het cirkeldiagram geeft het totaal aantal leerlingen van de groepen 3 t/m 7 in procenten weer.

Naar aanleiding van deze gegevens is mijn drang om het leesonderwijs te willen verbeteren nog meer toegenomen. Wij zijn er op school allemaal van overtuigd dat we 'goed werk' leveren, maken lange dagen en toch is het leesonderwijs bij ons op school onvoldoende. Het onderzoek van de Inspectie is gebaseerd op schoolniveau.

Mijn onderzoeksvraag is:

Welke kwaliteiten heb ik als leerkracht nodig om effectief leesonderwijs te geven, uitgaande van convergente differentiatie, zodat het mogelijk wordt om van elke leerling in mijn groep een goede lezer te maken?

Hoofdstuk 2

De situering

§ 2.1 De situatie

Ik geef les op een openbare basisschool in Noord-Holland. Dit schooljaar ben ik gestart met groep 3 bestaande uit 19 leerlingen. Sinds januari 2010 is mijn groep 3 een combinatiegroep geworden met groep 4 bestaande uit 10 leerlingen. Totaal een groep van 29 leerlingen. Na de kerst heb ik gemerkt dat de kloof tussen de goede en zwakke lezers van groep 3 alleen maar toeneemt

De niveauverschillen lopen enorm uiteen. Ik heb kinderen uit groep 3 die al lezen in M4 en kinderen van groep 4 die al een AVI niveau hebben van E6 tot kinderen uit groep 3 die nog niet op niveau M3 zitten en kinderen in groep 4 die op E3 zitten.

Ik richt mijn onderzoek op klassenniveau en mijn leerkrachtgedrag, omdat ik vorig jaar heb ervaren dat ik niet ieder kind voldoende heb begeleid op het gebied van het leren lezen.

Ik wil mij dit jaar door middel van dit onderzoek richten op effectief, doelgericht en gedifferentieerd leesonderwijs voor groep 3 en 4.

Om antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag heb ik mij de volgende deelvragen gesteld:

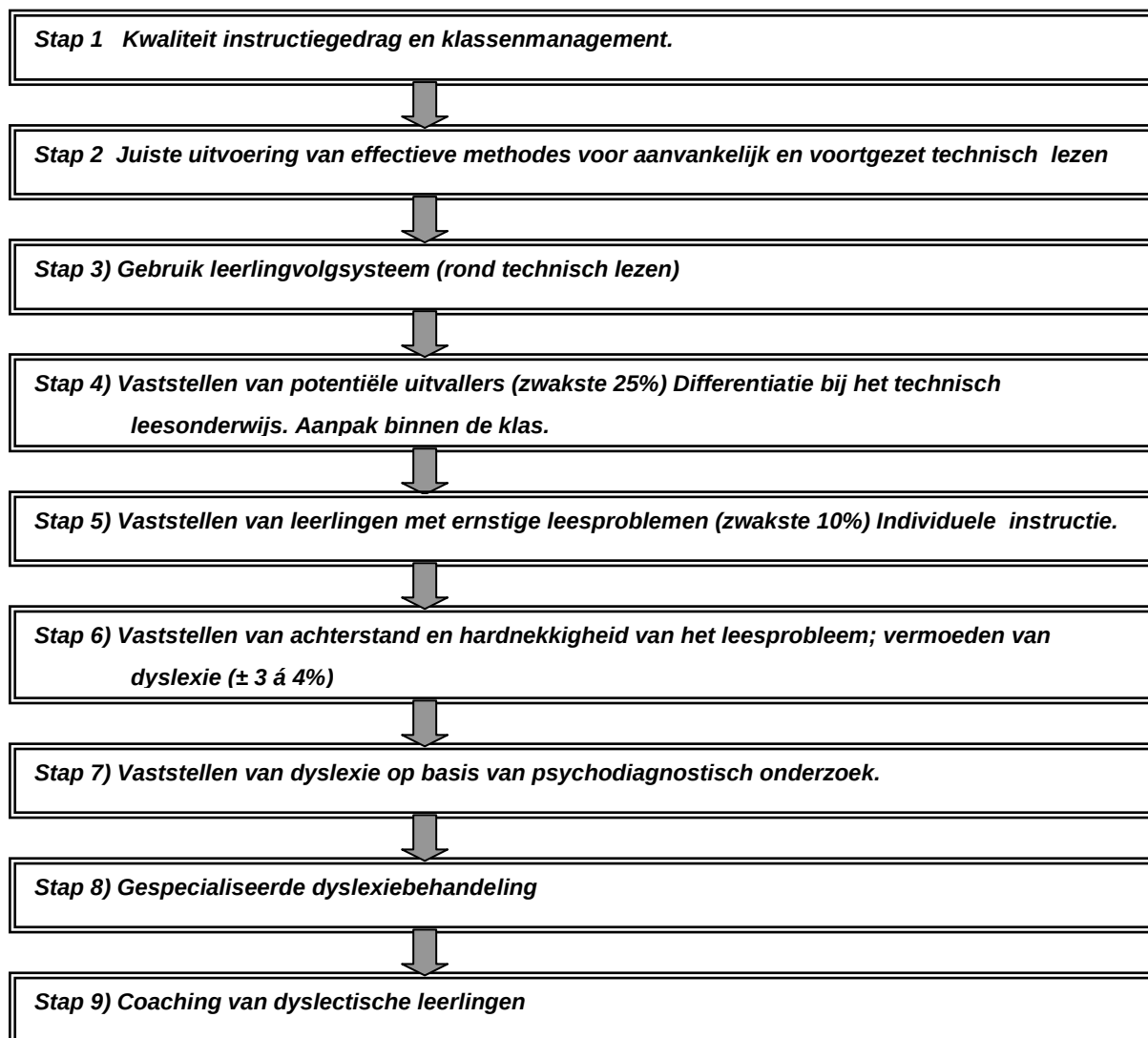
- §2.2 Wat is effectief leesonderwijs?
- §2.3 Wat houdt het leesproces in?
- §2.4 Wat zijn mogelijke oorzaken van leesproblemen?
- §2.5 Welke kwaliteiten moet een leerkracht van groep 3 en 4 beheersen om goed leesonderwijs te kunnen geven?

§2.2 Wat is effectief leesonderwijs?

Als kinderen goed leesonderwijs krijgen, kan 95% van hen een goede lezer worden zegt Vernooy (2010) Het is dan ook zorgelijk dat uit het verslag over 2004-2005 van de inspectie van onderwijs (april 2006) blijkt dat 25% van de kinderen bij het verlaten van de basisschool geen goede lezer is en dat 7% van de 15-jarigen niet kan lezen. Op basis van wetenschappelijke kennis over lezen, is het percentage van 25% niet acceptabel; dit zou hooguit 5% mogen zijn. (Vernooy, 2010 :4)

De gegevens die Vernooy beschrijft vind ik opvallend. Ik ben op mijn school nagegaan wat de gegevens zijn betreft het technisch lezen (mei 2009) naar aanleiding van het Inspectierapport. Volgens Struiksmā (2007) moet 75% van de leerlingen voldoen aan de voldoende standaard. Hier vallen niveau A, B en C onder (wij scoren hier 59%) Niveau D (bij ons 18%) valt onder de minimum standaard (dit mag maximaal 15% zijn) en niveau E (maximaal 10%) duidt op lager dan de minimumstandaard (wij scoren hier 23%). Uit deze gegevens blijkt dat de school waar ik werkzaam ben op schoolniveau een te laag percentage heeft van leerlingen die aan de voldoende standaard voldoen en een te hoog percentage die niet aan de minimumstandaard voldoet. Ook het percentage lager dan de minimumstandaard is op de school veel te hoog. Struiksmā (2007) zegt hierover dat met deze gegevens zowel de kwaliteit basisinstructie als de differentiatiecapaciteit onvoldoende is.

Struiksmā (2007 : 4) onderscheidt 9 stappen van zorg op het gebied van lezen, leesproblemen en dyslexie. Achtereenvolgens:



Struiksmā (2007) toont aan dat de school, gezien deze procentuele gegevens, meer moet investeren in de kwaliteit van de basis van het technisch leesonderwijs. (Stap 1 t/m 3) Daarna moet er gewerkt worden aan differentiatie bij het technisch lezen binnen de klas. (Stap 4)

Om de kwaliteit van de basis van het technisch leesonderwijs te kunnen realiseren, moet het instructiegedrag van de leerkracht effectief zijn. Volgens Houtveen (2004) is de instructie kwalitatief goed wanneer een leerkracht expliciet voordeet, uitlegt, correctieve feedback geeft en de leerlingen begeleid laat oefenen.

Deze aspecten zijn opgenomen in het Directe-instructie model (Veenman, 1997 :14).

Dit houdt in:

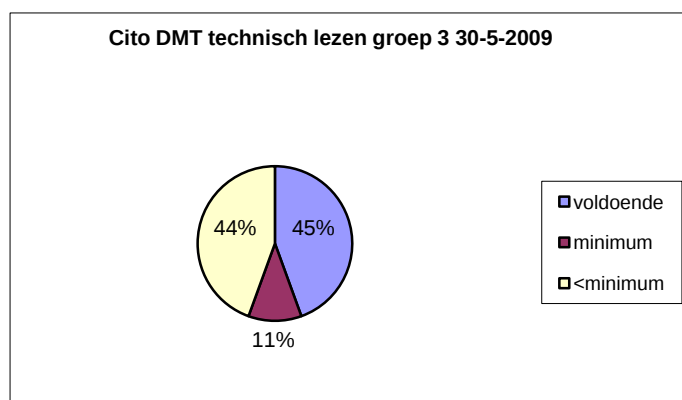
- Dagelijkse terugblik
- Presentatie
- Begeleide (in)oefening
- Individuele/zelfstandige verwerking
- Periodieke terugblik
- Terugkoppeling

Goed klassenmanagement is bij de uitvoering van effectief leesonderwijs een voorwaarde. Een goede leerkracht managet haar klas zo dat er ruimte is om individuele leerlingen of een kleine groep ongestoord te kunnen begeleiden. Hij kan daarbij gebruik maken van convergente differentiatie (Vernooy, 2010 :43) die erop gericht is om alle leerlingen de minimumdoelen te laten bereiken en de kloof tussen de goede en zwakke lezers te dichten. Dit houdt in dat alle leerlingen profiteren van de groepsinstructie. Tijdens de verwerking wordt er rekening gehouden met de verschillen tussen de leerlingen.

Wij hanteren op school de methode ‘Veilig leren lezen’ (Zwijsen) in groep 3. In groep 4 gebruiken wij de methode ‘Tekst verwerken’ (Noordhoff uitgevers) en zetten we vanaf groep 4 Estafette (Zwijsen) in voor zwakke lezers (DMT niveau E)

De gegevens van de leerlingen zijn opgenomen in het Leerlingvolgsysteem (Cito). Door consequent de toetskalender te hanteren verschaffen de gegevens informatie over de vorderingen van de leerlingen en de kwaliteit van het onderwijs.

Naar aanleiding van de gegevens op schoolniveau heb ik de gegevens van groep 3 (mei, 2009) verwerkt in onderstaande tabel.



Het percentage die aan de voldoende standaard behoort te voldoen is opmerkelijk laag. Dit geldt ook voor de groep die lager presteren dan de minimumstandaard die veel te hoog is.

Vorig jaar heb ik de methode Veilig leren lezen helemaal gevolgd en afgerond. Tevens heb ik de handleiding van de methode nauwgezet gevolgd. Lansu & Plasman (1987) zeggen hierover dat het niet goed gebruiken van de handleiding van Veilig Leren Lezen leidt tot meer zwakke lezers. Toch heb ik niet de interventies gedaan die nodig zijn om mijn zwakke lezers op een hoger niveau te krijgen blijkt uit de gegevens. Ik ben op zoek gegaan in de literatuur wat er wordt gezegd over ‘effectief onderwijs’

Vernooy (2010 :40) geeft de volgende kenmerken van effectief leesonderwijs weer voor groep 3 en 4. Een leerkracht moet:

- duidelijke, hoge toetsbare doelen stellen (minimaal AVI 2 eind groep 3, minimaal AVI 5 eind groep 4)
- voldoende tijd aan lezen besteden (minstens 400 minuten in groep 3, 180 minuten in groep 4 besteden aan Voortgezet technisch lezen)
- extra-tijd voor risicolezers inplannen (uitbreidingstijd van minimaal 60 minuten per week)
- convergente differentiatie toepassen (verrijking en verlengde instructie (herhaling))
- effectieve instructie geven (goed klassenmanagement)
- vroegtijdig signaleren en regeren (leestempo versnellen)
- monitoren leesontwikkeling hanteren (ontwikkelingen vastleggen)

De kenmerken die Vernooy noemt zijn ook min of meer de kenmerken die terug te vinden zijn in de methode Veilig leren lezen en zijn mij dus niet onbekend. Wel zijn er kenmerken waarin ik mij meer zou kunnen en willen ontwikkelen. Met name het punt duidelijke, hoge toetsbare doelen stellen heb ik vorig jaar onvoldoende nagestreefd. Ik heb het protocol van Dyslexie onvoldoende gebruikt bij de juiste aanpak voor mijn zwakke lezers. De spellende lezer heeft een duidelijk andere aanpak nodig dan de radende lezer. In de groep doe ik veel aan verrijking en differentiatie maar door mijn gebrek aan kennis van het leesproces blijkt mijn aanpak niet effectief. In de volgende paragraaf ga ik dieper op het leesproces in.

§2.3 Wat houdt het leesproces in?

In §2.1 gaf ik aan dat de kloof tussen goede en zwakke lezers halverwege groep 3 alleen maar toeneemt. Ik moet weten hoe ik het leesproces zo optimaal mogelijk kan begeleiden. Daarbij is voldoende theoretische kennis een absolute voorwaarde. Ook heeft een leerkracht kwaliteiten nodig om het leesproces zo goed mogelijk te kunnen sturen en te begeleiden. Dat betekent dat ik voor mezelf moet analyseren welke competenties ik beheers en welke ik nog verder moet ontwikkelen. Alvorens ik mijn competenties als leerkracht verder kan ontwikkelen moet ik eerst weten wat het leesproces inhoud voordat ik daar mijn begeleiding op kan aanpassen.

