

leren Jong lezen is oud gedaan!

*Een praktijkonderzoek gericht op de vraag:
“Wat heeft mijn basisschool nodig om tot een verbetering van de technisch
leesresultaten in groep 3 en 4 te komen?”*



Marieke Wismans
Studentnummer: 1409849
Master of Special Education Needs (M SEN)
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Opleiding Interne Begeleiding
Studiebegeleider: T. van Alpen
Mei 2011

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting	4
Inleiding.....	5
Hoofdstuk 1	6
1.1 Aanleiding	6
1.2 Doelstelling van het onderzoek	8
1.3 Onderzoeksvragen	8
1.4 Beschrijving van de huidige situatie	8
1.5 Mijn gewenste situatie	9
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	10
2.1 Wat is technisch lezen?.....	10
2.2 Hoe leer je lezen?.....	10
2.3 Wat is goed leesonderwijs?.....	13
2.3.1 Groep 1 en 2.....	13
2.3.2 Pijlers van goed leesonderwijs	14
2.4 Verklaring leesproblematieken	16
2.5 Voorwaarden goed leesonderwijs	18
2.6 Conclusies	19
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	21
3.1 Inleiding	21
3.2 Doelgroep	21
3.3 Opzet van het onderzoek	21
3.3.1 Tijdsbesteding.....	22
3.3.2 Vragenlijst	22
3.3.3 Observatie.....	23
3.3.4 Interview met een externe deskundige	23
3.4 Onderzoekperiode	23
3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie.....	24
3.6 Ethiek.....	24
Hoofdstuk 4 Datapresentatie en analyse	26
4.1 Inleiding	26
4.2 Datapresentatie	26
4.2.1 Tijdsbesteding.....	26
4.2.2 Vragenlijst	27
4.2.2.1 Analyse vragenlijst	28
4.2.3 Observatie.....	30
4.2.3.1 Analyse vragenlijst	31
4.2.4 Verzamelstaat	32
4.2.4.1 Analyse verzamelstaat	33
4.2.5 Interview.....	34
Hoofdstuk 5 Conclusies	38
5.1 Inleiding	38
5.2 Beantwoording deelvragen.....	38
5.2.1 Deelvraag 1.....	38
5.2.2 Deelvraag 2.....	39
5.3 Beantwoording onderzoeksvraag.....	39
Hoofdstuk 6 Evaluatie	43
6.1 Inleiding	43

6.2 Wat betekent dit onderzoek voor mij als onderzoeker?	43
6.3 Aanbevelingen	44
6.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	45
6.5 Evaluatie op mijn leerproces	46
Literatuurlijst.....	48
Bijlage 1 Verzamelstaat Zelfassessment leerkrachtvaardigheden	51
Bijlage 2 Format observatielijst 'Schitterende Scholen'	53
Bijlage 3 Verzamelstaat observatie.....	55
Bijlage 4 Vragen voor het interview	59

Samenvatting

Dit praktijkonderzoek is gestart met de vraag: 'Hoe komt het dat de begrijpend leesresultaten tegenvallen op mijn school?' Al vrij snel werd duidelijk dat goed technisch leesonderwijs, met name in groep 3 en 4, de basis vormt voor begrijpend leesonderwijs. Dit heeft mij doen besluiten om op zoek te gaan naar het antwoord op de vraag:

“Wat heeft mijn school nodig om tot een verbetering van de technisch leesresultaten in groep 3 en 4 te komen?”

Om deze vraag te kunnen beantwoorden ben ik op zoek gegaan naar verschillende onderzoeksmethoden. Ik heb gebruik gemaakt van literatuur, observaties, een vragenlijst 'zelfassessment leerkrachtvaardigheden' en een interview. Ik ben gestart met een verdieping in de literatuur. Ik beantwoordde hiermee de vragen: Wat is goed leren lezen? Wat zijn de voorwaarden van goed leesonderwijs? Welke succesfactoren zijn van invloed op goed leesonderwijs? Vervolgens heb ik de collega's uit groep 3 t/m 5 verzocht de vragenlijst 'zelfassessment leerkrachtvaardigheden' in te vullen. Tegelijkertijd heb ik observaties uitgevoerd en heeft er een interview plaatsgevonden met een onderwijsadviseur van Giralis.

Na het verwerken en analyseren van de onderzoeksgegevens ben ik tot de volgende conclusies gekomen:

Er is op mijn school behoefte aan een verbetering van het technisch leesonderwijs. Onze huidige leesmethoden van zowel aanvankelijk als voortgezet lezen voldoen niet aan de door mij opgestelde criteria. Er bestaat de behoefte eenduidige afspraken te maken over de streefdoelen, dit draagt bij aan de doorlopende leerlijn voor het leesonderwijs op de school. Eén van de voorwaarden van goed leesonderwijs is het werken met een direct instructiemodel. Er bestaan onderlinge verschillen in het hanteren van het IGD-model. De fasen van Begeleide inoefening, Zelfstandige verwerking, Klassenmanagement en Pedagogisch klimaat zijn sterk ontwikkeld.

Investeren in goed technisch leesonderwijs zal waarschijnlijk resulteren in een verbetering van de begrijpend leesresultaten.

Inleiding

Sinds april 2003 ben ik werkzaam als leerkracht basisonderwijs. Ruim 2 jaar ben ik werkzaam geweest binnen het Speciaal Basisonderwijs om vervolgens de stap te maken richting het Reguliere basisonderwijs.

In 2005 ben ik gestart op mijn huidige school als groepsleerkracht van groep 5 t/m 7.

Vanaf februari 2009 ben ik op deze school werkzaam als Intern Begeleider.

Mijn school bevindt zich in een aandachtswijk en telt 210 leerlingen. De populatie van de school bestaat voor ongeveer 35 % uit allochtone leerlingen en voor ongeveer 65% uit autotochtone leerlingen.

Tijdens mijn werkzaamheden op mijn huidige basisschool, merkte ik dat ik veel interesse heb ik in het leesonderwijs. Ons huidige aanbod op het gebied van technisch leesonderwijs is toe aan verbetering. Op mijn school wordt gebruikt gemaakt van het IGD¹-model. Na een inventarisatie gaven meerdere collegae aan dat onze huidige technisch leesmethode onvoldoende handreikingen biedt om het IGD model gemakkelijk toe te kunnen passen. Het vraagt veel inzicht van de leerkracht, met als gevolg dat goed leesonderwijs samenhangt met de inzet van de individuele leerkracht.

Er is in het verleden een keuze gemaakt voor de leesmethode “De Leessleutel” in groep 3 en ‘De Leesparade’ voor groep 4 t/m 8. Bij de kleuters wordt gebruik gemaakt van de methode ‘Kleuterplein’.

In de schoolgids van mijn basisschool staat het volgende omschreven:

‘Mijn basisschool- voor een goede koers’

Ik vraag me af of dit ook voor ons technisch leesonderwijs het geval is. Er vindt een klassikale instructie plaats en de kinderen gaan vervolgens zelfstandig aan het werk. Vanuit het IGD-model wordt er gewerkt met een kleine- en grote groep. De kleine groep krijgt verlengde instructie. In de bovenbouwgroepen zien we dat voornamelijk, bij de zogenaamde grote groep, de leesmotivatie daalt.

Graag wil ik naar aanleiding van dit onderzoek een leesverbeterplan ontwikkelen waarin groepsoverstijgende afspraken worden gemaakt wat betreft de richtlijnen van het technisch leesonderwijs.

De zogenaamde groepsoverstijgende afspraken bieden ondersteuning op het gebied van klassenmanagement: 'hoe krijgt de leerkracht goed onderwijs op verschillende niveaus georganiseerd binnen zijn of haar groep?'

¹ Interactief Gedifferentieerd Instructiemodel

Hoofdstuk 1

1.1 Aanleiding

„Lezen is een aangeleerde vaardigheid en is niet van biologische oorsprong”.

(citaat: Vernooij 2007)

De resultaten van ons huidige technisch leesonderwijs zijn redelijk. De begrijpend leesresultaten, vanaf groep 5 zijn echter onvoldoende. Vanuit de literatuur valt te concluderen dat goed technisch lezen de basis vormt voor begrijpend lezen².

‘Vlot lezen en woordenschat vormen de brug tussen woordherkenning en begrijpend lezen’ (Vernooij 2007).

Ik heb de keuze gemaakt me tijdens dit onderzoek voornamelijk te richten op groep 3 en 4. Dit vanwege het feit dat dit de periode is waarin aanvankelijk technisch lezen overgaat in voortgezet technisch lezen. Naar mijn idee valt in deze doelgroep de meeste winst te behalen ten aanzien van het technisch- en begrijpend lezen en is het noodzakelijk deze doelgroep te analyseren met behulp van dit onderzoek.

Als intern begeleider krijg ik te maken met hulpvragen van leerkrachten ten aanzien van het leesproces. Ieder jaar blijkt opnieuw dat een aantal leerlingen de minimumdoelen niet behalen. Kinderen raken in een vroeg stadium achterop, dit kan grote gevolgen hebben voor de rest van hun schoolloopbaan. In hoeverre sluiten wij als school voldoende aan bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen betreffende het technisch leesonderwijs?

In de tabellen op de volgende pagina staan de toetsscores van zowel de AVI als de DMT uitgewerkt.

² Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

	3		4		
	II	III	I	II	III
AVI					
AVI-beheersing	6	9		8	12
AVI-instructie	7	12		9	13
AVI-beheersing (0=Start t/m 11=Plus)				16	

Tabel 1

Leerjaar: 4

Periode: 2008/2009-2010/2011

Weergave: DLE per leerjaar en trimester

	3		4		
	II	III	I	II	III
CITO DMT					
Kaart 1	6	10	6	14	11
Kaart 2	6	10	5	13	10
Kaart 3		6	5	12	10
Kaart 1+2+3				12	

Tabel 2

Leerjaar: 4

Periode: 2008/2009-2010/2011

Weergave: DLE per leerjaar en trimester

Op mijn basisschool concluderen wij dat onze huidige leesmethode te weinig handreikingen biedt om zowel de zwakke als de sterke lezers voldoende handreikingen te bieden.

Kerdoel 9 van het basisonderwijs stelt dat leerlingen 'plezier moeten krijgen in het lezen van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten'.

Uit onderzoek van CITO (2005) blijkt dan ongeveer 50% van alle leerlingen lezen 'leuk' vindt en 70% lezen 'belangrijk' vindt.

In het verleden heeft het team van mijn school gekozen voor leesmethodes die het directe instructiemodel hanteren.

In de kleutergroepen wordt er gewerkt met de methode Kleuterplein. In groep 3 hanteren wij de methode 'De Leessleutel', deze methode sluit aan op de methode 'De Schrijfsleutel' en zorgt voor een

doorlopende leerlijn wat betreft beginnende geletterdheid en aanvankelijk lezen (groep 1 t/m 3).

Vanaf groep 4 hanteren wij de methode 'De Leesparade'.

Meerdere collega's geven aan dat 'De Leesparade' erg gericht is op de zwakke lezers. Dit houdt in dat de voortgezette lezers altijd zelfstandig moeten lezen en weinig uitdaging krijgen. Dit vereist van de leerkracht creativiteit. Dit heeft als gevolg dat het technisch leesniveau afhankelijk is van de individuele leerkracht.

Te concluderen valt dat de methode 'De Leesparade' niet genoeg aansluit op de periode van aanvankelijk lezen. Er wordt verondersteld dat leerlingen bij de start van groep 4 niveau eind groep 3 beheersen. Van de gemiddelde en goede leerlingen wordt veel zelfstandigheid verwacht. De nadruk wordt gelegd op de zwakke lezers.

De onderwijsinspectie stelt als richtlijn dat minimaal 70% een A of B score moet behalen op de DMT/AVI.

Dit heeft mij doen besluiten het technisch leesonderwijs onder de loep te nemen en te bekijken wat onze school nodig heeft. Tevens wordt er van de school verwacht de richtlijnen te hanteren vanuit het 'dyslexieprotocol'. Leerkrachten zijn nu afhankelijk van de handreikingen die de IB-er hen biedt. Ik vraag me af of het zinvol is mijn collega's meer ondersteuning te bieden in het hanteren van de juiste leesinterventies en richtlijnen, zodat zij zelfstandig kinderen met leesmoeilijkheden kunnen begeleiden.

1.2 Doelstelling van het onderzoek

De centrale vraagstelling luidt:

Wat heeft mijn basisschool nodig om tot een verbetering van de technisch leesresultaten in groep 3 en 4 te komen?

1.3 Onderzoeksvragen

Deelvragen die ik hierbij wil hanteren zijn:

1. *Welke succesfactoren zijn van invloed op goed leesonderwijs en welke factoren zijn terug te vinden op mijn basisschool?*
2. *Welke methode van technisch lezen sluit aan op onze behoeften?*

1.4 Beschrijving van de huidige situatie

Wij werken in onze groepen vanuit het IGDI-model. Binnen het IGDI-model wordt gebruik gemaakt van de volgende fasen:

1. Voorbereiding

2. Dagelijkse terugblik
3. Instructie
4. Begeleide inoefening
5. Zelfstandige verwerking
6. Afronding
7. Terugkoppeling

Leerlingen die uitvallen tijdens de herfstsignalering in groep 3 krijgen vanaf groep 3 extra leesbegeleiding. Dit houdt in dat er minimaal tweemaal per week extra geoefend wordt met behulp van het programma FLITS.

Vanaf groep 4 wordt de groep verdeeld in de kleine– en grote groep en krijgen de risicolezers verlengde instructie van de groepsleerkracht. Tevens krijgen de risicolezers tweemaal per week extra leesles van de RT-er. Leerlingen die ondanks bovengenoemde interventies gedurende twee aaneengesloten periodes onvoldoende (E-score) scoren op de LOVS³ toets AVI⁴ en DMT⁵ worden verwezen voor een extern dyslexieonderzoek.

Het onderwijsaanbod van de huidige technisch– en begrijpend leesmethode sluit vaak niet aan bij de belevingswereld van het kind. Om de betrokkenheid van de leerlingen te vergroten experimenteren de leerkrachten met thematische teksten.

1.5 Mijn gewenste situatie

In mijn ideale situatie zijn alle leerlingen gemotiveerd bij zowel technisch– als studerend lezen. De leerlingen worden gestimuleerd zelfstandig te werken en de leerkrachten hebben voldoende handreikingen om de leerlingen uit te dagen.

De leesactiviteiten sluiten aan op de belevingswereld van de leerlingen. Het biedt de leerkracht de mogelijkheid het IGD-model structureel te hanteren.

Leesonderwijs staat in groep 3 t/m 8 dagelijks op het lesprogramma. De doorlopende leerlijn is voor alle leerkrachten duidelijk.

³ Leerling –en Onderwijsvolgsysteem

⁴ Leestoets Analyse van Individualiseringsvormen

⁵ Drie-Minuten-Toets

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

'Goed leren lezen is een mensenrecht!' (Lyon 2001)

In dit theoretisch kader heb ik geprobeerd een koppeling te maken van de theorie naar de praktijk. Ik heb om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden naar de volgende onderwerpen gekeken:

- 2.1 Wat is technisch lezen?
- 2.2 Hoe leer je lezen?
- 2.3 Wat is goed leesonderwijs?
- 2.4 Verklaring leesproblematieken?
- 2.5 Voorwaarden goed leesonderwijs?
- 2.6 Conclusies

2.1 Wat is technisch lezen?

Lezen gaat vooral over het begrijpen van geschreven taal.

Bij technisch leren lezen gaat het erom dat de hersenen letters vlot kunnen koppelen aan klanken. Dit levert letterkennis (fase 1) op. In fase 2 staat het combineren van letters tot woorden en vervolgens tot hele zinnen centraal. Fase 1 vindt begin groep 3 plaats. Fase 2 start vanaf midden groep 3.

In de beginfase wordt er geoefend met eenlettergrepige woorden. Dit wordt vervolgens uitgebreid naar meerlettergrepige woorden (www.steunpuntdyslexie.nl).

2.2 Hoe leer je lezen?

"Technisch lezen ontwikkelt zich bij de meeste leerlingen niet spontaan. Het zijn aangeleerde vaardigheden die het resultaat zijn van gericht en instructief onderwijs".

(Gijsel, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2008)

De afgelopen jaren is er al veel onderzoek gedaan naar de voorwaarden voor goed leesonderwijs. Het leren lezen en schrijven heet in de literatuur geletterdheid. Het is de wijze waarop je doelgericht leert om te gaan, te begrijpen en te gebruiken van informatie. (www.wikipedia.org , 28-03-2011)

Het doel van leren lezen op de basisschool is het leren ontsleutelen van letters en deze om te zetten in klanken. Dit wordt ook wel *fonemisch bewustzijn* genoemd.

