

Effectief en motiverend voortgezet technisch leesonderwijs in de bovenbouw

ALITERACY POEM

Mrs. Thompson's second graders are amazing!
The principal says they can comprehend anything-
Even a medical textbook.

Mrs. Thompson's second graders are incredible!
The superintendent says their oral reading is completely seamless-
Like gentle flow of an eternal spring.

Mrs. Thompson's second graders are fantastic!
The P.T.A. president says they finished the reading workbook *and*
the phonics workbook before the end of the Third Quarter.

Mrs. Thompson's second graders worry me.
You see, I'm the aide who works in Mrs. Thompson's classroom,
And i know something that the others don't.

Mrs. Thompson's second graders don't like to read.

Layne, S. (2001) *Life's Literacy Lessons: Poems for Teachers* .

Auteur: Sabine Koopman-Lyon

Studentnummer: 2152716

Master Special Educational Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Dyslexie Specialist

Begeleid door: Marie-José de Ridder MA

Mei 2011

Inhoud

Inhoudsopgave

Inhoud	2
Samenvatting	4
Introductie	6
Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag	8
Aanleiding	8
Hoe ziet de huidige aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in onze groepen zeven en acht er uit?	8
Welke leerlingen zitten in de instructiegroep?	9
Hoe gaat het “RALFI lezen” in zijn werk op onze school conform de aanpak van de IB'er? ..	10
Hoe ziet de door mij gewenste situatie er uit?	12
Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek	15
Inleiding	15
RALFI als interventieprogramma	16
RALFI light	18
Leesonderwijs	19
Instructie modellen	20
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	25
3.1 Inleiding	25
3.2 De onderzoeksgroep	25
3.2.1 Het verzamelen van data	25
3.2.2 Leesniveau	26
3.2.3 Leesmotivatie	26
3.2.4 Leesonderwijs en zelfstandig lezen in de groepen zeven	26
3.3 De aanpak	27
3.4 Validiteit	29
3.5 Ethiek	29
Hoofdstuk 4 Data verzameling en analyse	31
4.1 Data met betrekking tot het (technisch) leesniveau van de leerlingen in de	31
experimentele groep en de controle groepen	31
4.2 Data met betrekking tot de leesbeleving van de leerlingen in de experimentele groep en de controle groepen	40
4.3 Data met betrekking tot het leesonderwijs en zelfstandig lezen in de groepen zeven	46
Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen	49
5.1 De onderzoeksvraag	49
5.1.1 Conclusies ten aanzien van het leesniveau	49
5.1.2 Conclusies ten aanzien van de leesmotivatie	50
5.1.3 Conclusies ten aanzien van het leesonderwijs en het zelfstandig lezen in de groepen zeven	51
5.2 Deelvragen	51
5.3 Subvragen	52

5.4 Aanbevelingen.....	58
Hoofdstuk 6 Evaluatie	61
6.1 Betekenis van de uitkomsten van dit onderzoek voor het leesonderwijs op onze school	61
6.2 De evaluatie van de uitvoering van het onderzoek	62
6.3 De betekenis van het uitvoeren van dit onderzoek voor mij	63
<i>Literatuurlijst.....</i>	<i>65</i>
<i>Begrippenlijst.....</i>	<i>68</i>
<i>Bijlagen.....</i>	<i>72</i>

Samenvatting

De centrale probleemstelling van dit onderzoek is:

“Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het voortgezet technisch leesonderwijs in de groep die ik lesgeef, effectief en motiverend is voor de leerlingen?”

De gekozen onderzoeksvorm is een actie-onderzoek. Het onderzoek is gestart door middel van een literatuuronderzoek naar huidige inzichten over effectiviteit van homogene instructiegroepen en het gebruik van RALFI. Verder is in de literatuur gezocht naar wat er werkt voor bovenbouwleerlingen inzake het voortgezet technisch leesonderwijs en wat effectief voortgezet technisch leesonderwijs inhoudt.

In januari 2011 heeft een nulmeting plaatsgevonden in de drie groepen zeven op onze basisschool. Daarna heeft één experimentele subgroep (uit de experimentele groep C) gedurende zes weken met de leesinterventie RALFI light gewerkt. In de andere twee groepen (controlegroep A en controlegroep B) is het leesonderwijs op de gebruikelijke wijze voortgezet; namelijk een variatie op RALFI lezen.

Eind maart is de eindmeting geweest. Uit de meting blijkt dat het leesniveau in de experimentele subgroep is verbeterd en een hoger resultaat behaald is dan bij de controlegroepen. Ook ten aanzien van de leesmotivatie is in de experimentele groep een grotere groei waarneembaar.

Tussen de resultaten behorende bij de toets Leestempo en Leestechiek van het CITO leerlingvolgsysteem en de uitkomsten van de AVI en DMT bleek een groot contrast.

Leerlingen die op de CITO Leestempotoets een D-score hadden, behaalden voor de AVI toets AVI+ niveau. Leerlingen die een C-score behaalden voor de CITO leestempotoets, behaalden voor de AVI toets eind zes in plaats van midden zeven.

Conclusies vanuit het onderzoek zijn:

- Er is een grote discrepantie tussen de uitkomsten van de Leestempo toets en de toetsing door middel van AVI en DMT-kaarten bij de experimentele groep. De Leestempo toets geeft de gemaakte vorderingen van de leerlingen niet weer; hetgeen bij mij leidt tot vragen omtrent het gebruik van de Leestempo toets.

- Door met de RALFI-light interventie te werken, zijn betere resultaten bereikt dan bij de groepen die met de RALFI interventie gewerkt hebben.

- Aansluiten op de leesbehoeften van de kinderen is een belangrijke factor voor het positief beïnvloeden van de leesmotivatie. Mogelijk draagt het werken met een beloningssysteem, meer tijd voor zelfstandig lezen, gericht boeken zoeken en adviseren, regelmatig boeken halen bij de bibliotheek en de variatie in verwerkingsopdrachten een grote rol bij het verschil in de toename van de motivatie bij de groepen. Een ander aspect dat mogelijk heeft bijgedragen tot het verschil in leesmotivatie tussen de groepen is het hanteren van aan de kinderen aangepaste leestijdstippen. Dat wil zeggen dat het moment waarop gelezen werd in het lesrooster aangepast is op de voorkeur van een door de meerderheid van de leerlingen aangegeven tijdstip.

- Omdat leerkrachtvaardigheden een belangrijke factor zijn bij het verbeteren van het leesonderwijs en het werken met een evidence based aanpak klaarblijkelijk tot betere resultaten leidt; zou de leesinterventie en opzet zoals ik deze in dit onderzoek uitgevoerd heb, toegepast kunnen worden bij alle kinderen met AVI 4 beheersing. Dit, mits de leerkrachtvaardigheden gecoacht worden en het geheel dus op verantwoorde wijze geïmplementeerd wordt.

Introductie

Mijn naam is Sabine Koopman-Lyon en ik ben leerkracht basisonderwijs sinds 1996. Na mijn afstuderen van de PABO destijds heb ik op diverse basisscholen en in diverse jaargroepen mogen lesgeven. Sinds augustus 2000 ben ik als groepsleerkracht fulltime werkzaam op een Openbare Basis School in Midden-Limburg.

De school is een basisschool voor regulier onderwijs gesitueerd in een moderne wijk die tussen 1985 en 1995 is gebouwd. In het schooljaar 1991-1992 is de school van start gegaan. In de loop van schooljaar 2005-2006 is onze dependance gerealiseerd.



Hoofdlocatie



Dependance

Dit is het tweede schooljaar dat ik groep zeven heb. Als ik een groep voor het eerst heb, volg ik de methodes conform handleiding. Tevens houd ik mij aan de gebruiken en afspraken, van de reeds ervaring hebbend in die groep, parallelcollega's. Ik stel dat jaar vaak vragen over waarom we iets op een bepaalde manier doen. Ik kijk niet alleen kritisch naar het onderwijs van mijn collega's, maar ook naar dat van mijzelf. Vandaar dat ik in mijn eigen groep mijn voortgezet technisch leesonderwijs onder handen wil gaan nemen. Afgelopen schooljaar heb ik mij de leerstof van groep zeven eigen gemaakt en daarnaast geëxperimenteerd met *coöperatief leren*¹ door een begin gemaakt te hebben met niet-methodegebonden toetsing voor de vakken natuur, aardrijkskunde en

¹ Alle cursief gedrukte woorden en/of begrippen zijn terug te vinden in de alfabetisch geordende begrippenlijst.

geschiedenis en het maken van *mindmaps* per les. Verder had ik een groep *levelworkers* in de klas en vijf niveaugroepen bij rekenen. Voor het voortgezet technisch lezen volgde ik de aanpak zoals voorgesteld door onze taalcoördinator; namelijk een variatie op *RALFI*. De variatie hield in dat onze school de RALFI interventie inzette bij een ander voortgezet technisch leesniveau dan beschreven door Braams & Smits (2008). Tevens was de wekelijkse frequentie van het inzetten van RALFI lager. De tijdsduur van de sessies waren korter dan bedoeld door Braams & Smits (2008). Verder richtten wij ons alleen op de lezers met leesproblemen. De niet-RALFI kinderen moesten zelfstandig lezen. De opzet van het zelfstandig lezen was per groep verschillend. Kinderen vonden het zelfstandig lezen saai. En de RALFI-kinderen lazen niet of nauwelijks meer zelfstandig.

Ik heb mijzelf dit schooljaar als doel gesteld mijn voortgezet technisch leesonderwijs te verbeteren.

De bovenstaande punten in mijn achterhoofd hebbend, leidden bij mij tot de volgende vragen:

Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het voortgezet technisch leesonderwijs in de groep die ik lesgeef, effectief en motiverend is voor de leerlingen?

Hoe kan ik ervoor zorgen, dat ik effectief en motiverend voortgezet technisch leesonderwijs bij ons op school gestalte geef?

Ik wil RALFI-light zoals bedoeld door Smits (2011) in het *LIST*-rapport Lezen is weer lezen!, gaan toepassen in mijn huidige groep.

Verder wil ik voor de gehele groep het zelfstandig vrij lezen een nieuwe vorm geven waarbij ik rekening houd zowel met de wensen van de kinderen bij de leesmateriaalkeuze als bij de verwerking hiervan.

Ik hoop een bijdrage ter verbetering van mijn voortgezet technisch leesonderwijs te leveren die voor mijn groep van nut zal zijn.

Hoofdstuk 1 Onderzoeksvraag

Aanleiding

In mijn dagelijkse klassenpraktijk merkte ik dat kinderen de teksten uit de methodes vaak moeilijk konden lezen. Een aantal andere kinderen uit mijn groep behaalden het AVI niveau wat je conform hun leeftijd en genoten onderwijstijd zou mogen verwachten niet. En verder was er een groep kinderen die weinig plezier in lezen hadden. Ik wist niet goed wat ik hier aan kon doen om deze kinderen te kunnen helpen. Een methode voor voortgezet technisch lezen voor de groepen zeven en acht was bij ons op school niet aanwezig. Na groep zes hielden wij tot schooljaar 2008 en 2009 met het onderwijs in technisch lezen op. Vanaf schooljaar 2009-2010 is in de groepen zeven en acht gestart met RALFI-lezen, dat wil zeggen: de naam RALFI werd gebruikt. De uitvoering varieerde per leerkracht; zowel in frequentie, tijdsduur als in toepassing waar de RALFI-letters symbool voor staan. Met het *Analyse Van Individualiseringsvormen- niveau vijf instructie* (AVI 5) als uiterlijke voorwaarde zoals door Smits in de handleiding van RALFI beschreven wordt, werd geen rekening gehouden.

Hoe ziet de huidige aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in onze groepen zeven en acht er uit?

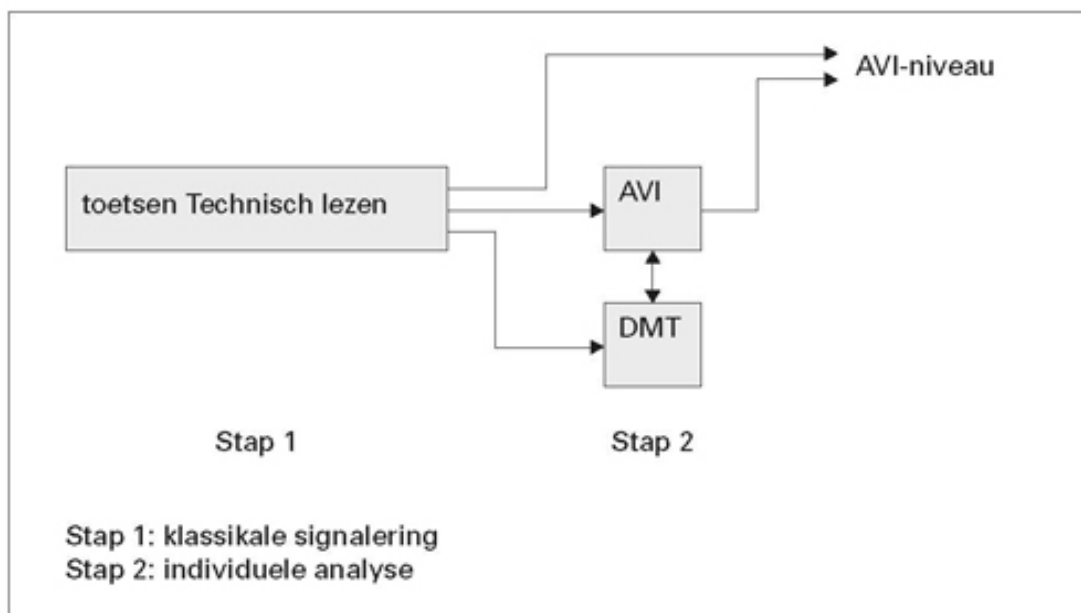
Dit schooljaar is, door de Intern Begeleider, een aanvulling op het in het vorig schooljaar ingevoerde voortgezet technisch leesonderwijs voor de groepen zeven en acht bedacht en beschreven. Zij beschrijft haar aanpak als volgt:

“Op het rooster staat een uur zelfstandig lezen. Met de instructiegroep wordt vier keer per week een kwartier gelezen. De andere kinderen lezen op dat moment zelfstandig.”

Welke leerlingen zitten in de instructiegroep?

“Leerkrachten bekijken de Leestempo en leestechiek toets en de DMT. Op basis daarvan maken ze een tweedeling in de klas. Leerlingen die zelfstandig gaan lezen en leerlingen die in de instructiegroep de technische leeslessen gaan volgen. De tweedeling wordt als volgt gemaakt:

- De leerlingen die een B of A scoren hoeven niet in de instructiegroep.
- De leerlingen die ergens een D of E scoren moeten zeker in de instructiegroep.
- De leerlingen die ergens een C scoren worden beoordeeld op bijvoorbeeld is het een hoge C of lage C.
- Beoordeling van de leescapaciteiten in het algemeen.
- De werkhouding van de leerling.
- Algehele beeld van de leerling.



figuur 1: Vernieuwing AVI-systeem volgens CITO

Houtveen, Smits, Brokamp, van den Hurk en de Ridder (2010) Projectstaf List adviseren met betrekking tot de toets Technisch Lezen (de vernieuwde leestempo - leestechiek) het volgende:

Scholen wordt aangeraden om AVI en DMT niet als stap 2 te zien (na leestempo -

leestechiek), zoals Cito aanraadt, maar als stap 1. Zij adviseren dus om leestempo – leestechiek niet af te nemen, maar om wel AVI en DMT af te nemen bij alle leerlingen. Het gebruik van leestempo – leestechiek raden zij af om de volgende redenen:

- Het is niet helder wat de toets meet. Het is geen stilleestoets, omdat het op woordniveau meet en daarmee het stilleesproces onderbreekt.
- Er is kans op onder- en oversignalering. Trage lezers worden waarschijnlijk onvoldoende gesignaleerd vanwege de ingebouwde traagheid in de toets; de woorddiscriminatie taak zorgt standaard voor een vertraging.
- Slordige (maar soms wel effectieve) lezers worden waarschijnlijk sterker dan normaal gesignaleerd vanwege de vele fouten die ze maken; de toets is sterk genormeerd op het aantal opgaven dat goed wordt gemaakt.
- NT 2 kinderen kunnen verkeerde keuzes maken bij leestechiek vanwege zwakke woordenschat. (meet je woordenschat of meet je technisch lezen?)
- Bij de leestempo toets moeten verschillende taken worden uitgevoerd; namelijk de zin stil lezen, vervolgens de zin onthouden waarna drie antwoorden vergeleken moeten worden en de juiste gekozen moet worden.
- Het antwoord moet onderstreept worden (meet je hiermee het leestempo?)

Wentink (2010) voegt hier het ongeschikt achten van de toets voor kinderen met (een vermoeden van) dyslexie toe, vanwege de overeenkomst in spellingswijze tussen de te kiezen woorden. “Veel op elkaar lijkende woorden zitten leerlingen met dyslexie tijdens het lezen ‘in de weg, meer dan bij goede lezers. “ Wentink (2010); Marinus (2010).

Binnen onze school wordt echter nog wel gebruik gemaakt van de leestempotoets als stap een en de AVI toets wordt niet afgenomen.

Hoe gaat het “RALFI lezen” in zijn werk op onze school conform de aanpak van de IB’er?

Leerkrachten printen wekelijks de teksten uit van Nieuwsbegrip. Dat zijn actuele teksten, die voor kinderen aansprekend zijn.

Dezelfde tekst wordt meermalen gelezen. Leerkrachten hebben allen de beschrijving van RALFI zoals bedoeld door Braams & Smits (2008) waarin precies beschreven staat wat

de uitgangspunten zijn, hoe ze RALFI kunnen toepassen en welke mogelijke problemen ze kunnen tegenkomen en hoe die kunnen worden opgelost. Er wordt drie weken RALFI gelezen, de vierde week is een vrij-lezen-week.

In de vierde week mogen kinderen, die normaal gesproken meedoen met RALFI, zelfstandig lezen. Dit om bij deze kinderen het leesplezier te vergroten en hen kennis te laten maken met aantrekkelijke leesmaterialen, zoals:

- Boeken uit de schoolbibliotheek.
- Boeken uit de bibliotheek van de stad. De leerkracht zorgt ervoor dat een ouder elke zes weken een doos nieuwe boeken haalt. Kinderen kunnen / mogen op een lijst schrijven welke boeken ze graag willen of over welke onderwerpen ze een boek willen hebben.
- Kidsweek. (nieuwskrant voor kinderen)
- Leerlingen krijgen een klapper met leeslogboeken. Eenmaal begonnen met een boekje, moet dat wel eerst worden uitgelezen.

Tijdens deze vrij-lezen-week van de groep kan de leerkracht bij leerlingen plaatsnemen en vragen iets hardop voor te lezen. Ook is het mogelijk in die tijd bij enkele kinderen het leeslogboek “door te lopen”.

De IB’ er gaf in een emailcontact aan dat het moeten uitlezen van een boek met een korrel zout genomen moet worden. De leerkracht moet volgens de IB’ er de leerlingen helpen met een balans vinden tussen enerzijds ‘in het verhaal komen/ het boek niet gelijk aan de kant doen’ en ‘het boek aan de kant doen’. Indien een leerling een boek niet meer wil lezen, kan er een leesverslag ingevuld worden met de motivatie waarom het boek niet uit gelezen wordt.

Ik heb met de Intern Begeleider afgesproken dat ik een andere aanpak opzet. Aan het eind van dit schooljaar kunnen we bekijken wat werkt en mogelijk gebruikt kan worden door alle groepen. De andere twee groepen zeven zullen als controlegroep fungeren, waarmee een vergelijking gemaakt kan worden tussen beide aanpakken.