Ik wil weten wanneer je spreekt van een goede lezer en wanneer van een zwakke lezer. In groep 3 komen de kinderen op een verschillend niveau binnen. Er zijn kinderen die al kunnen lezen, maar ook kinderen die nog weinig affiniteit hebben met letters en lezen. Verschillen tussen goede en zwakke lezers komen voort uit het leesproces. Er zijn drie fases van het leren lezen:

- 1) Voorbereidend lezen
- 2) Aanvankelijk lezen
- 3) Voortgezet lezen

In de voorbereidende fase (tussen de leeftijd van 6 maanden en 6 jaar) komt de taalontwikkeling op gang. In de fase van het aanvankelijk lezen leert het kind de basisvaardigheden van het lezen (6/7 jaar). In de laatste fase van het leren lezen, het voortgezet lezen, oefent en automatiseert het kind het technisch lezen. De leessnelheid wordt in deze fase verhoogd. (7 tot 9 jaar) In deze fase wordt ook meer aandacht besteedt aan het begrijpen van teksten

Wentink & Verhoeven (2001) zeggen dat de begeleiding van kinderen met een (beginnend) leesprobleem vooral gericht moet zijn op de automatisering van het leesproces en directe woordherkenning en –identificatie. Met betrekking tot het leesproces worden twee aspecten van bewustzijn genoemd, het fonologisch en het fonemisch bewustzijn.

2.3.1. Fonologisch bewustzijn

Kinderen bouwen rond hun derde levensjaar een fonologisch bewustzijn op, dat wil zeggen dat ze de klankstructuur van de taal gaan doorzien. Ze leren dat er binnen woorden sprake is van een bepaalde structuur o.a. rijm. (Wentink & Verhoeven, 2001)

Kinderen die een goed fonologisch bewustzijn hebben, kunnen:

- zinnen in woorden verdelen
- woorden in lettergrepen verdelen
- rijmen (herkennen en toepassen van eindrijm)
- woorden met dezelfde klanken groeperen
- klanken in een woord onderscheiden en deze klanken samenvoegen

Kleuterverlenging blijkt niet effectief te zijn, als in dat extra kleuterjaar specifieke begeleiding gericht op het verbeteren van fonologische vaardigheden ontbreekt.

2.3.2 Fonemisch bewustzijn

Volgens Wentink & Verhoeven (2001) zijn de drie belangrijkste vaardigheden die kinderen verwerven wanneer ze een fonemisch bewustzijn hebben: auditieve analyse op klankniveau (hakken), auditieve synthese op klankniveau (plakken) en letters benoemen.

Veel kinderen met een leesprobleem hebben een zwak ontwikkeld fonemisch bewustzijn. Al in de kleutergroepen kan je als leerkracht mogelijke zwakke lezers onderscheiden. Het is belangrijk dat er juist met kinderen waarbij het fonemisch bewustzijn niet op gang komt, daar in de kleutergroepen aandacht aan wordt besteed. Ball & Blachman, (1991) zeggen hierover dat Risicokleuters die intensieve interventies op het gebied van fonemisch bewustzijn krijgen aangeboden, in groep 3 beter lezen dan kinderen die deze aandacht niet krijgen.

Zoals ik al eerder heb genoemd, moet de begeleiding van leerlingen met een (beginnend) leesprobleem volgens Wentink & Verhoeven (2001) ook gericht zijn op de directe woordherkenning en identificatie. Volgens Struiksma (2004) staan in het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen het lezen van woorden centraal omdat vooral zwakke lezers veel minder woorden direct herkennen (accuratesse) en woorden veel minder snel herkennen (leestempo) dan goede lezers. Perfetti (1985) zegt hierover dat bij goede lezers de woordherkenning zo snel verloopt, dat de lezer pas later de betekenis tot zich neemt. Voor mijn onderzoek maak ik gebruik van de DMT toets. De Drie-minuten-toets meet de vorderingen van de leerlingen bij het accuraat en het snel decoderen van woorden. Als de woordherkenning van goede lezers vlot verloopt zullen zij ‘hoog scoren’ met deze toets. De zwakke lezers, die veel minder snel woorden herkennen zoals Struiksma (2004) vermeldt, zullen bij deze toets uitvallen.

Techniek van de indirecte woordherkenning (Struiksma, 2004)

- Visuele analyse (de leerling herkent dat het woord is opgebouwd in stukken)
- Visuele discriminatie (herkennen van de afzonderlijke letters/grafemen)
- Auditieve discriminatie (herkennen van de klanken/fonemen)
- Klank-tekenkoppeling (de juiste fonemen koppelen aan de waargenomen grafemen)
- Auditieve synthese (knippen/plakken)
- Temporele orde waarneming (de juiste volgorde van de klanken)

Zwakke lezers hebben meer tijd en oefening nodig dan goede lezers en het lezen blijft relatief langzaam gaan. (Struiksma,,Van der Leij & Van Daal, 1989)

Het lijkt erop dat onvoldoende vlotheid het meest bepalende kenmerk is van ernstige leesproblemen.(Struiksma, 2004 :56)) Dit laat zien dat leerlingen die laag scoren op de DMT toets moeite hebben met het vlot decoderen van woorden waardoor het tempo veel lager is dan bij goede lezers. Dit heeft ook grote invloed op het begrijpend lezen. Struiksma (2004) zegt dan ook hierover dat naast het lezen van teksten de woordherkenning apart geoefend moet blijven worden. Volgens hem ligt de oorzaak van problemen met de woordherkenning hoofdzakelijk in een geringe vaardigheid om de fonologische kenmerken van taal te verwerken. Leerlingen in groep 1 & 2 die uitvallen op het gebied van het fonologisch bewustzijn, zouden daarom extra zorg behoeven.

Uit bovenstaande verkregen informatie en kennis van de literatuur heb ik de verschillen tussen goede en zwakke lezers ondergebracht in een tabel.

Goede lezers	Zwakke lezers
* decoderen van woorden is geautomatiseerd * directe woordherkenning, later pas de betekenis * uitgebreide woordenschat * maken minder gebruik van top-downprocessen * verwerking is geautomatiseerd en vindt plaats op alle niveaus	* moeite met (vlot) decoderen van woorden * zwakke woordherkenning * gebrekkige woordenschat * hebben veel steun aan de context * zwak in bottum-upprocessen * maken extra gebruik van top-downprocessen * minder directe woordherkenning (accuresses) * mindere snelle woordherkenning (leestempo) * hebben meer tijd en oefening nodig * lezen blijft relatief langzamer gaan * minder in staat om efficiënt over te schakelen tussen verschillende niveaus van verwerking van geschreven materiaal * onvoldoende vlotheid * woordherkenning is onvoldoende geautomatiseerd * kunnen de verschillende betekenseenheden waarschijnlijk minder goed actief houden in het geheugen * zwakke metacognitieve vaardigheden (het kritisch kijken naar eigen werk)

2.3.3 Spellende en radende lezers

In de vorige paragraaf heb ik vermeld wat de verschillen zijn tussen goede en zwakke lezers. In deze paragraaf ga ik in op de verschillen in zwakke lezers.

Struiksma (2004:) onderscheidt in zijn boek twee type zwakke lezers:

- Spellende lezers (Relatief veel spellend gelezen woorden in combinatie met weinig direct fout gelezen woorden zijn een aanwijzing voor een overmatige spellende strategie)
- Radende lezers (Relatief veel direct fout gelezen in combinatie met weinig spellend gelezen woorden wijzen op een radende strategie)

Wenting en Verhoeven (2001) voegen nog een type zwakke lezer toe.

- Spellende lezer met veel fouten:
De leerling is een overwegend spellende lezer en maakt nog veel fouten met bepaalde letters. (Wentink & Verhoeven, 2001 :97) Zij moeten de klank-letterkoppelingen die nog niet zijn ingeslepen versterken en daarnaast veel aandacht besteden aan het versnellen van het decodeerproces bij woorden waarvan de leerling de letters al kent.

In de voorgaande paragraaf meldde ik dat de verschillen tussen goede en zwakke lezers met name in de verwerking zit en het automatiseren. In §2.3 ga ik op zoek naar mogelijke nog andere oorzaken van leesproblemen

§2.4 Wat zijn mogelijke oorzaken van leesproblemen?

In groep 3 en 4 zijn de leesniveaus divers. In §2.2 ben ik nagegaan wat effectief leesonderwijs inhoudt. Leesproblemen kunnen verschillende oorzaken hebben. In deze paragraaf ga ik na wat mogelijke oorzaken van leesproblemen nog meer kunnen zijn.

Er kan sprake zijn van:

- een instructieprobleem.
- een meer algemeen leerprobleem, het kind leert minder makkelijk
- een probleem bij het zien
 - het kind klaagt veel over hoofdpijn na het lezen
 - het kind wisselt bij het lezen regelmatig van leesregel
 - het kind beweegt het hoofd mee met het lezen
 - het kind houdt vaak hoofd schuin bij het lezen
 - het kind probeert tijdens het lezen met één oog te kijken
- gehoorproblemen
- dat het kind de moedertaal niet goed beheerst.
- dat de spraak niet goed op gang komt.
- dat het kind spraakklanken minder goed kan onthouden waardoor het meer moeite heeft in de klanken die het gelezen heeft een woord te herkennen
- moeite met letters herkennen en onthouden
- erfelijkheid (dyslexie of dyslectische kenmerken)
- een gebrekkige woordenschat en het kind kan zich moeilijk uitdrukken.
- een minder goede algemene ontwikkeling

De hierboven genoemde mogelijke oorzaken worden hoofdzakelijk bij het kind en zijn omgeving neergelegd. Ze zijn echter wel relevant met het oog op inclusief en/of passend onderwijs. In de verdere ontwikkelingen van het onderwijs, het reguliere onderwijs maar al jaren in het speciaal onderwijs moet je als leerkracht rekening houden met bovenstaande mogelijke oorzaken betreft het (lees)onderwijs.

Zeker op het oog van Inclusief onderwijs moet er vooral aandacht worden besteed aan kwalitatief goed (lees)onderwijs. Volgens Hirsch (2006) is het gevolg van slecht leesonderwijs de onvoldoende aandacht voor de woordenschat. Er wordt te weinig aandacht besteedt aan het omgaan met verschillen in leesontwikkeling (Struiksma, 2004) Struiksma (2004) zegt hier ook over dat onderzoek uitgewezen heeft dat als kinderen in groep 3 en 4 niet goed starten met lezen, zelden een betere lezer worden. Hij zegt dat het aantal zwakke lezers aanmerkelijk kan verminderen door adequate en vroegtijdige interventies. Internationaal leesonderzoek (Lyon, 2004, Strickland e.a. 2003, Hamilton & Glascoe, 2006 en Nederlands onderzoek (Vernooy, 2006) tonen aan dat de meeste leesproblemen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen en dan in het bijzonder op het gebied van instructie in het leesonderwijs. Ik vind het zorgelijk dat leerkrachten matig leesonderwijs geven. Te snel worden mogelijke oorzaken in de richting van het kind gestuurd en blijft de leerkracht buiten beeld. Dit is de reden waarom ik mijn leerkrachtgedrag wil onderzoeken en aanscherpen en in mijn aanbevelingen de kwaliteit van leerkrachtgedrag bespreekbaar wil maken.

Vernooy (2006) geeft de volgende oorzaken weer voor leesproblemen.

Leesproblemen zijn het gevolg van:

- het ontbreken van doelgericht leesonderwijs
- onvoldoende tijd die aan lezen besteed wordt
- zwakke lezers niet meer tijd geven
- geen of ineffectieve differentiatie (bijv. niveaulezen, onvoldoende herhaling, inzetten van werkbladen
- kwaliteitsproblemen van de leerkracht
 - ontbreken van een goede taal-leesdeskundigheid en klassenmanagement
 - onvoldoende tijd besteden aan lezen
 - ontbreken van goede leesdeskundigheid
 -

Doelgericht, effectief leesonderwijs blijft uit wanneer de leerkracht onvoldoende deskundig is op het gebied van taal en lezen. Mijn kennis op het gebied van taal en lezen is onvoldoende. Ik heb vorig jaar nauwelijks gebruik gemaakt van het Protocol Leesproblemen en dyslexie (Wentink & Verhoeven, 2001) In dit protocol wordt duidelijk aangeven welke interventies een leerkracht moet nemen om de leerlingen op de juiste manier te begeleiden.

In mijn inleiding spreek ik over het feit dat op de school waar ik werk, wij een te hoog percentage zwakke lezers hebben. De term 'dyslexie' wordt naar mijn mening vaak genoemd wanneer een leerling een D of E niveau heeft. Ik wil weten wanneer er bij een leesprobleem daadwerkelijk sprake is van dyslexie.

2.4.1 Dyslexie

In deze paragraaf ga ik na wat dyslexie is en wat er over bekend is. Er is ontzettend veel geschreven over dyslexie en de meningen zijn erover verdeeld. Ik beschrijf slechts datgene wat voor mij van essentieel belang is voor mijn onderzoek. Wat dyslexie precies inhoudt zal ik in deze paragraaf niet kunnen omschrijven. Dyslexie is zo complex en continu aan onderzoek onderhevig dat ik hier geen pasklaar antwoord op kan geven. Wel probeer ik naar aanleiding van mijn gevonden informatie de punten te noemen die ik van belang acht voor mijn onderzoek. De kwaliteit van de leerkracht is meest bepalend voor effectief leesonderwijs. Volgens Vernooy (2010) kan 95% een goede lezer worden. De andere 5% waarbij het lezen moeizaam op gang komt, kan dan naar mijn idee mogelijk worden gezocht in een andere oorzaak.

Bij mij op school zijn er van de 149 leerlingen in de groepen 4 t/m 8, 20 kinderen die voor DMT een D of een E niveau hebben, daarvan hebben er 8 een dyslexieverklaring en zijn er 5 kinderen waar nog onderzoek naar wordt gedaan. Omgerekend zitten wij op een percentage van 13,4% zwakke lezers, 5,4% heeft daarvan een dyslexieverklaring en naar 3,4% wordt nog onderzoek gedaan. Mochten zij ook een dyslexieverklaring krijgen zitten wij op een percentage van 8,7%. Volgens Vernooy (2010) zou dit maximaal 3,6% mogen zijn.

In mijn inleiding stelde ik al ter sprake dat er bij mij op school misschien te snel gesproken wordt over dyslexie terwijl uit de theorie blijkt dat de grootste oorzaak van leesproblemen aan het kwaliteit van de leerkracht ligt.

Enkele definities van dyslexie

Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau. (Stichting Dyslexie Nederland 2004)

Dyslexia is a specific individual aptitude deficit, leading to underachievement in reading by children of otherwise normal intelligence (Rosenberger 1992)

Een ernstige lees- en spellingsprobleem houdt in een langdurige stagnatie in het flexibel toepassen van de leesstrategieën die het technisch lezen bepalen bij leerlingen die overigens geen grove belemmeringen van zintuigelijke neurologische aard ondervinden, en in staat moeten worden geacht om te leren lezen, dus niet gerekend kunnen worden tot de Zeer Moeilijk Lerende Kinderen of nog dieper-zwakzinnigen. (Van der Leij, 1983)

De bovengenoemde definities laten duidelijk zien dat de meningen over dyslexie zijn verdeeld.