Leren lezen kun je onderverdelen in:

- 1. Voorbereidend lezen (groep 1 en 2)
- 2. Aanvankelijk lezen (groep 3)
- 3. Voortgezet lezen (groep 4 t/m 8)

De ontwikkeling van geletterdheid is vanuit twee kanten te benaderen:

(Vernooij, 2009)

1. Van de geboorte tot in het volwassen leven ontwikkelt geletterdheid zich op een redelijk voorspelbare manier als kinderen er van jongs af aan op de juiste manier mee in contact komen en ze voldoende instructie krijgen.

(Snow, Burns & Griffin, 1998)

2. De leesvaardigheid van zwakke lezers neemt af als ze niet meer lezen.

(Willms en Murray, 2007)

Kortom: geletterdheid is niet een stilstaande competentie die op jonge leeftijd definitief wordt geleerd en vervolgens in het verdere leven intact blijft.

Voordat kinderen starten op de basisschool heeft de fase van onluikende geletterdheid al plaatsgevonden. In deze fase hebben kinderen leren spreken en luisteren en zijn ze in aanraking gekomen met verschillende vormen van geschreven taal (bijvoorbeeld prentenboek).

Dit geldt niet voor alle leerlingen van mijn school. Een groot deel van onze leerlingen spreekt thuis geen Nederlands. Dit betekent dat de betreffende leerling mogelijk wel gestart is met de fase van onluikende geletterdheid, maar niet in de Nederlandse taal.

In de literatuur kom je zowel de term 'beginnende geletterdheid' als de term 'voorbereidend lezen' tegen. Ik heb er voor gekozen tijdens dit onderzoek de term 'voorbereidend lezen' te hanteren. Dit vanwege het feit dat 'beginnende geletterdheid' zich richt op het aanleren van basisvaardigheden van zowel lezen als schrijven met als doel schriftelijk te kunnen communiceren.

De kracht van de term 'voorbereidend lezen' zit in het feit dat het zich enkel richt op de voorbereidingen op het leren lezen. Tijdens dit onderzoek richt ik me in het bijzonder op groep 3 en 4 en zal ik gebruik maken van de termen: 'aanvankelijk lezen' in groep 3 en 'voortgezet lezen' in groep 4.

De basiselementen voor het leren lezen van woorden zijn:

1. De woordvorm
2. De woordbetekenis

De woordvorm valt weer onder te verdelen in de visuele woordvorm (het woordbeeld of de orthografische code) en de auditieve woordvorm (hoe het woord klinkt, fonologische code). Bij het leren lezen spelen mentale processen een belangrijke rol. In de hersenen wordt er gebruik gemaakt van een soort opslagplaats in je geheugen ook wel het lexicon genoemd. Men vermoedt dat in dit lexicon de woordvorm en de woordbetekenis samengevoegd worden tot één geheel.

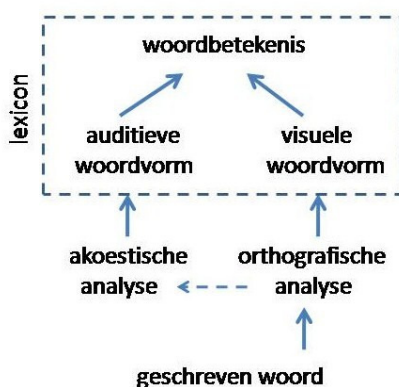
Marshall J.C. en Newcombe F.(1973) onderscheiden twee verschillende leesstrategieën:

- orthografische analyse
- akoestische (fonologische) analyse

Marshall J.C. en Newscombe F. ontdekten dat tijdens het herkennen van de woordvorm we eerst de visuele details ontrafelen waaruit een woord is opgebouwd, Dit noem je de orthografische analyse. Bij de akoestische (fonologische) analyse wordt een woord gespeld. Voornamelijk bij het aanvankelijk leesproces wordt de route van de akoestische (fonologische) analyse gevolgd. Een woord wordt door middel van een spellende strategie verklankt. Deze fonetische manier van lezen leidt tot een klankbeeld en vervolgens tot een woordbetekenis.

Bovengenoemde bevinding wordt ook beschreven door Bosman en Hell in 2002. Zij omschrijven dat het innerlijk verklanken van woorden geen voorwaarde is voor het herkennen van een woord, maar men vermoedt dat ook de gevorderde lezer deze strategie toepast. Er zijn aanwijzingen dat bij een gevorderde lezer de analyse van woordvorm en woordbetekenis gelijktijdig plaatsvindt.

In onderstaande tekening staan de twee verschillende leesstrategieën uitgewerkt, het zogenaamde tweeroutes model (uit www.wikipedia.org, 21 maart 2011)



Figuur1 tweeroutes model van Marshall J.C. & Newscombe F. (1973)

Beginnende lezers beheersen de elementaire leeshandeling zodra ze in staat zijn geschreven letters en woorden om te zetten in klanken. Een ervaren lezer zal een woord direct herkennen. Een ervaren lezer zal echter nog wel gebruik maken van de klankvorm van een woord. Woordherkenning ligt daarom ten grondslag van het begrijpend lezen. (Struiksma & van der Leij, 2004)

Vanuit mijn observaties de afgelopen twee jaar concludeer ik dat wij als school stimuleren dat kinderen 'stil lezen'. In hoeverre gebeurt dit bij een aantal leerlingen niet te vroeg aangezien het cruciaal is dat kinderen het omzetten van tekens naar klanken geautomatiseerd hebben? Wanneer zien wij als school een leerling als een gevorderde lezer? Ik concludeer nu dat wij dat volledig laten

afhangen van jaargroepen. Een leerling in groep 4 behoort bij ons automatisch tot de categorie gevorderde lezer. Wij veronderstellen dus dat deze leerling het aanvankelijk leesproces succesvol heeft doorlopen. Toetsscores laten echter zien dat nog niet alle leerlingen eind groep 3 een groepsgerelateerd niveau beheersen.

Bij technisch lezen gaat het niet alleen om woordherkenning maar ook om het voorlezen van een tekst. Het voorlezen van een tekst is een doel op zich. Het vereist dat de lezer is staat is de tekst zo goed mogelijk over te dragen aan een ander. De voorlezer moet in staat zijn leestekens, leestempo, juiste intonatie etc. toe te passen.

‘Voorlezen in kleine groepen stimuleert jonge lezers om met begrip te lezen en te luisteren. Als één kind een tekst voorleest en de anderen daarnaar luisteren, dan staat het voorlezen in dienst van begrip. Ook biedt het voorlezen leerkrachten de gelegenheid om na te gaan of een kind de tekst begrijpt. Het is belangrijk dat er altijd op een natuurlijke en functionele manier wordt voorgelezen. Dat wil zeggen dat er sprake is van een doel en van publiek’. (Aarnoutse, Verhoeven, Zandt & Biemond, 2001)

Ik vraag me af in hoeverre er bij ons op school met bovengenoemd doel voorgelezen wordt. Op mijn school staat voorlezen niet structureel op het programma, terwijl het essentieel blijkt te zijn de ontwikkeling van een goed technisch leesniveau.

2.3 Wat is goed leesonderwijs?

2.3.1 Groep 1 en 2

De start van goed leesonderwijs ligt in groep 1 en 2. Er moet voldoende aandacht besteed worden aan de doelen van beginnende geletterdheid groep 1 en 2. Zwakke leerlingen moet structureel het programma voorschotbenadering volgen. Voorschotbenadering heeft als doel leesproblemen zo veel mogelijk te voorkomen en kleuters alvast een voorschot te geven op de leesinstructie van groep 3 (uit: Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2: Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2008).

Bij mij op school wordt voorschotbenadering niet consequent ingezet. Ik zie dat collega's met name de richtlijnen van de methode volgen. Terwijl blijkt dat het goed mogelijk is de risicolezers van groep 3 al in groep 2 in kaart te brengen. Vanuit het protocol 'leesproblemen en dyslexie' wordt beschreven dat je als school afspraken zou moeten maken over het minimum niveau wat een leerling moet beheersen betreffende beginnende geletterdheid bij de overgang van groep 2 naar groep 3.

Vanuit de literatuur valt te concluderen dat de basis wordt gelegd in groep 1 en 2. Ik heb er echter voor gekozen me tijdens dit onderzoek te richten op de groepen 3 en 4. Toch vind ik het noodzakelijk een aantal knelpunten te benoemen, omdat het mij een goed beeld heeft gegeven wat de voorwaarden van goed aanvankelijk leren lezen zijn.

In 2008 mevr. Stoep promoveerde aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Ze deed tijdens deze

promotie de volgende uitspraken:

'De ontwikkeling van de taalvaardigheid en beginnende geletterdheid wordt mede beïnvloed door de inschatting die de leerkrachten maken van de ouderlijke betrokkenheid van de school'. 'Veel leerkrachten veronderstellen dat het kind er nog niet aan toe is en op basis van de ouderbetrokkenheid concluderen zij dat het niet zinvol is deze ouders bij de stimulering van de beginnende geletterdheid te betrekken'.

Dit betekent dat bovengenoemde doelgroep met een achterstand in groep 3 zou starten. De uitspraak van mevr. Stoep staat wat mij betreft ter discussie. Ik ben het met mevr. Stoep eens. Mijn inziens hangt een zwakke beheersing van de beginnende geletterdheid samen met de ouderlijke betrokkenheid op basis van een inschatting van de leerkracht. Ik vind dat de leerkrachten van groep 1 en 2 bij mij op school goed in staat zijn ouders te betrekken en hen gerichte opdrachten voor thuis mee te geven. Het gevolg van regelmatig de ouders de school binnenhalen is geweest dat ouders een beter beeld kregen van het onderwijs dat aangeboden werd aan hun kind. Ouders gingen gericht vragen stellen. Zoals al eerder beschreven vind ik het wel noodzakelijk dat de leerkrachten uit groep 1 en 2 beter gebruik maken van de richtlijnen vanuit het 'protocol leesproblemen en dyslexie'. Dit vanwege het feit dat een risicoleerling al vroeg in beeld gebracht wordt. Dit betekent in groep 2 dat er ingezet kan worden op voorschotbenadering. De overgang van groep 2 naar 3 zal gemakkelijker verlopen omdat we bij de start van groep 3 aansluiten op de onderwijsbehoeften van deze risicolezers. Tevens voorkomt dit dat de groepsleerkracht van groep 2 veronderstelt dat een leerling nog niet toe is aan het oefenen met letters.

2.3.2 Pijlers van goed leesonderwijs

Het National Reading Panel (NRP) heeft in het rapport "Teaching to children" (2000) vijf pijlers van goed leesonderwijs geformuleerd. In 2005 heeft Richard Allington hier nog vijf pijlers aan toegevoegd. Deze pijlers zijn van essentieel belang bij het geven van motiverend, verantwoord en op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd leesonderwijs.

De vijf pijlers geformuleerd door het NRP zijn:

1. Ontwikkelen van fonemisch bewustzijn

Kinderen leren letters om te zetten in klanken.

2. De koppeling van letters aan klanken

Kinderen begrijpen dat er een relatie bestaat tussen letters en klanken. Kinderen leren gebruik te maken van het alfabet en gaan over tot automatisering.

3. Vloeiend lezen

Kinderen moeten vlot leren lezen. Tempo, nauwkeurigheid en expressie zijn hierbij van groot

belang.

4. Woordenschat

De gefaseerde uitbreiding van kennis van woorden. Woorden worden direct herkend en het kind weet de betekenis van het woord.

5. Begrijpend lezen

Het kind weet waar de tekst over gaat en is in staat verschillende leesstrategieën toe te passen.

Allington (2005) heeft daar de volgende pijlers aan toegevoegd:

6. Instructiebalans

Effectieve leesinstructie vereist de juiste balans van klassikale lessen, lessen in kleine groepen en lessen aan individuele kinderen of tweetallen.

7. Juist leesniveau

Iedere leerling krijgt het leeswerk afgestemd op het individuele leesniveau. Dit vereist differentiatie.

8. Interessante teksten

Teksten die aansluiten op de belevingswereld van het kind.

9. Schrijven en lezen

Er bestaat een groot verband tussen het leren lezen en schrijven. Het leesbegrip kan vergroot worden door het schrijven.

10. Tutorlezen

Door middel van samenwerking helpt de ene leerling de andere leerling.

Pijler 1 en 2 komen aan bod tijdens het aanvankelijk leesproces. Pijler 3: Vloeiend lezen is van cruciaal belang bij het leesproces. Een goede lezer is in staat vloeiend te lezen. Stanovich beschrijft in 1991 dat niet vloeiend kunnen lezen een voorspeller is van een problematische ontwikkeling in het begrijpend lezen. Pijler 4: Woordenschat staat bij ons op school ter discussie. Bij mij op school bestaat er een groot verschil in woordenschatkennis bij de verschillende leerlingen. Mogelijk is het niveau van Begrijpend lezen bij mij op school te verklaren vanuit pijler 1 t/m 4. Ik constateer dat nog niet alle leerlingen voldoende scoren op de Drie-Minuten-Toets (DMT) en ook het woordenschatniveau is onvoldoende. Terwijl bewezen is dat leestempo en een ruime woordenschat voorwaarden zijn om goed te kunnen begrijpend lezen.

Op basis van pijler 6 en 7 zijn wij in het verleden gestart met het IGD model. Tijdens mijn onderzoek wil ik bekijken in hoeverre er bij ons op school de juiste balans is tussen de verschillende facetten van instructie.

Pijler 8 is van groot belang bij ons op school. Onze huidige leesboeken zijn verouderd en sluiten niet altijd meer aan op de belevingswereld van kinderen. Onze RT-er heeft de afgelopen maanden met leeszwakke kinderen gewerkt in de bovenbouw. Zij is afgestapt van de huidige methode en heeft gekozen voor het aanleren van basisvaardigheden en hanteerde hierbij actuele teksten. Het effect hiervan was dat kinderen weer plezier in lezen kregen en een aantal van hen uiteindelijk met een voldoende de periode heeft kunnen afsluiten.

Pijler 7 en 10 staan wat mij betreft ter discussie. Het juiste leesniveau is een belangrijke pijler. Maar ik ben wel van mening dat er gedifferentieerd kan worden op basis van niveaugroepen. Je sluit dan deels aan op de onderwijsbehoeften van de individuele leerling, maar het wordt hierdoor wel organisatorisch mogelijk binnen de reguliere groep. Te denken valt aan drie niveaugroepen. Een zogenaamde groep met instructiebehoeftige kinderen, een groep met de gemiddelde leerlingen en een groep met plusleerlingen. Valkuil van bovengenoemd voorstel blijft echter wel dat de instructiebehoeftige kinderen in de bovenbouw mogelijk minder gemotiveerd raken. Mogelijk valt dit te voorkomen door op zoek te gaan naar een methode die aansluit op zowel het leesniveau als de belevingswereld van het kind.

Het onderwerp tutorlezen (pijler 10) staat erg ter discussie. Enerzijds is men van mening dat het voor de zwakke leerlingen zinvol is, mits de tutorrol vervuld wordt door de leerkracht. Anderzijds blijkt dat wanneer je een sterke leerling aan een zwakkere leerling koppelt de ontwikkeling van de sterkere leerling geremd wordt. (www.slo.nl, 11-3-2011). Ik denk dat hier sprake is van een ethisch dilemma. Een leerkracht kan nooit iedere leerling dagelijks individuele begeleiding bieden en een logische consequentie hiervan is dat er gekozen wordt voor tutorlezen, zodat de zwakste lezer genoeg begeleiding krijgt. Ik zou de leerkracht adviseren een goede afwisseling te laten plaatsvinden tijdens het tutorlezen. Een leerkracht kan namelijk ook tutorlezen met de goede lezer en hen op deze manier naar een hoger niveau tillen.

2.4 Verklaring leesproblematieken

Volgens de Onderwijs Inspectie (2006) zijn de leesproblematieken te verklaren uit:

1. Geen goede leesstart in groep 1 en 2
2. Onvoldoende omgaan met verschillen in groep 3 en 4 (differentiatie wordt onvoldoende toegepast)

3. 1,5-12,5% van de basisscholen is (potentieel) zwak
4. Verstoorde balans tussen traditionele vaardigheden en vernieuwingen
5. Onduidelijke kerndoelen en onduidelijk eindniveau
6. Niet intelligentie, maar scholen zijn de oorzaak van verschillen

Ik heb bekeken in hoeverre bovengenoemde verklaringen gelden voor mijn school.