Mijn aanpak beschrijf ik in hoofdstuk drie.

Hoe ziet de door mij gewenste situatie er uit?

- 1) De kinderen hebben de beschikking over een rijk, uitdagend aanbod aan leesmaterialen,
- 2) de kinderen zijn enthousiast over lezen,
- 3) de leerkracht kan de kinderen de instructie bieden die het kind nodig heeft,
- 4) er is een leesportfolio voor en van ieder kind,
- 5) resultaten verbeteren zich ten opzichte van huidige resultaten,
- 6) de DMT en AVI als toetsmiddel om het technisch lezen te meten,
- 7) de leestijden zoals voorgesteld in de kwaliteitskaart Primair Onderwijs raad voor groep zeven en groep acht handhaven (figuur 2).

Groep	Geplande tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
7 en 8	30-60 minuten	Onderhouden van voortgezet technisch lezen.
	90-120 minuten	Begrijpend Lezen Tekstverwerken/ Nieuwsbegrip/ Begrijpend lezen binnen de zaakvakken in samenhang met woordenschatontwikkeling.
	30 minuten	Voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met de woordenschatontwikkeling.
	240-300 minuten	Taal; spreken en luisteren, spellen, stellen, woordenschat en taalbeschouwing.

Figuur 2: Leestijden

Bron: <http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/kwaliteitskaarten>

Dit leidt tot de onderzoeksvraag:

Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het voortgezet technisch leesonderwijs in groep zeven waaraan ik lesgeef, effectief en motiverend is voor de leerlingen?

Om tot een duidelijk antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen splits ik deze onderzoeksvraag in twee deelvragen:

- 1) Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het voortgezet technisch leesonderwijs effectief is voor de leerlingen die AVI M7 nog niet behaald hebben?
- 2) Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het zelfstandig leesonderwijs motiverend is voor alle leerlingen in mijn groep?

Verder kom ik tot de volgende subvragen:

Subvragen:	
1.	Hoe ziet de huidige aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in onze groepen zeven en acht er uit?
2.	Hoe gaat het RALFI lezen in zijn werk op onze school?
3.	Wat is effectief voortgezet technisch leesonderwijs?
4.	Aan welke criteria moet motiverend leesonderwijs voldoen?
5.	Hoe heb ik het voortgezet technisch lezen vorm gegeven?
6.	Wat vinden onze leerlingen en leerkrachten van onze zelfstandig leeslessen?
7.	Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen beide aanpakken?
8.	Wat zijn de voor- en nadelen van beide aanpakken?
9.	Wat is de beginsituatie in de experimentele subgroep C in januari 2011 op het gebied van voortgezet technisch lezen?
10.	Wat is de beginsituatie in de experimentele subgroep C in maart 2011 op het gebied van voortgezet technisch lezen?
11.	Hoe kan ik er voor zorgen dat ik effectief en motiverend voortgezet technisch leesonderwijs bij ons op school gestalte geef?

Figuur 3 Subvragen

Hoofdstuk 2 Theoretisch onderzoek

Inleiding

Vanuit mijn collega's uit de onderbouw en middenbouw kreeg ik vorig schooljaar signalen dat zij ontevreden waren over het huidige verloop van het technisch lezen en de behaalde resultaten. Twee collega's uit groep vier ondervonden dat een instructiegroep van acht kinderen, waarbij tweeëntwintig kinderen een half uur zelfstandig moesten lezen, niet werkte. Kinderen die niet in de instructiegroep zaten, gingen achteruit. Dit bleek uit de toetsresultaten. Vanuit deze ervaringen uit de praktijk wil ik bij mijn aanpak rekening houden met de instructie voor de verschillende niveaus.

Aangezien onze school de methode Estafette eind groep zes geheel doorlopen heeft en geen middelen aanwezig zijn om tot de aanschaf van een voortgezet technisch leesmethode en/of leesinterventie project over te gaan, werd besloten om het -gratis - RALFI interventieprogramma te gaan gebruiken om het voortgezet technisch lezen gestalte te geven in de groepen zeven en acht.

In dit hoofdstuk laat ik zien wat huidige inzichten zijn over homogene instructiegroepen, effectief voortgezet technisch leesonderwijs en het gebruik van RALFI. Verder is in de theorie gezocht naar wat er werkt voor bovenbouwleerlingen inzake het voortgezet technisch leesonderwijs. Het geheel aan bevindingen maakt het mogelijk om vanuit deze theorieën onderbouwde keuzes te maken voor mijn praktijk.

“Wanneer groepen samengesteld zijn op basis van overeenkomstig niveau van leervorderingen, is dit niet effectiever dan groepen die meer heterogeen samengesteld

zijn. Dit geldt voor het reguliere Basisonderwijs (Creemers, 1991) en voor het Speciaal Onderwijs (Schonewille, 1993a). Op langere termijn kan het verblijf in een homogene niveaugroep zelfs opgevat worden als een risicofactor voor zwakker functionerende kinderen.” (Van der Leij, 2003).

Wentink & Verhoeven (2004) stellen dat bij leesactiviteiten de verschillen in leesniveau niet groter mogen zijn dan twee AVI-niveaus.

Het RALFI interventieprogramma sluit aan bij de visie van Wentink en Verhoeven.

RALFI als interventieprogramma

RALFI is een interventieprogramma voor probleemlezers. De letters RALFI staan voor de beginletters van de interventieprincipes: Repeated, Assisted, Level, Feedback en Instruction. Het programma is door Smits (2003) ontleend aan een aantal wetenschappelijke onderzoeken (Stahl, Meyer en Felton, Rasinsky, Weinstein en Cooke, National Reading Panel, Furr)

Therrien (2004) stelt in zijn meta analyse over herhaald lezen dat vloeiendheid en begrip toenemen.

Op een school voor Speciaal Basis Onderwijs is anderhalf jaar gewerkt met RALFI. Het gemiddeld resultaat over tweeëntachtig leerlingen bedraagt 1,52 AVI instructieniveau per half jaar. “Dit zijn hoopgevendende onderzoeksresultaten, gezien de ernst van de leesproblematiek en de toch al relatief hoge leeftijd van de meeste betrokken leerlingen. Toch lijkt het voor de hand te liggen dat de effectiviteit van deze methodiek niet plotseling vermindert na het bereiken van de twaalfjarige leeftijd.” (Smits & Van der Helm, 2005) Over voortgezet technisch lezen met kinderen in de bovenbouw zegt Vernooy (2007) het volgende: ‘De inspectie van onderwijs (2006) stelt in het jaarverslag (2006) dat het voor risicolezers en zwakke lezers in groep zeven en acht nodig is het technisch lezen systematisch te onderhouden om te voorkomen dat hun technische leesvaardigheid terugloopt. Bovendien laat onderzoek van het CITO (2001) zien dat zwakke lezers in groep zeven en acht hun technische leesvaardigheid nog kunnen verbeteren’.

Wentink & Verhoeven (2004) hebben het protocol leesproblemen en dyslexie voor de bovenbouw ontwikkeld vanuit de opvatting dat kinderen beter leren en leren leuker vinden wanneer het taal- en leesonderwijs interactief is. Effectieve leesbegeleiding is volgens hun gebaseerd op de drie uitgangspunten van interactief taalonderwijs, namelijk: betekenisvol-, sociaal en strategisch leren.

Kuhn (2009) toont aan dat het in aanraking komen met meerdere teksten leidt tot een grotere toegang en tot een grotere variëteit aan begripsvorming en een uitbreidende woordenschat dan bij dezelfde tekst herhaald te lezen. (eigen vertaling van Kuhn, 2009, p. 313) Verder stelt Kuhn (2005) dat het voor 95% van de leerlingen beter is om door te lezen in boeken, dan herhaald lezen.

RALFI is bedoeld door Smits voor AVI niveau M3 tot en met E4 beheersing (Smits & Braams, 2008). In mijn groep zeven lag het AVI-niveau op één leerling na boven AVI E4, dus kon ik niet RALFI zoals beschreven en bedoeld door Smits & Braams (2008) en Smits (zd) toepassen. In het Voortgezet Onderwijs is er een aangepaste vorm bekend. Maar voor in de bovenbouw van de basisschool nog niet. Gijsel, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven (2011) adviseren het gebruik van RALFI voor de groepen 5 tot en met 8. Smits gaf in een mailcontact aan dat RALFI lezen volgens haar correct zou moeten worden uitgevoerd in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs. Ze gaf de volgende belangrijkste principes:

- “- Pas RALFI toe volgens het hoofdstuk in mijn boek
- Gebruik motiverende kinderliteratuur op een hoog leesniveau
- Gebruik géén RALFI meer als kinderen kunnen stillezen (ongeveer vanaf AVI E4 beheerst)”

RALFI light

Vanuit het *LIST project* komt de volgende informatie met betrekking tot RALFI light: RALFI light is vooral, zo stelt Smits (Lezen is weer lezen!, 2011) gebaseerd op het werk van Kuhn. RALFI light is primair bedoeld als tijdelijke interventie bij het stillezen; bedoeld om kinderen in een boek te lanceren waarna zij zelfstandig het betreffende boek uitlezen.

Tijdens RALFI light wordt gelezen met ondersteuning. Het doel ten aanzien van stillezen is dat leerlingen de typische woordenschat, de plot en de karakters van een boek leren kennen en waarderen om zo gemakkelijker zelf het boek uit te kunnen lezen. In feite ‘lanceer’ je kinderen in een boek bij RALFI light.

De aanpak is zoals bij RALFI, met dit verschil dat de teksten niet herhaald gelezen worden. Bij RALFI light leest de leerkracht de bladzij voor, de leerlingen lezen deze bladzij in koor en in duo’s. Vervolgens wordt op dezelfde manier doorgegaan met de volgende bladzij. De leerkracht leest dus iedere bladzij voor voordat de kinderen hem in koor en in duo’s lezen. Als dat heel makkelijk is voor de kinderen kun je eventueel het koor gedeelte weglaten, maar niet het voorlezen van de leerkracht. Dat blijft altijd.

“RALFI light wordt uitgevoerd met een boek dat de leerlingen daarna zelf verder zouden willen lezen. Door RALFI light in te zetten komen de leerlingen gemakkelijker door het eerste stuk van het boek heen en krijgen ze bekendheid met het thema, de hoofdpersonen en de woordenschat van de schrijver. Daardoor wordt het na een flink stuk lezen in het boek gemakkelijker voor ze om het boek zelfstandig uit te lezen.

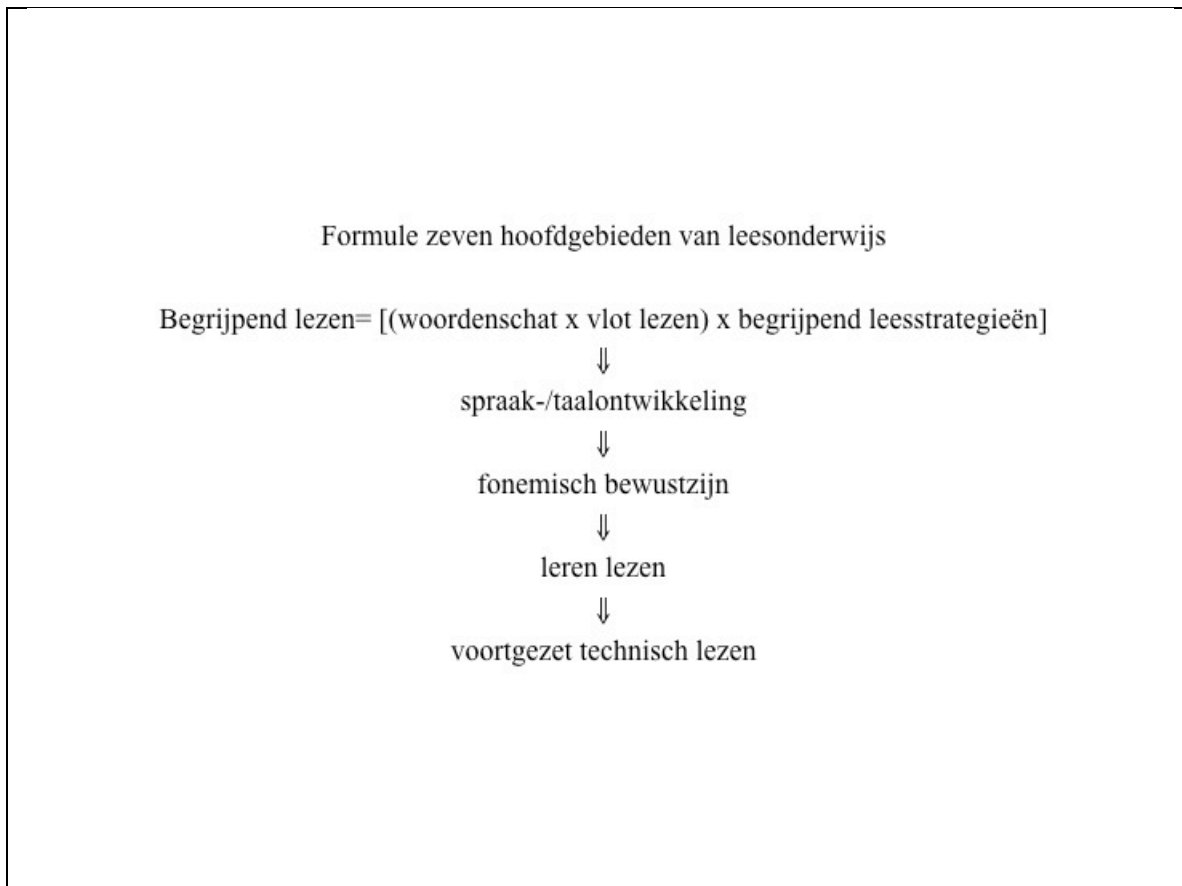
Dit betekent dat RALFI light stopt zodra je merkt dat het lezen in het boek makkelijker is geworden voor de kinderen en zodra je merkt dat ze ongeduldig worden over hoe het verder gaat en graag zelf verder willen lezen. Een heel spannend stukje is vaak geschikt om de overstap te maken naar zelf lezen. Als ze heel graag willen weten wat er gebeurt zijn de kinderen meer gemotiveerd om zelf verder te lezen.

De frequentie waarmee RALFI light wordt uitgevoerd is minimaal drie keer per week. Er kan gewerkt worden met wisselende samenstellingen al naar gelang kinderen het nodig hebben om kansrijk in een nieuw boek te starten.

Het heeft grote voordelen om te werken in serieboeken of in meerdere boeken van dezelfde schrijver of in meerdere (informatieve) boeken rondom hetzelfde thema. Dit heeft een positieve invloed op het leesbegrip en daarmee op het volhouden van stillezen.” Smits (2010) baseert haar interpretatie op het werk van Block, Parris, Reed, Whitely, & Cleveland, (2009); Krashen, (2004); Trainin, Wilson, Hiebert, Erickson, & Laughridge, (2008). RALFI light is een voorbeeld van strategisch leren zoals bedoeld door Wentink & Verhoeven (2004)

Leesonderwijs

Chall (1983) beschrijft vier fasen waaruit een evenwichtig samengesteld leescurriculum zou moeten bestaan. Vernooy (2006) voegt daar het begrip woordenschat aan toe en brengt deze fasen vervolgens onder in de volgende ‘formule’:



Figuur 4: Formule zeven hoofdgebieden van leesonderwijs (Vernooy)

Onder vlot lezen verstaat Vernooij (2006) de vaardigheid om nauwkeurig, automatisch, gemakkelijk en snel en zonder woordherkenningsproblemen een tekst te kunnen lezen. Volgens Kuhn (2009) bestaat vloeiend lezen uit woordidentificatie -het juist herkennen van de meerderheid van de woorden in een tekst én het direct automatisch herkennen van woorden- en intonatie, melodie en klemtoon. Effectief leesonderwijs geeft aandacht aan motivatie, techniek, begrip en woordenschat (National Reading Panel, 2000). De diversiteit in inzichten verschillen op het gebied van instructie (van der Leij, 2003; Vernooij, 2009; Inspectie van het onderwijs, 2006) , methodevolgend werken (Vernooij, 2009) het aanbieden van het lezen in afzonderlijke deelgebieden (Vernooij, 2009) of in geïntegreerde lees- en schrijfactiviteiten (van Elsäcker & Verhoeven, 2001; Wentink & Verhoeven, 2004; Armstrong, 2009).

Instructie modellen

Van der Leij (1998), Vernooij (2006) bepleiten het directe instructie model als basisvoorwaarde voor een effectieve leesles, Ahlers en Koekebacker (2009) bespreken ook een direct instructiemodel. Dit betreft een door Houtveen & Kuijpers (2006) uitgebreid model voor directe instructie namelijk; het Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie model.

Het IGD-model	
1.Start van de les	-Terugblik, -lesdoel aangeven, -voorkennis actualiseren
2.Interactieve groepsinstructie	-onderwijs in kleine stappen, -demonstreren/voordoen, -uitleggen (hoe!), -concrete voorbeelden geven, -hardop denken
3.Begeleide (in)oefening	-leerlingen oefenen met begeleiding van de leerkracht, -korte en duidelijke opdrachten vragen stellen of instructie begrepen is
4.Groep zelfstandig of in duo's toepassen Risiko leerlingen: Verlengde instructie	-De gemiddelde en goede lezers gaan individueel of in tweetallen aan het werk -Risiko leerlingen werken onder begeleiding van de leerkracht (minimaal 10 minuten)
5.Feedback aan de groep die zelfstandig werkt en aan de instructiegroep	-De leerkracht maakt een ronde en geeft de leerlingen feedback op hun werk.
6.Afsluiting	-Inhoudelijke afronding van de les, voor beide groepen

Figuur 5: IGD model, Ahlers en Koeckebacker (2009)



Figuur 6: Model van convergente differentiatie , Ahlers en Koeckebacker (2009)

Convergente differentiatie is een *evidence-based* aanpak voor het adequaat omgaan met verschillen. Alle leerlingen nemen deel aan de groepsinstructie, alleen de verwerking is gericht op de verschillen tussen leerlingen. Het komt er op neer dat door convergent te differentiëren de kloof tussen goede en zwakke leerlingen gedicht wordt en dat ernaar gestreefd wordt dat alle leerlingen minstens de gestelde minimumdoelen voor de basisvaardigheden bereiken, mits dit binnen hun mogelijkheden ligt. Deze manier van differentiëren komt tegemoet aan kwalitatief goed onderwijs voor álle kinderen; oftewel *inclusief onderwijs*.

De National Commission on teaching and America's future (1997) , Hattie (2004) en Vernooy (2010) hebben in beeld gebracht dat het hoge aandeel van de leerkrachtkwaliteiten in relatie staan tot de variantie in de lees- en rekenscores. Oftewel: hoe geringer de leerkracht kwaliteiten, hoe groter de spreiding in lees- en rekenscores. De leerkrachten die goed leesonderwijs geven beschikken, volgens de International Reading Association (2005), over de volgende kennis en vaardigheden:

- kennis van hoe het lezen zich bij kinderen ontwikkelt (en al begonnen is voordat zij op school komen),
- volgen en toetsen van de leesontwikkeling en daar aan gerichte leesinstructie verbinden,
- variatie aanbrengen in de leesinstructie,
- het lezen van teksten staat centraal,
- onderwijs op maat voor zwakke lezers en het helpen van kinderen met leesproblemen,
- motiveren van leerlingen,
- zelfstandig lezen stimuleren,
- hoge prestaties verwachten van de leerlingen.