Volgens Sas & Wieringa (1998), is dyslexie een dimensionaal begrip, dat wil zeggen, dyslexie is een niet af te grenzen begrip. Er hangen veel factoren mee samen. Goede lezers gaan steeds meer woorden direct herkennen. Bij zwakke lezers gaat de woordherkenning veel trager, blijven langer spellend lezen of vallen terug op verkortingen van de leeshandeling.

Uit onderzoek blijkt volgens Wieringa & Poolman (1991) dat kinderen zowel op specifieke uitval als brede cognitieve uitval dyslectisch kunnen zijn. Dit staat haaks tegenover de definitie van Roserberger (1991) die beweert dat dyslexie een erfelijke stoornis is en voorkomt bij leerlingen die een gemiddelde intelligentie hebben en alleen uitval hebben op het gebied van taal en lezen. Bakker (1984) zegt over dyslexie dat de informatieverwerking tussen beide hersenhelften niet goed samenwerken en dat dit de oorzaak is van dyslexie. Bakker onderscheidt twee typen dyslecten, het P-type (de spellende lezer) en het L-type (de radende lezer) Sas & Wieringa (1998) stellen ter discussie of het L-type wel in aanmerking komt voor dyslexie. Volgens Vernooy (2006) zou een radende lezer in principe een goede lezer moeten kunnen worden.

Bij hardnekkig spellende lezers, waarbij de leesontwikkeling moeizaam verloopt zou mogelijk dyslexie aan grondslag liggen.

Swan & Goswami (1997) zeggen dat problemen van dyslectici het gevolg zouden zijn van onvoldoende precieze fonologische representatie van woorden.

Volgens Wieringa en Poolman (1991) valt bij een aantal probleemlezers het grote aantal leesfouten op; bijvoorbeeld het direct fout lezen en het maken van fouten in de verklanking van letters en lettergroepen. Deze zwakke lezers scoren in de DMT toets vaak een lage D of een E niveau. Wieringa en Poolman (1991) maken onderscheid in de leesontwikkeling van zeer zwakke lezers. Het verschil van de leesontwikkeling van dyslectische leerlingen ten opzichte van leerlingen met een 'natuurlijke' vertraging is de hardnekkigheid van de vertraging bij dyslectische kinderen. Die hardnekkigheid heeft twee kenmerken, de tijd die nodig is om tot ontwikkeling in enige vorm van automatiseren te komen (soms 2 tot 3 jaar) en de korte termijneffecten van bijzondere vormen van behandeling.

Juist de hardnekkigheid van de vertraging acht ik van essentieel belang voor mijn onderzoek. Wanneer je als leerkracht onvoldoende effectief leesonderwijs biedt en waarbij het in de praktijk ontbreekt aan het nemen van de juiste interventies, kan ik stellen dat het oplopen van vertraging mogelijk veroorzaakt kan zijn door het gedrag van de leerkracht.

Volgens de Gezondheidsraad (1995 :75) moet de begeleiding van dyslectische kinderen gericht zijn op:

- het zo snel mogelijk bereiken van een zo hoog mogelijk niveau van automatisering van woordherkenning en schriftbeeldvorming (technisch lezen en spellen)
- Het kunnen omgaan met een laag niveau van deze automatisering (compenserende strategieën)
- het voorkomen van intellectuele achterstand in verhouding tot het geheel van de individuele mogelijkheden
- het voorkomen of verminderen van emotionele en sociale gevolgen.
- Gebruik van de Multi-sensorische benadering, waarin leerlingen gebaren leert gebruiken als ondersteuning voor het lezen.

Dyslexie kan volgens de Gezondheidsraad pas formeel eind groep 3 worden vastgesteld.

Bij een kind dat uit een familie komt waarin dyslexie voorkomt, is de kans dat het zelf ook dyslectisch is, ongeveer 40% (Kuipers, C, Been, P & Van Leeuwen, T. (1998)

§2.5 Welke kwaliteiten moet een leerkracht van groep 3 en 4 beheersen om goed leesonderwijs te verzorgen?

Leerkrachtgedrag is essentieel voor het aanreiken van goed leesonderwijs. De kwaliteit van de leerkracht is bepalender voor de vooruitgang dan de kwaliteit van de leermiddelen (Allington & Johnston, 2002)

De belangrijkste oorzaak van leesproblemen is de kwaliteit van de leerkracht (Vernooy, 2010) Nationaal en Internationaal onderzoek laten in toenemende mate zien dat de kwaliteit van de leerkracht één van de meest belangrijke variabelen is bij het leessucces of falen van risicoleerlingen op het gebied van lezen.

Mijn leesonderwijs bleek niet toereikend te zijn voor mijn zwakke lezers, dit blijkt uit het cirkeldiagram groep 3, mei 2009. De kenmerken van effectief leesonderwijs heb ik onvoldoende nagestreefd en toegepast (zie §2.1) Dit is voor mij de aanleiding geweest om mij meer te verdiepen in de competenties van effectief leerkrachtgedrag op het gebied van het leesonderwijs.

Volgens Smits & Braams (2006) zou een goede leerkracht de volgende kwaliteiten moeten beheersen:

- Goede leerkrachten reflecteren constant over hun eigen manier van lesgeven en uitleggen
- Geven veel en expliciete instructie
- Managen hun klas zeer goed en werken veel met duidelijke gedragsregels
- Zorgen voor uitdaging en voor betrokkenheid van de leerlingen
- Creëren een prettig klimaat in de klas
- Hebben veel interactie met hun leerlingen
- Besteden veel tijd aan taalontwikkeling en aan lees- en schrijfervaringen en integreren dit in veel klassikale activiteiten
- Observeren ieder kind om te weten hoe ze elk individueel kind kunnen instrueren en motiveren

De volgende competenties heb ik nader toegelicht i.v.m mijn onderzoek.

Vakinhoudelijke en didactische competentie:

- Een goede leerkracht heeft voldoende theoretische kennis van lees-, spelling- en/of taalproblemen, kennis van interventiemogelijkheden en is in staat het te vertalen in zijn eigen onderwijssituatie.

Organisatorische competentie:

- Een goede leerkracht managet haar klas zo dat er ruimte is om individuele leerlingen of een kleine groep ongestoord te kunnen begeleiden.

Definitie van klassenmanagement

‘Klassenmanagement’, of in het jargon ‘classroom management’ is een term voor al die maatregelen die een leerkracht neemt om een klimaat te scheppen waarin leerlingen met succes kunnen leren en werken Veenman, S. Lem, P. Roelofs, E. & Nijssen (1993)

*“Klassenmanagement is het scheppen van voorwaarden voor succesvol onderwijs”
(Veenman, 1993)*

Er zijn verschillende manieren om goed klassenmanagement in te zetten in je groep.

Wij werken op school volgens het GIP-model. GIP staat voor Groeps- en Individueel gericht Pedagogisch en didactisch handelen van de leerkracht. Dit model bevordert het zelfstandig werken in de groep en geeft de leerkracht mogelijkheid tot differentiatie in de groep. Na een korte instructie kan het deel van de groep die de opdracht begrijpt aan het werk, vervolgens geeft de leerkracht verlengde instructie en neemt het deel van de groep die moeite heeft met de opdracht aan de instructietafel. De leerkracht loopt daarna via een vaste ronde langs ieder kind. Kinderen die dan vragen hebben leggen hun naamkaartje op rood.

Interpersoonlijke competentie:

- Een goede leerkracht heeft en uit hoge verwachtingen van hun leerlingen en gaat ervan uit dat **elk kind** goed leert lezen.

Pedagogische competentie

- Een goede leerkracht geeft het kind het vertrouwen door het opdoen van succeservaringen op het gebied van het leren lezen.

De leerkracht verschuift de verantwoordelijkheid voor het leren steeds meer naar de leerling. (Ellis & Worthing, 1994) Als leerkracht geef je feedback op de leerling over zijn eigen (lees)ontwikkeling, bespreekt zijn succeservaringen en stelt samen met de leerlingen nieuwe leerdoelen op.

Samenwerking en omgeving

- Een goede leerkracht is in staat zwakke lezers goed te begeleiden door ook hun ouders te betrekken bij het leesproces van hun kind en regelmatig contacten te onderhouden met zowel de ouders als externe instanties (o.a. de onderwijsbegeleidingsdienst indien noodzakelijk)

Hoofdstuk 3

Het onderzoek

In hoofdstuk 2 ben ik ingegaan op mogelijke oorzaken en gevolgen van leesproblemen. Hieruit kwam naar voren dat juist de kwaliteit van de leerkracht als belangrijkste oorzaak wordt genoemd van het hoge aantal zwakke lezers. Welke kwaliteiten een goede leerkracht zou moeten beheersen heb ik beschreven in hoofdstuk 2. Aan de hand van de zelfbeoordelingslijst, de SBL (2003) heb ik mijn leerkrachtgedrag via de zeven genoemde competenties op het gebied van het leesonderwijs vastgelegd.

In dit hoofdstuk beschrijf ik welke onderzoeksmethoden ik ga gebruiken voor mijn onderzoek om antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag.

§ 3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen

Mijn onderzoeksvraag is:

Welke kwaliteiten heb ik als leerkracht nodig om effectief leesonderwijs te geven, uitgaande van convergente differentiatie, zodat het mogelijk wordt om van elke leerling in mijn groep een goede lezer te maken?

Naar aanleiding van mijn onderzoeksvraag heb ik mij de volgende deelvragen gesteld:

- 1) Welke leerkrachtkwaliteiten moet ik verder ontwikkelen om zo optimaal mogelijk het leesproces in de groep te kunnen begeleiden?
- 2) Heb ik de testgegevens op basis van mijn vak kennis goed geïnterpreteerd zodat ik in staat ben het leerproces goed te begeleiden?
- 3) Welke interventies moet ik doen om aan alle leerlingen in mijn groep datgene aan te bieden wat nodig is om van ieder van hen een mogelijke goede lezer te maken?
- 4) Hoe houd ik rekening met convergente differentiatie op niveau in een combinatiegroep?

Mijn laatste deelvraag heeft betrekking op mijn schoolsituatie. Ik ben mij er van bewust dat een combinatiegroep van invloed is op mijn leerkrachtgedrag. Het hebben van een combigroep vergt meer van mijn organisatorische competentie, mijn klassenmanagement en heeft ook invloed op de hoeveelheid tijd die ik kan investeren in mijn zwakke lezers. Dit neem ik mee in mijn conclusies in hoofdstuk 5.

§ 3.2 Actieonderzoek

Ik maak gebruik van actieonderzoek. Ponte (2002) zegt over actieonderzoek het volgende: *actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leraar en de situatie waarin dat handelen plaats vindt.*

Mijn onderzoek valt onder actieonderzoek, omdat ik mij in mijn onderzoek richt op mijn eigen handelen en mijn eigen leerkrachtkwaliteiten. Actieonderzoek is een combinatie van handelen, onderzoeken en reflectie (Harinck, 2009) Ik heb door middel van het invullen van de zelfbeoordelingslijst (SBL, 2003) een goed beeld verkregen van mijn eigen handelen. Door dit onderzoek wil ik mijn handelen, mijn interventies op het gebied van leren lezen, zo nemen dat de

leerlingen, met name de zwakke lezers, positiever tegenover het 'leren lezen' staan, meer zelfvertrouwen hebben, gemotiveerder zijn en vlotter en beter gaan lezen. Ik wil mij professionaliseren door op een onderzoeksmatige en reflectieve wijze kennis over mijn eigen praktijk te ontwikkelen en op basis daarvan mijn praktijk verbeteren. Migchelbrink (2006) beschrijft wat er met actieonderzoek wordt bedoeld. Ik heb hiervan bepaalde kenmerken van actieonderzoek uitgehaald en toeschreven naar mijn eigen onderwijssituatie.

Kennis verkrijgen om beter of daadwerkelijk anders te kunnen handelen in een bepaalde situatie

Ik moet voor mijn onderzoek voldoende kennis hebben over oorzaken en gevolgen van leesproblemen en welke competenties een leerkracht moet beheersen om goed leesonderwijs te kunnen geven.

Situatieverbetering door een combinatie van onderzoek en verandering

Door het analyseren van mijn eigen competenties op het gebied van (lees)onderwijs wil ik mijn onderwijssituatie zo veranderen dat er situatieverbetering ontstaat. Dit geeft antwoord op mijn onderzoeksvraag.

De onderzoeker is subjectief

De gegevens die ik verkrijg uit mijn onderzoek zullen subjectief zijn. Ik richt mijn onderzoek op mijn klassensituatie en mijn competenties die ik verder wil ontwikkelen.

De onderzoeker is de bevorderaar van het ontwikkelings/veranderingsproces van de deelnemers aan/uit de onderzoekssituatie.

De onderzochten zijn niet het object van onderzoek waaraan allerlei gegevens ontfutseld worden. Integendeel, het gaat om een gezamenlijk zoekproces teneinde het handelingsrepertoire van betrokkenen te vergroten of te verbeteren. Migchelbrink (2006 :36)

Ik wil door middel van effectief leesonderwijs dat mijn zwakke lezers ook het minimale einddoel van groep 3 behalen op het gebied van lezen. Ik moet als leerkracht de kinderen zo stimuleren, doelen verwoorden en het leesonderwijs zo aanbieden, dat de kinderen gemotiveerder zijn om vlotter en beter te leren lezen en een positiever zelfbeeld krijgen. De ouders wil ik betrekken bij het leesproces van hun kind. Zwakke lezers moeten veel herhalen en leeskilometers maken. De lijn van school doortrekken naar de thuissituatie is dus van groot belang. Het is belangrijk om thuis veel voor te lezen, samen met het kind te lezen en teksten te herhalen. Mijn actieonderzoek speelt zich af op klassenniveau. Uiteindelijk wil ik met mijn onderzoek aantonen dat doordat ik mijn competenties zo heb aangepast en verbeterd, mijn leesonderwijs in de klas zo positief is veranderd, dat alle leerlingen op het gebied van technisch lezen vooruit zijn gegaan.

Terugkomend op het citaat van het Inspectie rapport van de school waar ik werk, wil ik aantonen dat wij, ondanks dat we 'goed bezig zijn', ons leesonderwijs kunnen verbeteren door de juiste interventies te nemen zodat de situatie omtrent het leesonderwijs daadwerkelijk verbetert.

Startpunt bij actieonderzoek is het probleem.

Actieonderzoek vindt plaats na het ontstaan van een probleemsituatie. In mijn geval is het probleem 'een hoog percentage zwakke lezers' op onze school. Bij ons op school wordt er snel gesproken over dyslexie wanneer een kind moeilijkheden heeft met lezen. Ik wil met mijn onderzoek aantonen dat er bij zwakke lezers niet altijd sprake is van dyslexie (het probleem neerleggen bij het kind), maar dat er veel zwakke lezers zijn door het ontbreken van kennis omtrent de aanpak van zwakke lezers en het nemen van de juiste interventies.