1. Het niveau van geletterdheid waarmee een leerling start in groep 1 hangt samen met de ervaringen die het kind in de thuissituatie heeft opgedaan. Een nog te weinig gerichte leeromgeving waarin beginnende geletterdheid een belangrijke rol speelt. Ik denk dat hier snel winst in te behalen valt door te werken met de thema's vanuit Kleuterplein en deze thema's te visualiseren binnen de onderbouw. Tevens zal VVE een belangrijke rol binnen onze school moeten gaan spelen.
2. In het protocol 'Leesproblemen en dyslexie groep 3' (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2008) staat beschreven dat een doorlopende leerlijn voor het leesonderwijs van essentieel belang is. Dit wil zeggen dat binnen de basisschool het leesaanbod nauw op elkaar aansluit. Je kunt dit in kaart brengen door schoolbreed gebruik te maken van het leerling- en onderwijsvolgsysteem en goede documentatie door bijvoorbeeld handelingsplannen. Op mijn school maken wij gebruik van groepsbesprekingen onder begeleiding van de Intern Begeleider. Alle leerlingen worden in kaart gebracht. Maar bij de overgang van bijvoorbeeld groep 2 naar 3 bespreken de leerkrachten niet met elkaar welke letters de verschillende leerlingen al beheersen. Dit betekent dat wij een valse start maken in groep 3. Wij veronderstellen dat alle kinderen hetzelfde startniveau hebben, maar we zijn hierover niet door de voorgaande leerkracht geïnformeerd.
Tijdens mijn onderzoek bekijk ik in hoeverre mijn collega's in staat zijn om te gaan met de verschillen tijdens de leesles.
3. Mijn school is in 2009 positief beoordeeld door de Onderwijsinspectie, dus dit zou betekenen dat mijn basisschool op basis van de beoordelingscriteria van de Onderwijsinspectie positief scoort. Ik weet echter dat er tijdens dit bezoek niet gekeken is naar een technisch leesles. Er is slechts gekeken naar de resultaten van het technisch leesonderwijs en deze zijn volgens de normen van de Onderwijsinspectie als voldoende beoordeeld. Ik ben echter van mening dat wij ons aanbod van het leesonderwijs veel efficiënter en uitdagender zouden kunnen richten. Dit concludeer ik op basis van de door mij gelezen literatuur.
Vanaf augustus 2011 hanteert de Onderwijsinspectie strengere richtlijnen. Dit betekent voor het technisch leesonderwijs dat 70 % van alle leerlingen een A of B score zal moeten halen. Dit is bij ons niet het geval. In januari 2011 scoort slechts 40 % van alle groep 3 leerlingen en slechts 28 % van alle leerlingen in groep 4 een A of B score op de DMT.
4. Ik denk dat er bij mij op school wel degelijk sprake is van een verstoorde balans tussen traditionele vaardigheden en vernieuwingen. Tijdens de leesinstructie wordt er geacht gebruik te

maken van het IGDl model. Dit betekent dat de leerkracht op de hoogte is van de instructiebehoefte van de individuele leerling. Het vereist dat de leerkracht de methode durft los te laten. Laatstgenoemde zorgt voor problemen bij collega's. Niet iedereen is in staat de lesinstructie voor bijvoorbeeld een plusleerling in te korten. Dit heeft mijn inziens te maken met het feit dat er in het verleden grotendeels klassikaal lesgegeven werd. Het vraagt een goed georganiseerd klassenmanagement. Op basis van onderwijsvernieuwingen heeft de directie vanaf 1999 het IGDl model geïmplementeerd, maar dit sluit niet aan op de basisbehoefte van iedere individuele collega. De uitspraak: *'Er komt steeds meer op het bordje van de leerkracht terecht...'*, omschrijft de bevindingen van een leerkracht.

5. Wij richten ons op school volledig op de methode in plaats van de focus op de einddoelen per leerjaar. Doel wordt om de focus te gaan verleggen.
6. Ik denk dat het handelen van mijn school wel degelijk van grote invloed kan zijn op het leesniveau van de leerlingen. Deze conclusie trek ik op basis van bovengenoemde bevindingen.

Laatstgenoemde verklaring zou dus betekenen dat wij als school in staat zouden moeten zijn een verbetering in gang te zetten. De vraag is echter, hoe komt het dat onze resultaten achterblijven? Deze verklaring valt mogelijk te vinden in het feit dat er onvoldoende sprake is van een doorlopende leerlijn.

2.5 Voorwaarden goed leesonderwijs

De vraag is dan vervolgens wat doet er volgens de Inspectie wél toe bij (Voortgezet) Technisch lezen?

1. Goede programma's/methoden
2. Methoden goed gebruiken en volledig behandelen
3. Voldoende tijd voor lezen
4. Instructie van hoge kwaliteit
5. Sterk schoolmanagement
6. Eensgezindheid van opvattingen binnen het team

Ik voeg daar de volgende elementen van dhr. Vernooij (2007) in opdracht van het CPS aan toe:

7. Het versterken van de effectiviteit taal-/leesonderwijs
8. Een actieve rol voor de schoolleiding
9. Het vergroten van leesprofessionaliteit en het omgaan met verschillen van de leerkracht
10. Het betrekken van de ouders bij de leesontwikkeling

Hoeveel tijd (in minuten) per week besteden wij op school werkelijk aan Nederlandse taalactiviteiten in groep 3 en 4?

Zogenaamde risicoleerlingen hebben minimaal 60 minuten per week extra leestijd nodig. Een aantal leerlingen bij ons op school in groep 4 en 5 leest tweemaal per week individueel onder begeleiding van de RT-er. Deze leerlingen zijn geselecteerd door de groepsleerkracht omdat zij niet voldoen aan het groepsgerelateerd niveau. Toch vind ik het geen goede ontwikkeling dat al deze leerlingen buiten de groep individueel lezen. Ik vind dat de leerkracht in staat zou moeten zijn dit binnen zijn eigen groep te organiseren. De groepsleerkracht leert op deze manier het leesontwikkelingsproces te bekijken en dit draagt mogelijk bij aan het vormen van een doorlopende leeslijn voor in ieder geval een leerjaar. Dit betekent dat mijn collega's meer handreikingen nodig hebben om dit te leren organiseren.

2.6 Conclusies

Als ik bovengenoemde elementen bekijk binnen mijn school kom ik tot de volgende bevindingen:

1. Harris en Muijs(2002) benadrukken dat schoolleiders indirect veel kracht uitoefenen op de effectiviteit van de school en de leerling-resultaten. Walters, Marzano & McNulty (2003) beschrijven dat schoolleiders zelfs een slechte invloed kunnen uitoefenen op leerling-resultaten. Schoolleiders zijn verantwoordelijk voor sturing geven, het stellen van doelen, het creëren van organisatorische en sociale netwerken.
Bij mij op school zijn er de afgelopen jaren veel problemen geweest. In hoeverre heeft mijn schoolleider goed kunnen zorgen voor een schoolbeleid, goede procedures en praktijken die direct bijdragen aan het leren van leerlingen?
2. Allington(2001) omschrijft in zijn boek 'What Really Matters for Struggling' :
Onderzoek laat de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande groepsinstructie zien. 'Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. Niets was effectiever voor risicoleerlingen dan de kwaliteit van de leerkracht; de kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de kinderen'
Het lijkt mij interessant om de instructie van een leesles te observeren. In hoeverre is er bij mij op school meer behoefte aan scholing?
3. Uit onderzoek is gebleken (o.a. Darling-Hammond 1998) dat ouders een zeer grote invloed op de leesontwikkeling van hun kind hebben. Het blijkt dat de kinderen die al vroegtijdig in aanmerking komen met geschreven taal, vanzelfsprekend interesse tonen in activiteiten rondom taal.
Mijn school staat in een achterstandswijk. Bovengenoemde benadrukt het belang van het VVE project. Dit staat bij ons nog in de kinderschoenen, maar wordt opgepakt binnen het meerjaren schoolplan. Goed leren lezen dient een centrale plaats in zowel het VVE als de groepen 1 t/m 4 te nemen.
4. De rol van de leerkracht staat centraal. Vlot leren lezen is afhankelijk van de communicatie over en weer tussen de leerlingen en de leerkracht. Als Intern Begeleider zal ik dus moeten afstemmen op het niveau van de leerkracht. Wat is het startniveau, wat heeft iedere individuele leerkracht nodig om op het door mij gewenste niveau te komen. Schoolbreed zullen hier afspraken over

gemaakt moeten worden.

5. Alle groepen zullen de volledige methode van het technisch leesonderwijs gedurende een schooljaar moeten volgen. Ik concludeer nu dat methodes vanwege tijdgebrek soms niet helemaal afgerond worden. Er zal een selectie gemaakt moeten worden waarin de doorlopende leeslijn centraal staat.
6. Er moet een betere overdracht komen van het ene leerjaar naar het andere leerjaar. Dit zorgt voor een warme overdracht.
7. Nieuwe uitdagende materialen aanschaffen.

In mijn theoretisch kader heb ik beschreven welke succesfactoren van invloed zijn op goed leesonderwijs. Een deel van mijn eerste onderzoeksvraag: “Welke succesfactoren zijn van invloed op goed leesonderwijs en welke factoren zijn terug te vinden op mijn basisschool”? wordt hiermee beantwoord. Ik blijf echter nieuwsgierig naar de succesfactoren die van invloed zijn op goed leesonderwijs op mijn basisschool. Ik acht het daarom noodzakelijk om tijdens mijn onderzoek een observatie-instrument in te zetten.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In aanvulling op mijn literatuurstudie verricht ik een praktijkonderzoek op mijn basisschool. Het doel van dit onderzoek is de vraag: *‘Wat heeft mijn basisschool nodig om tot een verbetering van de technisch leesresultaten in groep 3 en 4 te komen?’* te beantwoorden.

In hoofdstuk 2 beschreef ik een aantal succesfactoren. Voor mijn onderzoek acht ik het noodzakelijk onderstaande factoren te bekijken/onderzoeken:

- Effectieve instructie
- Rol van de leerkracht
- In kaart brengen van de risicoleerlingen
- Doorlopende leerlijn betreffende het technisch leesonderwijs
- Methode uitwerken gedurende een schooljaar
- Aansluiten op de belevingswereld van het kind
- Onderwijstijd.

3.2 Doelgroep

De onderzoeksgroep van dit praktijkonderzoek voor deel 1 en 2 (vragenlijst zelfassessment leerkrachtvaardigheden en observatie) bestaat uit 8 leerkrachten uit groep 3, 4 en 5. Ik heb de keuze gemaakt om ook groep 5 mee te nemen in dit deel van het onderzoek. Dit vanwege het feit het startniveau van groep 5 het eindniveau van groep 4 zou moeten zijn. Hoe gaan de leerkrachten uit groep 5 om met deze verschillen? Hoe brengen zij de risicolezers in beeld en welke interventies vinden er plaats?

De onderzoeksgroep bestaat uit 7 parttime collega's en 2 fulltime collega's, 8 vrouwelijke collega's en 1 mannelijke collega. Groep 3 en 5 hebben een parallelgroep.

Voor deel 3 van mijn onderzoek heb ik gebruik gemaakt van advies van een onderwijsadviseur van Giralis.

3.3 Opzet van het onderzoek

Ik heb gekozen voor de volgende vormen:

1. Tijdsbesteding
2. Vragenlijst
3. Observatie
4. Interview met een externe deskundige

3.3.1 Tijdsbesteding

Vanuit de literatuur valt te concluderen dat de tijdsbesteding aan het technisch leesonderwijs cruciaal is voor de leesontwikkeling.

Binnen Pilots Taalbeleid OA 2007-2011 worden de volgende richtlijnen gehanteerd:

Nederlands		Groep 3	Groep 4
Technisch lezen		400-450	150
Nederlandse taalactiviteiten		90	300
Begrijpend/studerend lezen		0	60-90

Tabel 3:

Aantal lesminuten per week voor Nederlandse taalactiviteiten

Hoeveel leestijd besteden wij in werkelijkheid op mijn basisschool? In hoeverre wordt er effectieve leesinstructie gegeven?

Op basis van de roosters van de groepen 3 en 4 bekijk ik hoeveel onderwijstijd er op mijn school besteed wordt aan Nederlandse taalactiviteiten.

3.3.2 Vragenlijst

Het is interessant om te onderzoeken wat de inschatting van de leerkrachtvaardigheden van de leerkracht zelf is. Ik vind dit interessant omdat bij mij de indruk bestaat dat niet iedere leerkracht een bewuste keuze maakt. Binnen mijn school wordt er door collega's verondersteld dat de methode de richtlijn is voor een bepaald vakgebied. Echter bij technisch leesonderwijs blijkt het noodzakelijk inzicht te hebben in de doorlopende leeslijn. Tevens wordt er verondersteld dat een leerkracht in staat is verschillende differentiatie mogelijkheden toe te passen. Dit draagt bij aan een effectieve instructie. Bij de ontwikkeling van een vragenlijst heb ik gebruik gemaakt van een vragenlijst van het CPS⁶ in het kader van een leesverbeterplan voor groep 3 t/m 8. Verder heb ik de richtlijnen, zoals gesteld binnen het IGDI-model, gehanteerd om in kaart te brengen welk beeld de leerkracht heeft over zijn of haar vaardigheden.

In samenwerking met een familielid die werkzaam is als onderwijskundige op de Universiteit Utrecht heb ik een digitale vragenlijst via Survey Summary uitgezet. Dit programma maakt het mogelijk om direct alle data te verzamelen. Ik maak de keuze om in hoofdstuk 4 een beschrijvende data-analyse te verwerken, zodat ik de categorieën met elkaar in verband kan brengen.

⁶ CPS Onderwijsontwikkeling en advies is een landelijke adviesorganisatie voor het gehele onderwijs

3.3.3 Observatie

Via onze onderwijsadviseur van Giralis heb ik een observatielijst⁷ ontvangen die gehanteerd kan worden bij de toepassing van het IGDI-model. Aangezien wij op school destijds het IGDI-model geïmplementeerd hebben onder begeleiding van Giralis leek het mij zinvol de huidige observatielijst volledig te hanteren. Het doel van deze observatie is het in kaart brengen van de effectieve instructie, differentiatie, klassenmanagement, verantwoordelijkheid leerlingen en pedagogisch klimaat.

De observatielijst bestaat uit verschillende categorieën benaderd vanuit de verschillende fasen van het IGDI-model.

Ik vind het interessant om de uitslag van de vragenlijst te vergelijken met mijn observatie. Welke verschillen en overeenkomsten zijn er zichtbaar? Ik verwacht namelijk dat dit een goed vertrekpunt is om te starten met de ontwikkeling van een leesverbeterplan voor mijn basisschool. Tevens breng ik in kaart wat de positieve aspecten van het technisch leesonderwijs op mijn basisschool zijn.

3.3.4 Interview met een externe deskundige

Het lijkt mij zinvol onze huidige leesmethode van zowel aanvankelijk– als voortgezet technisch lezen onder de loep te nemen. In hoeverre sluit deze aan op de huidige richtlijnen, maar ook de eisen die ik inmiddels stel op basis van dit onderzoek. Waar liggen de knelpunten en hoe komt het dat collega's aangeven dat met name de methode voor voortgezet technisch lezen weinig handreikingen biedt? Welke aanvullingen verdient de huidige methode? Moet er mogelijk overgestapt worden naar een nieuwe methode? Welke methodes sluiten goed aan in de overgang van groep 3 naar groep 4, de fase van aanvankelijk naar voortgezet technisch lezen? Op basis van mijn literatuurstudie is mij duidelijk geworden wat de voorwaarden zijn van effectief leesonderwijs. Met een onderwijsadviseur bespreek ik verschillende methoden en bekijk ik welke methode aansluit bij de criteria van goed leesonderwijs en inzet van het IGDI-model. Ik heb gekozen voor een semi-gestructureerd interview. Middels deze vorm van interviewen hanteer ik als richtlijn een aantal hoofdvragen, maar ben ik wel in de gelegenheid gedurende het interview de volgorde van vragen aan te passen. Het volledige MT⁸ zal hierbij aansluiten zodat er een beeld ontstaat van de doorlopende leerlijn in groep 3 en 4 voor het technisch lezen.

Ik neem dit gesprek op met een voice-recorder.

3.4 Onderzoekperiode

Het eerste deel van mijn praktijkonderzoek (vragenlijst) wordt individueel door de betreffende collega's ingevuld in de periode van 14 maart 2011 t/m 15 april 2011.

⁷ Observatielijst van de methode 'Schitterende Scholen' in 2009 ontwikkeld door Giralis

⁸ Management Team: bestaande uit directeur, bouwcoördinatoren en intern begeleider.

Het tweede deel van mijn praktijkonderzoek (observatie) zal uitgevoerd worden tijdens een technisch leesles in de periode van 1 april 2011 t/m 21 april 2011.

Het derde deel van mijn praktijkonderzoek (interview) zal plaatsvinden op 29 maart 2011.

3.5 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Het zorg dragen voor de validiteit en de geloofwaardigheid van het onderzoek is van belang bij de analyse van het praktijkonderzoek. Ik streef naar validiteit door te zorgen voor realistische resultaten binnen mijn organisatie (Kallenberg, 2007).