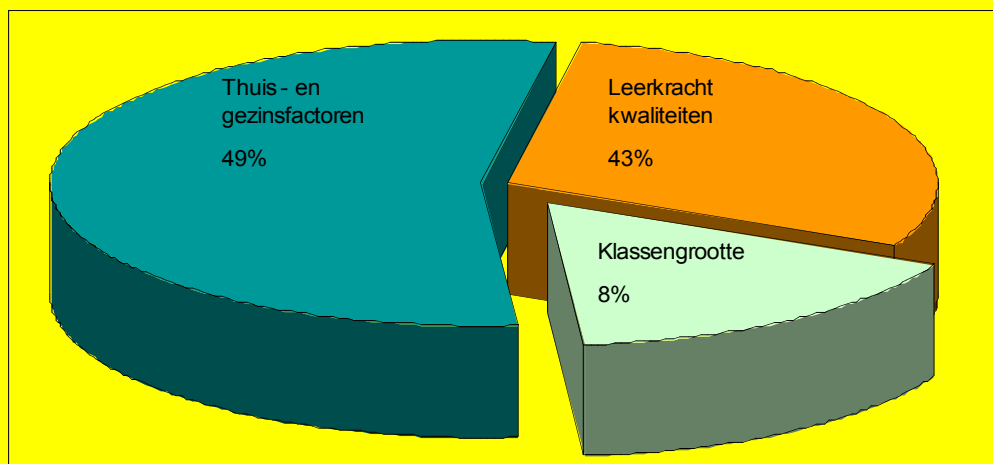
Zowel Van der Leij (2003) als Vernooy (2009) beschrijven het belang van het hebben van hoge verwachtingen met betrekking tot de leerprestaties van leerlingen.

Vernooy (2009) voegt hier het gebruiken van een goede evidence based taal-leesmethode en het organiseren van meer oefentijd voor leerlingen die dat nodig hebben, aan toe.

Het geschatte aandeel van de verklaarde variantie

in lees- en rekenscores

(National Commission on Teaching and America's Future (1997). Doing What Matters Most, p. 8-9)



Figuur 7: Geschatte aandeel van de verklaarde variantie in lees- en rekenscores.

Daarnaast dragen aandacht voor een rijke leesomgeving en werken aan de leesmotivatie bij aan effectief leesonderwijs. (Chambers, 1995; Van der Leij, 2003; Vernooy, 2009) Van Coillie (2007) voegt daar het aansluiten bij de belevingswereld en diens technisch leesniveau aan toe.

In mijn vorige groep zeven heb ik in schooljaar 2009-2010 de vraag gesteld “wanneer zou lezen (weer) leuk zijn volgens jou?” De antwoorden van de kinderen kwamen hier op neer: boeken met fantasie, om iets van te leren, als het voor de lol is, boeken met humor, spannende boeken, probleemboeken. De antwoorden van de kinderen kwamen grotendeels overeen met wat Van Coillie beschrijft in Leesbeesten en boekenfeesten (2007); zes basisfuncties, die elk kunnen inspelen op de basisbehoeften van jonge lezers. Te weten: de ontspannende-, de creatieve-, de emotieve-, de informatieve-, de zingevende- en de esthetische functie.

“Laat leerlingen ook zoveel mogelijk zelf werkvormen kiezen waarmee ze aan de slag willen.” (Van Coillie, 2007)

Oosterloo & Paus (2010) beschrijven in hun uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het leesonderwijs op de basisschool het belang van de immateriële leesomgeving. Hiermee bedoelen zij : “de activiteiten die het lezen van kinderen stimuleren en verwerkingsactiviteiten waardoor kinderen kunnen reageren op wat ze gelezen hebben.”

Howard Gardners’ theorie over Meervoudige Intelligentie (zie bijlage vier) leek mij in dit kader toepasbaar, om tot verschillende verwerkingsopdrachten te komen waarbij tegemoet wordt gekomen aan de verschillende intelligenties zoals Gardner ze beschrijft. Ik heb niet het doel om de kinderen volgens intelligentie in te delen. De kinderen zijn vrij in hun keuze. De verwerkingsopdrachten sluiten aan bij de gedachten rondom inclusief onderwijs; iedere leerling kan gebruik maken van haar positieve kanten en talenten.

Gardner gaat er van uit dat iedere persoon zich meestal in een aantal van deze intelligenties sterker ontwikkelt dan in de andere. Leerlingen op school zijn volgens hem op verschillende manieren 'knap'. Een van de kritieken op Gardner’s theorie is hoe hij tot deze keuzes voor intelligenties gekomen is (White 1998, Scarr 1985). Vanuit de praktijk werd de theorie in het onderwijsblad ‘De wereld van het jonge kind’ volop aangeprezen (Lokhoff, 2006). Reid (2009) beschrijft het positieve effect van het gebruik van de acht intelligenties in de klas voor kinderen met dyslexie. Armstrong (2009) geeft voorbeelden hoe M.I. ingezet kan worden bij lezen en taal.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Dit onderzoek heeft kenmerken van een actieonderzoek dat zoals Harinck (2009) beschrijft, gericht is op het verbeteren van het eigen handelen in de klas. Dit uit zich in het doel verbetering van de kwaliteit van het leesonderwijs en de leesmotivatie voor de gehele groep. Tevens zijn er kenmerken van een ontwerpgericht onderzoek zoals beschreven door Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2007) en Harinck (2009); de interventie RALFI-light wordt uitgetest en het betreft een kleinschalige try-out. Voorts zijn er kenmerken van een programma-evaluatieonderzoek. Het onderzoek richt zich op het beoordelen en vergelijken van het huidige voortgezet technisch leesprogramma zoals uitgevoerd in de andere groepen zeven en de daarbij horende resultaten in relatie tot mijn groep na de interventie met RALFI light zoals beschreven en bedoeld door Houtveen, van de Hurk, e.a. in het Listrapport (2011).

3.2 De onderzoeksgroep

Voor het ontwerp onderzoek zijn vier kinderen uit groep zeven van het reguliere onderwijs geselecteerd op basis van de achterblijvende technische leesvaardigheid. Bij het actieonderzoek doen alle drieëntwintig kinderen uit de groep mee. Voor het programma-evaluatieonderzoek doen de twee collega's uit de groepen zeven mee en alle eenenzeventig kinderen uit de groepen zeven. De kinderen worden aangeduid als leerling een, leerling twee, enzovoorts.

3.2.1 Het verzamelen van data

De data zijn op twee momenten verzameld, tijdens de nulmeting in januari 2011 en tijdens de eindmeting in maart 2011. De data hebben betrekking op een drietal aspecten:

- het leesniveau van de leerlingen met achterblijvende technische leesvaardigheid in de groepen zeven (aangeduid als subgroep uit controlegroep A, subgroep uit controlegroep B en subgroep uit experimentele groep C),
- de leesmotivatie van de leerlingen in de groepen zeven,
- het leesonderwijs en het zelfstandig lezen in de groepen zeven.

3.2.2 Leesniveau

Het leesniveau van alle leerlingen uit de subgroepen wordt gemeten tijdens de nulmeting in januari 2011 en tijdens de eindmeting in maart 2011 middels de DMT toets van Cito. Bij de subgroep uit de experimentele groep C wordt ook de AVI toets afgenomen. Deze toetsen zijn Cotaan geregistreerd, hetgeen bijdraagt aan de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek.

3.2.3 Leesmotivatie

De leesmotivatie en leesinteresselijst “ Lezen, denken, begrijpen” van Förrer en Van de Mortel (2010) is afgenomen om inzicht te krijgen of er sprake is van vergroting van motivatie en betrokkenheid bij een andere aanpak. (bijlage zes) Een toegevoegde vierpuntschaal zorgt voor een eenvoudige verwerking van deze lijst. De leesbeleving van alle leerlingen uit groep zeven wordt gemeten tijdens de nulmeting in januari 2011 en tijdens de eindmeting in maart 2011.

3.2.4 Leesonderwijs en zelfstandig lezen in de groepen zeven

Om een goed beeld te krijgen van het voortgezet technisch leesonderwijs en het zelfstandig lezen in de groepen zeven, bied ik de leerkrachten bij aanvang van het onderzoek een vragenlijst aan (bijlage zeven). De vragenlijst is opgesteld zoals voorgesteld door Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsma (2007).

De gegevens en mijn bevindingen bespreek ik eerst met die collega's. Indien zij zich kunnen vinden in wat ik weergeef, bespreek ik de gegevens –geanonimiseerd- met de IB'er. Als het onderzoek afgerond is stuur ik het onderzoeksverslag door naar de directeur, de IB'er en de bouwcoördinator met het verzoek om bij interesse mijn bevindingen aan alle collega's te mogen presenteren.

3.3 De aanpak

Vanuit literatuuronderzoek is gekozen voor een evidence based aanpak in de vorm van RALFI light. Het eerste deel van dit onderzoek richt zich op de rol van de leerkracht tijdens het begeleiden van de RALFI-light interventie.

Om het effect van de Ralfi light interventie (Lezen is weer lezen!, 2011) voor de leerlingen met een onvoldoende technisch leesniveau –conform normering Cito, passend bij het niveau midden groep zeven- in mijn groep te meten bestaat mijn aanpak uit de volgende stappen:

1. Afname Cito Leestempo toets bij alle leerlingen uit de experimentele groep C, AVI en DMT bij kinderen die een C-, D- of E-score hebben behaald voor de Leestempotoets in januari 2011,
2. Leerlingen die $\geq$ AVI M7 behaald hebben gaan stillezen,
3. Leerlingen die onder AVI M7 scoren, krijgen vier keer per week de RALFI light interventie aangereikt zoals beschreven in Lezen is weer lezen! (Smits, 2011),
4. Bij kinderen die zes weken met de Ralfi light interventie gewerkt hebben zal in maart 2011 wederom de AVI en DMT afgenomen worden.

Hoewel de afname van de Cito Leestempo toets in tegenspraak is met hetgeen projectstaf LIST adviseert (2011), wil ik deze gegevens toch gebruiken omdat ze van alle groepen zeven op onze school voorhanden zijn en deze data gebruikt kunnen worden voor een vergelijk met de uitkomsten van de AVI en DMT.

Om het verschil in leesmotivatie in de groepen zeven maak ik gebruik van:

1. Afname van de leesmotivatie en leesinteresselijst “Lezen, denken, begrijpen” van Förre en Van de Mortel (2010) tijdens de nulmeting en de eindmeting in mijn eigen groep en de andere groepen zeven,
2. Vragenlijst leesvoorkeur (bijlage vijf),
3. Verder geeft een overzicht van het aantal geleende boeken in de groepen zeven een indruk hoeveel in elke groep geleend werd (zie hoofdstuk vier).

Om te werken aan leesmotivatie in mijn groep maakte ik gebruik van het volgende:

1. Leeslogboeken (bijlage twee): de ingevulde leeslogboeken kregen een of meerdere zonnen; hetgeen deel uitmaakte van een beloningssysteem. Het aantal zonnen wordt onder andere bepaald door bijvoorbeeld de dikte van het boek en het leesniveau of de leesinzet van het kind. Ik heb het aantal zonnen bijgehouden op een lijst. Vervolgens besprak ik de vorderingen individueel met leerlingen.

De vragen van het leeslogboek zijn grotendeels gebaseerd op vragen zoals geformuleerd door Chambers (1995) en het *zestal typen vragen* dat Van Coillie (2007) onderscheidt.

2. Verwerkingsopdrachten (bijlage drie): alle kinderen maakten ter afsluiting na een boek een opdracht. Dit werd vervolgens samen met het leeslogboek gepresenteerd in de kring; oftewel de boekenkring. Bij het boekenkring-moment maakten we twee aparte kleine kringen, respectievelijk bestaand uit elf en twaalf leerlingen. De kring is een voorbeeld van sociaal leren zoals bedoeld door Wentink & Verhoeven (2004).

3. Leerlingen een ‘gewenst gedrag-tijdens-boekenkringen –lijstje’ laten maken

Hiervoor heb ik boekenkringen gefilmd en terug laten zien aan de kinderen. Ik volgde beide kringen vier minuten en liet dit beeldmateriaal aan de leerlingen terug zien.

Hieraan koppelde ik de vraag: wat gaat goed en wat kan beter volgens jou?

Hierdoor ontstond een gesprek en een lijst met aandachtspunten.

Alle kinderen waren het eens over het opnemen van deze punten. (bijlage acht) De lijst werd gebruikt als hulpmiddel tijdens de boekenkringen, om deze naar wens te laten verlopen. Aan het eind van een boekenkring vroeg ik of er een boek gepresenteerd was dat de leerlingen zo nieuwsgierig maakte, dat ze dit ook zelf wilden gaan lezen.

4. Gezamenlijke afsluiting aan het einde van de leesles; waarbij leerlingen uitgenodigd werden om een stukje te vertellen over , of voor te lezen uit, hun boek.

5. Kinderen zochten via www.boekenzoeker.org een boek uit en zetten de titel op de lijst voor de bibliotheekouder. Iedere vier weken zochten en haalden ouders de aangegeven boeken voor ons op bij de bibliotheek.

De gegevens die voortgekomen zijn uit bovenstaande vijf punten laat ik in dit onderzoeksverslag achterwege; enerzijds vanwege de omvangseisen van dit verslag en anderzijds wegens het al aanwezig zijn van kwantitatieve- en kwalitatieve gegevens omtrent de leesmotivatie in dit verslag.

3.4 Validiteit

De gegevens van dit onderzoek zijn subjectief; dat wil zeggen dat het gebaseerd is op gegevens van mijn school, in mijn klas, met deze kinderen. Ik heb alle gegevens voortkomend uit de observatie instrumenten weergegeven en deze bevindingen door collega's ook laten interpreteren. Collega's, onderzoeker/groepsleerkracht en kinderen zijn door gesprekken, interviews en vragenlijsten betrokken bij dit onderzoek.

Filmpjes zijn met toestemming van betrokkenen gemaakt en worden na dit onderzoek vernietigd. Mijn aanpak is slechts in mijn groep aangeboden, met als doel een alternatief te kunnen bieden voor mijn huidig voortgezet technisch leesonderwijs.

Er zijn data verzameld over een drietal aspecten; leesniveau, leesmotivatie en leesonderwijs & zelfstandig lezen in groep zeven. Door meerdere meetinstrumenten te gebruiken, wordt triangulatie gewaarborgd.

Door middel van een vierpuntschaal, zoals bedoeld door Harinck (2009), leesmotivatie-lijst te laten invullen door alle kinderen uit de groepen zeven, wordt de validiteit van dit onderzoek verhoogd. De gesprekken met- en ingevulde vragenlijsten van collega's en de feedback van mijn 'critical friends' dragen hier ook aan bij. De toetsen worden in zowel de experimentele groep afgenomen als bij de controle groepen. De toetsen die door mij in dit onderzoek gebruikt zijn, staan vermeld in de Cotangids.

3.5 Ethiek

Boerman (2008) beschrijft zes ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek, te weten; Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog, Zorgvuldigheid en nalatigheid, Volledigheid en selectiviteit, Concurrentie en collegialiteit, Publiceren, auteurschap en geheimhouding, Onderzoek en opdracht.

Op de volgende manieren is er in dit onderzoek rekening gehouden met voorgaande punten:

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog: indien ik gebruik maakte van andermans werk, dan is de volledige bron vermeld. “Beschreven resultaten van het onderzoek zijn gebaseerd op transparante en navolgbare gegevens”(Boerman, 2008). De in het kader van dit onderzoek verkregen gegevens door inspanningen van leerlingen en leerkrachten dienen enkel en alleen ter verbeteringen van mijn beroepspraktijk.

Het principe Zorgvuldigheid en nalatigheid komt tot uiting door de weloverwogen opstelling van zowel mijn onderzoeksvraag en deel- en subvragen als het met zorg beantwoorden daarvan. Volledigheid en selectiviteit wordt gewaarborgd doordat de uitkomsten en resultaten van het onderzoek gebruikt zijn in het meesterstuk. Wanneer ik gegevens niet heb gebruikt, heb ik dit aangegeven.

Concurrentie en collegialiteit zijn geborgd doordat het meesterstuk op meerdere momenten naar critical friends en de docent gestuurd is, waarna het stuk werd voorzien van commentaar.

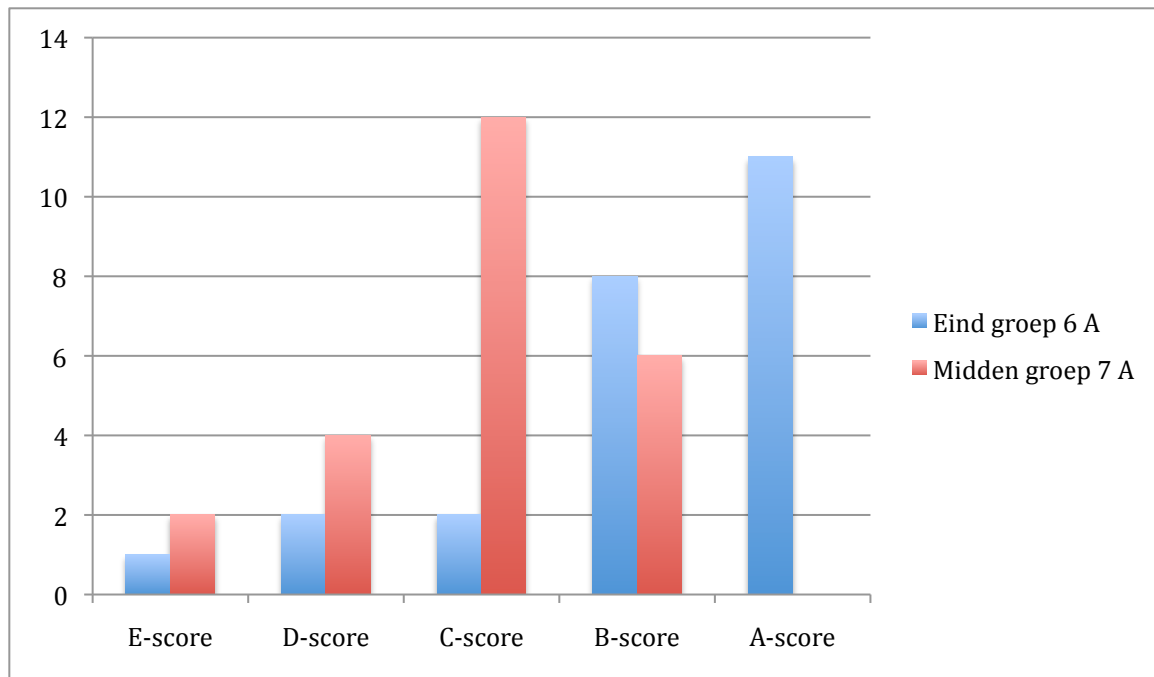
Met het punt publiceren, auteurschap en geheimhouding is rekening gehouden doordat ik persoonlijke gegevens geanonimiseerd heb, de gegevens kenbaar maak binnen mijn organisatie door een presentatie te houden en mijn onderzoek beschikbaar stel voor de HBO kennisbank.

Onderzoek in opdracht is gerealiseerd doordat ik eigenaar ben van mijn praktijkonderzoek en de vraagstelling heb bepaald.

Hoofdstuk 4 Data verzameling en analyse

4.1 Data met betrekking tot het (technisch) leesniveau van de leerlingen in de experimentele groep en de controle groepen

Zowel bij de nulmeting in januari als bij de eindmeting in maart 2011 is het leesniveau van de leerlingen onderzocht. Dit door middel van afname van de toetsen Leestempo en Leestehnik, AVI (nieuwe versie) en DMT van Cito in januari. In maart 2011 is de AVI (alleen in de experimentele groep) en de DMT (in alle groepen zeven) afgenomen. De per leerling behaalde scores behorend bij de Leestempotoets zijn met behulp van onderstaande figuren weergegeven.