Het verbeteringsplan voor het handelen vindt plaats op basis van gericht onderzoek, ervaringsgegevens en reflectie

Op basis van mijn verkregen kennis uit de literatuur heb ik een verbeteringsplan opgesteld voor mijn handelen. Eerst start ik met een nulmeting. In de nulmeting leg ik mijn leerkrachtgedrag zoals deze nu is, vast. Gedurende mijn onderzoek verzamel ik gegevens en interpreteer ik de resultaten. Mijn zwakke lezers toets ik aan de hand van de DMT toets tussentijds op de voortgang. De lentesignalerings voor groep 3 gebruik ik om de tussentijdse voortgang voor alle leerlingen van groep 3 te analyseren en mijn interventies daarop aan te passen. De gegevens van de DMT – toets moeten de vooruitgang van alle leerlingen bevestigen.

In mijn onderzoek houd ik constant de uitwerking van mijn interventies in de gaten, zodat ik op tijd kan signaleren of mijn aanpak juist is.

§ 3.3 Onderzoeksmiddelen

Ik gebruik voor mijn onderzoek de nulmetingen, de wintersignalering voor groep 3 en de gegevens verkregen uit de DMT van groep 3 en 4. Deze nulmetingen zijn voor mijn onderzoek van belang, omdat ik zo kan aantonen of daadwerkelijk de vooruitgang van de leerlingen te wijden is aan mijn leerkrachtgedrag. Ik maak gebruik van de volgende onderzoeksinstrumenten:

Zelfbeoordelingslijst (SBL 2003)

Als basis voor het competentieprofiel voor interactief taalonderwijs maak ik gebruik van de zeven SBL competenties (2003) voor primair basisonderwijs. Deze lijst is zo ontworpen dat je aan de hand van een 3-punt schaal kan aangeven wat je leerkrachtniveau is, achtereenvolgens op startniveau, proces van verandering of ervaren niveau.

De volgende competenties komen in deze lijst naar voren:

- Interpersoonlijk competent
- Pedagogisch competent
- Vakinhoudelijk en didactisch competent
- Organisatorisch competent
- Competent in samenwerking met collega's
- Competent in samenwerking met de omgeving
- Competent in reflectie en ontwikkeling

Zoals ik in §2.2 heb aangegeven, heb ik mij alleen gericht op de competenties die voor mij van belang zijn voor mijn onderzoek. Deze lijst gebruik ik als nul- en eindmeting, zodat ik verbetering kan aantonen.

DMT

Het doel en de opzet van de Drie-minuten-toets (snelheidstoets) is om na te gaan in welke mate de kinderen vorderingen maken om accuraat en snel te kunnen decoderen. De kinderen moeten binnen één minuut zoveel mogelijk woorden lezen. De lijsten zijn samengesteld uit een selectie van woordenlijsten die door Kohnstamm e.a. (1981) en Staphorsius e.a. (1987) zijn gemaakt. Er zijn drie kaarten die oplopen in niveau. In groep 3 wordt gebruik gemaakt van kaart 1 en 2, voor groep 4 wordt ook kaart 3 gebruikt. Om te zorgen dat leerlingen de woorden niet kunnen onthouden, zijn er drie verschillende parallelversies gemaakt.

Kaart 1; 150 km (uil), mk (koe) en mkm (pen) woorden

Kaart 2: 150 mmkm (spin), mkmm (bank), mmkmm (krant), mmmkm (schroef) en mkmmm(m) herftst woorden

Kaart 3: 120 woorden met 2,3 of 4 lettergrepen, (o.a. geluid, koningin en papagaaien)

§ 3.4 Ethische aspecten

Ik heb de ouders uit mijn groep op de hoogte gesteld van mijn onderzoek. De testgegevens heb ik anoniem verwerkt. De namen zijn gefingeerd.

Ik heb mijn schoolgegevens weggelaten. De school weet dat ik onderzoek doe, zij hebben mij ook toestemming voor het onderzoek gegeven, maar de gegevens van de school zijn niet bestemd voor derden.

§ 3.5 Tot Slot

Mijn onderzoek verschaft mij informatie over de kwaliteiten die een leerkracht zou moeten beheersen om goed leesonderwijs te kunnen geven. Ik heb voldoende kennis verkregen om vast te kunnen stellen met welk type zwakke lezer ik te maken heb, waardoor ik mijn handelen effectief kan richten om het kind te leren lezen. In hoofdstuk 4 presenteer ik het onderzoeksproces en de data-analyse.

Hoofdstuk 4

Datapresentatie & Analyse

In dit hoofdstuk presenteer ik de data en de daaraan verbonden analyse. Ik ben begonnen op 30 januari 2010 en heb mijn onderzoek 21 mei 2010 afgerond. In totaal neemt mijn onderzoek (daarbij de vakanties weggelaten) 13 weken in beslag. Ik breng mijn leerkrachtgedrag aan de hand van de Zelfbeoordelingslijst (SBL, 2003) in kaart en beschrijf mijn interventies die ik heb genomen om mijn leerkrachtgedrag zo aan te passen dat de resultaten op het vlot technisch lezen is toegenomen aan de hand van de DMT-toets.

§4.1 Mijn onderzoeksvraag en deelvragen

Welke kwaliteiten heb ik als leerkracht nodig om effectief leesonderwijs te geven, uitgaande van convergente differentiatie, zodat het mogelijk wordt om van elke leerling in mijn groep een goede lezer te maken?

Bij mijn onderzoeksvraag heb ik mij de volgende gerichte deelvragen gesteld om zo antwoord te vinden op mijn onderzoeksvraag:

- 1) *Welke leerkrachtkwaliteiten moet ik verder ontwikkelen om zo optimaal mogelijk het leesproces in de groep te kunnen begeleiden?*
- 2) *Heb ik de testgegevens op basis van mijn vakkennis goed geïnterpreteerd zodat ik in staat ben het leerproces goed te begeleiden?*
- 3) *Welke interventies moet ik doen om aan alle leerlingen in mijn groep datgene aan te bieden wat nodig is om van ieder van hen een mogelijke goede lezer te maken?*
- 4) *Hoe houd ik rekening met convergente differentiatie op niveau in een combinatiegroep?*

§4.2 De nulmeting

De DMT, die afgenomen is op 30 januari is de nul-meting . Ik wil in beeld te krijgen of mijn interventies op mijn leerkrachtgedrag van invloed zijn op het leesonderwijs in groep 3 en 4. Ik maak halverwege het proces gebruik van een tussenmeting (DMT) om mogelijke interventies bij te stellen indien nodig. Achteraf kan ik naar aanleiding van mijn nul-meting mogelijk vaststellen of het veranderen van mijn leerkrachtgedrag daadwerkelijk een positieve uitwerking heeft op mijn leesonderwijs. Ik gebruik hiervoor de instrumenten zoals beschreven in hoofdstuk 3.

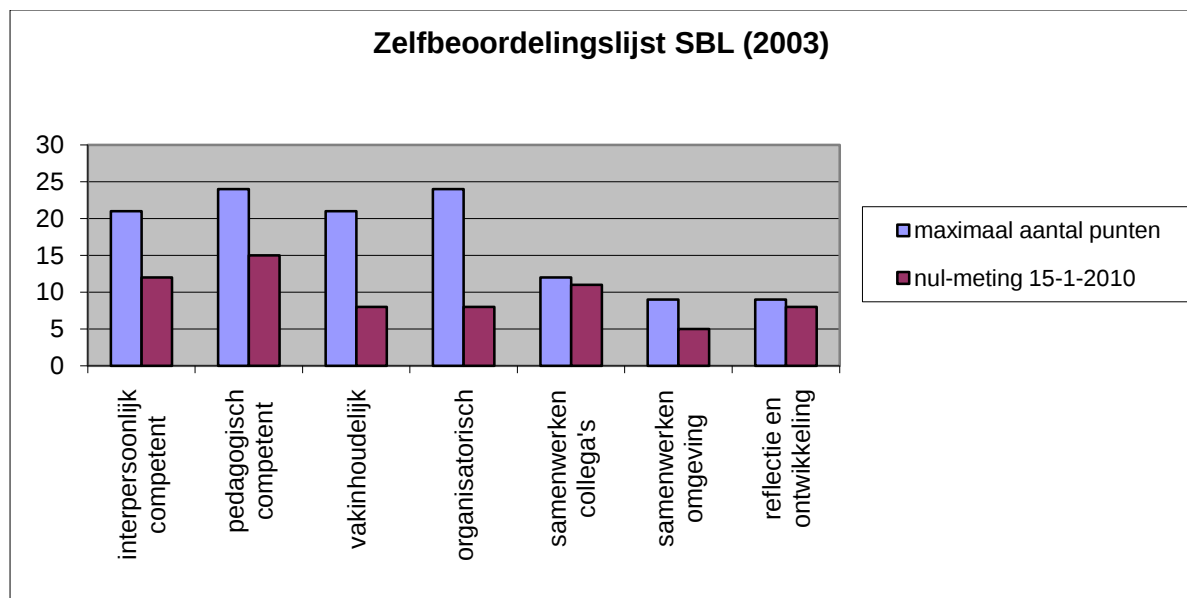
§4.2.1 Zelfbeoordelingslijst SBL (2003)

Mijn eerste deelvraag om antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag heeft betrekking op mijn leerkrachtgedrag.

Welke leerkrachtkwaliteiten moet ik verder ontwikkelen om zo optimaal mogelijk het leesproces in de groep te kunnen begeleiden?

Via de zelfbeoordelingslijst heb ik aan de hand van de zeven competenties die via het SBL (2003) zijn gesteld om goed lees- en taalonderwijs te kunnen geven, de mate van mijn ontwikkeling in deze competenties weergegeven. Voor iedere competentie staan een aantal vragen (variërend van 3 tot hooguit 8 vragen) waardoor je d.m.v. een drie-puntschaal kunt zien op welk niveau je als leerkracht functioneert, op startniveau (1 punt), proces van verandering (2 punten) of ervarenniveau (3 punten)

Het aantal punten die ik heb behaald heb ik vergeleken met het aantal punten die je maximaal kunt behalen om zo een reëel beeld te schetsen van mijn leerkrachtgedrag. Ik ben mij er van bewust dat de gegevens in mijn onderzoek zowel objectief (de DMT gegevens) als subjectief (mijn leerkrachtgedrag) zullen zijn. Ik heb de zelfbeoordelingslijst ingevuld en de gegevens verwerkt in een staafdiagram.



In het staafdiagram komt duidelijk naar voren welke competenties reden zijn voor ontwikkeling en welke competenties ik redelijk beheers. De staafdiagram laat zien dat ik in de competenties samenwerken met collega's en reflectie & ontwikkeling al redelijk op ervaren niveau ben. Deze competenties laat ik in mijn onderzoek dan ook achterwege.

Per competentie geef ik aan op welk niveau ik mij bevind volgens mijn eigen metingen aan de hand van de SBL (2003) lijst.

Interpersoonlijke competentie

Hoofdzakelijk: proces van verandering

*Een goede leerkracht heeft en uit hoge verwachtingen van hun leerlingen en gaat ervan uit dat **elk kind** goed leert lezen.*

In deze competentie komt naar voren dat ik mij nog meer kan ontwikkelen in de interactie met het kind. In mijn groep, inmiddels 30 leerlingen, vind ik het moeilijk om gedurende de dag momenten te vinden waarop ik de tijd vind om mij te richten op het individuele kind. Ik wil mij graag meer ontwikkelen in het goed kunnen begeleiden van het kind met betrekking op de mate van ondersteuning, voordoen, aanwijzingen geven, feedback geven en zelfstandig laten werken.

Pedagogische competentie

Hoofdzakelijk: proces van verandering

Een goede leerkracht geeft het kind het vertrouwen door het opdoen van succeservaringen op het gebied van het leren lezen.

Uit deze competentie blijkt dat ik de lees- en spellingsproblemen wel signaleer, maar niet effectief benader. Ik wil met behulp van het stappenplan van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie, lees- en spellingsproblemen vroegtijdig signaleren en mijn interventies daaraan aanpassen. Naast mijn eigen interventies wil ik ook de leerlingen voldoende verantwoordelijkheid geven voor hun eigen product en leerproces. Ik wil de leerlingen hier op de juiste manier in coachen en begeleiden.

Vakinhoudelijke competentie

Hoofdzakelijk: startniveau

Een goede leerkracht heeft voldoende theoretische kennis van lees-, spelling- en/of taalproblemen, kennis van interventiemogelijkheden en is in staat het te vertalen in zijn eigen onderwijssituatie.

Ik vind dat ik onvoldoende kennis heb van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie om het op een effectieve en adequate manier toe te passen en te vertalen naar mijn eigen onderwijssituatie. Daarbij vind ik mijn algehele kennis op het gebied van lees-, spelling en/of taalproblemen onvoldoende. Ik wil mijn theoretische kennis verkrijgen uit de literatuur en toepassen in mijn eigen onderwijssituatie, daarbij gebruik makend van de juiste interventies aan de hand van gerichte observaties.

Organisatorische competentie

Hoofdzakelijk: startniveau

Een goede leerkracht manageert haar klas zo dat er ruimte is om individuele leerlingen of een kleine groep ongestoord te kunnen begeleiden.

Voor deze competentie heb ik dan ook het minst aantal punten gescoord. Dit hangt samen met een aantal factoren. Ik heb een combinatiegroep 3/4 van 30 leerlingen. Momenten om rustig toetsen af te nemen is alleen mogelijk in de pauze, waarbij mijn onderwijsassistent met de leerlingen buiten speelt en er tevens toezicht is van een van de leerkrachten van groep 1/2. Er zijn wisselende momenten van instructie waarbij mijn ronde (wij werken volgens het GIP-model) om de leerlingen te begeleiden en langs te lopen, vaak in het gedrang raakt. Ik wil aan deze competentie werken door het inzetten van een effectief en doelgericht groepsplan, waarbij ik voldoende ruimte creëer voor mijn zwakke lezers.

Samenwerken omgeving

Hoofdzakelijk: proces van verandering

Een goede leerkracht is in staat zwakke lezers goed te begeleiden door ook hun ouders te betrekken bij het leesproces van hun kind en regelmatig contacten te onderhouden met zowel de ouders als externe instanties (o.a. de onderwijsbegeleidingsdienst indien noodzakelijk)

In deze competentie wil ik werken naar een betere begeleiding van zwakke lezers door regelmatig contacten te onderhouden met de ouders en de onderwijsbegeleidingsdienst.