Gedurende dit onderzoek informeer ik regelmatig collega's over de voortgang van mijn onderzoek. Komend schooljaar zal er gestart worden met een leesverbeterplan. Dit leesverbeterplan zal moeten passen binnen de visie en onderwijsontwikkelingen van de school.

Ik heb mijn 'critical friends' om feedback gevraagd en dit heeft geresulteerd in een betrouwbaar onderzoeksinstrument. Tevens heb ik feedback gevraagd aan een familielid die werkzaam is als onderwijskundige in het ontwikkelen van een goede vragenlijst.

Om te voldoen aan de criteria van betrouwbaarheid heb ik gekozen voor een doelgroep van minimaal 8 personen verdeeld over minimaal 3 groepen. Tijdens de observaties zal ik bij alle collega's dezelfde observatielijst hanteren. Enerzijds zorgt dit voor een betrouwbaar instrument, anderzijds is het enkel gebaseerd op mijn visie van de leerkrachtvaardigheden. Om dit deel van het onderzoek meer betrouwbaar te maken heb ik de bevindingen van mijn onderzoeksinstrument regelmatig voorgelegd binnen het MT, zodat de objectiviteit gewaarborgd bleef. Tevens maak ik gebruik van een digitale vragenlijst, zodat iedereen de vragen individueel kan beantwoorden.

Het gebruik van meerdere gegevensbronnen, ook wel triangulatie genoemd heb ik als volgt ingezet:

In hoofdstuk 2 beschrijf ik de door mij geraadpleegde literatuur, dit zorgde voor de benodigde voorkennis. Op basis van deze voorkennis heb ik bekeken welke succesfactoren van invloed kunnen zijn voor goed technisch leesonderwijs. Vervolgens hebben collega's een zelfassessment leerkrachtvaardigheden ingevuld. In aanvulling hierop heb ik door middel van een observatie deze leerkrachtvaardigheden bekeken. Tot slot ben ik op zoek gegaan naar materialen die kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van goed technisch leesonderwijs.

Door bovengenoemde onderzoeksinstrumenten in te zetten hoop ik meer zicht te krijgen op de kwaliteiten en verbeterpunten van ons technisch leesonderwijs.

3.6 Ethiek

Tijdens een praktijkonderzoek wordt er verondersteld dat er volgens een aantal principes gehandeld wordt (Boerman, 2007).

1. Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog

Voorafgaand aan dit onderzoek heb ik de betreffende collega's om vrijwillige medewerking

gevraagd. Besproken is dat de onderzoeksbevindingen vertrouwelijk zijn en slechts gebruikt worden voor dit praktijkonderzoek. Er is overigens wel besproken dat de bevindingen van de onderzoek het startpunt zijn van een leesverbeterplan 2011-2015 voor mijn school.

2. Zorgvuldigheid en nalatigheid

Het doel van dit praktijkonderzoek is besproken binnen mijn team. Er was direct sprake van een groot draagvlak aangezien er tijdens vergaderingen aangegeven is dat men niet tevreden is over het huidige aanbod van het technisch leesonderwijs. Men ervaart moeilijkheden in zowel de instructie, organisatie als het gebruik van remediërende materialen.

Ik probeer mezelf kritisch op te stellen door regelmatig met mijn doelgroep te reflecteren op mijn onderzoeks- en leerproces. Verder zal ik de anonimiteit van de betreffende collega's waarborgen.

3. Volledigheid en selectiviteit

Ik tracht alle onderzoeksbevindingen mee te nemen in de fase van conclusie. Dit betekent dat vooronderstellingen geen onderdeel mogen uitmaken van mijn conclusies. Dit zal mogelijk resulteren in verrassende conclusies en het niet beantwoorden van alle deelvragen.

4. Concurrentie en collegialiteit

Gedurende dit onderzoeksproces stel ik mij open en betrokken op naar medestudenten. Ik hoop door middel van deze samenwerking optimaal te kunnen profiteren van elkaar en boven verwachting te kunnen presteren.

5. Publiceren, auteurschap en geheimhouding

Mogelijk kan dit praktijkonderzoek in de toekomst gepubliceerd worden. Dit betekent dat het noodzakelijk is resultaten nog niet naar de buitenwereld kenbaar te maken.

6. Onderzoek in opdracht

Dit is geen onderzoek die ik in opdracht van mijn werkgever heb uitgevoerd. Op eigen initiatief heb ik besproken dat ik het zinvol vond het technisch leesonderwijs op mijn school te analyseren. Dit heeft er nu al in geresulteerd dat meerdere collega's de huidige technisch leesmethode kritisch zijn gaan bekijken. Tevens zal ik naar aanleiding van mijn onderzoeksbevindingen starten met de ontwikkeling van een leesverbeterplan 2011-2015 en zal deze verbetering een onderdeel worden van het schoolplan 2011-2015.

Hoofdstuk 4 Datapresentatie en analyse

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijf ik mijn onderzoeksgegevens. Deze onderzoeksgegevens zijn gebaseerd op een observatie, zelfassessment leerkrachtvaardigheden en interview. Ik tracht in dit hoofdstuk verschillende gegevens met elkaar te verbinden en mijn onderzoeksvragen te beantwoorden. Ik heb de keuze gemaakt om zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens te verwerken. Kwantitatieve gegevens zijn gegevens gebaseerd op cijfers middels een beschrijvende techniek. In dit onderzoek zijn dit de observatielijst en zelfassessment leerkrachtvaardigheden. Het interview heeft kwalitatieve gegevens opgeleverd. Een kwalitatief gegeven is een woord, zin of een stuk uitgesproken of neergeschreven tekst (www.moaweb.nl, 08-05-2011).

Mijn onderzoek voldoet aan de door mij vooraf opgestelde criteria. Ik stelde de eis dat minimaal acht collega's deel zouden nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk hebben 9 collega's deelgenomen aan de vragenlijst 'zelfassessment leerkrachtvaardigheden' en bij 8 collega's heeft een observatie plaatsgevonden.

4.2 Datapresentatie

4.2.1 Tijdsbesteding

Onderwijs leestijd bij mij op school

Hoeveel tijd (in uren) besteden wij op school werkelijk aan Nederlandse taalactiviteiten in groep 3 en 4?

Nederlands	Groep 3	Groep 4
Technisch lezen	75	120
Nederlandse taalactiviteiten	300	300
Begrijpend/studerend lezen	0	90
Totaal	375	510

Tabel 4:

Aantal lesminuten voor Nederlandse taalactiviteiten 2010/2011 van mijn basisschool

Binnen Pilots Taalbeleid OA 2007-2011 worden de volgende richtlijnen gehanteerd:

Nederlands	Groep 3	Groep 4
Technisch lezen	400-450	150
Nederlandse taalactiviteiten	90	300
Begrijpend/studerend lezen	0	60-90
Voorlezen, leesvormen en activiteiten rondom boeken	30-60	60-90
Totaal	±550	±600

Tabel 5:

Aantal lesminuten voor Nederlandse taalactiviteiten

Als ik tabel 4 en 5 vergelijk dan zie ik dat wij te weinig onderwijstijd inroosteren voor leesonderwijs in de groepen 3 en 4. In groep 3 besteden wij ± 175 minuten per week te weinig aan leesonderwijs. In groep 4 besteden wij ± 90 minuten te weinig aan leesonderwijs. Dit is deels verklaarbaar vanuit de methode 'De Leessleutel' die wij in groep 3 hanteren. Deze methode behandelt technisch lezen en Nederlandse taalactiviteiten. Tevens maken wij aanvullend gebruik van de methode 'De Schrijfsleutel'. Laatstgenoemde methode sluit nauw aan op de methode 'De Leessleutel' en zorgt voor een doorlopende leerlijn. Er staat in verhouding met landelijke richtlijnen meer tijd ingeroosterd voor schrijfonderwijs in groep 3 bij ons op school. Meer vernieuwde leesmethodes richten met name de aandacht op het technisch lezen in groep 3.

Het neemt echter niet weg dat er structureel te weinig onderwijstijd aan technisch lezen wordt besteed op mijn school.

Voorafgaand aan dit onderzoek veronderstelde ik dat wij op school voldoende onderwijstijd besteedden aan het technisch leesonderwijs, dit blijkt niet correct te zijn.

Tevens staat bij ons niet structureel voorlezen op het lesprogramma. De zogenoemde risicolezers krijgen per week ± 30 minuten extra leestijd aangeboden bij mij op school. Risicoleerlingen hebben minimaal 60 minuten per week extra leestijd nodig.

4.2.2 Vragenlijst

Met behulp van het computerprogramma Survey Summary heb ik een digitale vragenlijst ontwikkeld. Ik heb de keuze gemaakt de vragen per categorie te presenteren. Ik hanteer dezelfde categorieën zoals vastgesteld binnen de observatielijst van het IGDI-model, zodat ik beide instrumenten met elkaar kan vergelijken. Alle scores zijn berekend in een percentage.

De volledige uitslag van de vragenlijst is terug te vinden in Bijlage 1.

Het IGDI-model gaat uit van de volgende fasen:

1. Fase 1 Terugblik
2. Fase 2+3 Presentatie +uitleg
3. Fase 4 Begeleide inoefening
4. Fase 5 Zelfstandige verwerking
5. Fase 6 Evaluatie
6. Differentiatie
7. Klassenmanagement
8. Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen
9. Pedagogisch klimaat

Ik heb de keuze gemaakt om niet alle bevindingen van de vragenlijst in diagram 1 te verwerken. Ik achtte het zinvol in deze grafiek slechts de onderdelen te verwerken die voor mij van invloed zijn voor de fase van conclusie. Ik heb ervoor gekozen alle vragen onder te verdelen in een van de fasen van

het IGDI-model (bijlage 2). Een aantal van deze vragen viel niet in een van de fasen en deze zal ik in een beschrijvende vorm nader verklaren.

88,8% van alle respondenten is minimaal 5 jaar werkzaam binnen het basisonderwijs. 100 % van alle respondenten geeft het technisch leesonderwijs bij mij op school een cijferscore van maximaal 7.

Opvallend hierbij is dat 33,3 % van de respondenten een cijfer van < 5 toekent.

66,7 % van alle ondervraagden geeft aan voldoende geschoold te zijn om de fasen van het IGDI-model toe te kunnen passen. 37,5 % van alle ondervraagden besteedt minder dan 3 uur per week aan technisch lezen. 44,4% geeft aan geen extra tijd (minimaal 3 keer per week) in te roosteren voor de begeleiding van zwakke lezers. 77,8 % gaat na of de lesdoelen bereikt zijn en plant de technisch leesmethode volledig in.

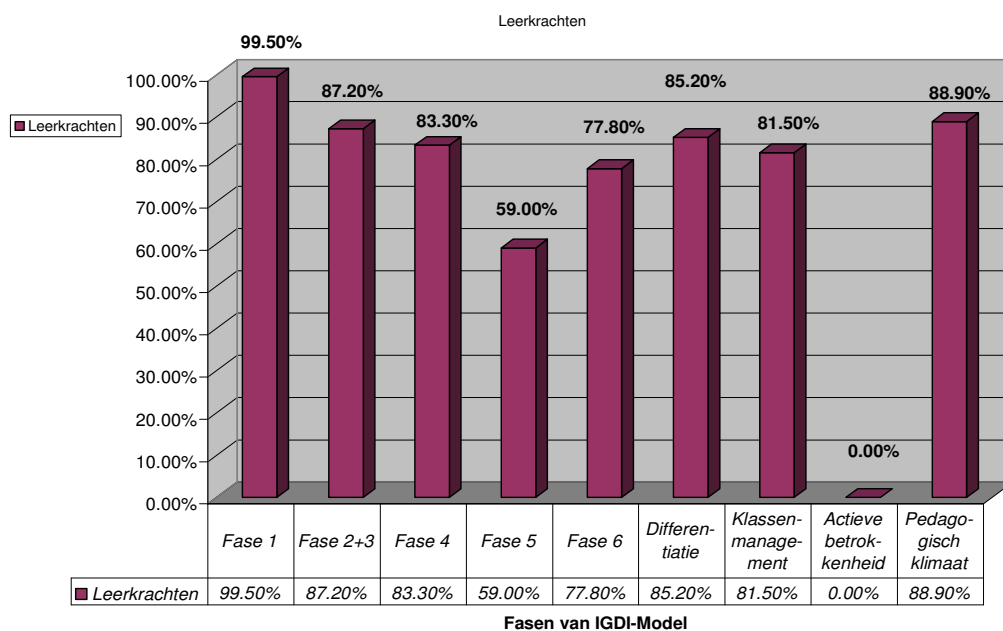


Diagram 1

Zelfassessment Leerkrachtvaardigheden

4.2.2.1 Analyse vragenlijst

Fase 1 Terugblik

Bijna 100% van alle respondenten geeft aan fase 1 van effectieve instructie volledig uit te voeren.

Fase 2+3 Presentatie+Uitleg

Deze fase laat een wisselende score zien. De onderdelen 'het geven van een lesoverzicht', 'zorgen voor interactie' en 'doelgericht bezig zijn' laten een score van 100 % zien. De onderdelen 'het geven van een lesoverzicht' en 'differentiatie naar instructiebehoefte van de leerling' scoren < 66,6%.

Fase 4 Begeleide inoefening

De respondenten geven aan dat in fase 4 'de te maken opdrachten niet altijd expliciet gerelateerd zijn aan het lesdoel' (55,5%). Verder geeft 77,8% aan 'te differentiëren bij het inoefenen naar de instructiebehoefte van de leerling'. De respondenten geven overigens wel aan 'de leerlingen onder nauwgezette begeleiding het gepresenteerde te laten oefenen' en 'dat de leerkracht nagaat of de leerlingen de lesstof begrijpen' (100%).

Fase 5 Zelfstandige verwerking

Opvallend zwak scoort de fase van Zelfstandige verwerking. Mogelijk valt hiermee een deel van mijn onderzoeksvraag te beantwoorden. Het onderwerp van dit onderzoek is ontstaan op basis van de hulpvraag van collega's: 'Hoe kunnen wij ervoor zorgen dat ons technisch leesonderwijs verbetert en weer uitdagend wordt voor alle leerlingen bij ons op school?' Het bevestigt het feit dat er veel klassikaal lesgegeven wordt en gemiddelde en sterke leerlingen snel zelfstandig aan het werk gezet worden.

Fase 6 Evaluatie

Ook de fase van Evaluatie is interessant. Enerzijds geven de respondenten aan 'altijd met de leerlingen de les te evalueren' (100 %). Anderzijds laat slechts 55,5% 'de leerlingen reflecteren op het leerproces'.

Differentiatie

Men ervaart de fase van Differentiatie als sterk (gemiddeld 85,2%). Dit komt echter niet overeen met de uitkomsten van de eerdere fasen waarin ook gevraagd werd naar de differentiatiemogelijkheden van de leerkracht. Mogelijk differentieert de leerkracht niet bewust. Ook is het mogelijk dat in deze fase van het onderzoek mijn vraagstelling niet goed geformuleerd is waardoor er een discrepantie ontstaat tussen de verschillende vragen omtrent het onderwerp 'Differentiatie'.

Klassenmanagement

De uitslag van de fase van Klassenmanagement is interessant. 44,4% van alle respondenten geeft aan dat er sprake is van een actuele en functionele leeromgeving. Verder wordt er aangegeven dat 88,9% 'werkt met een instructietafel' en 'er wordt gewerkt met een teken voor uitgestelde aandacht'. Men is tevreden over 'de voorbereiding van het klassenmanagement' en 'alle afspraken zijn voor alle leerlingen duidelijk'(100%). Slechts 66,7 % geeft aan dat 'de les wordt uitgevoerd in een effectieve tijdsplanning'.

Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen

In het kwalitatieve onderzoek is de fase van 'Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen' niet onderzocht, omdat dit enkel door observatie beoordeeld kan worden.

Pedagogisch klimaat

Over de fase van Pedagogisch klimaat is men over het algemeen tevreden (gemiddelde score van 88,9%). Echter het onderdeel 'de leerkracht schept de voorwaarde dat leerlingen met elkaar kunnen samenwerken' scoort zeer laag (55,5%) uitgaande van het IGD-model.

Slechts 66,7% van alle ondervraagden geeft aan voldoende geschoold te zijn in het IGD-model. Hier ligt een punt van verbetering!

4.2.3 Observatie

Op basis van de observatielijst 'Schitterende Scholen' van Giralisgroep heb ik gedurende een periode van 3 weken een technisch leesles geobserveerd in de groepen 3-4-5.

Ik heb ervoor gekozen deze observaties met elkaar te vergelijken en om te rekenen in een gemiddeld percentage.

Ik heb de formule gemiddelde schaalscore x 20 toegepast.

Bijvoorbeeld: *gemiddelde schaalscore van 2,1 correspondeert met een percentage van 42% .*

De volledige scorelijst van de observatie is terug te vinden in bijlage 3.