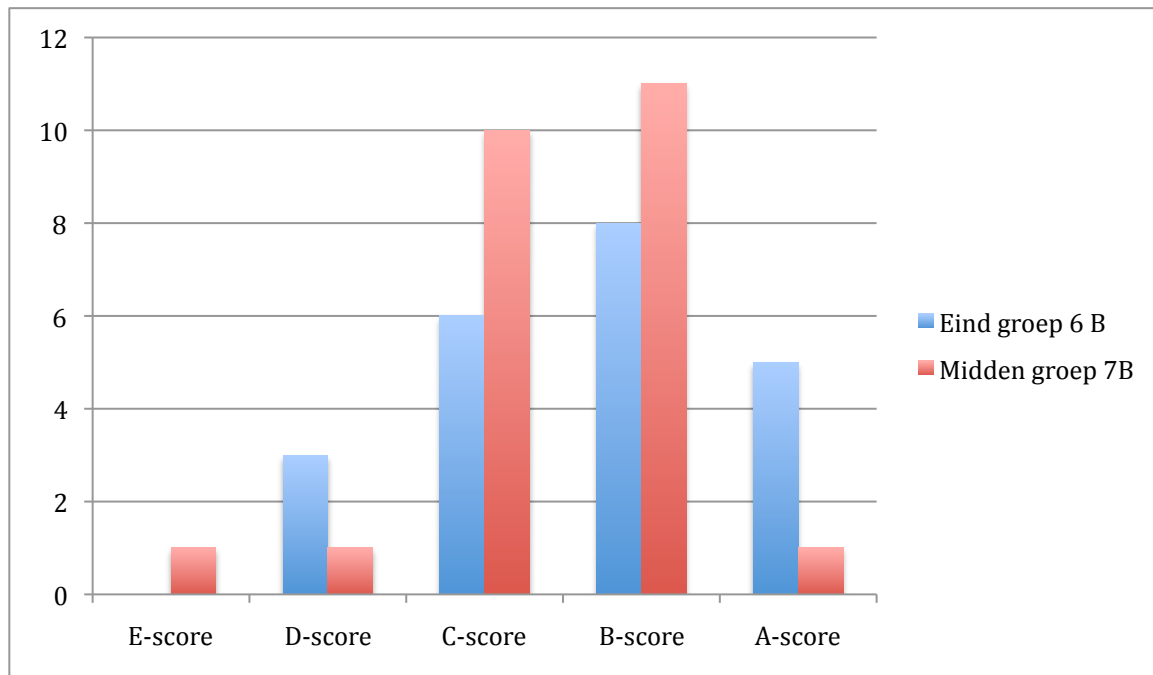


Figuur 8: Cito Leestempotoets-scores leerlingen controlegroep A; periode eind groep zes (schooljaar '09-'10) en midden groep zeven(schooljaar '10-'11). De getallen links in de grafiek geven het aantal leerlingen weer.

In schooljaar '09-'10 bestond groep A uit vijftientwintig leerlingen, nu uit vierentwintig leerlingen.

Conform de kaders voor de referentieniveaus taal, vastgesteld door de Commissie Meijerink, Expertgroep Doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008) zou 75% het

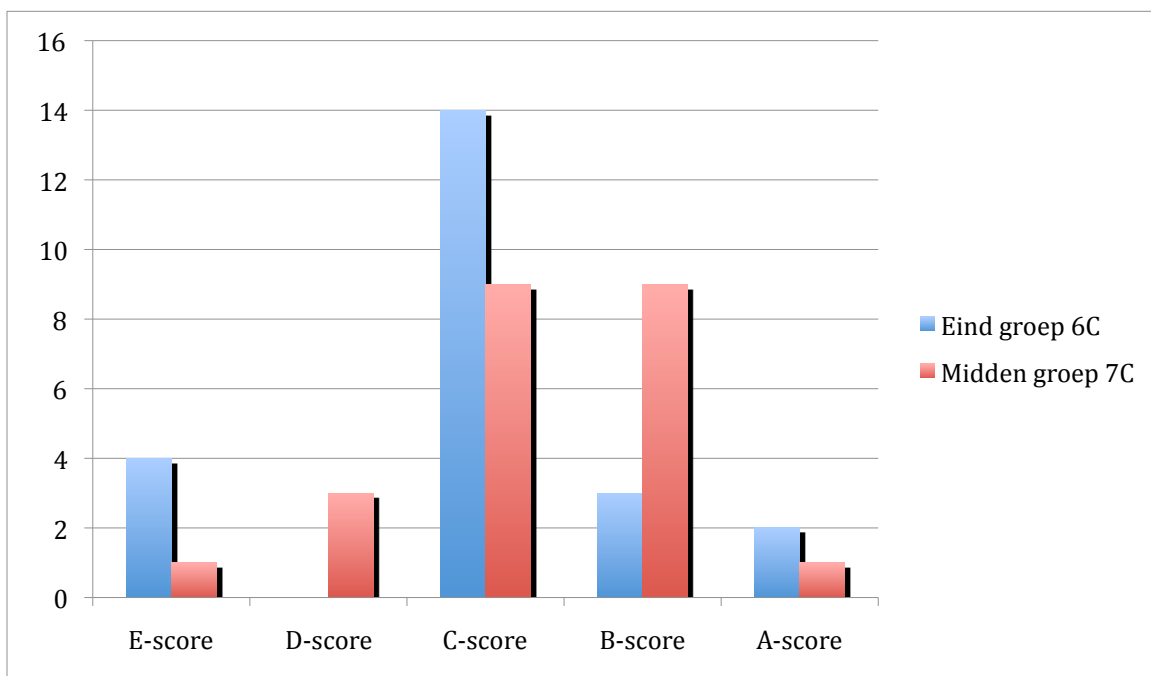
fundamenteel niveau moeten behalen (A-, B- en C-scores) en 25% niet aan het basisniveau voldoen (D- en E-scores). Bij controlegroep A behaalt 75% het fundamentele niveau en 25% het ‘niet aan het basisniveau voldoende’ niveau. Er is blijkens deze gegevens een toename bij de E-, D- en C-scores en een afname bij de B- en A-scores.



Figuur 9: Cito Leestempotoets-scores leerlingen controlegroep B; periode eind groep zes (schooljaar '09-'10) en midden groep zeven (schooljaar '10-'11). De getallen links in de grafiek geven het aantal leerlingen weer.

Controlegroep B bestond in schooljaar '09-'10 uit tweeëntwintig leerlingen, nu uit vierentwintig leerlingen.

Bij controlegroep B behaalt 92% het fundamentele niveau en 8% het ‘niet aan het basisniveau voldoende’ niveau. Er is een toename van E-, D-, C- en B-scores en een afname van de A-scores.



Figuur 10: Cito Leestempotoets-scores leerlingen experimentele groep C, periode eind groep 6 (schooljaar '09-'10) en midden groep 7 (schooljaar '10-'11).

De getallen links in de grafiek geven het aantal leerlingen weer.

De experimentele groep C bestond zowel in schooljaar '09-'10 als in schooljaar '10-'11 uit drieëntwintig leerlingen. Bij groep C behaalt 83% het fundamentele niveau en 17% het 'niet aan het basisniveau voldoende' niveau. Er is een afname van E-, C- en A-scores. Er is een toename van D- en B-scores.

De dertien leerlingen uit groep C die voor de Leestempo en Leestechiek toets in januari 2011 een C-, D- of E-score behaalden werden doorgetoetst met behulp van AVI-kaarten (nieuwe versie).

Negen van de dertien leerlingen behaalden AVI+ niveau, vier van de dertien leerlingen behaalden AVI M7 beheersing niet. Deze vier leerlingen worden aangeduid als experimentele subgroep C. Bij deze leerlingen werd ook de DMT toets afgenomen.

Experimentele groep C	Cito leestempo toetsscore	AVI score
Leerling 1	E	E5 beheersing M6 frustratie
Leerling 2	D	E6 beheersing M7 frustratie
Leerling 3	C	E6 beheersing M7 instructie E7 Frustratie
Leerling 4	C	E6 beheersing M7Instructie E7 instructie Avi+ frustratie

Figuur 11: Overzicht toetsscores van de vier leerlingen die AVI M7 in januari 2011 niet behaalden.

Experimentele groep C	DMT Totaal score	DMT Kaart 1 Aantal woorden	DMT Kaart 2 Aantal woorden	DMT Kaart 3 Aantal woorden	Totaal aantal woorden DMT	Vaardig- heids- score DMT
Leerling 1	E	77	62	61	200	66
Leerling 2	E	77	60	57	194	64
Leerling 3	C	88	82	66	236	78
Leerling 4	C	88	87	76	251	83

Figuur 12: Overzicht DMT toetsscores van de vier leerlingen die AVI M7 in januari 2011 niet behaalden.

In figuur 13 en figuur 14 staan de toetsresultaten van de leerlingen met achterblijvende resultaten van de controlegroepen weergegeven:

Controlegroep A	Cito leestempo toets score	DMT totaalscore	Totaal aantal woorden DMT	Vaardigheidsscore DMT
Leerling 1	D	C	225	84
Leerling 2	C	C	251	83
Leerling 3	D	E	212	70
Leerling 4	E	C	261	86
Leerling 5	E	E	177	59
Leerling 6	D	D	227	75
Leerling 7	D	D	217	72
Leerling 8	C	D	241	80

Figuur 13: Overzicht van de –achterblijvende- toetsresultaten van de leerlingen van controlegroep A in januari 2011

Controlegroep B	Cito leestempo toets score	DMT totaalscore	Totaal aantal woorden DMT	Vaardigheidsscore DMT
Leerling 1	E	E	200	66
Leerling 2	C	D	225	74
Leerling 3	C	C	255	84

Figuur 14: Overzicht van de –achterblijvende- toetsresultaten van de leerlingen van controlegroep B in januari 2011

Na deze nulmeting heeft gedurende zes weken de leesinterventie Ralfi-light in de experimentele groep C plaatsgevonden. In de controlegroepen zeven A en B werd gedurende deze zes weken gelezen met behulp van de RALFI-interventie; iedere week een nieuwe tekst die herhaald gelezen werd. In maart 2011 volgde een eindmeting door afname van de DMT bij alle kinderen die in januari achterblijvende resultaten hadden in groep zeven.

In de experimentele groep heb ik, in strijd met de afname voorschriften van de DMT,

indien een leerling kaart drie behaalde, toch ook kaart een en twee afgenomen. Dit deed ik om een eventuele vooruitgang op alle kaarten te kunnen aantonen. Tevens heb ik de AVI afgenomen. Dit leidde tot de volgende resultaten:

Groep C	AVI score	DMT Totaal score	DMT Kaart 1 Aantal woorden	DMT Kaart 2 Aantal woorden	DMT Kaart 3 Aantal woorden	Totaal aantal woorden DMT	Vaardigheids-score DMT
Leerling 1	M6: Beheersing E6: Frustratie	C	108	80	69	257	85
Leerling 2	M7: Beheersing E7: Instructie Avi+: Frustratie	D	93	73	61	227	75
Leerling 3	E7 : Beheersing AVI+: Frustratie	C	100	90	71	261	86
Leerling 4	E7: beheersing AVI+: Beheersing	B	108	91	87	286	95

Figuur 15: Overzicht toetsscores van de in januari geselecteerde vier leerlingen uit de experimentele groep C, in maart 2011

Leerling een, twee en drie zijn na deze zes weken een AVI niveau vooruitgegaan. Leerling vier is na deze periode twee AVI niveaus vooruit gegaan. Met betrekking tot de totaalscore bij de DMT toets is leerling 1 twee niveaus, leerling twee en leerling vier zijn een niveau vooruit gegaan. Bij leerling drie is de totaalscore van de DMT toets ten opzichte van de vorige meting gelijk gebleven. In de figuren 16 en 17 staan de verkregen gegevens van de AVI toets en DMT die afgenomen zijn in januari (beginscore) en maart (eindscore) naast elkaar gepresenteerd.

	Beginscore AVI	Eindscore AVI
Leerling 1	E5 beheersing	M6 beheersing
Leerling 2	E6 beheersing	M7 beheersing
Leerling 3	E6 beheersing	E7 beheersing
Leerling 4	E6 beheersing	AVI+ beheersing

Figuur 16: AVI scores experimentele subgroep C in januari (beginscore) en in maart (eindscore)

DMT	Totaalscore begin	Totaalscore eind
Leerling 1	E	C
Leerling 2	E	D
Leerling 3	C	C
Leerling 4	C	B

Figuur 17: DMT scores experimentele subgroep C in januari (totaalscore begin) en in maart (totaalscore eind)

Controlegroep A meting maart	DMT totaalscore	Totaal aantal woorden DMT	Vaardigheidsscore DMT
Leerling 1	B	280	93
Leerling 2	C	268	89
Leerling 3	D	243	80
Leerling 4	C	260	86
Leerling 5	E	206	68
Leerling 6	D	224	74
Leerling 7	C	247	82
Leerling 8	C	259	86

Figuur 18: Overzicht toetsscores van de in januari geselecteerde leerlingen uit de controle groep A, in maart 2011

Bij vier leerlingen is de DMT totaalscore een niveau vooruit gegaan, bij vier leerlingen is de DMT totaalscore gelijk gebleven.

Controle groep B meting maart	DMT Totaal score	DMT Kaart 1 Aantal woorden	DMT Kaart 2 Aantal woorden	DMT Kaart 3 Aantal woorden	Totaal aantal woorden DMT	Vaardigheids score DMT
Leerling 1	E	88	72	54	214	71
Leerling 2	D	102	78	55	235	78
Leerling 3	B	-	-	83	-	91

Figuur 19: Overzicht toetsscores van de in januari geselecteerde leerlingen uit de controle groep B, in maart 2011

Bij twee leerlingen is de DMT totaalscore gelijk gebleven, bij een leerling is de totaalscore voor de DMT een niveau vooruit gegaan.

De behaalde kwantitatieve resultaten zijn met behulp van het DLE boek (Boom test uitgevers, e-mail aanvulling oktober 2010) omgerekend naar Leer Rendement Quotiënten en in onderstaande tabellen opgenomen:

Experimentele groep C DMT januari	Didactische Leeftijd (uitgedrukt in maanden)	Didactische Leeftijds Equivalent (uitgedrukt in maanden)	Leer Rendement Quotiënt (uitgedrukt in procenten)
Leerling 1	45	Kaart 1: 21 Kaart 2: 18 Kaart 3: 24	Kaart 1: 47% Kaart 2: 40% Kaart 3: 53%
Leerling 2	45	Kaart 1: 21 Kaart 2: 17 Kaart 3: 22	Kaart 1: 47% Kaart 2: 37% Kaart 3: 49%
Leerling 3	45	Kaart 1: 29 Kaart 2: 33 Kaart 3: 28	Kaart 1: 64% Kaart 2: 73% Kaart 3: 62%
Leerling 4	45	Kaart 1: 29 Kaart 2: 38 Kaart 3: 37	Kaart 1: 64% Kaart 2: 84% Kaart 3: 82%

Figuur 20: leerrendementquotiënten in januari met betrekking tot de DMT

Experimentele groep C DMT maart	Didactische Leeftijd (uitgedrukt in maanden)	Didactische Leeftijds Equivalent (uitgedrukt in maanden)	Leer Rendement Quotiënt (uitgedrukt in procenten)
Leerling 1	47	Kaart 1: 48 Kaart 2: 31 Kaart 3: 31	Kaart 1: 102% Kaart 2: 66% Kaart 3: 66%
Leerling 2	47	Kaart 1: 33 Kaart 2: 24 Kaart 3: 24	Kaart 1: 70% Kaart 2: 51% Kaart 3: 51%
Leerling 3	47	Kaart 1: 39 Kaart 2: 43 Kaart 3: 33	Kaart 1: 83% Kaart 2: 91% Kaart 3: 70%
Leerling 4	47	Kaart 1: 48 Kaart 2: 44 Kaart 3: 49	Kaart 1: 102% Kaart 2: 94% Kaart 3: 104%

Figuur 21: leerrendementquotiënten in maart met betrekking tot de DMT

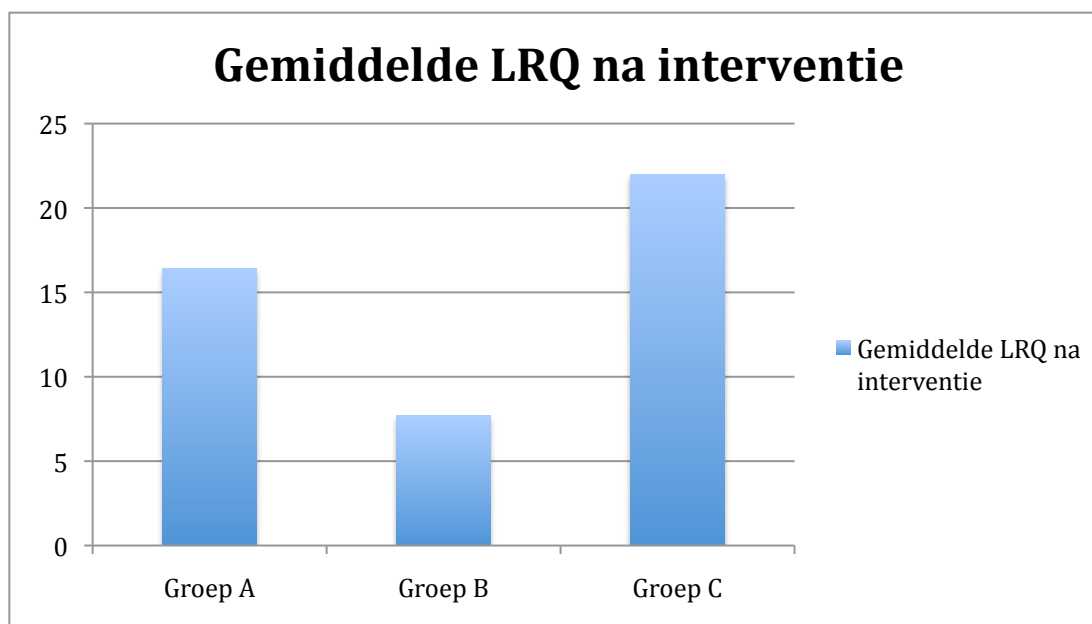
Ten aanzien van kaart 1 van de DMT is leerling een 55%, leerling twee 23%, leerling drie 19% en leerling vier 38% vooruit gegaan, gemeten na de RALFI-light interventie.

Bij kaart 2 van de DMT is leerling een 26%, leerling twee 14%, leerling drie 18% en leerling vier 10% vooruit gegaan, gemeten na de RALFI-light interventie.

Kaart 3 van de DMT laat na de RALFI light interventie de volgende vooruitgang zien; leerling een 13%, leerling twee 2%, leerling drie 8% en leerling vier 22%

Kaart 1 laat gemiddeld genomen de meeste vooruitgang zien. Ik heb van alle groepen het LRQ in zowel januari als in maart berekend. Het verschil heb ik opgeteld en gemiddeld.

Hieronder volgt een grafiek van de gemiddelde vooruitgang ten aanzien van het gemiddelde LRQ in zake de DMT scores van alle groepen zeven (in procenten):



Figuur 22: De gemiddelde vooruitgang na de interventieperiode met betrekking op de DMT, uitgedrukt in LRQ, weergegeven per groep en in procenten.

Opvallend was dat in groep A twee leerlingen achteruit zijn gegaan (-5% en -7%).