§4.3.2 DMT

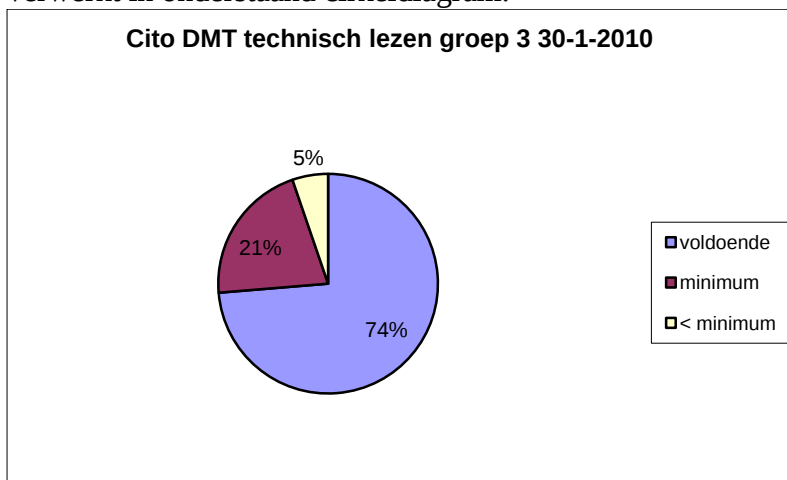
Groep 3

Om zicht te krijgen op de mate van invloed van mijn leerkrachtengedrag heb ik mijn leerlingen getoetst aan de hand van de DMT.

In deze paragraaf ga ik werken aan de deelvragen:

- *Heb ik de testgegevens op basis van mijn vakkennis goed geïnterpreteerd zodat ik in staat ben het leerproces goed te begeleiden?*
- Welke interventies moet ik doen om aan alle leerlingen in mijn groep datgene aan te bieden wat nodig is om van ieder van hen een mogelijke goede lezer te maken?
- Hoe houd ik rekening met convergente differentiatie op niveau in een combinatiegroep?

Allereerst heb ik de DMT in januari afgenomen voor mijn nulmeting. De gegevens heb ik verwerkt in onderstaand cirkeldiagram.



Deze gegevens geven volgens Struiksma (2007) aan dat zoals de situatie er nu voorstaat, ik geen reden heb om mijn onderwijspraktijk te veranderen. Ik ben mij bewust van het feit dat ondanks de gegevens een positief resultaat laten zien van mijn groep, mogelijk zou kunnen veranderen in de cirkeldiagram van mei 2009 als ik niet de juiste interventies neem voor mijn zwakke lezers. Mijn interventies moeten nu gericht zijn op tempoverhogen bij mijn spellende lezers. Bij Y. moet mijn aanpak juist gericht zijn op tempoverlagend, expliciete instructie voor spellend lezen en uitbreiding van de woordenschat.

De gegevens en de daarbij genomen analyse en interventies heb ik genoteerd in een groepsplan. Dit groepsplan wordt sinds januari in alle groepen gehanteerd. Mijn groepsplan heb ik alleen toegespitst op DMT, omdat deze gegevens relevant zijn voor mijn onderzoek.

Ik heb mijn groep 3 ingedeeld in niveaugroepen. De groepen heb ik achtereenvolgens verdeeld in groep A, B, C en D. Groep A behaalt het hoogst op de DMT, groep D scoort op de minimumstandaard. M. scoort lager dan de minimumstandaard. Hij zit ruim onder het niveau van groep D en omdat hij de enige is, heb ik zijn gegevens verwerkt in een individueel handelingsplan. Y. valt onder niveau D gezien de DMT gegevens, maar omdat hij als enige uit mijn groep een radende strategie hanteert, heb ik mijn interventies verwerkt in een individueel handelingsplan.

In de beginsituatie staat de nulmeting geregistreerd. Daarna volgen de doelen die ik wil bereiken, de materialen die ik daarvoor inzet, de organisatie en de evaluatie.

De analyse

Groep A: goede lezers; bij deze leerlingen verloopt de woordherkenning zeer snel. Deze leerlingen moeten meer uitdaging krijgen op het gebied van lezen. Deze verrijkingsmaterialen neem ik op in mijn groepsplan. B. wordt doorgetoetst op leerstof van groep 4.

Groep B: goede lezers; deze leerlingen hebben sinds november enorme sprongen vooruit gemaakt m.b.t. de woordherkenning. Zij starten sinds januari 2010 in een zonboekje. Daarnaast maken zij ook gebruik van enkele verrijkingsmaterialen van groep A (zie groepsplan)

Groep C: gematigde lezers; bij deze leerlingen verloopt de woordherkenning minder snel. Zij moeten geregeld nog woorden spellen. Echter, deze leerlingen boeken wel vooruitgang. Het accent moet gericht zijn op het verhogen van het tempo en leeskilometers maken.

Groep D: zwakke lezers; deze groep leerlingen blijven hardnekkig spellend lezen, herkennen weinig woorden direct. Volgens Struiksma (2004) moet mijn aanpak gericht zijn op spellende lezers die weinig fouten maken. Bij Y. moet de aanpak gericht zijn op de radende strategie. M. valt onder de strategie: spellende lezer met veel fouten.

Wentink & Verhoeven (2001) bieden de volgende technieken en oefenvormen om de leessnelheid te vergroten voor spellende lezers:

- samen lezen (duo lezen)
- zingend lezen; de afzonderlijke letters/klanken worden lang uitgesproken (uitgerekt) en aan elkaar geplakt.
- Woorden flitsen (losse woordkaartjes of wissel- of structuurrijtjes b.v. Veilig & Vlot)

Voor Y. kan ik alleen de techniek zingend lezen toepassen, de andere technieken zijn niet geschikt omdat ze uitlokken tot sneller lezen en daardoor tot het maken van meer fouten.

De aanpak voor de radende lezer moet juist gericht zijn op tempoverlaging.

Mijn begeleiding moet gericht zijn op:

- Expliciete instructie in spellend lezen
- Gecontroleerde uitbreiding van hun woordenschat

Dit vindt zijn vertaalslag in onder andere deze oefenvormen:

- Bijwijzen met een vinger, kaartje of een doorschijnende volgstrook (dit kan hen helpen om rustig te lezen.
- Meelezen met een cd
- Moeilijke woorden accentueren (sommige leerlingen hebben er daar baat bij al moeten ze dan wel weten waarom ze gemarkeerd zijn)
- De zin voorbereiden (de leerling leest de zin eerst stil in zijn hoofd en zegt de zin daarna hardop.

Pas als duidelijk is dat Y. alle letters goed kent en woorden foutloos spellend kan decoderen, kan de leessnelheid weer worden opgevoerd.

Duolezen en Veilig & Vlot zijn in het groepsplan dikgedrukt, dit houdt in dat ouders hier thuis iedere dag met hun kind mee oefenen. Het duolezen heb ik de ouders uitgelegd. De leerlingen mogen zelf een boek uitzoeken in de bibliotheek. Veilig & Vlot heb ik aan de betreffende ouders uitgeleend en besproken hoe ze dit thuis in kunnen zetten om het leestempo van hun kind te verhogen.

Groepsplan groep 3

30 januari 2010

<u>Groepen:</u> subgroepen	<u>Beginsituatie:</u>	<u>Doelen:</u> Wat wil ik in deze periode bereiken?	<u>Materialen:</u> Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in?	<u>Organisatie:</u> Hoe organiseer ik het? Hoe geef ik instructie en begeleiding?	<u>Evaluatie:</u> Hoe en wanneer bepaal ik of de gestelde doelen bereikt zijn.
Groep A 6 leerlingen	DMT 1 niv. A DMT 2 niv. A AVI 2 (E3) Beh.niv. 3 leerlingen M4 1 leerling M5	Vooruitgang DMT behouden	Zon boekje VLL Nieuwsbegrip Feestneus VLL Verrijkmateriaal blauwe toren VLL Computer VLL Verhalen werkstukken Woorden oplezen	Dagelijks Woensdag Maandag Dinsdag Vrijdag Donderdag Dagelijks	Lente- signalering maart 2010
Groep B 2 leerlingen	DMT 1 niv. A DMT 2 niv. A	Vooruitgang DMT	Zon boekje VLL Feestneus VLL Computer VLL Verrijkmateriaal Woorden oplezen	Dagelijks Maandag Donderdag Dinsdag Dagelijks	Lente- signalering maart 2010
Groep C 5 leerlingen	DMT 1 niv. B 2 leerlingen A DMT 2 niv. C 1 leerling B 2 leerlingen A	DMT 2 niv. A Tempo ^	Maan boekje VLL Computer VLL Verrijkmateriaal kast Koor/duo lezen Veilig & vlot Woorden oplezen	Dagelijks Donderdag Woensdag Dagelijks Dagelijks Dagelijks	Lente- signalering maart 2010
Groep D 4 leerlingen	DMT 1 niv. C DMT 2 niv. C 1 leerling D	Motivatie ^ DMT 1 niv. A DMT 2 niv. B Tempo ^	Maan boekje VLL & verlengde instructie Computer VLL Verrijkmateriaal kast Koorlezen (herhaald lezen) Duo lezen o.b.v. leerkracht/ouder Veilig & vlot Woorden oplezen	Dagelijks Maandag Woensdag Dagelijks Maandag t/m woensdag Dagelijks Dagelijks	Lente- signalering maart 2010 Individuele gesprekken m.b.t. de lees- motivatie

HANDELINGSPLAN

Noord-Holland, 30 januari 2010

Naam kind: M. H.	groep: 3	dl: 5	Plan gr. 3
Geb. datum: 14 – 11 - 2002	Leerkracht: Jetske Kaandorp	Begeleider: W. K.	

Beginsituatie (probleemschets):

M. kan alle letters benoemen. Hij blijft moeite houden met de klanken.
Hij heeft moeite met dictee. Hij herkent de letter, maar weet niet hoe hij de letter moet schrijven. Fijne motoriek is zwak.
M. blijft spellend lezen. We oefenen dagelijks Veilig en Vlot. Woorden die herhaaldelijk in een tekst terugkomen, blijft hij spellend lezen. Geregeld vergeet hij letters. Lezen komt moeizaam op gang

Diagnose (onderzoeken die verricht zijn):

(zie wintersignalering)

Interventies gericht op:

- * inoefenen van de letters en de klanken
- * inoefenen van grafeem-foneem koppeling
- * inzetten van een letterdictee boekje; welke letters kent M. al en welke gaan we toevoegen
- * Schrijfoefeningen, grove motoriek & fijne motoriek. Oefenen letters ‘

Doel (wat wil ik bereiken/kleine stappen):

M. herkent alle letters (in de tekst) en kan alle klanken benoemen.

M. kan alle letters en klanken schrijven.

Gebied:	Middelen/activiteiten	Wie?	Wanneer?	Waar?
Lezen	Veilig en Vlot, woordkaarten flitsen & koorlezen in een AVI 1 of 2 boekje,	Onderwijs-assistent	2 x per week	In leeg lokaal
		Ouder	2 x per week	“
		Externe leerkracht	2 x per week	“
		Leerkracht	3 x per week	In de klas
	Voorinstructie en extra instructie met lezen in het leesboekje en werken in het werkboekje	Leerkracht	Dagelijks	In de klas
	Gebaren behorend bij de letters herhalen. De letters ‘ui’, ‘ei’ en ‘u’ zijn (met symbool van het gebaar) op zijn tafeltje geplakt	Leerkracht	Dagelijks	In de klas

Spelling	Inoefenen van de geschreven letters	Leerkracht	2 x per week	In de klas
	Oefenen van de letters schrijven in zand, scheerschuim, schuurletters e.d.	Onderwijs-assistente	3 x per week	In leeg lokaal
Schrijven	Verbetering van de schrijfmotoriek: Intensief inoefenen van de letters met verschillend schrijfmateriaal (wasco, houtskool, stiften, potlood e.d.)	Onderwijs-assistente	3 x per week	In leeg lokaal

Evaluatiedatum: januari 2010

contact met ouders ja/nee

Evaluatiemiddel: Gesprek

Evaluatie: Dictee is zeer duidelijk vooruit gegaan. M. spelt het woord in zijn hoofd en schrijft de meeste woorden goed op. Klanken blijven moeizaam. Letters herkent hij soms niet wanneer hij een tekst leest. Lezen gaan nog moeizaam, echter langzaam vooruit. Korte, veel voorkomende woorden als 'een', 'is' en 'de' herkent hij nu in één keer.

Vervolg: wel nodig /niet nodig

HANDELINGSPLAN

Noord- Holland, 30 januari 2010

Naam kind: Y.O.	groep: 3	dl: 15	Plan gr. 3
Geb. datum: 2 – 12 - 2003	Leerkracht: Jetske Kaandorp Begeleider: W. K.		

Beginsituatie (probleemschets):

In de kleuterperiode heeft hij nauwelijks iets gezegd. Y. heeft groep 3 gedoubleerd. De letters en klanken beklijfden niet. Hij heeft een geringe woordenschat. Thuis wordt er Marokaans en Nederlands gesproken. Ouders beheersen de Nederlandse taal niet goed; ze kunnen Nederlands verstaan, redelijk Nederlands spreken, maar nauwelijks lezen en schrijven. Y. is sociaal-emotioneel zwak, vindt weinig aansluiting in de groep. Y. leest redelijk op tempo (niv. B) maar maakt veel fouten. Hij hanteert een radende strategie.

Diagnose (onderzoeken die verricht zijn):

Zie lentesignalering

De interventies zijn gericht op:

- * tempoverlagend; Y. moet woorden juist spellend lezen
- * Veilig & Vlot; woorden gericht lezen
- * duo lezen (met de leerkracht), bijwijzen met een kaartje, herhaalde en/of moeilijke woorden markeren
- * woorden correct naschrijven
- * gedicteerde woorden eerst spellen in zijn hoofd, daarna correct opschrijven

Doel (wat wil ik bereiken/kleine stappen):

Y. kan moeilijke woorden correct spellen

Y. kan woorden correct naschrijven

Y. kan dicteewoorden op de juiste manier spellen en opschrijven.

Gebied:	Middelen/activiteiten	Wie?	Wanneer?	Waar?
Lezen	Veilig en Vlot	Leerkracht	Dagelijks	In de klas Thuis
	Voorinstructie en extra instructie met lezen in het leesboekje en werken in het werkboekje	Leerkracht	Dagelijks	In de klas
	Oefenen met leesteksten op AVI 2 of 3 niveau. Duo-lezen met bijwijskaartje, nadruk op spellend lezen	Leerkracht	Dagelijks	In de klas Thuis
Spelling	Dictee	Leerkracht	3 x per week	In de klas

Evaluatiedatum: maart 2010

contact met ouders ja/nee

Evaluatiemiddel: Gesprek

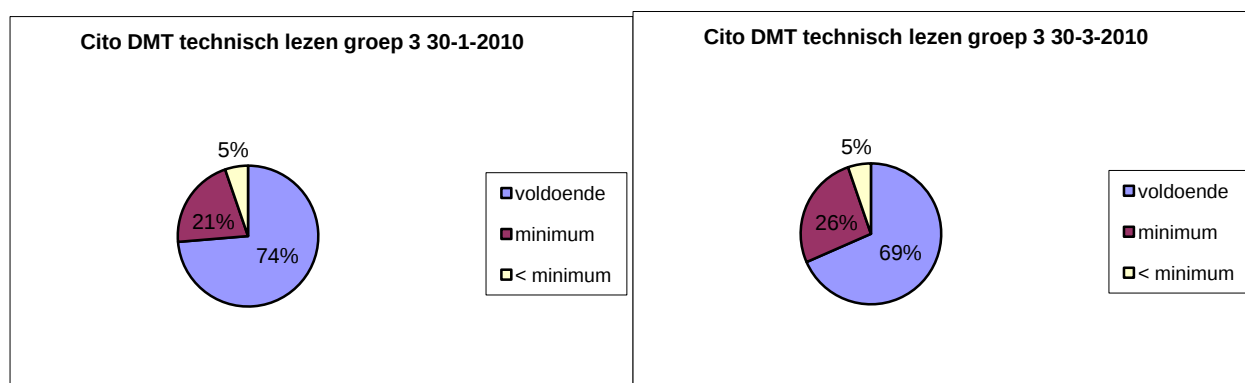
Evaluatie:

Y. vindt het moeilijk om rustig de tijd te nemen voor lezen en zelfstandig werken. Zelfstandig lezen lukt nauwelijks. Dagelijks duo-lezen met de leerkracht helpt Y. om rustiger te lezen. Begripsvragen stellen blijft noodzakelijk om hem te wijzen op de inhoud van de tekst of de betekenis van woorden. De woordenschat moet worden vergroot. Lezen thuis blijft moeizaam. Y. heeft vaak geen zin. Dictée gaat beter, maar hij maakt niet consequent gebruik van de spellende strategie om het woord op te schrijven. Lange klanken schrijft hij als een korte klank. Voorstel is om thuis ook dagelijks 5 woorden te oefenen. Het schrift moet iedere dag mee naar huis en wordt nagekeken door de leerkracht.