De scorelijst van de individuele leerkracht wil ik in verband met privacy niet publiceren in dit onderzoek, maar zijn wel bij mij op te vragen.

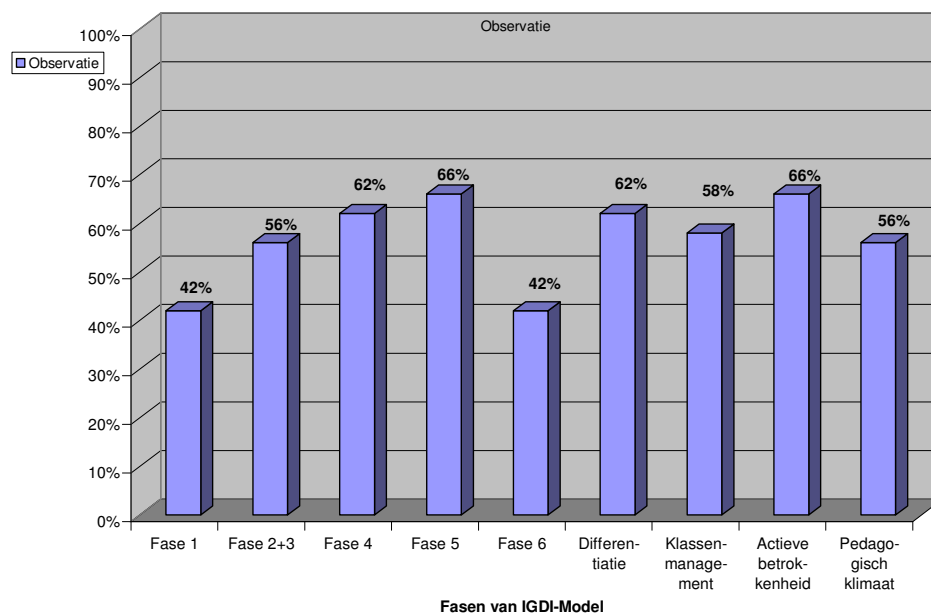


Diagram 2

Observatie

4.2.3.1 Analyse vragenlijst

Opvallend is dat duidelijk naar voren komt dat twee collega's heel goed in staat zijn het IGDI-model toe te passen. Eén collega is niet in staat het zogenaamde IGDI-model toe te passen.

Fase 1 Terugblik

De fase van Terugblik scoort gemiddeld 42%. Een aantal collega's is goed in staat 'de benodigde voorkennis op te halen'. Verder valt op dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende collega's in deze fase. De een voert deze fase volledig uit, terwijl de ander hem niet toepast.

Fase 2+3 Presentatie+uitleg

Deze fase is eveneens opvallend. Het onderdeel 'de leerkracht zorgt voor interactie tussen leerlingen tijdens de instructie' scoort slechts 32%. Het is me tijdens de observaties opgevallen dat voornamelijk de leerkracht kinderen van informatie voorziet. Er vindt voornamelijk klassikale instructie plaats. Verder signaleer ik dat slechts 56% van alle leerkrachten voorafgaand aan de les het lesdoel vertelt, terwijl dit cruciaal blijkt te zijn in het instructiemodel. Ook is het opvallend dat slechts er 44% gescoord wordt op het onderdeel 'aandacht besteedt aan diverse oplossing- en leerstrategieën'. Terwijl uit de literatuur blijkt dat kinderen effectief leren door voor –en nadoen. Ik concludeer dat de meeste collega's 'doelgericht zijn en weiden niet uit' en 'geven de leerlingen de mogelijkheid tot het stellen van vragen' (> 60%).

Fase 4 Begeleide inoefening

In de fase van begeleide inoefening is het opvallend dat gemiddeld 52% 'nagaat of de leerlingen de lesstof begrijpen'. Tevens differentieert gemiddeld 56% naar instructiebehoefte van kinderen. Ruim 70% 'laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding het gepresenteerde oefenen' en 'relateert de opdrachten expliciet aan het lesdoel'.

Fase 5 Zelfstandige verwerking

Een positieve bevinding vanuit de fase van zelfstandige verwerking is dat bijna 100% van alle leerlingen direct kunnen beginnen. Opvallend is dat niet alle leerkrachten 'verwerkingsopdrachten geven naar het niveau van de leerlingen' (52%) en 'de inhoud van de verwerkingsopdrachten niet altijd aansluiten bij die van de instructiefase' (66%). Laatstgenoemde is een gevolg van de richtlijnen zoals ze geboden worden vanuit zowel 'De Leessleutel' als 'De Leesparade'.

Fase 6 Evaluatie

Dit is de meest interessante fase. Gemiddeld 42% van alle leerkrachten evalueert na afloop van de technisch leesles.

62% van alle leerkrachten differentieert tijdens zowel de instructie als het zelfstandig werken. Hierbij valt op dat een aantal collega's dit uitstekend kunnen en een aantal collega's dit nog niet (kunnen) toepassen.

Klassenmanagement

De fase van Klassenmanagement laat een grote diversiteit aan resultaten zien. Geen enkele leerkracht 'maakt gebruik van een teken voor uitgestelde aandacht'. Verder wordt 48% van 'alle technisch leeslessen in een efficiënte tijdsplanning uitgevoerd'. De leerkrachten zijn in staat om voor > 70% 'het klassenmanagement goed voor te bereiden' en 'de les wordt niet storend onderbroken'. De actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen is hoog (gemiddelde score 66%). De leerlingen krijgen echter niet altijd de mogelijkheid 'het werk zelfstandig te plannen' (52%).

Pedagogisch klimaat

De fase van Pedagogisch klimaat laat een positief resultaat zien (gemiddelde score van 56%). Deze score valt gemiddeld wat lager uit vanwege het feit dat 48% van de leerkrachten 'de voorwaarde schept dat leerlingen met elkaar kunnen samenwerken'. Uitgaande van het gemiddelde zijn leerkrachten in staat 'veiligheid en rust in de groep te creëren' (>90%).

4.2.4 Verzamelstaat

Zelfassessment leerkrachtvaardigheden en observatie

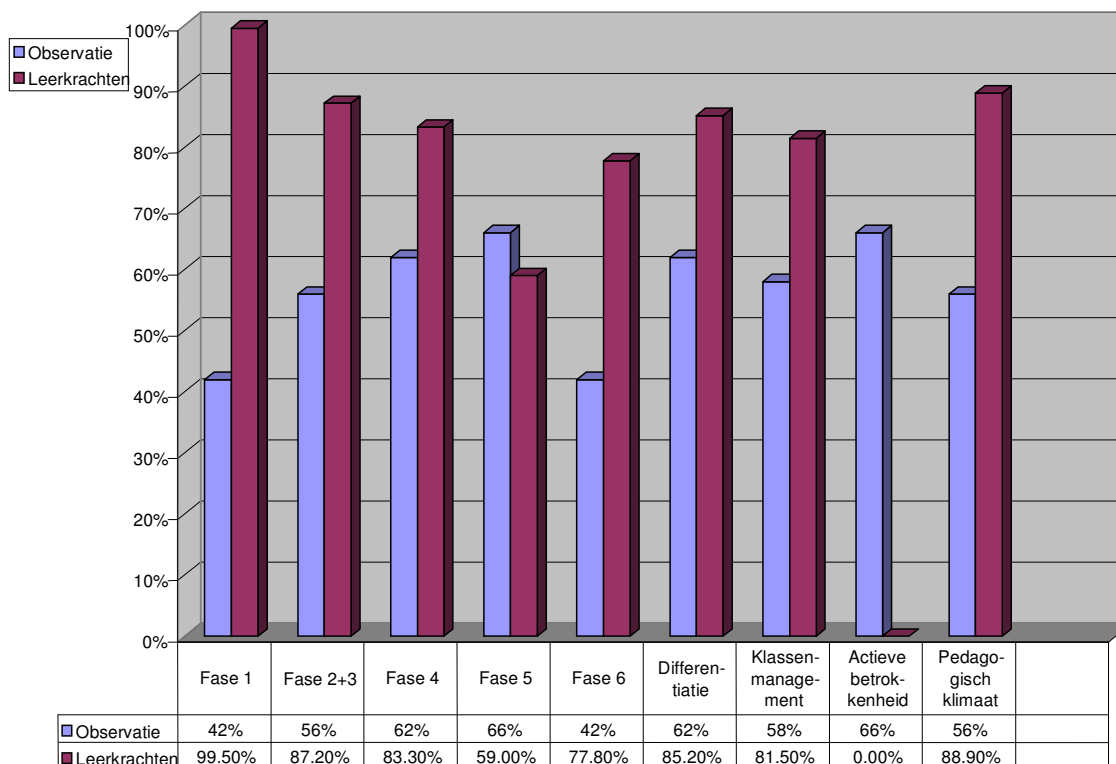


Diagram 3

Verzamelstaat observatie en zelfassessment leerkrachtvaardigheden

4.2.4.1 Analyse verzamelstaat

Te concluderen valt dat mijn bevindingen vanuit de observaties lager uitvallen dan het beeld wat de leerkracht heeft over zijn of haar leerkrachtvaardigheden. Mogelijk komt dit doordat ik gericht de fasen van het IGD-model bekeken heb gedurende de observatie. Collega's heb ik voor het invullen van de vragenlijst niet geïnformeerd over het feit dat de observatie gericht zou zijn op de fasen van het IGD-model.

Ik heb getracht de verschillen in kaart te brengen.

Fase 1 Terugblik

Er is sprake van een behoorlijk verschil. Leerkrachten schatten in dat zij de fase van Terugblik goed beheersen. Uit de observatie blijkt echter dat meer dan de helft van de leerkrachten deze fase onvoldoende uitvoert. Ik vind dit verschil moeilijk te verklaren. Mogelijk wordt er in deze fase niet bewust gehandeld en wordt er direct overgegaan tot het lesdoel van de betreffende dag. Het is echter wel een cruciale fase.

Fase 2+3 Presentatie + uitleg

- Alle leerkrachten geven aan hardop het denkproces te doorlopen. Tijdens de observatie heb ik dit bij 58% gezien.
- Alle leerkrachten geven aan aandacht te besteden aan diverse oplossings- en leersstrategieën. Ik heb dit bij 44% gezien.
- Gemiddeld 89% van de leerkrachten geeft aan tijdens de instructie voor interactie tussen de leerlingen te zorgen. Ik heb dit bij 45% gezien.
- 68% van de leerkrachten is doelgericht en weidt niet uit. Leerkrachten geven allemaal aan dit volledig te doen.

Fase 4 Begeleide inoefening

Dit is een sterke fase, dit geldt voor zowel de observatie als de vragenlijst.

- Alle leerkrachten geven aan de leerlingen onder nauwgezette begeleiding het gepresenteerde te laten oefenen en na te gaan of de leerlingen de leerstof begrijpen. Ik zie dit bij >70% van de leerkrachten terug.

Fase 5 Zelfstandige verwerking

Deze fase laat geen grote verschillen zien.

Fase 6 Evaluatie

- Alle collega's geven aan de les te evalueren, slecht 48% doet dit ook werkelijk.

Differentiatie

- 56% van de leerkrachten differentieert in instructietijd. Leerkrachten geven zelf aan dit altijd te doen.

Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen

Ik heb hier geen vergelijkingsmateriaal zoals in hoofdstuk 4.2.3.1 beschreven.

Pedagogisch klimaat

Dit is een sterke fase. Uit zowel de vragenlijst als de observatie komt naar voren dat de leerkracht voor 50% de voorwaarde schept dat leerlingen kunnen samenwerken.

4.2.5 Interview

Op 29 maart 2011 heeft er een interview plaatsgevonden met een onderwijsadviseur van Giralisgroep. Ik heb gekozen voor een semi-gestructureerd interview. Dit interview stond in het teken van het beantwoorden van de deelvraag:

‘Welke methode sluit aan op de behoeften van mijn school’?

Gedurende dit onderzoek zijn de criteria voor een nieuwe methode voor mij aangescherpt. Hierdoor zijn een aantal extra deelvragen ontstaan:

- *‘Welke methode zorgt voor een goede doorlopende leerlijn van de methode Kleuterplein (groep 1-2) t/m een voortgezet technisch leesmethode’?*
- *‘In hoeverre moeten wij op school begrijpend lezen aanbieden in groep 4’?*
- *‘Welke materialen zijn geschikt voor voortgezette vlotte lezers’?*
- *‘Hoe kan de school bijdragen aan een functionele en actuele leeromgeving’?*

Voorwaarde van de nieuwe methode is dat het een methode is met goede streefdoelen, systematische aandacht voor de klank-tekenkoppeling, (convergente) differentiatie⁹, directe instructie en een goede tijdsinvestering in het rooster. Tevens moet de signalering vanuit de methode goed zijn. Voorafgaand aan het interview heb ik de onderwijsadviseur mijn richtlijnen van het interview kenbaar gemaakt.

Om de interpretatie van het interview te vereenvoudigen heb ik de keuze gemaakt deze gegevens samen te vatten in een matrix (Harinck, 2009). Het gehele interview is door mij opgenomen en bij mij op te vragen.

⁹ Bij convergente differentiatie wordt er een minimumdoel voor de klas als geheel gesteld (www.wikipedia.org, 12-05-2011)

Technisch leesmethode				
Vraag	Veilig leren lezen (VLL)	Estafette Nieuw (ES)	Lekker lezen (LL)	Timboektoe (TI)
<i>Is het een aanvankelijke of voortgezet technisch leesmethode?</i>	Aanvankelijk technisch leesmethode	Voortgezet technisch leesmethode	Voortgezet technisch leesmethode	Voortgezet technisch leesmethode
<i>Zorgt deze methode voor een goede doorlopende leerlijn met de methode Kleuterplein en een eventuele nieuwe methode voor aanvankelijk lezen?</i>	Ja, VLL is een methode die prima aansluit bij de methode Kleuterplein, mits de risicolezers vroegtijdig in kaart gebracht zijn. Bij de start van de methode in groep 3 wordt er namelijk direct gewerkt met niveaugroepen.	Ja, ES is een methode die nauw aansluit bij VLL. Er is een sprake van een doorlopende leerlijn. Dezelfde thema's en lay-out worden gehanteerd.	Ja, LL is een methode die niet direct aansluit op VLL, maar het is wel goed mogelijk zonder problemen deze overstap te maken. Hierbij kan er toch zorggedragen worden voor een doorlopende leerlijn.	Ja, TI gaat uit van een startniveau M4 begin groep 4. Eventuele risicolezers zijn eind groep 3 al in beeld gebracht. Dit zorgt voor een doorlopende leerlijn, maar het blijft wel leerkrachtgebonden.
<i>Positieve aspecten van de methode.</i>	Een groot deel van alle scholen in Nederland hanteert de methode VLL. Dit zorgt voor veel aanvullend materiaal en voortgezet technisch leesmethodes passen de richtlijnen aan op	Wordt meestal gebruikt naast de methode VLL. Er wordt gebruik gemaakt van het directe instructiemodel. Er wordt uitgegaan van differentiatie en verschillende onderwijsbehoefte. Zeer gebruiksvriendelijke	Er wordt gebruik gemaakt van drie niveaugroepen. De tekst is de start van een leesles (gezamenlijke start). Instructie en oefenen op eigen niveau. Korte, motiverende teksten. Zeer gebruiksvriendelijke	Directe instructiemodel wordt gehanteerd. Iedere 6 weken vindt er een tempotoets plaats. Er worden hoge doelen gesteld. Er wordt veel gedifferentieerd, alle leerlingen kunnen op hun eigen niveau vooruit.

	VLL. Tevens is deze methode zeer bruikbaar in combinatie met het dyslexieprotocol. Er wordt gebruik gemaakt van het directe instructiemodel.	handleiding. Correct, vlot en vloeiend lezen staat centraal. Er is tijd ingeroosterd voor de leerkracht om vlotte lezers te begeleiden. Uitdagend voor vlotte lezers.	handleiding. Mogelijkheid voor groepsoverstijgend werken. Uitdagend voor vlotte lezers.	In groep 7 en 8 wordt het doel voor zwakke lezers: verbetering leestechiek. Veel variatie in tekstsoorten. Het is een hele nieuwe methode. Alle leerlingen blijven op een niveau, waarin de vlotte lezers extra uitgedaagd worden en de zwakke lezers verlengde instructie krijgen.
<i>Negatieve aspecten van de methode.</i>	Er zijn veel materialen beschikbaar, er moet als school een duidelijke keuze gemaakt worden. Tijdrovende implementatie.	Ook bij deze methode zijn veel materialen aanwezig. Er kan niet groepsoverstijgend gewerkt worden.	Er is niet direct sprake van een doorlopende leerlijn. Voortgezette lezers zijn heel vaak zelfstandig aan het werk.	Alle leerlingen lezen dezelfde tekst. Vlotte lezers zullen in de bovenbouw nog weinig uitgedaagd worden.