De kleinst gemeten groei is 4% (in groep B), de grootst gemeten groei is 42% (in groep A); hetgeen duidt op onderling grote verschillen in en tussen de groepen.

Groep C heeft met 22% de hoogst gemiddelde groei van de aan het onderzoek deelnemende groepen, gemeten na de interventieperiode.

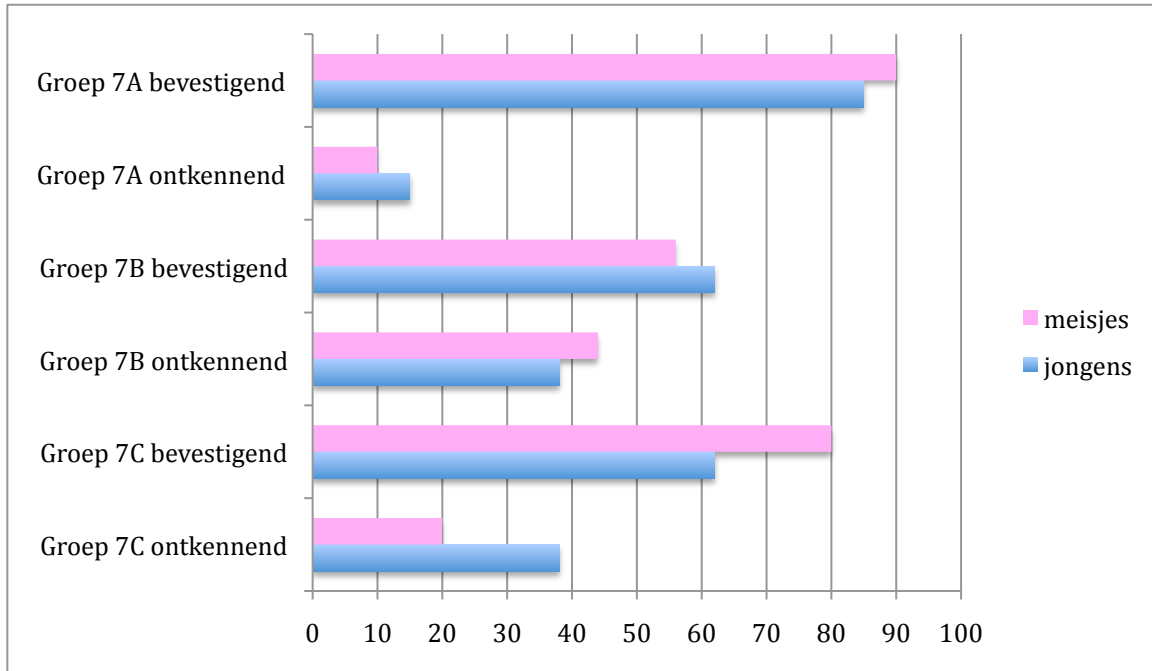
4.2 Data met betrekking tot de leesbeleving van de leerlingen in de experimentele groep en de controle groepen

In januari en maart 2011 zijn de leesmotivatie en leesinteresselijst “Lezen, denken, begrijpen” van Förrer en Van de Mortel (2010) afgenomen. Ik heb twee stellingen uitgekozen om hier weer te geven; anders wordt het geheel te uitgebreid. Een stelling heeft betrekking op het gevoel dat lezen bij de leerlingen oproept. De andere stelling betreft de intrinsieke motivatie van de leerlingen om een boek te willen lezen. Beide stellingen zijn voorbeelden van interactief taalonderwijs; namelijk betekenisvol leren zoals bedoeld door Wentink & Verhoeven (2004).

De kwantitatieve gegevens zijn weergegeven in onderstaande figuren.

Op de stelling:

“Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is” antwoordden de leerlingen in januari als volgt:



Figuur 23: Percentage leerlingen per groep dat ontkennend of bevestigend antwoordde op de stelling: “Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is” in januari.

Groep A

Het percentage jongens en meisjes dat bevestigend antwoordt betreft een verschil van 5% ; de meisjes behaalden hier een hoger percentage.

Groep B

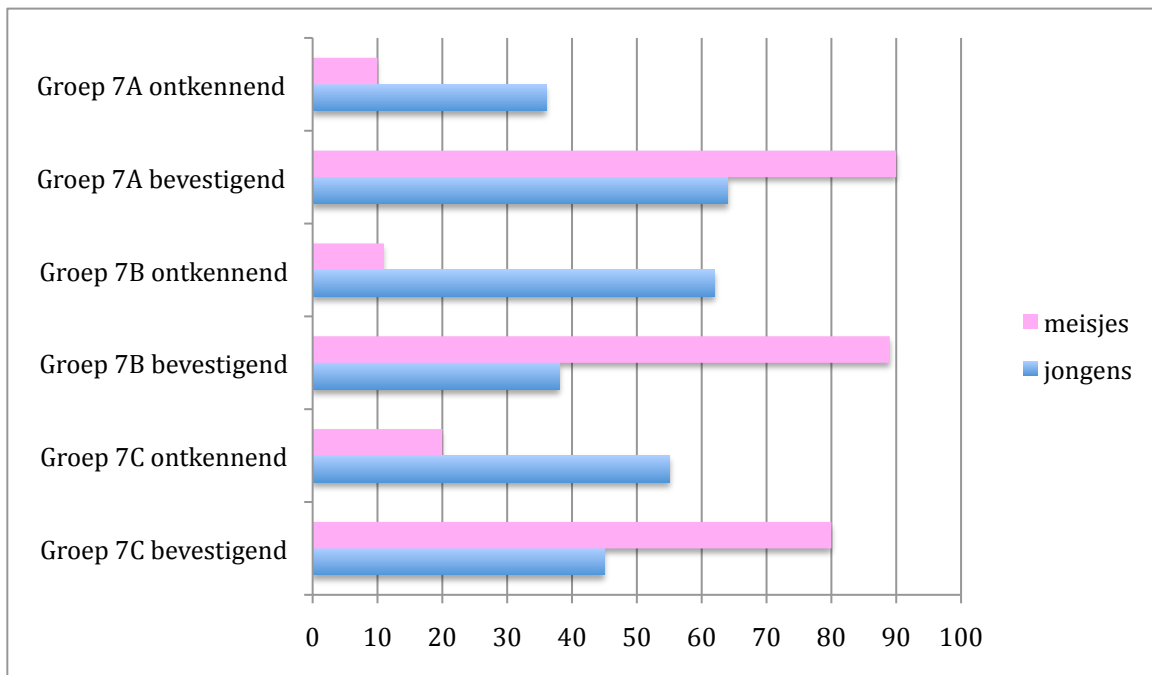
In deze groep behaalden de jongens een hoger percentage dan de meisjes. Het door de jongens van groep B behaalde percentage komt overeen met het percentage van de jongens van groep C.

Groep C

80% van de meisjes beantwoordden de vraag bevestigend; dit percentage is hoger dan het percentage van de jongens uit groep C.

Hieruit valt af te leiden dat het percentage , berekend over de drie groepen in januari, dat bevestigend antwoordt gemiddeld genomen hoger ligt bij de meisjes dan bij de jongens. Per groep liggen de verhoudingen anders; in de groepen A en C is het percentage dat bevestigend op deze vraag antwoordt groter bij de meisjes dan bij de jongens. In groep B is dit echter andersom en is het percentage dat bevestigend op deze vraag antwoordt groter bij de jongens dan bij de meisjes.

Op de stelling: “Ik lees omdat ik wil lezen” antwoordden de leerlingen uit de groepen 7 in januari 2011 , hieronder direct in een figuur samengevat, als volgt:

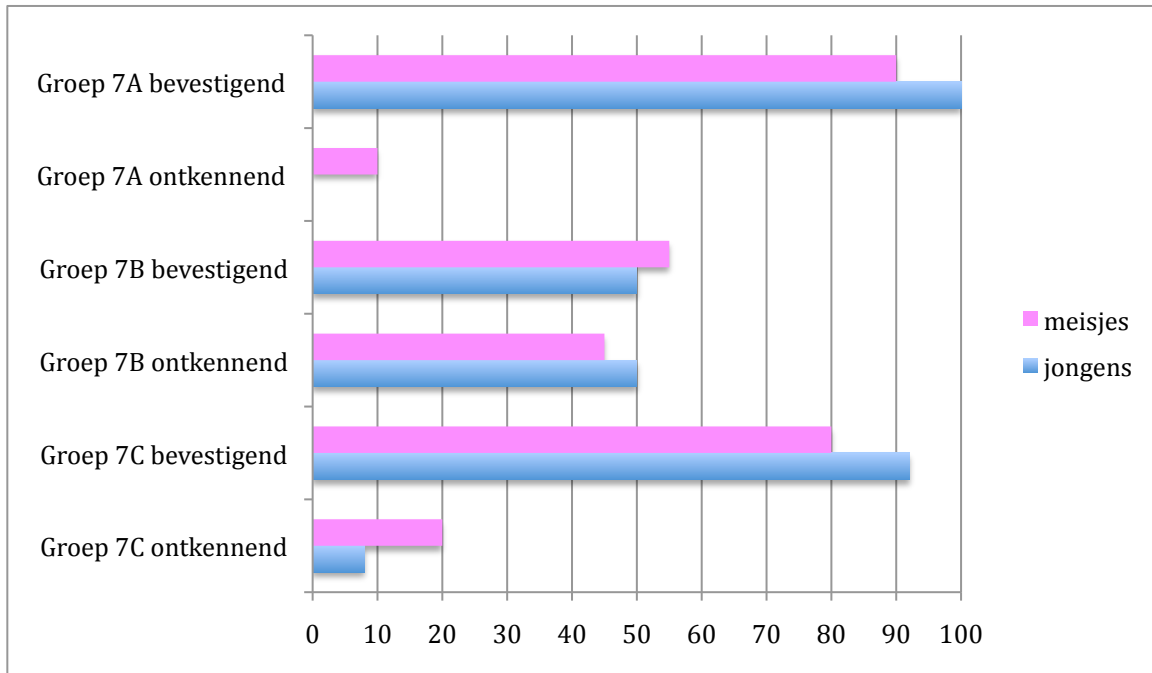


Figuur 24: Percentage leerlingen per groep dat ontkennend of bevestigend antwoordde op de stelling: “Ik lees omdat ik wil lezen” in januari.

Hieruit valt af te leiden dat het percentage , berekend over de drie groepen in januari, dat bevestigend antwoordt gemiddeld genomen hoger is bij de meisjes dan bij de jongens.

Op de stelling

“Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is” antwoordden de leerlingen in maart als volgt:

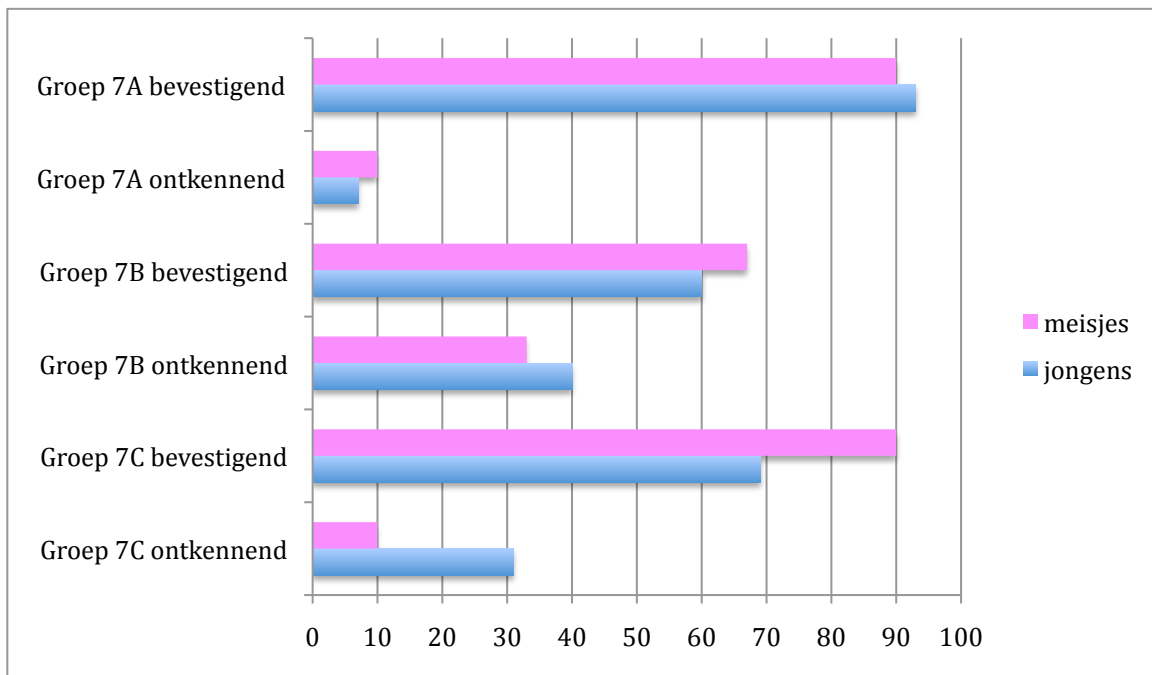


Figuur 25: Percentage leerlingen per groep dat ontkennend of bevestigend antwoordde op de stelling: “Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is” in maart.

In de groepen A en C is het percentage jongens dat bevestigend op deze stelling antwoordde groter dan het percentage meisjes.

In groep B is het percentage meisjes dat bevestigend op deze stelling antwoordde hoger dan het percentage jongens.

Op de stelling: “Ik lees omdat ik wil lezen” antwoordden de leerlingen uit de groepen 7 in maart 2011 , hieronder direct weergegeven in percentages, als volgt:

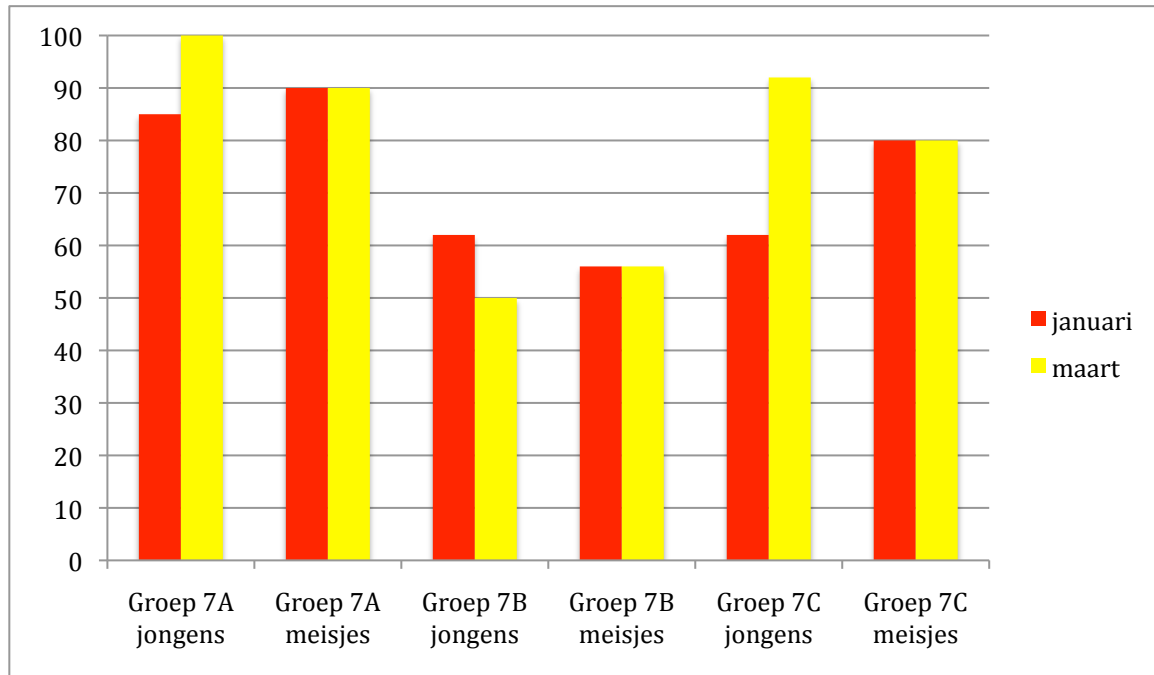


Figuur 26: Percentage leerlingen per groep dat ontkennend of bevestigend antwoordde op de stelling: “Ik lees omdat ik wil lezen” in maart.

In groep A is het percentage jongens dat bevestigend op deze stelling antwoordde 2% groter dan het percentage meisjes. Bij de groepen B en C is het percentage meisjes dat bevestigend op de stelling antwoordde groter.

Ten aanzien van de stelling

“Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is” volgt een overzicht om de toename, afname of gelijkgebleven motivatie in de groepen aan te tonen. Dit geheel is weergegeven in onderstaande grafiek:



Figuur 27: Overzicht van toename, afname of gelijkgebleven motivatie betrekking hebbend op de stelling: “Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is” weergegeven in procenten.

Groep A: Er is een toename van 15% bij de jongens.

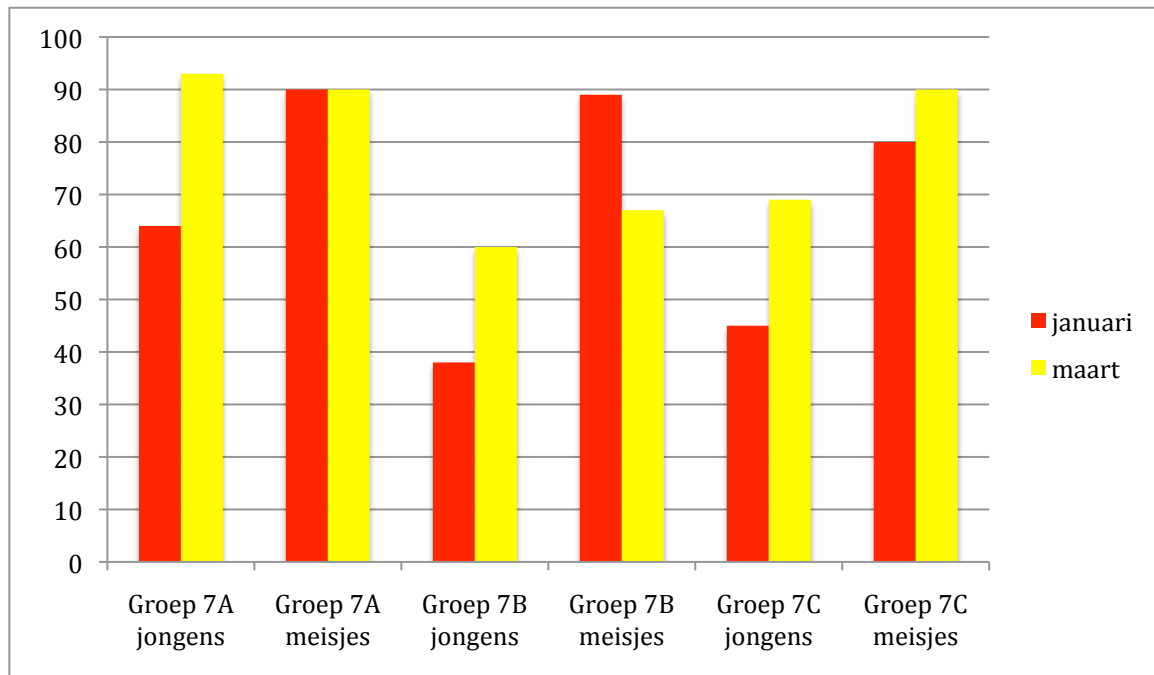
Groep B: Er is een afname van 12% bij de jongens.

Groep C: Er is een toename van 30% bij de jongens.