Vervolg: wel nodig /niet nodig

De tussenmeting

Op 30 maart heb ik een tussenmeting gedaan verkregen uit de gegevens kaart 2. De gegevens zijn verwerkt in onderstaand cirkeldiagram.



Vergeleken met de nulmeting in januari zijn dit de gegevens.

Voldoende standaard 69% (74% in januari, norm 75%)

Minimum standaard 26% (21% in januari, norm 15%)

Lager dan de minimum standaard 5% (5% in januari, norm 10%)

Mijn voldoende standaard is te laag en mijn minimum standaard is procentueel gezien veel te hoog. Volgens het stappenplan van Struiksma (2007) kan ik zeggen dat mijn differentiatie voldoende is maar mijn kwaliteit basisinstructie onvoldoende. Ik heb reden om in mijn interventies rekening te houden met stap 1 t/m 3 volgens het stappenplan van Struiksma (2007)

De analyse

Mijn interventies genomen op basis van de gegevens:

- Door gebrek aan ruimte heb ik geen instructietafel in mijn klas. Dit is echter wel een voorwaarde. Om tegemoet te komen aan mijn zwakke lezers heb ik ze bij elkaar aan een tafel gezet vooraan in de klas. Door juist mijn zwakke lezers weer een plekje te geven bij goede lezers in de groep, wil ik het zelfstandig werken vergroten. Tijdens de verlengde instructie komen zij vooraan zitten en ruilen met mijn goede lezers van plek. Tijdens de verwerking gaan zij weer naar hun eigen werkplek.

- Aansprekende (actuele) teksten. Ik heb teksten gemaakt, informatie gehaald uit Mini Informatie Junior boekjes en daar afwisselende vragen bij gemaakt. De onderwerpen passend bij het thema en aansluitend bij de belevingswereld van het kind.
- Het oefenen van Veilig & Vlot verplaatst naar het begin van de ochtend in plaats van het einde van de ochtend.
- Werken met verrijkingsmateriaal op woensdag heb ik vervangen voor het meedoen met mijn goede lezers en groep 4 aan teksten van Nieuwsbegrip. Daarbij ga ik de lange woorden verduidelijken door ze te verdelen in lettergrepen. Mijn keuze komt voort uit het feit dat de thema's van Nieuwsbegrip ook aantrekkelijk zijn voor mijn zwakke lezers (ze weten veel te vertellen over de onderwerpen) daarbij is het een stimulans om het tempo te verhogen. Mijn interventies:
 - Préteaching, herhaald lezen, duo lezen en koorlezen
 - Moeilijke en woorden die herhaald terugkomen markeren
 - Woorden flitsen uit de tekst (de gemarkeerde woorden)
 - Aan de instructietafel samen de vragen maken en klassikaal bespreken
- M. blijft lager dan de minimumstandaard scores. Ik heb contact opgenomen met de ambulant begeleider. Zij neemt met mij contact op om een datum vast te leggen voor verder onderzoek.
- Y. is vooruit gegaan met lezen. Hij leest in een rustiger tempo, spelt moeilijke woorden. Duo-lezen met de leerkracht blijft van essentieel belang, omdat Y. neiging heeft tot terugvallen in zijn radende strategie. Hij heeft belang bij herhaalde instructie, maar zodra ik Y. niet gericht bij mijn instructie betrek, gaat hij alvast aan het werk en vervalt dan in zijn 'oude gedrag'. Hij maakt veel fouten doordat hij niet gericht en rustig de tijd neemt om de juiste woorden na te schrijven. Ik ga Y. plaatsen in een groep waar het tempo beduidend lager ligt dan de rest van de groep, om zo het werktempo te verlagen. Y. heeft baat bij rust, structuur, bevestiging en beloning. Y. krijgt een plaats voorin de groep.

Het laten meedoen met groep 4, ruim boven hun niveau, is een experiment. Convergente differentiatie heb ik toegepast op klassenniveau (voor groep 3 en 4) In mijn jaarplanning heb ik voldoende tijd gepland om mijn methode Veilig leren lezen af te ronden. Dit geeft mij de ruimte om actuele teksten te lezen naast het gebruik van de methode. Mijn interventies heb ik toegepast en weergegeven in een aangepast groepsplan. Tevens heb ik mijn interventies voor M. en Y. aangepast in het individuele handelingsplan.

Groepsplan groep 3

30 maart 2010

<u>Groepen:</u> subgroepen	<u>Beginsituatie:</u>	<u>Doelen:</u> Wat wil ik in deze periode bereiken?	<u>Materialen:</u> Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in?	<u>Organisatie:</u> Hoe organiseer ik het? Hoe geef ik instructie en begeleiding?	<u>Evaluatie:</u> Hoe en wanneer bepaal ik of de gestelde doelen bereikt zijn.
Groep A 6 leerlingen	DMT 1 niv. A DMT 2 niv. A AVI 2 (E3) Beh.niv. 3 leerlingen M4 1 leerling M5	Vooruitgang DMT behouden	Zon boekje VLL Nieuwsbegrip Feestneus VLL Verrijkmateriaal blauwe toren VLL Computer VLL Verhalen werkstukken Woorden oplezen	Dagelijks Woensdag Maandag Dinsdag Vrijdag Donderdag Dagelijks	Lente- signalering maart 2010
Groep B 2 leerlingen	DMT 1 niv. A DMT 2 niv. A	Vooruitgang DMT	Zon boekje VLL Feestneus VLL Computer VLL Verrijkmateriaal Nieuwsbegrip Woorden oplezen	Dagelijks Maandag Donderdag Dinsdag Woensdag Dagelijks	Lente- signalering maart 2010
Groep C 5 leerlingen	DMT 1 niv. B 2 leerlingen (A) DMT 2 niv. C 1 leerlingen B 2 leerlingen A	DMT 2 niv. A Tempo ^	Maan boekje VLL Nieuwsbegrip o.l.v. de leerkracht Koor/duo lezen Veilig & vlot Woorden oplezen	Dagelijks Donderdag Woensdag Dagelijks Dagelijks Dagelijks	Lente- signalering maart 2010
Groep D 4 leerlingen	DMT 1 niv. C DMT 2 niv. C 1 leerling D	Motivatie ^ DMT 1 niv. A DMT 2 niv. B Tempo ^	Maan boekje VLL & verlengde instructie Eigen teksten Nieuwsbegrip o.l.v. de leerkr. Koorlezen (herhaald lezen) Duo lezen o.b.v. leerkracht/ouder Veilig & vlot Woorden oplezen	Dagelijks 3 keer p.w. Woensdag Dagelijks Maandag t/m woensdag Dagelijks Dagelijks	Lente- signalering maart 2010 Individuele gesprekken m.b.t. de lees- motivatie

HANDELINGSPLAN

Noord- Holland, 30 maart 2010

Naam kind: M. H.	groep: 3	dl: 7	Plan Gr.3
Geb. datum: 14 – 11 - 2002	Leerkracht: Jetske Kaandorp	Begeleider: W. K.	

Beginsituatie (probleemschets):

M. kan alle letters benoemen, maar hij blijft moeite houden met de klanken. De onderwijsassistente oefent 3 keer per week de klanken waar M. nog moeite mee heeft.

M. blijft (hardnekkig) spellend lezen. We oefenen dagelijks Veilig en Vlot. Woorden die herhaaldelijk in een tekst terugkomen, blijft hij spellend lezen. Geregeld vergeet hij letters. Lezen komt moeizaam op gang. De woordkaarten kan hij nu in één keer lezen.

Diagnose (onderzoeken die verricht zijn):

Zie lentesignalering

De interventies zijn gericht op:

- * tempo verhogen
- * motivatie verhogen (beide d.m.v. het inzetten van actuele teksten en nieuwsbegrip)
- * klanken inoefenen
- * consequent toepassen en hanteren van de 'kauwgom' techniek (zingend lezen)
- * juiste schrijfwijze van alle letters en cijfers

Doel (wat wil ik bereiken/kleine stappen):

M. herkent alle klanken en kan ze benoemen.

M. kan alle letters en klanken op de juiste manier schrijven.

M. beheerst AVI 1 via de techniek 'kauwgom' lezen

Gebied:	Middelen/activiteiten	Wie?	Wanneer?	Waar?
Lezen	Veilig en Vlot	Onderwijs- assistente	2 x per week	In leeg lokaal
	Voorinstructie en extra instructie met lezen in het leesboekje en werken in het werkboekje	Leerkracht	Dagelijks	In de klas
	Oefenen met leesteksten op AVI 2 of 3 niveau. Duo-lezen via de techniek 'kauwgom' (zingend lezen)	Leerkracht	Dagelijks	In de klas
		Leerkracht		In de klas

Spelling	Nieuwsbegrip (aangepaste versie, lange woorden verdeeld in lettergrepen bv. mo-len) Tekst inoefenen	Leerkracht	Maandag en dinsdag Woensdag	In de klas
	Vragen maken	Leerkracht		
	Dictee	Leerkracht	3 x per week	In de klas
Schrijven	Oefenen van de letters schrijven in zand, scheerschuim, schuurletters e.d.	Onderwijs-assistent	3 x per week	In de klas
	Verbetering van de schrijfmotoriek: Intensief inoefenen van de letters met verschillend schrijfmateriaal (wasco, houtskool, stiften, potlood e.d.)	Onderwijs-assistent	3 x per week	In leeg lokaal

Evaluatiedatum: juni 2010

contact met ouders ja/nee

Evaluatiemiddel: Gesprek

Evaluatie: Dictee blijft goed vooruitgaan! Tempo lezen gaat nog moeizaam, maar we zetten goed door. M. gaat meer korte woorden herkennen. De techniek van 'kauwgom' (zingend lezen) slaat aan. Hij kan in Veilig & Vlot nu een heel rijtje oplezen zonder woorden te spellen. Het automatiseringsproces lijkt op gang te komen.

Het lezen van teksten gaat wisselend. Afwisselend leest hij hele zinnen vloeiend, dan weer vergeet hij letters. Hij blijft geregeld nog woorden spellend lezen. Actuele teksten genieten zijn voorkeur. Hij is enthousiast over Nieuwsbegrip. Hij weet veel te vertellen over de onderwerpen, leest met duidelijk meer plezier de tekst dan in boekjes.

Vervolg: wel nodig /niet nodig

HANDELINGSPLAN

Noord- Holland, 30 maart 2010

Naam kind: Y.O.	groep: 3	dl: 17	Plan gr. 3
Geb. datum: 2 – 12 - 2003	Leerkracht: Jetske Kaandorp	Begeleider: W. K.	

Beginsituatie (probleemschets):

Y. heeft groep 3 gedoubleerd. De letters en klanken beklijfd niet. Hij heeft een geringe woordenschat. Thuis wordt er Marokaans en Nederlands gesproken. Ouders beheersen de Nederlandse taal niet goed; ze kunnen Nederlands verstaan, redelijk Nederlands spreken, maar nauwelijks lezen en schrijven. Y. is sociaal-emotioneel zwak, vindt weinig aansluiting in de groep. Y. leest redelijk op tempo (niv. B) maar maakt veel fouten. Hij hanteert een radende leesstrategie.

Diagnose (onderzoeken die verricht zijn):

Zie lentesignalering

De interventies zijn gericht op:

- * tempoverlagend; Y. moet woorden juist spellend lezen
- * Veilig & Vlot; woorden gericht lezen
- * duo lezen (met de leerkracht), bijwijzen met een kaartje, herhaalde en/of moeilijke woorden markeren
- * woorden correct naschrijven
- * gedicteerde woorden eerst spellen in zijn hoofd, daarna correct opschrijven

Doel (wat wil ik bereiken/kleine stappen):

Y. kan moeilijke woorden correct spellen

Y. kan woorden correct naschrijven

Y. kan dicteewoorden op de juiste manier spellen en opschrijven.

Gebied:	Middelen/activiteiten	Wie?	Wanneer?	Waar?
Lezen	Veilig en Vlot	Leerkracht	Dagelijks	In de klas Thuis
	Voorinstructie en extra instructie met lezen in het leesboekje en werken in het werkboekje	Leerkracht	Dagelijks	In de klas
	Oefenen met leesteksten op AVI 2 of 3 niveau. Duo-lezen met bijwijskaartje, nadruk op spellend lezen	Leerkracht	Dagelijks	In de klas Thuis
	Nieuwsbegrip (aangepaste versie, lange woorden verdeeld in lettergrepen bv. mo-len)	Leerkracht	Maandag en dinsdag Woensdag	In de klas
	Tekst inoefenen Vragen maken			In de klas

Spelling	Dictee	Leerkracht	3 x per week Dagelijks	In de klas Thuis
----------	--------	------------	---------------------------	---------------------

Evaluatiedatum: juni 2010

contact met ouders ja/nee

Evaluatiemiddel: Gesprek

Evaluatie: Dictee gaat vooruit, wel moet hij met dictee voorin de klas blijven zitten zodat ik hem kan aansturen om de spellende leesstrategie te hanteren. Thuis dagelijks dictee oefenen gaan goed.