Tabel 6
Matrix

Overige vragen:

- *'In hoeverre moeten wij op school begrijpend lezen aanbieden in groep 4'?*
In groep 4 (en 5) moet de nadruk liggen op technisch lezen en woordenschat. De voorbereidingen voor begrijpend lezen start je door middel van begrijpend luisteroefeningen. Je kan hierbij de huidige methode 'Goed Gelezen' hanteren. Per week dien je ongeveer een half uur de besteden aan (voorbereidend) begrijpend lezen.
- *'Welke materialen zijn geschikt voor voortgezette vlotte lezers'?*
Alle bovengenoemde methoden beschikken over voldoende materiaal voor voortgezette vlotte lezers. In groep 7 en 8 moet de nadruk bij technisch lezen komen te liggen op onderhouden en

tempotraining. Waarschijnlijk zal door de invoering van een leesverbeterplan een verbetering van de leesmotivatie plaatsvinden.

- *'Hoe kan de school bijdragen aan een functionele en actuele leeromgeving'?*

Alle door ons besproken methoden voldoen aan de criteria om positief bij te dragen aan een functionele en actuele leeromgeving. Tevens is het zinvol op bouwniveau afspraken te maken over thema's. Groep 1 t/m 4 zouden in het kader van VVE optimaal kunnen samenwerken.

Overige

- Het is zinvol om in het leesverbeterplan zogenaamde streefdoelen te beschrijven in de vorm van een meerjarenplan.
- Het eerste meetmoment in groep 3 vindt plaats bij de overdracht. Het tweede meetmoment is de herfstsignalering.
- Wat gaat de school doen met de methode 'de Schrijfsleutel'? Er is nu namelijk sprake van een doorlopende leerlijn in groep 3 voor technisch lezen en schrijven?

Op basis van bovengenoemd interview kan ik mijn deelvraag *'Welke methode sluit aan op de behoeften van mijn school'?* beantwoorden.

Ik kan concluderen dat zowel de methode 'De Leessleutel' als de methode 'De Leesparade' niet voldoen aan de gestelde criteria.

Naar aanleiding van het bekijken van de diverse methoden en materialen is het MT geadviseerd de volgende keuze te maken:

1. Veilig Leren Lezen + Estafette Nieuw
2. Veilig Leren Lezen + Goed Gelezen

Beide opties zijn een prima keuze. Ze voldoen beide aan de criteria om (gemakkelijk) het IGDI-model te hanteren. Mijn voorkeur gaat echter uit naar optie 2. Deze optie draagt namelijk zorg voor de doorlopende leerlijn van technisch lezen. Het voordeel van Estafette Nieuw vind ik dat we op schoolniveau kunnen bepalen hoe we dit in de klas organiseren. Bij Goed Gelezen verdient het de voorkeur groepsoverstijgend te werken. Mogelijk zorgt groepsoverstijgend werken in de bovenbouwgroepen voor een daling van de leesmotivatie. De teksten sluiten minder aan op de belevingswereld van het oudere kind. Tevens lijkt het mij niet altijd bevorderlijk voor het zelfvertrouwen van deze zwakke leerling.

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk heb ik alle bevindingen en conclusies uit hoofdstuk 4 beknopt samengevat. Ik ben tot de conclusies in dit hoofdstuk gekomen door de antwoorden op de vragenlijst 'zelfassessment leerkrachtvaardigheden' te vergelijken met de resultaten uit de observaties. Verder heb ik een verbinding gemaakt tussen de literatuur en de praktijk.

5.2 Beantwoording deelvragen

5.2.1 Deelvraag 1

'Welke succesfactoren zijn van invloed op goed leesonderwijs en welke factoren zijn terug te vinden op mijn basisschool?'

In mijn onderzoek noem ik tien voorwaarden voor goed leesonderwijs. Deze zijn gebaseerd op de Onderwijsinspectie (2007) en dhr. Vernooij (2007, in opdracht van het CPS).

1. Goede programma's/methoden
2. Methoden goed gebruiken en volledig behandelen
3. Voldoende tijd voor lezen
4. Instructie van hoge kwaliteit
5. Sterk schoolmanagement
6. Eensgezindheid van opvattingen binnen het team
7. Het versterken van de effectiviteit taal-/leesonderwijs
8. Een actieve rol voor de schoolleiding
9. Het vergroten van leesprofessionaliteit en het omgaan met verschillen van de leerkracht
10. Het betrekken van de ouders bij de leesontwikkeling

Vanuit bovenstaande voorwaarden van goed leesonderwijs bekeken kan ik concluderen dat er momenteel in beperkte mate succesfactoren bij ons op school aanwezig zijn. Ik denk wel dat leerkrachten bij mij op school goed in staat zijn ouders actief te betrekken bij de leesontwikkeling van zijn of haar kind. Opvallend is dat wij ondanks de beperkte aanwezigheid van bovengenoemde succesfactoren wel in staat zijn redelijke resultaten te behalen. Dit betekent dat:

- Leerlingen op mijn basisschool weinig begeleiding nodig hebben in het technisch leesproces, of
- Dat collega's in staat zijn goede leesinstructie te geven. Mogelijk voldoet deze instructie niet aan de eisen die gesteld worden vanuit het IGDI-model.

De vraag is dus: *'In hoeverre kiest mijn team voor de hantering van het IGDI-model?'*

Mijn inziens hebben de redelijke resultaten te maken met het feit dat de huidige leesmethode(n) voldoende handreikingen biedt aan de leerkracht om de juiste instructie te geven. Daarnaast

signaleren wij als school (ernstige) leesproblemen bij kinderen en verwijzen wij ouders met hun kind naar een extern onderzoeksbureau.

Overigens zijn een aantal collega's in staat de juiste interventies bij kinderen met leesproblemen toe te passen. Dit zijn de collega's die het IGDI-model voldoende tot goed toepassen.

De leerkrachten in groep 1 en 2 zijn in staat te starten met ontluikende geletterdheid. Er zijn echter geen afspraken op bouwniveau gemaakt over de streefdoelen. Het lijkt mij zinvol de streefdoelen voor groep 1 en 2 vast te leggen. Dit zou een onderdeel van het VVE traject kunnen zijn.

Ik verwacht dat er winst te behalen valt in de eindresultaten van het technisch leesonderwijs op basis van eerder genoemde conclusies.

5.2.2 Deelvraag 2

“Welke methode van technisch lezen sluit aan op onze behoeften?”

De methode “Kleuterplein” in groep 1 en 2 is een goede methode. Het is een methode die de handvaten biedt om mogelijke risicolezers in kaart te brengen en te begeleiden. Tevens zijn er sterke einddoelen groep 2 geformuleerd die zorg dragen voor een goede overdracht van groep 2 naar 3.

Tijdens een interview met een onderwijsadviseur van Giralis heb ik de verbeterpunten van onze aanvankelijke en voortgezette technisch leesmethode kritisch bekeken.

Voorafgaande aan het gesprek heb ik een ‘eisenlijst’ geformuleerd waar de nieuwe methode van onze school aan moet voldoen. Deze zogenaamde ‘eisenlijst’ heb ik opgesteld met behulp van de literatuur. Na het bekijken van de diverse methoden en materialen is het MT geadviseerd de volgende keuze te maken:

1. Veilig Leren Lezen + Estafette Nieuw
2. Veilig Leren Lezen + Goed Gelezen

5.3 Beantwoording onderzoeksvraag

De onderzoeksvraag:

‘Wat heeft mijn basisschool nodig om tot een verbetering van de technisch leesresultaten in groep 3 en 4 te komen?’

Het antwoord hierop luidt:

Eenduidige afspraken en een meerjarenplan. De school zal moeten starten met het in kaart brengen van de doelstellingen op het gebied van technisch lezen, een zogenaamd leesverbeterplan. In dit leesverbeterplan kunnen mijn bevindingen een belangrijke rol spelen. Ik kan naar aanleiding van dit onderzoek concluderen dat er op mijn school geen concrete visie bestaat op het gebied van technisch lezen. Er zijn mijn inziens te weinig afspraken gemaakt op schoolniveau.

Gedurende dit onderzoek komen er steeds een aantal thema's naar voren. Dit zijn de thema's:

1. Directe instructiemodel

2. Het gedrag van de leerkracht
3. Doorlopende leerlijn
4. Tijdsbesteding
5. Methoden/materialen

Al deze thema's zijn van invloed bij het in gang zetten van een verbetering op mijn basisschool.

1. Directe instructiemodel

Bij mij op school wordt het IGDI-model gehanteerd, dit is een model dat uitgaat van directe instructie. Voorafgaand aan dit onderzoek veronderstelde ik dat alle collega's, in de door mij gestelde doelgroep, de facetten van het IGDI-model hanteren. Echter na de observaties bleek dat deze veronderstelling onjuist is. Er blijkt een grote diversiteit in aanpak te zijn. Opvallend hierbij is wel dat de collega's van de doelgroep zich niet bewust zijn van het feit dat de fasen van het IGDI-model niet altijd correct uitgevoerd worden. Volgens de Onderwijsinspectie (2006) zijn leesproblemen te verklaren vanuit een verstoorde balans tussen traditionele vaardigheden en vernieuwingen. Dit is van toepassing op mijn school. Collega's hebben een eigen variant ontwikkeld op het IGDI-model. Mogelijk is dit het gevolg van een verstoorde implementatie en het niet waarborgen van afspraken. Dit verklaart het grote verschil in de resultaten van het zelfassessment leerkrachtvaardigheden en de observatie. Met name de fasen van Terugblik, Presentatie en Evaluatie zouden beter ingezet kunnen worden.

Wij zijn op school niet altijd in staat af te stemmen op het juiste differentiatieniveau. Terwijl Allington (2005) aangeeft dat het afstemmen op het individuele leesniveau een voorwaarde is voor goed leesonderwijs. Tevens beschrijft Allington dat effectieve leesinstructie vereist dat er een juiste balans van klassikale lessen, lessen in kleine groepen en lessen aan individuele kinderen of tweetallen bestaat. Dit wordt mijn inziens nog niet optimaal uitgevoerd op mijn basisschool. Een aantal kinderen wordt na de instructie direct aan het zelfstandig werken gezet.

Er valt op mijn school te discussiëren over het woord zelfstandig werken. Ik zie dat de ene leerkracht dit begrip interpreteert als: 'alleen, stil aan het werk en niemand storen'. Terwijl de andere leerkracht zelfstandig werken ziet als een onderwijsvorm waarin de zelfstandigheid bevorderd wordt en waarbinnen verschillende werkvormen gehanteerd worden en er wordt gedifferentieerd.

Tijdens dit onderzoek concludeerde ik dat het merendeel van de onderzoeksgroep <10 jaar werkzaam is in het basisonderwijs. In 1999 is het IGDI-model geïmplementeerd bij mij op school. Dit betekent dat het merendeel van de doelgroep mogelijk onvoldoende geschoold is.

2. Het gedrag van de leerkracht

Goed voorbeeldgedrag van de leerkracht is een voorwaarde voor goed leesonderwijs. Kinderen leren door voor- en nadoen. In 2001 omschrijft Wellington dat onderzoek de geweldige impact van kwalitatief hoogstaande instructie laat zien. Risicoleerlingen deden het bij goede leerkrachten net zo

goed als gemiddelde leerlingen bij zwakke leerkrachten. De kwaliteit van de leerkracht voorspelt de resultaten van de leerling.

Ik kan dit beamen vanuit mijn onderzoek. De collega's die goed in staat waren het IGDI-model op de juiste manier te hanteren behalen met de groep hogere resultaten op de leestoetsen. Ik ben me er van bewust dat bovengenoemde uitspraak ook op toeval kan berusten. Dit gezien het feit dat beide collega's die het IGDI-model hanteerden slechts één parallel groep naast zich hebben. Het zou interessant zijn om deze ontwikkeling gedurende een langere periode te volgen. Het neemt niet weg dat het zinvol is collega's bewust bekwaam te maken. Alle door mij bekeken leerkrachten zijn in staat een positieve bijdrage te leveren aan het Klassenmanagement, Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen en Pedagogisch klimaat.

3. Doorlopende leerlijn

Vanuit het protocol 'Leesproblemen en dyslexie' (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2008) kan ik concluderen dat een doorlopende leerlijn voor het leesonderwijs van essentieel belang is. Dit betekent dat er ingezet moet worden op vroegtijdige signalering en interventies. De start van goed leesonderwijs ligt in groep 1 en 2. Bij mij op school zijn er echter te weinig streefdoelen voor zowel groep 1 en 2 vastgesteld. Zwakke leerlingen moeten structureel het programma voorschotbenadering volgen. Het is zinvol mogelijke risicoleerlingen voor de start in groep 3 in kaart te brengen. Dit zorgt voor een goede start in groep 3.

Verder ervaren wij moeilijkheden in de overstap van groep 3 naar 4. De methode 'De Leessleutel' en de methode 'De Leesparade' sluiten niet goed op elkaar aan. Mogelijk heeft dit te maken met het feit dat beide methoden van een andere uitgeverij zijn en hierdoor de doorlopende leerlijn minimaal bewaakt wordt. Tevens veronderstellen wij dat alle leerlingen bij de start van groep 4, eind groep 3 niveau beheersen. Het is goed hoge einddoelen te stellen, maar door het doel te hoog voor een leerling te stellen beklijft de lesstof minimaal en zullen de achterstanden oplopen. Het is verwonderlijk hoeveel collega's toch in staat zijn op eigen initiatief aan te sluiten op de belevingswereld van de kinderen, de huidige methoden geven hier maar beperkte richtlijnen voor.

4. Tijdsbesteding

Niet alle collega's zijn in staat de leertijd effectief in te zetten. Dit heeft gevolgen voor zowel de zwakke als de sterke leerlingen. Het betekent dat met name de sterke leerling geremd wordt in zijn of haar ontwikkeling. Overigens zal bij een langdurige instructie een zwakke leerling afhaken.

Verder constateer ik dat er structureel te weinig met zwakke lezers extra wordt geoefend. Terwijl dhr. Vernooy (2007) aangetoond heeft dat extra leestijd voor zwakke lezers direct een groot effect heeft. Over het algemeen besteden wij op mijn school te weinig onderwijstijd aan technisch lezen. Op schoolniveau zullen hierover afspraken gemaakt moeten worden. Tevens kunnen de zogenaamde 'vrije momenten' beter ingezet worden om voor te lezen. Te denken valt aan: tijdens het eten en

drinken, laatste paar minuten van de dag etc. Ik zou deze voorleestijd graag vastleggen in het jaarrooster.

5. Methoden/materialen

Onze huidige methoden in groep 3 en 4 voldoen niet aan de door mij opgestelde criteria (zie hoofdstuk 4.2.5).

In groep 3 wordt gewerkt met de methode 'De Leessleutel'. Een knelpunt is dat er geen duidelijke doorlopende leerlijn zichtbaar is gedurende het schooljaar.

Een knelpunt van de methode 'De Leesparade' is de tijdsinvestering, deze is te weinig.

Goed en systematisch gebruik van de methoden is de basis. Er zijn aanwijzingen dat dit in groep 3 te weinig gebeurt.

In groep 1 en 2 worden goede methoden gebruikt. Hierbij ervaart mijn school de volgende knelpunten: 'te weinig structureel ingezet'/'te weinig planmatig aandacht voor de tussendoelen beginnende geletterdheid'. Er wordt niet structureel gebruik gemaakt van voorschotbenadering bij risicoleerlingen in groep 1 en 2.

Het huidige boekenaanbod is verouderd en beperkt. Er is behoefte aan variatie en vernieuwing in het aanbod van leesboeken. Tevens is er behoefte aan aanbod voor aansprekend leesmateriaal voor zowel sterke als zwakke lezers.

Ik zou graag gebruik willen maken van de inzet van het protocol 'leesproblemen en dyslexie' (Gijssels, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2008) in groep 1 t/m 8. Ik zou graag intensieve leesbegeleiding willen inzetten in met name groep 3 en 4.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik een terugblik op de uitvoering van het praktijkonderzoek. Ik reflecteer in dit hoofdstuk op het onderzoeksproces en evalueer mijn rol als onderzoeker. Verder beschrijf ik aanbevelingen voor een mogelijk vervolgonderzoek.

6.2 Wat betekent dit onderzoek voor mij als onderzoeker?

Dit onderzoek is interessant voor eenieder die zijn technisch leesonderwijs kritisch wil bekijken. De resultaten van dit onderzoek leveren een bijdrage aan het onderwijs op mijn school. Het onderzoek laat zien wat de school nodig heeft om tot een verbetering van de technisch leesresultaten in groep 3 en 4 te komen.