Bij alle groepen is de motivatie met betrekking tot deze stelling bij de meisjes gelijkgebleven.

Ten aanzien van de stelling

“Ik lees omdat ik wil lezen” volgt een overzicht om de toename, afname of gelijkgebleven motivatie in de groepen aan te tonen. Dit geheel is weergegeven in onderstaande grafiek



Figuur 28: Overzicht van toename, afname of gelijkgebleven motivatie betrekking hebbend op de stelling: “Ik lees omdat ik wil lezen” weergegeven in procenten

Groep A: Bij de jongend is er sprake van een toename van 29%. Bij de meisjes is de motivatie gelijk gebleven.

Groep B: Bij de jongens is er sprake van een toename van 22%. Bij de meisjes is er een afname van 22%.

Groep C: Bij de jongens is er een toename van 30%. Bij de meisjes is er een toename van 10%

4.3 Data met betrekking tot het leesonderwijs en zelfstandig lezen in de groepen zeven

De leerkrachten en de leerlingen hebben respectievelijk vragenlijsten over het leesonderwijs in hun groepen en leesvoorkeuren ingevuld (bijlage zeven en bijlage vijf) .

De hieruit voortkomende kwantitatieve en kwalitatieve gegevens zijn:

Leerkrachten:

Een leerkracht geeft het volgende aan: “Voor zwakke lezers zou ik graag wat meer tijd willen en andere manieren/hulp. Ik weet alleen niet hoe.”

Beide leerkrachten uit de controle groepen geven aan niet tevreden met het huidige voortgezet technisch leesonderwijs te zijn. Een leerkracht mist de leerlijn of methode voor groep zeven. Verder geven de leerkrachten aan dat de Leestempo toets niet duidelijk weergeeft wat ze willen meten; namelijk de technische leesvaardigheid.

Leerlingen:

Als tips over het zelfstandig lezen in de experimentele groep C wordt onder andere het volgende opgemerkt:

“dat je iets mag maken over een boek, is top (4X)”, “dat het helemaal stil is/ rustig is (7x)”, “het is fijn/geweldig/leuk” (7x), “je kunt zonnen verdienen en het is leuker dan een boekenbeurt voor de klas’(1x), ‘we lezen vaak/ veel” (4x), “dat er biebboeken zijn (1x)”.

Als tips geven de leerlingen uit de experimentele groep C het volgende aan: “blijf vooral zo doorgaan (1x)”, langer lezen (4x) ‘vaker lezen (1x)”, “korter lezen (2x)”, ‘leukere boeken meenemen (2x)’.

Verder hebben de kinderen hun favoriete lees-tijdstippen kunnen aangeven. Voor een weergave van de gegevens in zake de tips en tops, top 3 leestijdstippen en lidmaatschap bibliotheek van de controlegroepen verwijs ik naar bijlage tien. Hieronder volgt een overzicht van de top drie van de experimentele groep C:

Top 3 leestijdstippen

Jongens groep 7C

1) 's avonds voor het slapen

2) 's ochtends onder schooltijd

3) 's middags onder schooltijd

Meisjes groep 7C

1) 's avonds voor het slapen

2) 's middags onder schooltijd

3) 's ochtends onder schooltijd
's middags na schooltijd

Figuur 29: Top drie voorkeuren leestijdstippen groep C

Bij de jongens en meisjes van groep C zijn de voorkeuren voor leestijdstippen onder schooltijd tegengesteld.

Overzicht aantal geleende bibliotheekboeken van de groepen zeven:

Groep	Aantal geleende boeken januari tot en met maart	Aantal geleende boeken vanaf begin schooljaar tot heden
A	26	54
B	0	0
C	74	177

Figuur 30: Overzicht aantal geleende bibliotheekboeken van de groepen zeven.

Het aantal geleende bibliotheekboeken is in de experimentele groep C het hoogst.

Hoofdstuk 5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 De onderzoeksvraag

De centrale probleemstelling van het onderzoek was: ” Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het voortgezet technisch leesonderwijs in de groep die ik lesgeef, effectief en motiverend is voor de leerlingen?” Het onderzoek was gericht op een drietal aspecten:

- het leesniveau van de leerlingen in de groepen zeven,
- de leesmotivatie van de leerlingen in de groepen zeven,
- het leesonderwijs en het zelfstandig lezen in de groepen zeven.

In deze paragraaf komen de conclusies met betrekking tot deze drie aspecten achtereenvolgens aan de orde.

5.1.1 Conclusies ten aanzien van het leesniveau

Uit de data van de Leestempo toets van het CITO-leerlingvolgsysteem betrekking hebbend op de controlegroep A blijkt in midden groep zeven, ondanks een achteruitgang in scores van 66% van de leerlingen ten opzichte van de meting van eind groep zes, dat aan het referentieniveau taal voldaan wordt. Door aan het fundamentele niveau te voldoen, kan de indruk gewekt worden dat het leesniveau van deze groep in orde is terwijl er sprake is van een achteruitgang ten opzichte van het vorige schooljaar.

Bij controlegroep B betreft dit 20% van de leerlingen.

Bij de experimentele groep betreft de achteruitgang 4% (een leerling van een A-score naar een B-score) Alleen in de experimentele groep is een aantal leerlingen dat vooruit gegaan is; namelijk 39%

Toen de leerlingen uit groep C die een C-, D- of E-score behaald hadden nader onderzocht werden met behulp van de AVI toets, bleek het volgende;

Van negen van de dertien kinderen, oftewel 69% , kwam de CITO Leestempo toets-uitslag niet overeen met de uitslag van de AVI toets. Alle negen kinderen behaalden het AVI + niveau, terwijl zij bij de Leestempotoets onder het niveau van midden groep zeven scoorden.

Met de vier kinderen die in de subgroep zaten is na zes weken met de RALFI light interventie gewerkt te hebben een significant resultaat geboekt; iedere leerling is minstens een AVI niveau vooruit gegaan. Normaliter staat een AVI niveau gelijk aan zes maanden onderwijs. Bij drie van de leerlingen uit de subgroep is de totaalscore van de DMT toets verbeterd.

Bij de controlegroepen die met de RALFI interventie werkten is over het algemeen ook vooruitgang geboekt. Het verschil met de experimentele groep bedraagt een gemiddeld LRQ van 5,57% (controlegroep A) en 14,3% (controlegroep B), ten voordele van de experimentele groep.

5.1.2 Conclusies ten aanzien van de leesmotivatie

De emotie *“Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is”* is bij alle jongens in de onderzochte groepen zeven na deze zes weken toegenomen.

Bij de jongens in de experimentele groep bedraagt het percentage een dubbele waarde in vergelijking met het percentage van de jongens uit de controlegroepen. Bij de meisjes is het percentage gelijk gebleven.

Ten aanzien van de intrinsieke motivatie *“Ik lees omdat ik wil lezen”* is er bij alle onderzochte jongens een toename waarneembaar.

In controlegroep A is de intrinsieke motivatie bij de meisjes gelijk gebleven. Bij controlegroep B is er sprake van een afname van motivatie. En bij experimentele groep C is er sprake van een toename.

Mogelijk draagt het werken met een beloningssysteem, aangepaste leestijden gebaseerd op de top drie leestijdstippen, meer tijd voor zelfstandig lezen, gericht boeken zoeken en adviseren, regelmatig boeken lenen bij de bibliotheek en de verwerkingsopdrachten een grote rol bij het verschil in de toename van de motivatie bij de groepen.

5.1.3 Conclusies ten aanzien van het leesonderwijs en het zelfstandig lezen in de groepen zeven

De meeste leerlingen zijn enthousiast over het zelfstandig leesonderwijs. De leerkrachten die RALFI bij een subgroep als interventie tijdens het zelfstandig lezen gebruikten zijn niet enthousiast. Op zich wel over de interventie, maar zij ervaren het geheel als “los-vast –werk” en missen een doorgaande lijn. Een van de leerkrachten geeft aan hulp te willen en open te staan voor andere manieren.

5.2 Deelvragen

Naar aanleiding van de onderzoeksvraag had ik twee deelvragen gemaakt:

1. Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het voortgezet technisch leesonderwijs effectief is voor de leerlingen die AVI M7 nog niet behaald hebben?

Eerst heb ik in januari de AVI en de DMT toets afgenomen om het leesniveau te bepalen. Een viertal leerlingen hadden AVI M7 nog niet behaald. Zij werden in een subgroepje geplaatst, waarmee ik gedurende zes weken middels de RALFI-light interventie met deze leerlingen uit boeken ging lezen. Na deze zes weken heb ik wederom de AVI en de DMT toets afgenomen. Deze eindresultaten heb ik vergeleken met de beginresultaten.

Verder zijn er twee parallelgroepen zeven (controlegroepen) , die ook subgroepen met leerlingen hebben geformeerd die op basis van achterblijvende resultaten bij voortgezet technisch lezen, hierin geplaatst werden. Met deze subgroepen werd gedurende zes weken middels de RALFI interventie dezelfde tekst herhaald gelezen.

De RALFI-light interventie bleek , vergeleken met de RALFI interventie, het succesvolst en het meest effectief na deze zes weken. Het gemiddelde LRQ bedraagt bij de groep die met de RALFI light interventie gewerkt hebben 22% (groep C). Bij de groepen die met de RALFI interventie hebben gewerkt bedraagt het gemiddelde LRQ 7,7% (groep B) en 16,43% (groep A).

2. Hoe kan ik ervoor zorgen, dat het zelfstandig leesonderwijs motiverend is voor alle leerlingen in mijn groep?

Door aan te sluiten bij de belevingswereld van de kinderen en een ruime keuze aan verwerkingsopdrachten te bieden werden de kinderen uit mijn groep enthousiast.

Specifiek zijn de volgende interventies hoog gewaardeerd:

- De boekenkring zorgt dat kinderen gemotiveerd raken om een bepaald boek te gaan lezen.
- Het beloningssysteem werkt motiverend, waarbij ik niet alleen naar het aantal bladzijden keek dat een kind gelezen had.
- Het gezamenlijk afsluiten van een leesles door een bepaalde passage met elkaar te delen werkte motiverend.
- Het regelmatig wisselen van boeken is een motivator. “Jippie, nieuwe boeken! Juf, kunnen we al gaan lezen? ”

5.3 Subvragen

Bij de centrale onderzoeksvraag waren een elftal subvragen geformuleerd. In deze paragraaf worden ze beantwoord.

1 Hoe ziet de huidige aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in onze groepen zeven en acht er uit?

In de groepen zeven en acht bestaat het voortgezet technisch leesonderwijs uit een groep kinderen die zelfstandig lezen en een subgroep die met de leerkracht een nieuwsbegrip tekst (wekelijks vernieuwd) herhaald lezen. De uitvoering van RALFI varieert per groep qua tijd en uitvoering en sluit niet aan bij het door Smits (zd) aanbevolen AVI niveau van

de leerlingen. In een groep zeven wordt in een subgroep gelezen middels de RALFI light interventie.

Op basis van het aangetoonde positieve verschil dat behaald werd in de groep die met RALFI light werkte, beveel ik de RALFI light interventie voor leerlingen vanaf AVI eind vier beheersingsniveau aan.

2 Hoe gaat het RALFI lezen in zijn werk op onze school?

Er is een verschil tussen de voorgestelde aanpak van de IB'er (conform beschrijving Smits & Braams, 2008) en de uitvoering door de leerkrachten. Met name de frequentie en duur verschilt onderling van de voorgestelde aanpak. In de theorie kwam naar voren dat Vernooy (2009) het organiseren van meer oefentijd voor kinderen die dat nodig hebben benadrukt.

3 Wat is effectief voortgezet technisch leesonderwijs?

Effectief voortgezet technisch leesonderwijs is het beschikken over en inzetten van de volgende kennis en vaardigheden:

- kennis van hoe het lezen zich bij kinderen ontwikkelt,
- volgen en toetsen van de leesontwikkeling en daar aan gerichte leesinstructie verbinden,
- variatie aanbrengen in de leesinstructie,
- het lezen van teksten uit boeken staat centraal,
- gebruik maken van directe instructie modellen,
- onderwijs op maat voor zwakke lezers en het helpen van kinderen met leesproblemen door interventies als RALFI en/of RALFI-light,
- tijdsuitbreiding voor kinderen die dat nodig hebben inplannen,
- motiveren van leerlingen,
- werken aan de leesmotivatie,
- aandacht hebben voor een rijke leesomgeving,
- het aansluiten bij de belevingswereld en het technisch leesniveau,
- de immateriële leesomgeving,
- zelfstandig lezen stimuleren,
- hoge prestaties verwachten van de leerlingen.

4 Aan welke criteria moet motiverend leesonderwijs voldoen?

Motiverend leesonderwijs ontstaat door effectief leesonderwijs. Dus door te beschikken over- en het inzetten van de gestelde kennis en vaardigheden.

5 Hoe heb ik het voortgezet technisch lezen vorm gegeven?

Ik heb met een subgroep middels de RALFI light interventie gelezen. De overige kinderen uit de groep lazen zelfstandig. Aan het eind van de les evalueerden we gezamenlijk. Nadat de kinderen een boek uitgelezen hadden, vulden zij een leeslogboek in en maakten een verwerkingsopdracht. Er is een beloningssysteem aan de leeslogboeken gekoppeld. Verder wordt de verwerkingsopdracht in een kleine kring gepresenteerd. Dit kan bijvoorbeeld een zelfgemaakte reclametekst over het boek zijn of een rap.

6 Wat vinden onze leerlingen en leerkrachten van onze zelfstandig leeslessen?

De leerkrachten van de controlegroepen zijn tevreden over de zelfstandig leeslessen.

Over het algemeen genomen zijn de reacties van de kinderen blijkens de enquête enthousiast te noemen. Maar als de gemeten resultaten nader bekeken worden is het volgende zichtbaar:

De intrinsieke motivatie bij de jongens van groep A, B en C is toegenomen. Bij de meisjes in de controlegroepen bleef of de motivatie gelijk, of ging deze achteruit. Bij de experimentele groep ging de leesmotivatie bij de meisjes vooruit.

Ten aanzien van het aansluiten bij de belevingswereld en het leesgevoel is er in controlegroep A een toename bij de jongens, bij controlegroep B is er een afname.

In experimentele groep C neemt de motivatie toe; twee maal zoveel als bij groep A.

Bij de meisjes uit alle groepen is de motivatie gelijkgebleven.

Geconcludeerd kan worden dat de aanpak zoals uitgevoerd in experimentele groep C leidt tot een grotere toename van de motivatie.

7 Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen beide aanpakken?

De overeenkomsten zijn:

Wekelijkse boekenkring
Leerlingen moeten een leeslogboek invullen na het lezen van een boek
Beide interventies zijn leerkracht afhankelijk

Figuur 31: De overeenkomsten tussen beide aanpakken.

De verschillen zijn:

Aanpak IB'er	Mijn aanpak
RALFI interventie	RALFI light interventie
3x per week 10/15 minuten tot 30 minuten	4x per week 20/ 30 minuten
-	Creatieve verwerking
-	Gezamenlijke afsluiting
-	Beloningssysteem
Boeken per zes weken gewisseld	Boeken per maand gewisseld
DMT afname	AVI & DMT afname
Leerling moet gekozen boek uitlezen	Leerling mag gekozen boek ruilen
-	Leestijden aangepast aan leestijdstippen top drie.

Figuur 32: De verschillen tussen beide aanpakken

8 Wat zijn de voor- en nadelen van beide aanpakken?

Voordelen:

Aanpak IB'er	Mijn aanpak
Organisatorisch makkelijker in de klassensituatie	Leesmotivatie neemt toe bij de leerlingen
-	Hogere resultaten dan controlegroepen
-	RALFI light draagt volgens onderzoek (Kuhn, 2009) meer bij aan de uitbreiding van de woordenschat dan bij herhaald lezen van dezelfde tekst.

Figuur 33: De voordelen van beide aanpakken

Nadelen:

Aanpak IB'er	Mijn aanpak
Leerlingen lezen een hele week lang dezelfde tekst.	Vraagt meer van de leerkracht; bijvoorbeeld boekenkennis of op het organisatorische vlak.
Lagere resultaten ten opzichte van de experimentele groep. Er is zelfs sprake van achteruitgang bij een aantal leerlingen.	Kost meer tijd.

Figuur 34: De nadelen van beide aanpakken

- 9 Wat is de beginsituatie van de leerlingen in de experimentele subgroep C in januari 2011 op het gebied van voortgezet technisch lezen?

LRQ DMT	Kaart 1	Kaart 2	Kaart 3
Leerling 1	47%	40%	53%
Leerling 2	47%	37%	49%
Leerling 3	64%	73%	62%
Leerling 4	64%	84%	82%

Figuur 35: Beginsituatie leerlingen subgroep experimentele groep C, uitgedrukt in LRQ.

- 10 Wat is de eindsituatie van de leerlingen in de experimentele subgroep C in maart 2011 op het gebied van voortgezet technisch lezen?

	Beginscore AVI	Eindscore AVI
Leerling 1	E5 beheersing	M6 beheersing
Leerling 2	E6 beheersing	M7 beheersing
Leerling 3	E6 beheersing	E7 beheersing
Leerling 4	E6 beheersing	AVI+ beheersing

DMT	Totaalscore begin	Totaalscore eind
Leerling 1	E	C
Leerling 2	E	D
Leerling 3	C	C
Leerling 4	C	B

Figuur 36: Eindsituatie technisch lezen van de leerlingen uit experimentele subgroep C.

- 11** Hoe kan ik er voor zorgen dat ik effectief en motiverend voortgezet technisch leesonderwijs bij ons op school gestalte geef?

Door in mijn klas op deze wijze te werken is een verandering begonnen. Ik geef effectief en motiverend voortgezet technisch leesonderwijs. Door mijn bevindingen tijdens en na mijn onderzoek met het team te delen, kan ervoor gekozen worden om deze aanpak schoolbreed in te zetten. Verder heb ik de bevindingen van dit onderzoek gedeeld met de IB'er, managementteam en directie. Op deze wijze draag ik bij tot gestalte geven aan effectief en motiverend voortgezet technisch leesonderwijs bij ons op school.

5.4 Aanbevelingen

Door de projectstaf LIST (2011) wordt aanbevolen de Leestempotoets niet af te nemen. Ik adviseer op basis van wat ik heb ontdekt deze aanbeveling, zoals gesteld door de projectgroep, over te nemen.

Smits (2010) beveelt aan de RALFI interventie niet meer toe te passen bij AVI E4 beheersing. Ik adviseer op basis van de in dit onderzoek behaalde resultaten de RALFI-light interventie in te zetten vanaf AVI E4 beheersing.

Projectstaf LIST (2011) beveelt aan om minimaal drie keer per week twintig minuten te lezen. Op basis van wat ik heb ontdekt, adviseer ik om deze aanbeveling, zoals gesteld door de projectgroep, over te nemen.

Van Coillie (2007) stelt dat het aansluiten bij de belevingswereld bijdraagt aan de leesmotivatie. Mogelijk sluit het leesmateriaal op onze school nu beter aan bij de interesses van de jongens van de groepen zeven. Door de website www.boekenzoeker.org als interventie in te zetten wordt er voor gezorgd dat kinderen zelf de mogelijkheid hebben om te kunnen kiezen wat ze willen lezen. Bij een aantal meisjes zou het aansluiten op de belevingswereld nog beter kunnen dan nu het geval is, met name in controlegroep B.

Ik adviseer op basis van de in dit onderzoek verzamelde gegevens, om nog beter aan te sluiten op de leesbehoeften van de kinderen. Dit kan door alle kinderen gebruik te laten maken van de website www.boekenzoeker.org. als zij een boek zoeken.