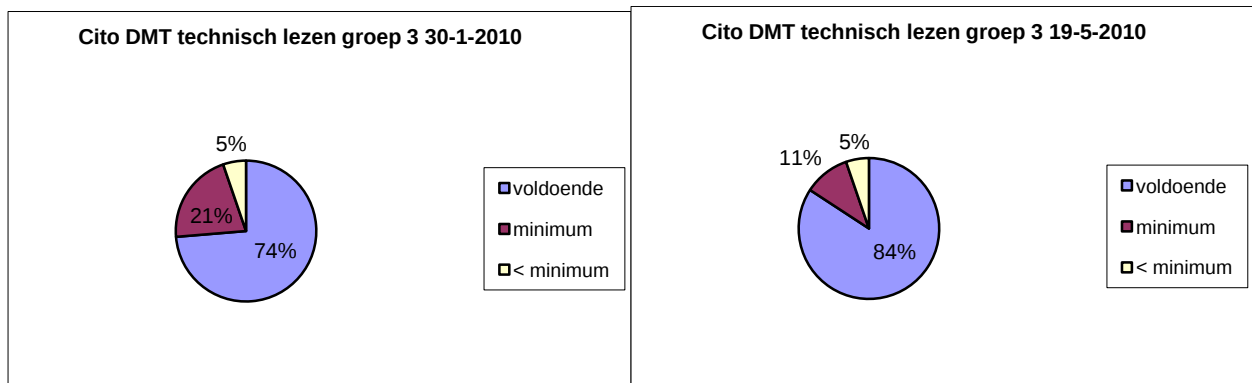
De thuissituatie schept voor Y. niet de mogelijkheid om het lezen voldoende te stimuleren zegt moeder. Zijn zus zou Y. kunnen begeleiden, maar dit gebeurt niet altijd. Y. moet echter wel leeskilometers maken en daarbij begeleid worden.

Nieuwsbegrip vindt Y. interessant, hij kijkt het Jeugdjournaal en weet informatie over de aangeboden onderwerpen.

Vervolg: wel nodig /niet nodig

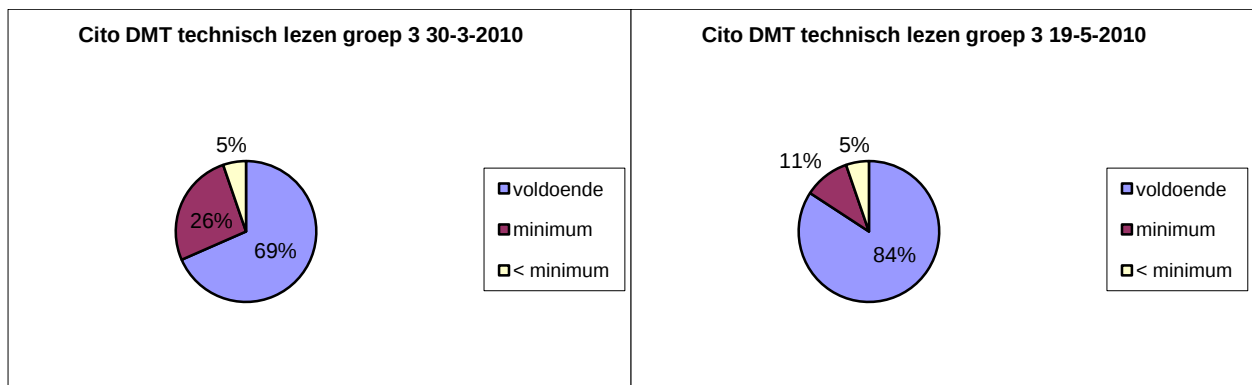
Eindmeting

Ik heb op 19 mei een eindmeting gedaan, kaart 2.



Vergeleken met de nulmeting in januari zijn dit de gegevens.

Voldoende standaard	84%	(74% in januari, norm 75%)
Minimum standaard	11%	(21% in januari, norm 15%)
Lager dan de minimum standaard	5%	(5% in januari, norm 10%)



Vergeleken met de nulmeting in maart zijn dit de gegevens.

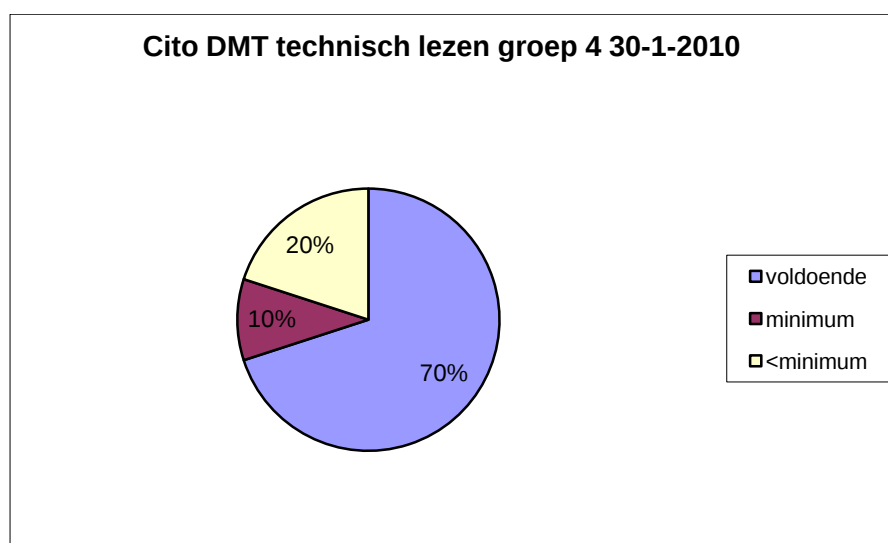
Voldoende standaard	84%	(69% in januari, norm 75%)
Minimum standaard	11%	(26% in januari, norm 15%)
Lager dan de minimum standaard	5%	(5% in januari, norm 10%)

Naar aanleiding van de gegevens uit de cirkeldiagrammen voor groep 3 valt mij het volgende op:

- De essentie van de tussenmeting. Als leerkracht moet je voortdurend je interventies aanpassen en toepassen. Wanneer ik geen tussenmeting had gedaan, konden mogelijk mijn gegevens in mei anders zijn uitgevallen ten opzichte van januari dan nu.
- M., mijn zwakke lezer, is aanzienlijk wel vooruit gegaan maar blijft lager dan de minimum standaard voldoen ondanks mijn genomen interventies. Deze leerling heb ik doorverwezen voor een verder onderzoek.

Groep 4

De gegevens van de nul-meting van groep 4 heb ik verwerkt in onderstaand cirkeldiagram. De gegevens zijn verkregen uit de DMT kaart 3.



Voldoende standaard	70%	(norm 75%)
Minimum standaard	20%	(norm 15%)
Lager dan de minimum standaard	10%	(norm 10%)

In tegenstelling tot groep 3, waarbij ik volgens het Continuüm van Struiksma (2007) geen reden had om mijn onderwijspraktijk te veranderen, moet ik mijn kwaliteit van het onderwijs voor groep 4 wel aanpassen. Echter, de gegevens van groep 4 kan ik niet reëel gebruiken voor mijn onderzoek, omdat groep 4 slechts uit 10 leerlingen bestaat. Dit is ook de reden dat ik niet uitgebreid verslag doe van analyses. De gegevens zoals hierboven zijn vermeld interpreteer ik als volgt.

Van de 20% is er van mijn groep 1 leerling die een dyslexieverklaring heeft. De andere leerling zou met de juiste interventies mogelijk kunnen behoren tot de minimumstandaard.

De volgende interventies heb ik verwerkt in onderstaand groepsplan.

De analyse

Naar aanleiding van de gegevens uit het cirkeldiagram heb ik de volgende interventies genomen:

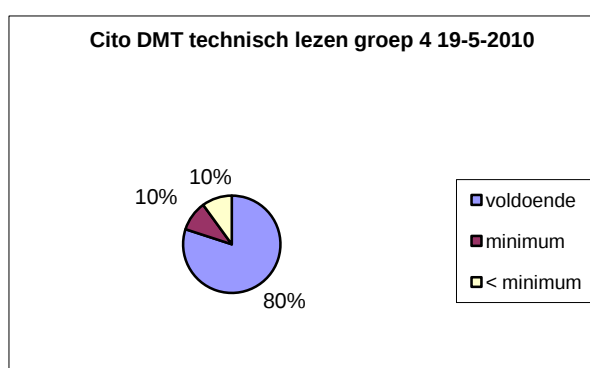
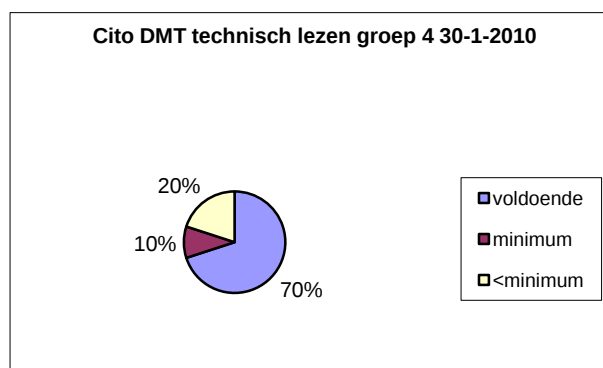
- Dagelijks woorden oefenen
- Inzetten van Nieuwsbegrip. Door het aanreiken van aantrekkelijke teksten en actuele onderwerpen wil ik het leestempo vergroten.
- Estafette inzetten voor leerlingen die lager dan de minimumstandaard voldoen.

Groepsplan groep 4

30 januari 2010

<u>Groepen:</u> Sub-groepen	<u>Beginsituatie:</u>	<u>Doelen:</u> Wat wil ik in deze periode bereiken?	<u>Materialen:</u> Welke materialen, leerstof, middelen zet ik in?	<u>Organisatie/aanpak:</u> Hoe organiseer ik het? Hoe geef ik instructie en begeleiding?	<u>Evaluatie:</u> Hoe en wanneer bepaal ik of de gestelde doelen bereikt zijn.
Groep A 2 leerlingen	DMT 3 niv A L. (DLE 26) D. (DLE 54)	Motivatie ^	Woorden oplezen Nieuwsbegrip Werkstukken maken Voortgezet technisch lezen	Dagelijks Woensdag Klaarwerk Donderdag met J.	DMT 19 mei
Groep B 6 leerlingen	DMT 3 2 leerlingen Niv. B (DLE 15) 3 leerlingen Niv. C (DLE 14) 1 leerling Niv. D (DLE 12)	Motivatie ^ DMT 3 2 leerlingen Niv. A 3 leerlingen Niv. B 1 leerling Niv. C	Woorden oplezen Nieuwsbegrip Voortgezet technisch lezen	Dagelijks Woensdag Donderdag met J.	DMT 19 mei
Groep C S. R.	S. DLE 10 DMT 1 niv. C DMT 2 niv. D DMT 3 niv. E R. DLE 6 DMT 1 niv. D DMT 2 niv. E DMT 3 niv. E	Motivatie ^ DMT 1 niv C DMT 2 niv. C DMT 3 niv. C DMT 1 niv. C DMT 2 niv. C DMT 3 niv. D	Woorden oplezen Nieuwsbegrip o.l.v. leerkr. Voortgezet technisch lezen Leesestafette	Dagelijks Woensdag Donderdag met J. Maandag en donderdag	DMT 19 mei Evaluatie oudergesprekken in juni 2010

De eindmeting



Voldoende standaard	80%	(70% 30 januari, norm 75%)
Minimum standaard	10%	(20% 30 januari, norm 15%)
Lager dan de minimum standaard	10%	(10% 30 januari, norm 10%)

De analyse

Vergeleken met de nulmeting in januari is het percentage die aan de minimumstandaard voldoet afgenomen met 10%, dit betekent dat de leerling die eerst nog aan de minimumstandaard voldeed, nu voldoet aan de voldoende standaard gezien de gegevens.

Door het inzetten van actuele onderwerpen en aantrekkelijke teksten is de motivatie toegenomen bij mijn zwakke lezers. Dit heb ik verkregen uit individuele gesprekken met de kinderen zelf.

Hoofdstuk 5

Eindconclusie

§5.1 Eindconclusie

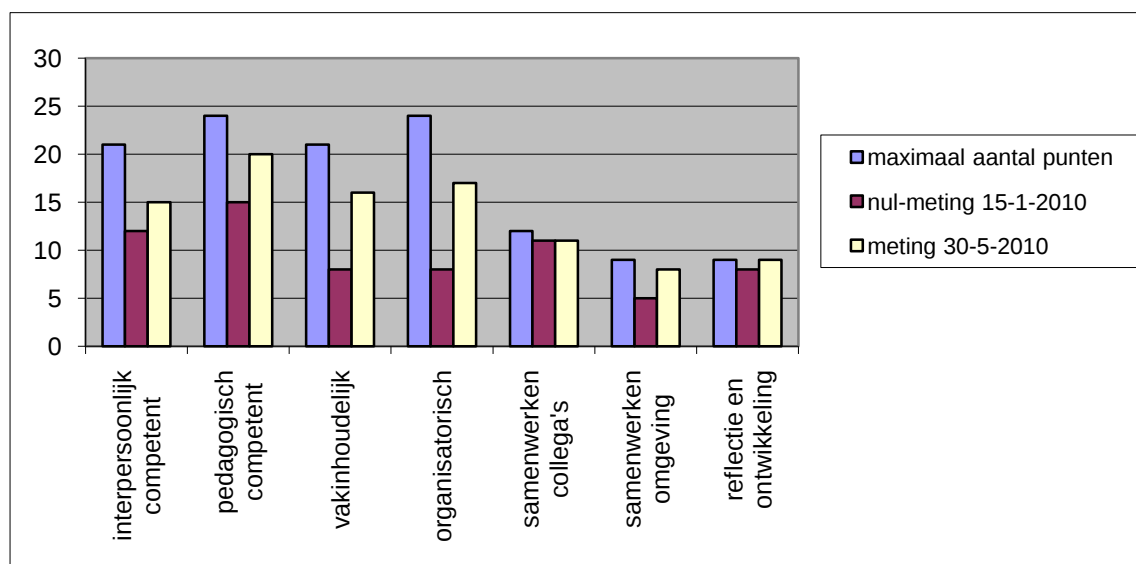
Ik heb in mijn conclusies vooral de gegevens verkregen uit de DMT van groep 3 gebruikt, omdat de gegevens van groep 4 niet voldoende reële informatie verschaffen voor mijn onderzoek. Echter, omdat ik een combinatiegroep van groep 3 en 4 draai, vind ik het wel van essentieel belang dat ook zij door mijn interventies vooruit zijn gegaan op het gebied van technisch lezen.

Mijn onderzoeksvraag

Welke kwaliteiten heb ik als leerkracht nodig om effectief leesonderwijs te geven, uitgaande van convergente differentiatie, zodat het mogelijk wordt om van elke leerling in mijn groep een goede lezer te maken?