Gedurende het onderzoek kwam ik erachter dat er bij mij op school nogal wat verschillen bestaan over de interpretatie en toepassing van het IGDI-model. Ik vind dat in het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2) aangetoond is dat het directe instructie er toe doet bij technisch leesonderwijs. Dit neemt niet weg dat dit een visie moet zijn die gedragen moet worden door het hele team. Ik hoop dat collega's deze bevinding delen.

Het gedrag van de leerkracht bepaalt voor een groot deel de leerontwikkeling van een kind.

"Technisch lezen ontwikkelt zich bij de meeste leerlingen niet spontaan. Het zijn aangeleerde vaardigheden die het resultaat zijn van gericht en instructief onderwijs". (Gijsel, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2008). Ik realiseerde me in de onderzoeksfase dat het de leerkracht is die het uiteindelijk moet doen. Ik besef me daarom heel goed dat ik mijn rol als IB-er heel bewust in moet zetten en af moet stemmen op de behoeften van het team. In dit onderzoek heb ik verschillende technisch leesmethoden bekeken die voldoen aan de door mij opgestelde criteria. Ik heb de betreffende methoden met elkaar vergeleken en ben tot een passend advies voor de school gekomen. Ik ben in staat geweest het MT te overtuigen van de voorwaarden voor goed technisch leesonderwijs. Ik heb hen ervan weten te overtuigen dat de rol van een goed schoolmanagement essentieel is in een proces van verbetering van het technisch leesonderwijs.

Ondanks het feit dat ik me tijdens dit onderzoek enkel gericht heb op groep 3 en 4 durf ik te stellen dat de verbeterpunten van toepassing zijn op de hele school. De aanleiding voor dit onderzoek waren de tegenvallende resultaten van begrijpend lezen vanaf groep 5. Tijdens de zoektocht naar een geschikt onderwerp voor mijn praktijkonderzoek concludeerde ik dat goed technisch leesonderwijs de basis vormt voor goed begrijpend leesonderwijs. Interessant aan dit onderzoek is de conclusie dat leerlingen in groep 3 en 4 slechts voorbereidend begrijpend lezen. Momenteel is dit op de school nog niet het geval. Investeren in goed technisch leesonderwijs zal waarschijnlijk resulteren in een verbetering van de begrijpend leesresultaten. Voorwaarde hierbij is dat ook het onderdeel woordenschat in kaart gebracht moet worden.

6.3 Aanbevelingen

Ik verwacht dat bij het in kaart brengen van de streefdoelen groep 1 en 2 en de intensieve begeleiding van het aanvankelijk leesproces (groep 3) mijn collega's en ik beter in staat zijn risicoleerlingen te signaleren en begeleiden. Ik vraag me wel af wat mijn rol in dit proces zou kunnen zijn. Het proces moet bewaakt blijven en er moet afgestemd worden op coaching van de leerkracht. Binnen het MT zouden er afspraken gemaakt moeten worden over het monitoren van het leesontwikkelingsproces. Vanuit de vragenlijst zelfassessment leerkrachtvaardigheden en de observatie ontstond een wisselend beeld. Ik zou willen inventariseren wat de intrinsieke motivatie van collega's is in het volgen van scholing.

In de visie van de school staat omschreven:

'Mijn basisschool- voor een goede koers....'

In hoeverre wordt deze visie door het team gedragen? Wat is überhaupt de visie van de school? Er zal een eenduidige visie omschreven moeten worden waarin een verbetering van het technisch leesonderwijs een startpunt kan zijn. In het meerjarenplan van de school moet omschreven worden wat onze doelstellingen zijn. Waar staat de school en welk einddoel willen wij bereiken? Ik zou startende leerkrachten intensiever willen coachen, zodat zij het directe instructiemodel kunnen hanteren en de doorlopende leerlijn bewaakt blijft.

Het onderstaande meerjarenplan kan gehanteerd worden tijdens de implementatieproces. Ik zou adviseren gebruik te maken van een onderwijsadviseur tijdens de implementatie van de nieuwe technisch leesmethoden.

Meerjarenplan 2011-2015

	Team	Bouw	Groep	Werkgroep
2011-2012	- professionalisering 'effectief leesonderwijs' en 'IGDI-model'. - uitbreiden leertijd technisch lezen	- VVE (ontluikende geletterdheid)	- start nieuwe methode groep 3 en 4. - intensieve coaching leerkrachten groep 3 en 4 tijdens implementatie.	- opstellen streefdoelen - scholing VVE - monitoren van de leesresultaten - aanschaf nieuwe leesboeken - het uitwerken van een goede leerlijn voor alle leerlingen

2012-2013	- voortgangsbijeenkomsten over het implementatie-proces - thema's motiverend leesonderwijs en klassenmanagement	groep 4 t/m 8 - goed en systematisch gebruik van methodes - motiverend leesonderwijs - groepsoverstijgende afspraken maken en ondersteuning op het gebied van klassenmanagement	- implementatie VVE - borgen invoering nieuwe methode groep 3 en 4. - start nieuwe methode groep 5 t/m 8	- ontwikkeling stappenplan dyslexiediagnostiek - monitoren van de leesresultaten - traject bewaken
2013-2014	- themabijeenkomsten m.b.t. signalering en diagnostiek zwakke lezers & groepsoverstijgende afspraken	Groep ½ - VVE borgen - borgen afspraken goed en systematisch gebruik van methodes - signalering en zorg voor zwak presterende leerlingen	Groep 3 en 4 - borgen afspraken goed en systematisch gebruik van methodes - signalering en zorg voor zwak presterende leerlingen	- monitoren van de leesresultaten - traject bewaken
	Team	Bouw	Groep	Werkgroep
2014-2015	- eventuele voortgangsbijeenkomsten plannen	- Groep ½ borgen - groep 4 t/m 8 borgen	- VVE borgen - groep 3 t/m 8 borgen	- monitoren van de leesresultaten - traject bewaken

Tabel 7
Meerjarenplan 2011-2015

6.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek

In een mogelijk vervolgonderzoek zou er meer aandacht besteed mogen worden aan de verwachting van de leerkracht. In de vragenlijst zijn enkel gesloten vragen gesteld. Door de vragenlijst digitaal te verzenden heeft er geen interactie kunnen plaatsvinden. Het bekijken van het IGD-model heeft een grote rol gespeeld in dit onderzoek. Welk directe instructiemodel past werkelijk bij de school? Er valt

veel winst te behalen in het maken van eenduidige zelfstandig werkafspraken. Het draagt bij aan een doorlopende leerlijn. Nieuwe leerkrachten zullen hierin begeleid moeten worden. Het lijkt mij interessant een onderzoek uit te voeren naar de effectiviteit van het IGDI-model op de resultaten van het technisch leesonderwijs.

Ik wil inventariseren of leerkrachten de behoefte hebben aan begeleiding in het toepassen van 'overdrachtsgesprekken', zodat de nieuwe leerkracht het juiste startniveau van iedere leerling kan bepalen.

In een eventueel vervolgonderzoek zou ik graag onderstaande vragen willen beantwoorden:

- *Wat is de effectiviteit van de inzet van het IGDI-model op de resultaten van het technisch leesonderwijs?*
- *Wat is er (nog meer) nodig om tot een verbetering van de begrijpend leesresultaten te komen?*
- *'Wat hebben mijn collega's nodig naar aanleiding van de conclusies van dit onderzoek?'*
- *Welke schrijfmethode sluit aan op de methode Veilig Leren Lezen?*

6.5 Evaluatie op mijn leerproces

Na afloop van dit onderzoek concludeer ik dat ik iemand ben die veel behoefte heeft aan een voorbeeld, maar ook aan bevestiging. Ik ben een perfectionist. Meestal is dit mijn kracht, maar dat heeft me in sommige fasen van het onderzoek ook aan het twijfelen gebracht.

Bij de start van het onderzoek had ik al vrij snel helder wat mijn onderwerp voor dit praktijkonderzoek zou zijn. Tijdens het onderzoek kwam ik erachter dat ik met een aantal vooronderstellingen gestart was. In gedachten had ik al een aantal conclusies getrokken. Dit heeft er voor gezorgd dat ik een moeizame start heb gehad, ik wilde een volledig veranderingsproces in gang zetten. Ik heb er daarom voor gekozen al vrij snel te starten met het literatuuronderzoek. Tijdens deze literatuurstudie lukte het mij de vooroordelen aan de kant te schuiven en weer open te staan voor nieuwe informatie. Ik merkte overigens wel dat ik het lastig vond hoofd –en bijzaken te onderscheiden.

De fase van het onderzoek vond ik heel erg spannend, maar ook erg leuk. Met name het analyseren van de datagegevens heeft voor mij verrassende resultaten opgeleverd. Over dit deel van het onderzoek ben ik ook het meest tevreden. Ik merkte dat ik in deze fase heel goed in staat was het 'reflecterend denken' in gang te zetten en alle vooronderstellingen buiten beschouwing te laten. Ik realiseer me dan ook dat het inzetten van een observatie-instrument gebaseerd is op de door mij hoog gestelde doelen. De vraag is in hoeverre deze kritische houding een afspiegeling is van de behoefte van het team.

De laatste fasen van het onderzoek Conclusie en Evaluatie brachten mij opnieuw aan het twijfelen. "Wie ben ik om mijn collega's en het leesonderwijs te beoordelen?" Mijn onzekerheid zat me in deze fase van het onderzoek in de weg. Ik ben er uiteindelijk in geslaagd deze fasen te realiseren door

dicht bij mezelf te gaan staan. ‘Wat heb ik nodig om...?’ Ik ben op zoek gegaan naar een aantal concrete voorbeelden van andere onderzoeksverslagen, dit heeft mij geholpen.

Ik heb me bij de start onvoldoende gerealiseerd dat ieder persoon anders in elkaar zit en dat dit mogelijk een andere aanpak van mij vereist. Tijdens het volgen van de IB-opleiding werd ik me ervan bewust dat ik vanuit mijn enthousiasme en gedrevenheid iemand ben die niet altijd afstemt op het tempo van de ander. Enerzijds is dit mijn kracht, een aantal collega's bereik ik door mijn enthousiasme. Anderzijds kan het ook weerstand en een afwachtende houding bij anderen veroorzaken. Tijdens het uitvoeren van het onderzoek realiseerde ik me dat dit een aanpassing van mij vereist. Ik heb geprobeerd af te stemmen op het tempo van de ander.

In september stelde ik de eis mezelf me zo optimaal mogelijk in te zetten, maar de lat niet te hoog te leggen. Tijdens dit onderzoeksproces merkte ik dat ik de lat weer steeds hoger voor mezelf ging leggen. Op sommige momenten heeft me dat geremd in het proces, maar nu ben ik trots op het feit dat ik zelf in staat ben geweest mijn eigen einddoel te bepalen. Ik heb maximaal gepresteerd.

Literatuurlijst

Aarnoutse C., Verhoeven L., Zandt R. en Biemond H. (2001, in Aarnoutse 2004). *De ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit

Allington R.L. (2001). *What really matters for struggling readers. Designing Researched-Based Programs*. New York: Longman.

Balans Landelijke Oudervereniging (2010). *Wat is technisch leren lezen?* Download 7 januari 2011, www.steunpuntdyslexie.nl

Boerma I., Manders A. en Markhorst M. (2010). *Begrijpend Lezen Nieuwe Stijl*. Download 13 december 2010, www.drielanden.org

Bosman A., Hell J. (2002). *Leren stellen en niet vergeten correct te spellen*. Download 21 maart 2011, <http://www.annabosman.eu/documents/Willemen>

Cijvat I., Dijk M., Förrer M., Hortensius L. en de With T. (2009, Harris en Muijs, 2002 en Marzano en MC Nulty 2003). *Effectief technisch leren lezen*. Download 11 maart 2011, www.schoolaanzet.nl

Gijssels M., Scheltinga F., van Druenen M. en Verhoeven L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 3* (tweede druk). Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.

Gijssels M., Scheltinga F., van Druenen M. en Verhoeven L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 4*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.

Greven J., Letschert J. in opdracht van SLO (2006). *Kerndoelenboekje*. Publicatie van het Ministerie van Onderwijs. Download 3 januari 2011, <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/basisonderwijs/>

Harinck F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek* (zesde druk). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kallenberg T., Koster B., Onstenk J. en Scheepse W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Lankhorst W.B. (2007, in Struiksema en van der Leij, 2004)) *Een gestructureerde en preventieve methodiek voor lees- en spellinginstructie van klankzuivere woorden is ook effectief voor kinderen met een lichte tot matige verstandelijke beperking*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

Lubbers A.C. (2007, in Allington, 2005 en Stanovich, 1991) *Vloeiend lezen een leesvoorstelling*.
Download 11 maart 2011 www.taalpilots.nl

Lyon R. dr. (2001, in Vernooij, 2007). *Presentatie effectief leesonderwijs*, dr. K. Vernooij.
Werkconferentie Pilots Taalbeleid OA. Utrecht: In opdracht van PO Raad.

Marshall J.C., Newscombe F. (1973) *Patterns of paralexia*. A psycholinguistic approach. Journal of Psycholinguistic Research. Download 21 maart 2011 www.wikipedia.org/wiki/lezen.

Marzano R.J., (2003). What Works in Schools, translating research into action (Wat werkt op school, research in actie; vertaling Concorde Group BV, Amstelveen). Vlissingen: Bazalt.

Scheltinga F., Gijsel M., van Druenen M en Verhoeven L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.

Snow C.E., M.S. Burns en P. Griffin (1998, in Vernooij, 2009) *Presentatie effectief leesonderwijs*.
Werkconferentie Pilots Taalbeleid OA. Utrecht: In opdracht van PO Raad.

Spaans G., Leenders Y. (2010). *Samen op weg naar betere taalleesresultaten*. Download 11 januari 2011, www.taalpilots.nl

Stoep J. (2008). *Vooroordelen versterken taalachterstand*. Download 29 maart 2011, www.kennisnet.nl/speciaalonderwijs

Vernooij K. dr. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Vernooij K. dr. (2007). *Presentatie effectief leesonderwijs*. Werkconferentie Pilots Taalbeleid OA. Utrecht: In opdracht van PO Raad.

Vernooij K. dr. (2009). *Lezen stopt nooit*. Hengelo: doctorale rede Hogeschool Edith Stein.

Wentink H., Verhoeven L., van Druenen M. (2008). *Protocol leesproblemen en dyslexie groep 1 en 2* (derde druk). Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.

Wikipedia (2011). *Geletterdheid*. Download 28 maart 2011, www.wikipedia.org/geletterdheid

Willms J.D., Murray T.S. (2007, in Vernooy, 2007) *Presentatie effectief leesonderwijs*.
Werkconferentie Pilots Taalbeleid OA. Utrecht: In opdracht van PO Raad.