Verder raad ik aan kinderen te laten lezen wat ze willen lezen.

Nadat de resultaten van het onderzoek met de leerkrachten in een overleg met elkaar besproken waren, stonden de leerkrachten van de groepen zeven open voor de wijze waarop ik het voortgezet technisch leesonderwijs aangepakt heb.

Op basis hiervan beveel ik aan mijn aanpak bij alle kinderen toe te passen die AVI E4 beheersing behaald hebben. Omdat veel afhangt van de leerkrachtkwaliteiten, zoals ook in de theorie naar voren komt (Vernooy, 2009) , beveel ik het LIST-project voor onze school aan.

Ten aanzien van de motivatie van de leerlingen beveel ik aan om de boekenkring , het beloningssysteem , het gezamenlijk afsluiten van een leesles en het regelmatig wisselen van boeken in te zetten bij ons leesonderwijs.

Leerkrachten beschikken over en zetten de volgende kennis en vaardigheden in:

- kennis van hoe het lezen zich bij kinderen ontwikkelt,
- volgen en toetsen van de leesontwikkeling en daar aan gerichte leesinstructie verbinden,
- variatie aanbrengen in de leesinstructie,
- het lezen van teksten uit boeken staat centraal,
- gebruik maken van directe instructie modellen,
- onderwijs op maat voor zwakke lezers en het helpen van kinderen met leesproblemen door interventies als RALFI en/of RALFI-light,
- tijdsuitbreiding voor kinderen die dat nodig hebben inplannen,
- motiveren van leerlingen,
- werken aan de leesmotivatie,
- aandacht hebben voor een rijke leesomgeving,
- het aansluiten bij de belevingswereld en het technisch leesniveau,
- de immateriële leesomgeving,

-zelfstandig lezen stimuleren,

-hoge prestaties verwachten van de leerlingen.

Ik beveel aan om op onze school ons leesonderwijs volgens deze criteria in te richten.

Hoofdstuk 6 Evaluatie

6.1 Betekenis van de uitkomsten van dit onderzoek voor het leesonderwijs op onze school

Uit het onderzoek zijn een aantal opvallende conclusies naar voren gekomen. De belangrijkste zijn:

-Er is een grote discrepantie tussen de uitkomsten van de Leestempo toets en de toetsing door middel van AVI en DMT-kaarten bij de experimentele groep. De Leestempo toets geeft de gemaakte vorderingen van de leerlingen niet weer; hetgeen bij mij leidt tot vragen omtrent de bruikbaarheid van de Leestempo toets.

-Door met de RALFI-light interventie te werken, zijn betere resultaten bereikt dan bij de groepen die met de RALFI interventie gewerkt hebben.

-Aansluiten op de leesbehoeften van de kinderen is een belangrijke factor voor het positief beïnvloeden van de leesmotivatie. Mogelijk draagt het werken met een beloningssysteem, aangepaste leestijden gebaseerd op de top drie leestijdstoppen, meer tijd voor zelfstandig lezen, gericht boeken zoeken en adviseren, en de verscheidene verwerkingsopdrachten een grote rol bij het verschil in de toename van de motivatie bij de groepen.

-Omdat leerkrachtvaardigheden een belangrijke factor zijn bij het verbeteren van het leesonderwijs en het werken met een evidence based aanpak klaarblijkelijk tot betere resultaten leidt; zou de leesinterventie en opzet zoals ik deze in dit onderzoek heb uitgevoerd toegepast kunnen worden in alle groepen met AVI E4 beheersing. Dit mits de leerkrachtvaardigheden gecoacht worden en het geheel dus op verantwoorde wijze

geïmplementeerd wordt. Anders is het LIST project een zeer goed alternatief.

Ik wil deze bevindingen presenteren aan het managementteam en de ib'er van onze school. Volgend schooljaar heeft "Taal" schoolbreed de aandacht; hetgeen kansen biedt om ons leesonderwijs grondig aan te pakken.

6.2 De evaluatie van de uitvoering van het onderzoek

De keuze voor het onderwerp van mijn meesterstuk was voor mij snel duidelijk. Ik had een kind in groep zeven, waarvan ik niet zeker was of zij het niveau van functionele geletterdheid aan het eind van de basisschool zou behalen. Een aantal andere kinderen uit mijn groep behaalde niet het AVI niveau wat je conform hun leeftijd en genoten onderwijstijd zou mogen verwachten. En verder was er een groep kinderen die weinig plezier in lezen hadden. Deze redenen stimuleerden mij om me hierin te gaan verdiepen.

Na het uitwerken van de centrale probleemstelling en de onderzoeks- en subvragen ben ik me gaan verdiepen in de literatuur. In het begin vond ik het moeilijk om literatuur over voortgezet technisch lezen te vinden; de meeste literatuur gaat namelijk over aanvankelijk lezen. Met name de informatie omtrent RALFI light aangeboden door Marie José de Ridder heeft zowel mijn onderzoek als lespraktijk goed geholpen. Verder heeft de kennis die ik heb opgedaan over effectief leesonderwijs een bijdrage geleverd aan de opzet van dit onderzoek.

Omdat ik mij in dit onderzoek enerzijds richtte op het leesniveau van de subgroep en anderzijds op de leesmotivatie van de gehele groep en daarnaast het leesonderwijs in de groepen zeven volgde, gaf ik mijzelf een behoorlijk intensieve opdracht. Ik heb mij het meest gericht op het leesniveau van de experimentele subgroep. De leesmotivatie had naar mijn idee nog beter uit de verf kunnen komen als ik bijvoorbeeld zelf nog meer van kinderliteratuur op de hoogte was. Verder had ik dieper kunnen ingaan op het leesonderwijs in de andere groepen zeven. Bij een volgend onderzoek zou ik mijn

onderzoeksterrein meer afbakenen, met ‘slechts’ een deel waar ik mij specifiek op zou richten.

Het verwerken van de data was een hobbel op de weg; maar eigenlijk een logisch gevolg van mijn eerdere keuze voor het onderzoeken van de diverse aspecten. Ik heb ervoor gekozen om een aantal data niet te gebruiken; hetgeen ik eerst een moeilijke keuze vond. Ik dacht dat als ik niet alles gebruiken zou, dat ik dan niet volledig was. Maar aangezien de essentie met de in het onderzoeksverslag opgenomen data tot haar recht komt, heb ik mij erbij kunnen neerleggen.

6.3 De betekenis van het uitvoeren van dit onderzoek voor mij

Het afgelopen schooljaar heb ik vele uren in het schrijven van dit meesterstuk en het uitvoeren van het onderzoek gestopt. Doordat ik veel literatuur gelezen heb over dit onderwerp, voel ik mij kundig. Tevens motiveert dit mij tot nog meer lezen; ik wil op de hoogte blijven van de nieuwste ontwikkelingen.

Het opzetten en uitvoeren van het onderzoek was voor mij zeer leerzaam. Alles was nieuw en ik wist soms niet goed hoe ik iets moest aanpakken. Of ik dacht dat ik het wist en had per abuis informatie van verschillende hoofdstukken in elkaar verweven. “Hoe pak ik het aan, doe ik het wel goed, kan ik dit wel” spookten regelmatig door mijn hoofd. Het was van tijd tot tijd best een last, maar gelukkig kon ik steeds een beroep doen op mijn critical friends en afstudeerbegeleidster. Meestal was het echter plezierig om achter mijn computer aan dit onderzoek te werken; muziek aan en de tijd vloog voorbij.

Door dit onderzoek heb ik de door mij in hoofdstuk een geschetste gewenste situatie gerealiseerd in mijn klassenpraktijk; hetgeen voor zowel de kinderen als voor mij motiverend werkt. Het feit dat de kinderen uit de subgroep zo goed vooruit zijn gegaan is ook voor alle partijen een win-win situatie.

Ik hoop dat nadat ik de conclusies uit dit onderzoek besproken heb met het managementteam, dat ik een bijdrage kan leveren aan het verbeteren van het

leesonderwijs bij ons op school.

De leesinterventie en opzet zoals ik deze in dit onderzoek heb uitgevoerd is naar mijn mening bruikbaar in alle groepen met AVI 4 beheersing, mits de leerkrachtvaardigheden gecoacht worden en dit op verantwoorde wijze geïmplementeerd wordt.

Literatuurlijst

- Armstrong, T. (2009). *Meervoudige intelligentie bij lezen en taal*. Vlissingen: Bazalt.
- Ahlers, L., & Koekebacker, E. (2009). *Voortgezet technisch lezen*. Amersfoort: CPS.
- Allington, R. & McGill-Franzen, A. (2009). *Handbook of reading disability research*. Oxon & New York: Routledge.
- Coillie, van J. (2007). *Leesbeesten en boekenfeesten, Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leidschendam: Biblion uitgeverij.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011) *Protocol leesproblemen en Dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Leij, A. Van der (1998). *Leesproblemen en dyslexie: beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia, a practitioner's handbook*, Chichester: John Wiley & Sons.
- Smits, A., & Braams, T. (2008). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer!* Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2010). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.
- Wentink, H., & Verhoeven, L. (2004). *Protocol Leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertise centrum Nederlands.

Publicaties op internet

- Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Binnengehaald op 07 december 2010, van <http://www.fontysmediatheek.nl>
- Houtveen, A. (2007). *Leren lezen is te leren*. Binnengehaald op 03 oktober 2010, van <http://hbo-kennisbank.uvt.nl/cgi/hu/show.cgi?fid=14880>
- Inspectie van het onderwijs (2010). *De staat van het Onderwijs. Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: inspectie van het onderwijs. Binnengehaald op 29 januari 2011, van

<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2010/Onderwijsverslag>

Oosterloo, A. & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven*. Binnengehaald op 15-03-2011, van <http://www.slo.nl/organisatie/recentepublicaties/leerstoflijnenlezen/>

Ploeg, P. Van der (2008). *Meervoudige intelligentie is volgens wetenschappers flauwekul*. Geraadpleegd 20 oktober 2010, via <http://www.pedagogiek.net>

Smits, A. *RALFI*. Binnengehaald 31 oktober 2010, van <http://www.letop.be/zoek/pdf.asp?artid=7561>

Smits, A. & van der Helm, P. (2005). *RALFI in het voortgezet onderwijs*. Binnengehaald 31 oktober 2010, van <http://www.dyslectischekinderen.nl/Ralfi%20VO.pdf>

Vernooy, K. *Mythen en het leren lezen*. Binnengehaald 01 oktober 2010, van http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Taal_lezen/

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Binnengehaald 03 oktober 2010, van http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Taal_lezen/

Vernooy, K. (2009) *Instructie en risicolezers*. Binnengehaald op 28 januari 2011, van <http://www.edith.nl/web/overHES/assets/INSTRUCTIE%20EN%20RISICOLEZERS2.pdf>

Vernooy, K. (2009) *Lezen stopt nooit!* Binnengehaald op 28 januari 2011, van http://beteronderwijsnederland.net/files/Edith_lectoraat_def.100209%5B1%5Dgoede%20versie.pdf

Artikelen

Didactief jaargang 35, nummer 8, oktober 2005. Special over lezen.

Houtveen, T., Smits, A. (2010). LIST verbindt leestechiek met leesbegrip en leesbeleving. *CNV Vakblad voor het primair en speciaal onderwijs Zorg Primair, Lezen/ Taal & Rekenen*, 6, 11-13.

Kaskens, J (2010). Effectief leesonderwijs op elke school. *CNV Vakblad voor het primair en speciaal onderwijs Zorg Primair, Lezen/ Taal & Rekenen*, 6, 6-10.

Lokhoff, H. (2006). Iedereen is knap! *De Wereld van het Jonge Kind*, 34, 34-37.

Therrien, W. (2004) Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading – a meta analysis. *Remedial and special education*, 25-4, 252-261.

Wentink, H. (2010). De toetsgekte rond technisch lezen. *Tijdschrift voor Remedial*

Teaching, jaargang 18, nummer 3, 6-10.

Websites

<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/>

<http://lexicon.taalsite.nl/lexicon/RALFI/>

http://www.calread.net/documents/summit2/lyon_supsummit2.ppt

<http://www.nctaf.org/documents/DoingWhatMattersMost.pdf>

http://www.kwaponetwerk.nl/Downloads/Kees_Vernooy_leerlingresultaten.pdf

http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6023&page=R1

www.taalpilots.nl/attachments/2091162/Brochure_Meer_en_beter.pdf

http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/Scholing/ondersteuningcps/vrolijk lezen/

<http://www.pedagogiek.net>

http://www.spoe.nl/media/attachments/ralfi_en_ralfi-light_1.pdf

Begrippenlijst

APA-stijl

“De APA-stijl is een format voor het schrijven van wetenschappelijke artikelen, theses en papers op academisch niveau, opgesteld door de American Psychological Association, een organisatie voor academici (voornamelijk psychologen) in de Verenigde Staten. De APA-stijl stelt duidelijke normen voor citaten, referenties, een bronvermelding, bibliografie of literatuurlijst en dergelijke.” (Wikipedia, 2010)

AVI

“AVI is de afkorting van Analyse van Individualiseringsvormen. Dit is een systeem dat in 1977 werd ontwikkeld en in 1994 gemoderniseerd door KPC groep te 's-Hertogenbosch met als doel het leesonderwijs te individualiseren en dat ondertussen een belangrijke plaats heeft ingenomen in het basisonderwijs in Nederland en Vlaanderen.” (Wikipedia, 2010).

De AVI toets meet de mate waarin leerlingen teksten die toenemen in moeilijkheidsgraad nauwkeurig en vlot hardop kunnen lezen.

Met de nieuwe toets kunnen drie leesniveaus worden vastgesteld; het beheersings-, instructie- en frustratieniveau. Het beheersingsniveau is het niveau waarop een leerling teksten zelfstandig kan lezen. Het instructieniveau is het niveau waarop de leerling instructie nodig heeft om de tekst te kunnen lezen. Het frustratieniveau is het niveau dat aanduidt welk niveau nog te moeilijk is voor de leerling.

CITO

De term Cito staat voor Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.

<i>coöperatieve werkvormen</i>	“Er is sprake van cooperatief leren wanneer leerlingen met elkaar, in kleine heterogeen samengestelde groepen werken aan de uitvoering van een gezamenlijke taak. Dit doen ze dan door met elkaar informatie uit te wisselen, te discussiëren, zaken te selecteren, te ordenen, aanvullingen te bedenken, elkaar te overhoren enzovoort. De leerlingen zijn dus bezig om kennis te creëren / te construeren door actief bezig te zijn. Ze zijn met elkaar in gesprek om een gezamenlijk doel te bereiken. Er is dus sprake van veel actief taalgebruik. Ze ontwikkelen hierdoor hun denkvermogens, het vermogen om problemen op te lossen, om kennis te integreren in reeds bestaande concepten en kennis toe te passen. Coöperatief leren is niet hetzelfde als het werken in groepen of groepswork. Coöperatief leren onderscheidt zich door een heel duidelijke strakke structuur die het werken in een coöperatieve leergroep zinvol maakt en er voor zorgt dat iedereen optimaal betrokken blijft.” Joep Knapen (2004) Praktijkgids voor in de basisschool.
<i>DMT</i>	staat voor Drie Minuten Toets; het lezen van woorddrijtjes.
<i>Evidence based</i>	Bewezen werking gebaseerd op onderzoek
<i>Inclusief onderwijs</i>	“Bij inclusief onderwijs de nadruk gelegd op het aanvaarden van de verscheidenheid: De school past zich aan aan de leerling en zijn mogelijkheden. Concreet vertaalt dat zich bijvoorbeeld in het loslaten van eindtermen omdat deze voor een inclusieleerling gewoon onmogelijk zijn. De leerling evolueert dan volledig op een eigen traject.” (Wikipedia)
<i>Levelwerkers</i>	Levelwerk is een leerlijn voor intelligente en (hoog)begaafde leerlingen in het basisonderwijs ontwikkeld

door Jan Kuipers. Met levelwerkers bedoel ik in dit verband de leerlingen die met levelwerk werken.

LISBO- project

project van WSNS+ en van het Masterplan Dyslexie. 'Lisbo' (ofwel: Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs) is de naam van een leesproject voor leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Het project richt zich op het aanvankelijk lezen en het voortgezet technisch lezen. Doel: 80% van de leerlingen beheerst bij de overstap naar het vervolgonderwijs AVI 9.(oude AVI versie)

LIST-project

LIST is een leesinterventieproject bedoeld voor scholen voor primair onderwijs (regulier en speciaal), (voortgezet) speciaal onderwijs en praktijkonderwijs. De letters staan voor "Lees Interventieproject voor Scholen met een Totaalbenadering" en voor "Lezen IS Top"!

Mindmap

Een mindmap is een grafisch schema (of informatieboom), dat vertrekt van een centraal onderwerp en daaraan bijzaken en verwante concepten linkt. Een mindmap zou bij het studeren helpen details van hoofdzaken te onderscheiden en informatie logisch te ordenen in het geheugen. (wikipedia)

RALFI

RALFI is een interventieprogramma voor probleemlezers, ontworpen door Anneke Smits. De letters RALFI staan voor de beginletters van de interventieprincipes: Repeated (herhaald lezen met tussenpozen);, Assisted (ondersteund door voorlezen, voorzeggen en bijwijzen);, Level (inzetten op een hoog niveau);, Feedback (directe neutrale feedback bij fouten, maar ook toegespitste positieve feedback); en Instruction (vooral bij lange woorden gebruik maken van

boogjes en prompts) / Interaction(plezierige interactie over de inhoud).Het programma is door Anneke Smits (Opleidingen Speciale Onderwijszorg Hogeschool Windesheim Zwolle) ontleend aan een aantal wetenschappelijke onderzoeken (Stahl, Meyer en Felton, Rasinsky, Weinstein en Cooke, National Reading Panel, Furr)

*Zestel typen vragen
volgens Van Coillie*

- Vragen naar letterlijk tekstbegrip (vooral ‘wie’-, ‘wat’- en ‘waar’-vragen
- Vragen naar verbanden (bijvoorbeeld tussen titel en thema, tussen ruimte en personages, tussen eerste en laatste strofe).
- Vragen die de tekst confronteren met andere teksten (van dezelfde auteur, uit hetzelfde genre of met hetzelfde thema, of met een verfilming of toneelbewerking).
- Vragen naar interpretatie (‘hoe weet je dat?’).
- Vragen die een beroep doen op kritisch denken (vragen die een oordeel uitlokken).
- Vragen die een beroep doen op creatief denken (vragen die een beroep doen op de verbeeldingskracht en gevoelens van de lezers en op het vermogen om de situaties in het boek te koppelen aan eigen ervaringen)

Bijlagen

- 1 Overzicht van kringactiviteiten
- 2 Leeslogboek
- 3 Verwerkingsopdrachten
- 4 Meervoudige intelligentie
- 5 Vragenlijst leesvoorkeur (leerlingen)
- 6 Leesmotivatie en leesinteresselijst
- 7 Enquête leerkrachten groepen zeven
- 8 Gewenst gedrag in een boekenkring
- 9 Handelingsplan
- 10 Overzicht tips/tops, leesmoment top drie controle groepen
- 11 Planning subvragen

Bijlage 1- Overzicht van kringactiviteiten

Maandag: vertelkring – gehele groep in een kring / evt binnen-buitenkring

Dinsdag: boeken en verhalen kring/ kleine kring – Hier kunnen kinderen eigen geschreven verhalen voorlezen/ verwerkingsopdrachten en hun gelezen boeken bespreken.