Mijn deelvragen

- 1) *Welke leerkrachtkwaliteiten moet ik verder ontwikkelen om zo optimaal mogelijk het leesproces in de groep te kunnen begeleiden?*
- 2) *Heb ik de testgegevens op basis van mijn vakkennis goed geïnterpreteerd zodat ik in staat ben het leerproces goed te begeleiden?*
- 3) *Welke interventies moet ik doen om aan alle leerlingen in mijn groep datgene aan te bieden wat nodig is om van ieder van hen een mogelijke goede lezer te maken?*
- 4) *Hoe houd ik rekening met convergente differentiatie op niveau in een combinatiegroep?*



Algemeen gezien kan ik zeggen dat ik een algehele groei heb doorgemaakt met betrekking tot alle zeven competenties. De competenties waar ik expliciet aan gewerkt heb zijn zichtbaar gestegen. Dit heeft ook zijn positieve uitwerking gehad op de competenties waar ik geen aandacht aan heb besteed.

Per competentie geef ik aan in welke mate ik gegroeid ben ten opzichte van mijn nulmeting.

Interpersoonlijke competentie

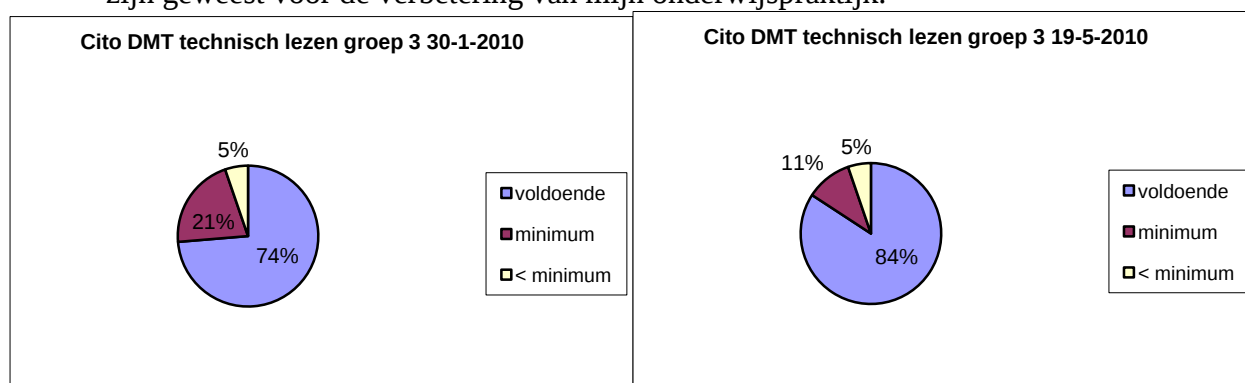
- Door het vergroten van mijn vakkennis is mijn aanpak op het gebied van leesonderwijs veranderd. Mijn interventies heb ik gericht toegepast op de hulpvraag van het kind.
- Door doelgerichte ondersteuning te bieden kan ik het kind beter begeleiden door voordoen, aanwijzingen en feedback te geven en zelfstandig laten werken.

Pedagogische competentie

- Ik heb het kind medeverantwoordelijk gemaakt voor zijn leerproces en productie door mezelf de coachende rol aan te meten.
- Tevens heb ik de ouders medeverantwoordelijk gemaakt voor het proces van het leren lezen, door de lijn van school door te trekken naar de thuissituatie.

Vakinhoudelijke competentie

- Ik heb voldoende kennis van het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3 en 4.
- Ik kan de conclusie trekken, dat mijn vakkennis voor groep 3 voldoende is om de juiste interventies toe te passen. Volgens het Organisatorisch Continuüm Dyslexie voldoe ik aan de norm.
- Gezien de gegevens verkregen uit de DMT kan ik stellen dat mijn interventies bepalend zijn geweest voor de verbetering van mijn onderwijspraktijk.



Organisatorische competentie

- Doordat ik een duidelijk en haalbaar groepsplan heb op- en bijgesteld heb ik meer inzicht gekregen in mijn organisatie. Hierdoor werd ik meer alert op veranderingen en paste ik sneller doelgerichte interventies toe.
- Ik heb mijn groepsplan zo gemaakt dat ik convergente differentiatie kon toepassen op klassenniveau voor de combinatiegroep 3/4.

Samenwerken en omgeving

- Doordat mijn vakkennis is vergroot, kan ik gericht advies vragen aan de ambulante begeleiding en intern begeleider.
- Doordat mijn vakkennis is vergroot en mijn mate van overleg met interne en externe instanties intensiever is geworden, kan ik gericht communiceren en adviseren richting de ouders of verzorgers van het kind.

§5.2 Aanbevelingen

- Het maken en intensief toepassen van een groepsplan is essentieel voor het uitvoeren en aanpassen van gerichte interventies. Een groepsplan biedt overzicht en houdt je als leerkracht meer alert op de vorderingen van de leerlingen. Tevens is het hanteren van een groepsplan noodzakelijk om je interventies te noteren voor de Inspectie en bij het mogelijk verwijzen van leerlingen die lager dan de minimumstandaard scoren en/of in aanmerking komen voor Rugzakbegeleiding.
- Het Protocol Leesproblemen en Dyslexie implementeren vanaf groep 1 en 2. Naast het hanteren van de methode moet het Protocol Leesproblemen en Dyslexie doelgericht worden ingezet om (mogelijk aankomende) zwakke lezers zo snel mogelijk te signaleren en de interventies die nodig zijn toe te passen om deze leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden in het leesproces.
- Het inzetten van het Organisatorisch continuüm van Struiksma (2007) zou intensief moeten worden nagestreefd bij ons op school. Om inzicht te krijgen in dit continuüm zou een studiemiddag kunnen worden ingezet.
- Leerlingen met een dyslexieverklaring zouden een dyslexiebehandeling moeten krijgen en gecoacht moeten worden door een specialist. De specialist moet daarin leerkrachten ondersteunen en begeleiden.
- Met oog op Inclusief en Passend onderwijs moeten vakspecialisten die werkzaam zijn in het bestuur meer openbaar moeten zijn en meer overkoepelend worden ingezet binnen de scholen die onder het bestuur vallen. Vakkennis moet worden gedeeld en er moet tijd en geld vrij gemaakt worden om de leerkrachten daarin te ondersteunen en te begeleiden.

§5.3 Terugblik

Ik kan een trots gevoel terugkijken naar mijn onderzoek. Ik ben enorm trots op de resultaten die ik geboekt heb met mijn groep. Wanneer ik naar mij zelf kijk als leerkracht zie ik enorme groei. Ik ben duidelijker naar de kinderen, straal meer vertrouwen uit en spreek mijn doelen, complimenten en vorderingen ook uit richting de kinderen. Door mezelf kwetsbaar op te stellen, de sprong te nemen op weg naar verbetering van het leesonderwijs, kan ik daadwerkelijk zeggen dat ik heb laten zien dat de kwaliteit van het leesonderwijs is verbeterd door mijn leerkrachtgedrag te veranderen.

§5.3 Reflectie

Mijn reflectie heb ik gedaan aan de hand van de STARR-methode. Ik ga in op mijn rol als beginnend onderzoeker.

Situatie

In eerste instantie ben ik begonnen met de Master SEN, gespecialiseerde leraar aan de Fontys hogeschool te Amsterdam, om meer achtergrondinformatie en verdieping te verkrijgen omtrent gedragsproblemen. Toentertijd had ik een middenbouwgroep met veel gedragsproblemen. Vorig jaar startte ik met een dubbele parttimebaan, twee dagen groep 1/2 en drie dagen groep 3. In beide groepen had ik weinig gedragsproblemen. Leesproblemen en dyslexie hebben mij altijd

zeer geïnteresseerd. Nu ik voor de tweede keer groep 3 kreeg nam ik dit als aanleiding om mij meer te verdiepen in het leesproces en leesproblemen. Je onderzoek hangt samen met je onderwijspraktijk. Mijn gevoel van onmacht eind vorig jaar waarbij ik mijn zwakke lezers onvoldoende heb begeleid bij het leesproces, gaf mij aanleiding voor dit onderzoek. Daarbij kwamen de gegevens van de school waar ik werk, en de resultaten uit het Inspectierapport op het gebied van het leesonderwijs van onze school die mijn gevoel bevestigden.

Vooraf na de meivakantie besloot mij een gevoel van frustratie, veel van mijn leerlingen hadden een te laag leestempo, zes leerlingen haalden het gewenste AVI 2 beheersingsniveau niet.

Het jaar erop begon ik in mijn huidige groep, groep 3/4. Begin het schooljaar startte ik met alleen groep 3. Vanaf september tot december heb ik mijn zwakke lezers van groep toentertijd groep 3 drie keer per week begeleid door middel van Connect lezen. Zij zijn door extra begeleiding beter en vlotter gaan lezen. Mijn wil om het dit jaar goed aan te pakken in groep 3 groeide. Ik wilde graag weten welke competenties ik moest beheersen om goed (lees)onderwijs te kunnen geven.

Taak

Ik zag het als taak om alle leerlingen uit mijn groep goed te leren lezen, de juiste interventies te nemen om hen te begeleiden in hun leesproces.

Over lezen, leesproblemen en dyslexie is ontzettend veel literatuur geschreven. Als beginnend onderzoeker heb ik mij onvoldoende gericht gebogen over de nog te vormen onderzoeksvraag. Door het lezen van de literatuur wilde ik mij eerst oriënteren om tot een goede onderzoeksvraag te komen. Juist door het verkrijgen van zoveel vakkennis vond ik het moeilijk om niet relevante informatie voor mijn onderzoek weg te laten. Ik vond het moeilijk om een duidelijke onderzoeksvraag te stellen met de daarbij behorende deelvragen. Bovendien vond ik het lastig om mijn grote hoeveelheid opgedane kennis onder te brengen in de juiste hoofdstukken. Ik heb lang geworsteld met de onderzoeksvraag. Door de grote hoeveelheid interessante informatie en het ontbreken van een duidelijke onderzoeksvraag, bleef de opzet van het opstellen van het onderzoek lang ongrijpbaar voor mij. Iedere keer wanneer ik dacht mij op de goede weg te begeven, kwam ik weer terecht op een dwaalspoor. Ik had van tevoren niet gedacht dat met name het juist opzetten van een onderzoek mij zoveel moeite zou kosten.

Actie

Door het opstellen van mijn onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen werd de essentie van mijn onderzoek meer duidelijk. Wel vond ik het moeilijk om mijn kennis nu onder te brengen in de juiste hoofdstukken. Ik vond veel informatie te interessant om weg te laten, waardoor mijn paragrafen een onsamenvattend geheel vormden. De opzet van onderzoek doen lijkt zo eenvoudig, je hebt een onderzoeksvraag en zoekt via de vakliteratuur informatie om antwoord te kunnen geven op je onderzoeksvraag. Daar heb ik mij sterk in vergist.

Het plaatsen van de juiste informatie in de goede hoofdstukken hebben mij veel tijd gekost. Ondanks de duidelijke richtlijnen voor het opstellen van een onderzoek heb ik veel tijd besteed aan het ordenen van de informatie en het logisch laten verlopen van de leidraad van mijn onderzoek. Ik heb meerdere malen mijn concept aangepast en mijn onderzoeksvraag heeft in verschillende hoofdstukken gestaan. Gericht antwoord te geven op een deelvraag heeft mij meer moeite gekost dan ik dacht. Door het hardnekkig blijven 'hangen' en aanpassen van hoofdstuk 2 kwam ik niet tot overzicht van de kern van de opstelling van het eigenlijke onderzoek. Hoofdstuk 2 'loslaten' gaf verlichting. Ik ben hoofdstuk 3 gaan maken en na hoofdstuk 3 ben ik ook direct informatie o.a. analyses en conclusies gaan plaatsen in de daarvoor bestemde hoofdstukken. Dit gaf mij een goed overzicht. Ook het verwerken van de gegevens verkregen uit mijn meetinstrumenten in grafieken, gaf mij eindelijk beeld van hoe het onderzoek in elkaar moest zitten.

Resultaat

Het resultaat van mijn onderzoek heeft mij als leerkracht meer erkenning gegeven. Ik kan nu gericht advies geven aan ouders omtrent het leren lezen en mijn interventies zijn meer doelgericht en effectiever. Ik heb niet meer het gevoel van onmacht zoals ik mij aan het begin van het onderzoek bevond.

Als beginnend onderzoek kan ik aantonen dat de kwaliteit van de leerkracht bepalend is voor de voor- of achteruitgang van leerlingen. Dit is geen verwijt voor leerkrachten, maar een aanbeveling om je gedrag als leerkracht voortdurend na te gaan en je interventies aan te passen aan de leerlingen in je groep.

Reflectie

Terugkijkend op mijn rol als onderzoeker ben ik vooral trots op mijn geleverde prestaties, doorzettingsvermogen en resultaten. Het opstellen van het onderzoek kwam mij in geen enkel opzicht aanwaaien en kostte mij zeer veel moeite wat ik van tevoren nooit had gedacht. Onderzoek doen vond ik spannend en vreselijk interessant. Het feit dat ik nu weet welke interventies ik kan nemen om leerlingen goed te leren lezen, geeft mij nu een fijn verantwoordelijkheidsgevoel. Mijn rol als leerkracht is enorm gegroeid. Dat het veranderen van je leerkrachtgedrag positieve uitwerking heeft op de voortgang in de ontwikkeling van het leesproces van het kind.

Literatuurlijst

- Bongaards, B. & Sas, J. (2003) *Praktijkboek Leerlingenzorg, Het omgaan met zorgleerlingen in de basisschool* Groningen: Wolters-Noordhoff
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving (hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten)*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Pameijer, N.K & Van Beukering, J.T.E. (2007) *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*
Culemborg: Centraal Boekhuis
- Vernooy, Dr.K. (2010) *Effectief omgaan met risicolezers, werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*
Amersfoort: Drukkerij Wilco
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001) *Protocol leesproblemen en Dyslexie*
Nijmegen
- Sas, J. & Wieringa C. (1998) *Leesmoeilijkheden*
Groningen: Wolters-Noordhoff
- Smits, A.E.H. & Braams T.(2006) *Dyslectische kinderen leren lezen, individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen* Amsterdam
- Struiksmā, A.J.C, Van der Leij, A. & Vieijra J.P.M. (2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen* Amsterdam: VU Uitgeverij
- Delfos, M. (2009) *Luister je wel naar mij?*
Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*
Antwerpen – Apeldoorn: Garant
- Migchelbrink, F. (2006) *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*
Amsterdam: Uitgeverij SWP
- Struiksmā, Dr. K. (2007) *Organisatorisch continuūm, voor de zorgroute van leerlingen met leesproblemen en dyslexie*
Rotterdam

Internetsites

<http://www.slo.nl/downloads/archief/Leeromgevingen.pdf/>

<http://beteronderwijsnederland.net>