Bijlage 1 Verzamelstaat Zelfassessment leerkrachtvaardigheden

Effectieve instructie	Het aantal ondervraagden wat de stelling beantwoordde met 'helemaal eens' of 'eens'
Fase 1 Terugblik	
1 De leerkracht geeft een samenvatting van de voorgaande stof	88,9%
2 De leerkracht halt de benodigde voorkennis op	100%
Gemiddeld	99,5%
Fase 2 + 3 Presentatie + uitleg	
3 De leerkracht geeft een lesoverzicht c.q. vertelt hardop het lesdoel	66,6%
4 De leerkracht doorloopt hardop en laat de leerlingen hardop denken	100%
5 De leerkracht leert leerlingen denkstrategieën aan	77,8%
6 De leerkracht besteedt aandacht aan diverse oplossing –en leersstrategieën	100%
7 De leerkracht geeft de leerlingen de gelegenheid tot het stellen van vragen	n.v.t.
8 De leerkracht betreft leerlingen actief bij de instructie	n.v.t.
9 De leerkracht zorgt tijdens de instructie voor interactie tussen leerkracht-leerlingen	100%
10 De leerkracht zorgt tijdens de instructie voor interactie tussen leerlingen	77,8%
11 De leerkracht plaatst de leerstof in een betekenisvolle context	100%
12 De leerkracht differentieert naar instructiebehoefte van de leerlingen	62,5%
13 De leerkracht is doelgericht en weidt niet uit	100%
Gemiddeld	87,2%
Fase 4 Begeleide inoefening	
14 De leerkracht laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding het gepresenteerde oefenen	100%
15 De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen	100%
16 De leerkracht relateert de te maken opdrachten expliciet aan het lesdoel	55,5%
17 De leerkracht differentieert bij het inoefenen naar instructiebehoefte van de leerlingen	77,8%
Gemiddeld	83,3%
Fase 5 Zelfstandige verwerking	
18 De leerkracht laat de inhoud van de verwerkingsopdrachten goed aansluiten bij die van de instructiefase	n.v.t.
19 De leerlingen kunnen direct beginnen	n.v.t.
20 De leerkracht differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten naar het niveau van de leerlingen	62,5%
21 De afspraken over zelfstandig werken worden door de leerlingen en leerkracht toegepast	55,5%
Gemiddeld	59%
Fase 6 Evaluatie	

22 De leerkracht evalueert met de leerlingen de les	100%
23 De leerkracht laat leerlingen reflecteren over het leerproces	55,5%
Gemiddeld	77,8%
Differentiatie	
24 Er wordt gedifferentieerd in basisstof en keuzevakken	77,8%
25 Er wordt gedifferentieerd in instructietijd	100%
26 De leerkracht begeleidt tijdens het zelfstandig werken groepjes leerlingen	n.v.t.
27 De begeleiding van groepjes bestaat uit: verlengde instructie/ préteaching voor de zwakke leerlingen	77,8%
28 De begeleiding van de groepjes sterkere leerlingen is vooral coaching	n.v.t.
Gemiddeld	85,2%
Klassenmanagement	
29 Het klassenmanagement is goed voorbereid	100%
30 De afspraken zijn voor alle leerlingen duidelijk	100%
31 De les wordt in een effectieve tijdsplanning uitgevoerd	66,7%
32 De les wordt niet storend onderbroken	n.v.t.
33 De leerkracht loopt vaste hulprondjes	n.v.t.
34 Er wordt gewerkt met een instructietafel	88,9%
35 Er wordt gewerkt met een teken voor uitgestelde aandacht	88,9%
36 Er is een actuele en functionele leeromgeving	44,4%
37 De leertijd wordt efficiënt gebruikt	n.v.t.
Gemiddeld	81,5%
Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen	
38 De leerlingen zijn actief betrokken bij de les	n.v.t.
39 De leerlingen werken taakgericht en zelfstandig	n.v.t.
40 De leerlingen kunnen het werk zelfstandig plannen	n.v.t.
41 De leerlingen hebben de mogelijkheid tot het kiezen van eigen opdrachten	n.v.t.
Pedagogisch klimaat	
42 De leerkracht geeft leerlingen positieve feedback	100%
43 De leerkracht creëert succeservaringen	100%
44 De leerkracht creëert rust in de groep	n.v.t.
45 De leerkracht creëert veiligheid in de groep	100%
46 De leerkracht uit vertrouwen in de leerlingen vanuit hoge maar realistische doelen	88,9%
47 De leerkracht schept de voorwaarde dat leerlingen met elkaar kunnen samenwerken	55,5%
Gemiddeld	88,9%

Bijlage 2 Format observatielijst 'Schitterende Scholen'

Observatie Schitterende Scholen

Leerkracht:

Groep:

Les:

Observant :

Datum :

Effectieve instructie	
Fase 1 Terugblik	1 2 3 4 5
1) De leerkracht geeft een samenvatting van de voorgaande stof	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
2) De leerkracht haalt de benodigde voorkennis op	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Fase 2 + 3 Presentatie + uitleg	1 2 3 4 5
3) De leerkracht geeft een lesoverzicht c.q. vertelt het doel van de les	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
4) De leerkracht doorloopt het denkproces hardop en laat leerlingen hardop denken	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
5) De leerkracht leert leerlingen denkstrategieën aan (o.a. door stellen van open vragen)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
6) De leerkracht besteedt aandacht aan diverse oplossing- en leerstrategieën	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
7) De leerkracht geeft de leerlingen de gelegenheid tot het stellen van vragen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
8) De leerkracht betreft leerlingen actief bij de instructie	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
9) De leerkracht zorgt tijdens de instructie voor interactie tussen leerkrachten – leerlingen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
10) De leerkracht zorgt tijdens de instructie voor interactie tussen leerlingen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
11) De leerkracht plaatst de leerstof in een betekenisvolle context.	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
12) De leerkracht differentieert naar instructiebehoefte van de leerlingen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
13) De leerkracht is doelgericht bezig en weidt niet uit	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Fase 4 Begeleide inoefening	1 2 3 4 5
14) De leerkracht laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding (het gepresenteerde) oefenen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
15) De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16) De leerkracht relateert de te maken opdrachten expliciet aan het lesdoel	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17) De leerkracht differentieert bij het inoefenen naar instructiebehoefte van de leerlingen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Fase 5 Zelfstandige verwerking	1 2 3 4 5
18) De leerkracht laat de inhoud van de verwerkingsopdrachten goed aansluiten bij die van de instructiefase	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19) De leerlingen kunnen direct beginnen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20) De leerkracht differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten naar het niveau van de leerlingen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21) De afspraken over het zelfstandig werken worden door leerlingen en leerkrachten toegepast	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Fase 6 Evaluatie	1 2 3 4 5
22) De leerkracht evalueert met de leerlingen de les: controleert of het lesdoel bereikt is	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
23) De leerkracht laat leerlingen reflecteren over het leerproces	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Differentiatie	1 2 3 4 5
24) Er wordt gedifferentieerd in de basisstof en keuzetaken	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25) Er wordt gedifferentieerd in instructietijd	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26) De leerkracht begeleidt tijdens het zelfstandig werken groepjes leerlingen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27) De begeleiding van groepjes bestaat uit: verlengde instructie / pre teaching voor de zwakke leerlingen	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28) De begeleiding van de groepjes sterkere leerlingen is vooral coaching	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Klassenmanagement	1	2	3	4	5
29) Het klassenmanagement is goed voorbereid	☐	☐	☐	☐	☐
30) De afspraken zijn voor alle leerlingen duidelijk	☐	☐	☐	☐	☐
31) De les wordt in een effectieve tijdsplanning uitgevoerd (er is een juiste balans tussen leer- en werktijd)	☐	☐	☐	☐	☐
32) De les wordt niet storend onderbroken / de groepen storen elkaar niet	☐	☐	☐	☐	☐
33) De leerkracht loopt vaste hulprondjes (tussen de begeleiding van subgroepjes door)	☐	☐	☐	☐	☐
34) Er wordt gewerkt met de instructietafel	☐	☐	☐	☐	☐
35) Er wordt gewerkt met een teken voor uitgestelde aandacht (stoplicht/vragenkaartjes)	☐	☐	☐	☐	☐
36) Er is een actuele en functionele leeromgeving	☐	☐	☐	☐	☐
37) De leertijd wordt efficiënt gebruikt: leerlingen kunnen op eigen niveau vooruit	☐	☐	☐	☐	☐
Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen	1	2	3	4	5
38) De leerlingen zijn actief betrokken bij de les	☐	☐	☐	☐	☐
39) De leerlingen werken taakgericht en zelfstandig	☐	☐	☐	☐	☐
40) De leerlingen werken met een dag en / of weektaak	☐	☐	☐	☐	☐
41) De leerlingen kunnen het werk zelfstandig plannen	☐	☐	☐	☐	☐
42) De leerlingen hebben mogelijkheid tot het kiezen van eigen opdrachten	☐	☐	☐	☐	☐
43) De leerlingen kijken het gemaakte werk na en corrigeren het	☐	☐	☐	☐	☐
Pedagogisch klimaat	1	2	3	4	5
44) De leerkracht geeft leerlingen positieve feedback	☐	☐	☐	☐	☐
45) De leerkracht creëert succes ervaringen	☐	☐	☐	☐	☐
46) De leerkracht creëert rust in de groep	☐	☐	☐	☐	☐
47) De leerkracht creëert veiligheid in de groep	☐	☐	☐	☐	☐
48) De leerkracht uit vertrouwen in de leerlingen vanuit hoge maar realistische doelen	☐	☐	☐	☐	☐
49) De leerkracht schept de voorwaarde dat leerlingen met elkaar kunnen samenwerken	☐	☐	☐	☐	☐

Toelichting score:

1= (voldoet)
onvoldoende

2= (voldoet) matig

3= voldoet

4= voldoet ruim
voldoende

5= voldoet goed

Toelichting op item:
Algemene opmerkingen: - -

Bijlage 3 Verzamelstaat observatie

Effectieve instructie	Leerkracht								Totaal (omgerekend in %)
	A	B	C	D	E	F	G	H	
Fase 1 Terugblik									
1 De leerkracht geeft een samenvatting van de voorgaande stof	3	1	1	3	1	2	1	1	1,6= 32%
2 De leerkracht halt de benodigde voorkennis op	1	1	5	5	2	2	4	1	2,6= 52%
Gemiddeld:	2	1	3	4	1	2	3	1	2,1= 42%
Fase 2 + 3 Presentatie + uitleg									
3 De leerkracht geeft een lesoverzicht c.q. vertelt hardop het lesdoel	1	3	2	5	4	1	5	1	2,8= 56%
4 De leerkracht doorloopt hardop en laat de leerlingen hardop denken	1	2	2	4	3	5	5	1	2,9= 58%
5 De leerkracht leert leerlingen denkstrategieën aan	1	4	3	3	1	4	4	1	2,6= 52%
6 De leerkracht besteedt aandacht aan diverse oplossing –en leersstrategieën	1	2	1	4	1	3	4	1	2,2= 44%
7 De leerkracht geeft de leerlingen de gelegenheid tot het stellen van vragen	1	4	5	4	4	3	5	1	3,4= 68%
8 De leerkracht betreft leerlingen actief bij de instructie	1	3	3	5	2	4	5	1	2,8= 56%
9 De leerkracht zorgt tijdens de instructie voor interactie tussen leerkracht-leerlingen	1	3	3	5	3	5	5	1	2,6= 52%
10 De leerkracht zorgt tijdens de instructie voor interactie tussen leerlingen	1	1	1	3	1	1	4	1	1,6= 32%
11 De leerkracht plaatst de leerstof in een betekenisvolle context	1	5	3	3	1	4	5	1	2,9= 58%
12 De leerkracht differentieert naar instructiebehoefte van de leerlingen	1	4	1	4	5	4	3	1	2,9= 58%
13 De leerkracht is doelgericht en weidt niet uit	1	3	4	4	2	4	5	3	3= 60%

Gemiddeld:	1	3	3	4	3	4	4	1	2,8= 56%
Fase 4 Begeleide inoefening									
14 De leerkracht laat de leerlingen onder nauwgezette begeleiding het gepresenteerde oefenen	1	5	5	4	1	5	5	2	3,5= 70%
15 De leerkracht gaat na of de leerlingen de leerstof begrijpen	1	4	2	3	1	4	5	1	2,6= 52%
16 De leerkracht relateert de te maken opdrachten expliciet aan het lesdoel	1	3	3	5	5	4	5	3	3,6= 72%
17 De leerkracht differentieert bij het inoefenen naar instructiebehoefte van de leerlingen	1	3	1	4	4	3	3	3	2,8= 56%
Gemiddeld:	1	4	3	4	3	4	4	2	3,1= 62%
Fase 5 Zelfstandige verwerking									
18 De leerkracht laat de inhoud van de verwerkingsopdrachten goed aansluiten bij die van de instructiefase	1	4	4	4	3	5	5	1	3,3= 66%
19 De leerlingen kunnen direct beginnen	5	4	5	5	5	5	5	5	4,9= 98%
20 De leerkracht differentieert bij het geven van verwerkingsopdrachten naar het niveau van de leerlingen	2	3	1	3	3	4	4	1	2,6= 52%
21 De afspraken over zelfstandig werken worden door de leerlingen en leerkracht toegepast	3	2	3	4	3	4	4	2	3,1= 62%
Gemiddeld:	3	3	3	4	3	4	4	2	3,3= 66%
Fase 6 Evaluatie									
22 De leerkracht evalueert met de leerlingen de les	1	1	1	5	1	4	5	1	2,4= 48%
23 De leerkracht laat leerlingen reflecteren over het leerproces	1	1	1	4	1	1	5	1	1,8= 39%
Gemiddeld:	1	1	1	4	1	3	5	1	2,1= 42%

Differentiatie									
24 Er wordt gedifferentieerd in basisstof en keuzevakken	1	3	1	3	5	5	3	1	2,8= 56%
25 Er wordt gedifferentieerd in instructietijd	1	5	1	4	5	1	4	1	2,8= 56%
26 De leerkracht begeleidt tijdens het zelfstandig werken groepjes leerlingen	1	5	2	5	5	5	5	2	3,8= 76%
27 De begeleiding van groepjes bestaat uit: verlengde instructie/ préteaching voor de zwakke leerlingen	1	5	1	4	5	4	2	1	2,9= 58%
28 De begeleiding van de groepjes sterkere leerlingen is vooral coaching	4	3	2	4	1	5	5	4	3,5= 70%
Gemiddeld:	2	4	1	4	4	4	4	2	3,1= 62%
Klassenmanagement									
29 Het klassenmanagement is goed voorbereid	2	5	3	4	4	4	5	4	3,9= 78%
30 De afspraken zijn voor alle leerlingen duidelijk	4	3	2	4	2	5	5	3	3,5= 70%
31 De les wordt in een effectieve tijdsplanning uitgevoerd	1	3	1	4	2	2	5	1	2,4= 48%
32 De les wordt niet storend onderbroken	4	3	5	5	4	4	3	2	3,8= 76%
33 De leerkracht loopt vaste hulprondjes	1	1	4	5	1	5	4	4	3,1= 62%
34 Er wordt gewerkt met een instructietafel	3	5	3	5	5	1	2	1	3,1= 62%
35 Er wordt gewerkt met een teken voor uitgestelde aandacht	1	1	1	1	1	1	1	1	1= 20%
36 Er is een actuele en functionele leeromgeving	3	5	2	4	3	4	4	2	3,4= 68%
37 De leertijd wordt efficiënt gebruikt	2	4	1	4	4	1	3	1	2,5= 50%
Gemiddeld:	3	3	2	4	3	3	3	2	2,9= 58%
Actieve betrokkenheid en verantwoordelijkheid van de leerlingen									
38 De leerlingen zijn actief betrokken bij de les	3	3	3	4	3	5	5	4	3,8= 76%

39 De leerlingen werken taakgericht en zelfstandig	4	4	2	4	3	4	5	5	3,9= 78%
40 De leerlingen kunnen het werk zelfstandig plannen	3	3	2	3	3	3	3	1	2,6= 52%
41 De leerlingen hebben de mogelijkheid tot het kiezen van eigen opdrachten	5	3	1	2	4	3	3	1	2,8= 56%
Gemiddeld:	4	3	2	3	3	4	4	3	3,3= 66%
Pedagogisch klimaat									
42 De leerkracht geeft leerlingen positieve feedback	2	4	5	5	4	4	5	3	4= 80%
43 De leerkracht creëert succeservaringen	2	4	3	4	4	5	5	3	3,8 = 76%
44 De leerkracht creëert rust in de groep	4	5	5	4	5	5	5	3	4,5= 90%
45 De leerkracht creëert veiligheid in de groep	3	5	5	5	5	5	5	4	4,6= 92%
46 De leerkracht uit vertrouwen in de leerlingen vanuit hoge maar realistische doelen	3	4	1	5	5	3	5	2	3,5= 70%
47 De leerkracht schept de voorwaarde dat leerlingen met elkaar kunnen samenwerken	1	3	1	1	2	5	5	1	2,4= 48%
Gemiddeld:	3	4	3	4	4	4	5	3	2,8= 56%

Toelichting score

1= onvoldoende

2= matig

3= voldoende

4= goed

5 = uitstekend

- Sterke leerkracht betreffende de vaardigheden van het IGDI-model
- Aandachtsgebied (opvallend zwakke score)

Bijlage 4 Vragen voor het interview

Het lijkt mij zinvol onze huidige leesmethode van zowel aanvankelijk– als voortgezet technisch lezen onder de loep te nemen. In hoeverre sluit deze aan op de huidige richtlijnen, maar ook de eisen die ik inmiddels stel op basis van dit onderzoek.

Voorwaarde van de nieuwe methode is dat het een methode is met goede streefdoelen, systematische aandacht voor de klank-tekenkoppeling, (convergente) differentiatie, directe instructie en een goede tijdsinvestering in het rooster. Tevens moet de signalering vanuit de methode goed zijn. Voorafgaand aan het interview heb ik de onderwijsadviseur mijn richtlijnen van het interview kenbaar gemaakt.

- *Waar liggen de knelpunten en hoe komt het dat collega's aangeven dat met name de methode voor voortgezet technisch lezen weinig handreikingen biedt?*
- *Welke aanvullingen verdient de huidige methode?*
- *Moet er mogelijk overgestapt worden naar een nieuwe methode?*
- *Welke methodes sluiten goed aan in de overgang van groep 3 naar groep 4, de fase van aanvankelijk naar voortgezet technisch lezen?*
- *Welke methode sluit aan bij de criteria van goed leesonderwijs en inzet van het IGDI-model?*
- *'Welke methode zorgt voor een goede doorlopende leerlijn van de methode Kleuterplein (groep 1-2) t/m een voortgezet technisch leesmethode'?*
- *'In hoeverre moeten wij op school begrijpend lezen aanbieden in groep 4'?*
- *'Welke materialen zijn geschikt voor voortgezette vlotte lezers'?*
- *'Hoe kan de school bijdragen aan een functionele en actuele leeromgeving'?*