Woensdag: vergaderkring- gehele groep

Vrijdag: nieuwskring – Per toerbeurt nemen de tafelnummers een nieuwsartikel mee. Na dit voorgelezen te hebben volgt een discussie over een artikel.

toneelkring – drama activiteiten

Bijlage 2- Leeslogboek

Leeslogboek van :



Titel.....

Schrijver.....

Hoe lang heb je er (ongeveer) over gedaan om het boek uit te lezen?

.....

Hoeveel bladzijden heeft het boek?blz.

Vond je het een makkelijk boek om te lezen? Ja / Nee ,want

.....

Was je tijdens het lezen benieuwd naar het einde?

.....

Welk persoon uit het boek zou je willen zijn?

.....

Op welk persoon uit het boek lijk je het meeste?

.....

Als je een tekening zou moeten maken over het boek, wat zou je dan tekenen?

.....

Heb je moeten lachen om dit boek? Ja / Nee, want

.....

Vond je het een spannend boek? Ja / Nee, want

.....

Of was het meer griezelig?/ zielig ? Ja / Nee

Bijlage 3 Verwerkingsopdrachten

(om te presenteren in de kleine kring –dinsdag-)

- ☐ Maak een gedicht over een persoon, dier of gebeurtenis uit het boek.
- ☐ Maak een elfje (gedicht)
- ☐ Schrijf een ander einde voor het verhaal
- ☐ Bedenk een discussiepunt over dit boek
- ☐ Bedenk een grap over dit boek
- ☐ Schrijf een brief naar een personage uit dit boek
- ☐ Schrijf een brief of een mail naar de auteur van dit boek
- ☐ Maak een sms gedicht over dit boek
- ☐ Schrijf een recensie op www.mijnstempel.nl
- ☐ Noem een (probleem) situatie uit het boek en vertel wat de (hoofd)persoon volgens jou anders of beter had kunnen doen
- ☐ Maak een tekening over het boek
- ☐ Schilder of teken je favoriete persoon uit het verhaal
- ☐ Maak een collage over het boek m.b.v. kranten en tijdschriften
- ☐ Maak een strip over het boek; kies een stuk uit het verhaal hiervoor uit
- ☐ Schrijf een liedtekst over het boek (op bestaande melodie)
- ☐ Schrijf een rap
- ☐ componeer een muziekstuk op je instrument over (een deel uit) dit boek
- ☐ Maak een toneelstukje over een gedeelte uit het boek
- ☐ Bedenk een dans over dit boek
- ☐ Knutsel een voorwerp uit dit boek
- ☐ Beschrijf welke dieren en of planten er in het boek voorkwamen en zoek er een plaatje bij

- ☐ Op welke manier werd er in het boek met planten en of dieren in het boek omgegaan? Hoe zou jij zorgen voor de dieren en of planten uit het boek?
 - ☐ Schrijf een korte reclame tekst over dit boek, zodat andere mensen geïnteresseerd raken.
 - ☐ Welke gevoelens kwamen bij jou naar boven tijdens het lezen van dit boek? Schrijf hierover/ vertel hierover.
 - ☐ Als jij een dag mocht ruilen met een personage uit het boek, wie zou dit dan zijn en waarom.
 - ☐ Als jij een dag moest ruilen met het ergste personage uit het boek, wie zou dit dan zijn en waarom.
-

Aanvullingen vanuit de kinderen:

- ☐ Klei over het boek

Bijlage 4 Meervoudige intelligentie

Korte uitleg over Meervoudige intelligentie, gebaseerd op het werk van Kagan & Kagan (2000).

Metten van intelligentie gebeurt vaak aan de hand van prestaties op het gebied van taal en rekenen. De vraag die dan gesteld wordt is:

Hoe intelligent is dit kind?

Volgens Howard Gardner is dat de verkeerde vraag. Er zijn namelijk veel verschillende manieren om intelligent te zijn. De juiste vraag is volgens hem:

Hoe is dit kind intelligent?

Iedere persoon ontwikkelt zich meestal in een aantal van deze intelligenties sterker dan in de andere. Leerlingen op school zijn dan ook op verschillende manieren 'knap'. Iedereen kent de leerling die niet zo taalvaardig is, maar helemaal tot leven komt als hij praktisch bezig kan

met techniek. Of de leerling die niet sterk is in rekenen maar wel een uitstekende illustrator is.

Intelligenties

1. verbaal-linguïstisch
2. logisch-mathematisch
3. visueel-ruimtelijk
4. muzikaal-ritmisch
5. lichamelijk-kinesthetisch
6. naturalistisch
7. interpersoonlijk
8. intra-persoonlijk

1. verbaal-linguïstisch

Het vermogen om zowel gesproken als geschreven taal te begrijpen. Een gevoeligheid voor de betekenis van woorden en voor de verschillende functies die de taal vervult.

Voorkeur voor:

lezen, praten, schrijven, kruiswoordpuzzels, verhalen, gedichten, grappen, discussiëren, debatteren.

Een kind dat sterk verbaal-linguïstisch intelligent is, richt zich primair op taal; op dat wat hij of zij hoort en op wat gezegd wordt. Dit kind geniet van lezen, schrijven, luisteren en spreken. Het is gevoelig en ontvankelijk voor talige informatie en heeft als het ware een 'radar' om nuances en niveaus in taaluitingen snel aan te voelen.

Je doet deze kinderen een plezier met taallessen en het gebruiken van taal (mondeling en schriftelijk) als middel bij het uitvoeren van allerlei soorten leeractiviteiten. Deze intelligentie drukt zich onder meer uit in het vertellen van verhalen en grappen, discussiëren, gedichten schrijven en voordrachten houden.

2. logisch-mathematisch

Het vermogen om zowel inductief als deductief te denken; om getallen en symbolen mentaal te manipuleren en om abstracte begrippen te hanteren en te creëren.

Voorkeur voor:

rekenen, calculeren, begroten, redeneren, experimenteren, logica, getallen en symbolen, jaartallen. Een kind dat sterk logisch-mathematisch intelligent is, geniet van het oplossen van problemen en het vaststellen van verbanden. Typisch voor deze intelligentie is o.a. het creëren van, denken over en oplossen van problemen; het analyseren van objecten en situaties; het gebruik maken van abstracte symbolen; het ontdekken en gebruiken van algoritmes en het planmatig problemen aanpakken.

Je doet deze kinderen een plezier door ze planmatig problemen op te laten lossen en ze objecten en situaties te laten analyseren. Zij voelen zich immers aangetrokken tot cijfers, verbanden en problemen.

3. visueel-ruimtelijk

Het vermogen om ruimtelijke vormen en beelden waar te nemen en te reproduceren, om deze beelden mentaal te manipuleren en om nieuwe mentale beelden te creëren.

Voorkeur voor:

tekenen, knutselen, legpuzzels, ontwerpen, schetsen, inrichten, architectuur, foto's, navigeren, grafische voorstellingen, schema's.

Een kind dat sterk visueel-ruimtelijk intelligent is, geniet van ontwerpen, tekenen, kleuren, combineren, objecten ordenen, poppetjes en figuurtjes tekenen en heeft vaak een goed richtingsgevoel.

Je doet deze kinderen een plezier als ze zich kunnen uitdrukken door collages te maken, decoreren, pagina's op te maken en landkaarten te maken. Zij voelen zich immers aangetrokken tot ruimtelijke relaties, vormen, kleuren, grootte en richting.

4. muzikaal-ritmisch

Het vermogen om betekenis te ontleenen aan muzikale patronen, klanken en ritmes Deze kunnen creëren en reproduceren.

Voorkeur voor:

componeren, ritme en melodie, muziek lezen, maken of beluisteren, neuriën, zingen, fluiten, rappen.

Een kind dat sterk muzikaal-ritmisch is, geniet van het luisteren naar en/of het maken van muziek in velerlei vormen en waardeert muziek in het algemeen .

Je doet deze kinderen een plezier door ze een muziekinstrument te laten spelen, liedjes te zingen en melodieën en teksten te laten componeren.

5. lichamelijk-kinesthetisch

Het vermogen om het eigen lichaam te gebruiken en te controleren. Het beheersen van de kleine motoriek, nodig voor het manipuleren van kleine objecten, als van 'totale' bewegingen, zoals bijvoorbeeld bij dans.

Voorkeur voor:

gymnastiek, sporten, bewegen, dansen, choreografie, acteren, mime, lichaamstaal, jongleren, handvaardigheid, knutselen.

Een kind dat sterk lichamelijk-kinestetisch is, geniet van fysieke activiteiten, praktische 'doe'-activiteiten, toneelspelen en het ontwikkelen van fysieke vaardigheden.

Je doet deze kinderen een plezier door het leren te baseren op fysieke ervaringen.

Lichamelijk-kinesteten voelen zich immers aangetrokken tot beweging, lichaamstaal, praktische handelingen en doe-activiteiten.

6. naturalistisch

Het vermogen om onderscheid te maken tussen verschillende verschijnselen en deze tot op detail kunnen classificeren.

Voorkeur voor:

analyseren van overeenkomsten en verschillen, milieu, flora en fauna, natuurlijke fenomenen, verzamelen en classificeren, genieten van de natuur, natuurbescherming, ecologisch bewustzijn.

Een kind dat sterk naturalistisch is, voelt zich sterk aangetrokken tot planten, dieren, landschappen en natuurlijke fenomenen zoals weer, klimaat, stenen e.d. Aan deze intelligentie is ook het vermogen verbonden snel overeenkomsten en verschillen waar te nemen en te classificeren.

Je doet deze kinderen een plezier door ze activiteiten te laten doen met betrekking tot het verzamelen, analyseren, bestuderen en zorgen voor planten en dieren.

7. interpersoonlijk

Het vermogen om onderscheid te maken tussen verschillende individuen en hun stemmingen, motieven en temperament. En om met andere individuen te communiceren.

Voorkeur voor:

vrienden, feestjes, leiden en organiseren, teamplayer, interactie, communiceren, samenwerken, zorgen, conflicten oplossen, in gezichtspunten van anderen verplaatsen.

Een kind dat sterk interpersoonlijk is, geniet van werken met, zorgen voor en leren met anderen. Ze hebben een natuurlijke radar voor behoeften, intenties, gevoelens en wensen van anderen en stemmen daar gemakkelijk op af.

Je doet deze kinderen een plezier door ze te laten communiceren, contact te hebben en ervaringen uit te wisselen met derden.

8. intra-persoonlijk

Het vermogen tot zelfreflectie en het bewustzijn van de eigen innerlijke wereld.

Het vermogen om eigen gevoelens te onderscheiden en te zien als drijfveer voor het eigen handelen.

Voorkeur voor:

zelfonderzoek, zelfkennis, dagboek bijhouden, fantaseren, dromen, filosofisch, in contact treden met jezelf.

Een kind dat sterk intrapersoonlijk is, geniet van afzondering, stilte, contemplatie, reflectie en van de gelegenheid om innerlijke ervaringen en gedachten te kunnen verkennen.

Je doet deze kinderen een plezier door bij het leren een beroep te doen op stemmingen, herinneringen, intuïties, waarden, gevoelens en fantasieën.

Bijlage 5 Vragenlijst leesvoorkeur (leerlingen)

Naam: _____ Leeftijd: _____ jaar

1. Hoe vaak lees je in een boek, strip of tijdschrift, in je vrije tijd?

bijna iedere dag

- ☐ 1 à 2 keer per week
- ☐ alleen in het weekend
- ☐ één of meer keer per maand
- ☐ alleen in de vakantie
- ☐ nooit

2. Lees je op het ogenblik een boek, strip of tijdschrift?

- ☐ ja (ga door naar vraag 4)
- ☐ nee (ga door naar vraag 3)

3. Wanneer heb je voor het laatst in een boek, strip of tijdschrift gelezen?

- ☐ een week of korter
- ☐ 1-2 weken geleden
- ☐ 3-4 weken geleden
- ☐ een maand geleden
- ☐ 1-2 maanden geleden
- ☐ langer dan 2 maanden geleden

4. Hoeveel boeken, strips en/ of tijdschriften lees je?

Thuis:

- ☐ 1 per week
- ☐ 1 per 14 dagen
- ☐ 1 per 3 weken
- ☐ 1 per maand
- ☐ minder dan 1 per maand

Op school:

- ☐ 1 per week
- ☐ 1 per 14 dagen
- ☐ 1 per 3 weken
- ☐ 1 per maand
- ☐ minder dan 1 per maand

5. Op welk tijdstip van de dag lees je het liefst?

Nummeren van 1 t/m 6, 1= het liefst/voorkeur tijdstip....6 = je minst favoriete tijdstip.

___ 's Ochtends (voor het naar school gaan) ___ 's Middags (na school en voor het eten)

___ 's Ochtends (onder schooltijd) ___ 's Avonds (na het eten)

___ 's Middags (onder schooltijd) ___ 's Avonds (voor het slapen)

6. Wanneer lees je het vaakst?

- ☐ doordeeweeks
- ☐ in het weekend
- ☐ in de vakantie

7 Hoe kom je aan de boeken die je leest? (school, boekenkast thuis, bibliotheek, etc.)

8a Ben je lid van de bibliotheek?

- ☐ ja
- ☐ nee (ga verder met vraag 9)

Zo ja,

8b Hoe vaak ga je naar de bibliotheek?

- ☐ 1x per week
- ☐ vaker dan 1x per week
- ☐ 1x in de 2 weken
- ☐ 1x in de maand

8c Met wie ga je naar de bibliotheek?

- ☐ alleen
- ☐ met ouder(s)
- ☐ met vriendje(s)/ vriendinnetje(s)
- ☐ alleen of met ouder(s)
- ☐ alleen of met met vriendje(s)/ vriendinnetje(s)

9 Lees je ook wel eens boeken, schriften of tijdschriften omdat iemand anders zegt dat ze mooi zijn? (vrienden/ vriendinnen, ouders)

- ☐ ja
- ☐ soms
- ☐ nee

10 Wie raadt jou meestal boeken aan?

11 Heb je het idee dat je hetzelfde leest als je vrienden/ vriendinnen of broers/ zussen?

12 Wat vind je van het zelfstandig lezen op school?

13 Geef tip(s) en top(s) over het zelfstandig lezen op school.

Tip(s):

Top(s):

Bijlage 6 Leesmotivatie en leesinteresselijst

Bron: De leesmotivatie en leesinteresselijst “Lezen, denken, begrijpen” van Förrer en Van de Mortel (2010) aangevuld met een vierpuntsschaal.

Bij elke stelling geef je het antwoord dat het best bij je past.

Voorbeeldopgaven

V1

Stelling: “Ik hou heel erg veel van dieren

☐ dat past helemaal niet bij mij

☐ dat past niet zo erg bij mij

☐ dat past wel een beetje bij mij

☐ dat past helemaal bij mij

V2

”Stelling: “Ik ben dol op pizza”

☐ dat past helemaal niet bij mij

☐ dat past niet zo erg bij mij

☐ dat past wel een beetje bij mij

☐ dat past helemaal bij mij

Nieuwsgierigheid en interesse

1) Ik hou van lezen, want ik word er blij van als ik iets lees wat leuk of interessant voor me is.

☐ dat past helemaal niet bij mij

☐ dat past niet zo erg bij mij

☐ dat past wel een beetje bij mij

☐ dat past helemaal bij mij

2) Als mijn juf/meester over een interessant onderwerp praat, wil ik er meer over gaan lezen

☐ dat past helemaal niet bij mij

☐ dat past niet zo erg bij mij

☐ dat past wel een beetje bij mij

☐ dat past helemaal bij mij

3) Ik heb verschillende onderwerpen waarover ik graag lees

☐ dat past helemaal niet bij mij

☐ dat past niet zo erg bij mij

☐ dat past wel een beetje bij mij

☐ dat past helemaal bij mij

4) Ik lees om meer te leren over onderwerpen die me interesseren

☐ dat past helemaal niet bij mij

☐ dat past niet zo erg bij mij

☐ dat past wel een beetje bij mij

☐ dat past helemaal bij mij

5) Ik lees graag over mijn hobby's want dan kom ik er meer over te weten

☐ dat past helemaal niet bij mij

☐ dat past niet zo erg bij mij

☐ dat past wel een beetje bij mij

☐ dat past helemaal bij mij

6) Ik vind het leuk om over nieuwe dingen iets te lezen

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

7) Ik lees graag boeken over mensen in andere landen

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

Voorkeur voor genre

1) Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

2) Ik lees fantasieverhalen en sprookjes.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

3) Ik houd van verhalen met een geheim erin.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

4) Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

5) Als ik een goed boek lees, krijg ik het gevoel dat ik vrienden kan worden met de mensen uit het verhaal.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

6) Ik lees graag avonturenverhalen.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij

- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

7) Ik houd van een dik boek met één lang verzonnen verhaal erin.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

8) Ik lees graag gedichten.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

Voorkeur voor uitdaging

1) Ik houd wel van een beetje moeilijk boek.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

2) Als het onderwerp mij interesseert, dan kan ik ook wel moeilijke boeken en teksten lezen.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

3) Ik vind het wel leuk als ik over de vragen in een boek moet nadenken.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

4) Ik leer vaak moeilijke dingen omdat ik er iets over heb gelezen.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

Leesniveau

1) Mijn leesniveau vertelt me hoe goed ik kan lezen.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

2) Ik wil graag weten op welk niveau ik lees.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij

- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

3) Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

4) Ik vind het leuk als mijn ouders vragen op welk leesniveau ik zit.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

Lezen in de sociale context

1) Ik ga graag alleen of met mijn familie naar de bibliotheek.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

2) Ik lees graag aan mijn broertje of zusje voor.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

3) Ik vind het leuk om met mijn vriendinnen/ vrienden iets te ruilen om te lezen.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

4) Ik lees mijn ouders wel eens voor.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

5) Ik vind het leuk om mijn vriendinnen/ vrienden te vertellen over wat ik heb gelezen.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

6) Ik vind het leuk om thuis te vertellen over wat ik heb gelezen

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

Taakmotivatie

1)Ik lees omdat ik de leestoetsen graag goed wil doen

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

2)Ik lees omdat ik wil lezen

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

3)Ik lees alleen als het moet voor school.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

4) Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen.

- ☐ dat past helemaal niet bij mij
- ☐ dat past niet zo erg bij mij
- ☐ dat past wel een beetje bij mij
- ☐ dat past helemaal bij mij

Bijlage 7 Enquête leerkrachten groepen 7

1)Hoe verloopt het zelfstandig lezen op dit moment?

2) Op welke manier worden zwakke lezers extra ondersteund?

3) Zijn er leesboeken voor de leerlingen in de klas aanwezig? (zo ja, welke soorten?)

4)Wat wordt er al gedaan aan boekpromotie?

5)Ben je tevreden over het huidige voortgezet technisch leesonderwijs in groep 7?
(denk bijvoorbeeld aan het lesverloop, de leerkrachtinterventie, de resultaten,
betrokkenheid leerlingen)

Bijlage 8 Gewenst gedrag in een boekenkring volgens de leerlingen uit mijn klas

Van elkaar afblijven

Niet er tussendoor praten

Niet vragen om het vragen

Opletten

Niet uitlachen/ grapjes over werk/flauwe opmerkingen

Vuist gebruiken om de beurt te krijgen (vuist naar voren uitsteken)

Op een nette manier vragen stellen

Gewoon doen

Leuk presenteren

Minder rumoer/ niet druk zijn

Naar elkaar luisteren

Aandacht voor elkaar

Elkaar corrigeren

Bijlage 9 (Sub)groep handelingsplan

Groepsplan

Groep	7C	Vak / Vormgebied	Voortgezet Technisch Lezen
Leerkracht	Sabine	Methode	Interventie Ralfi-light
Datum	24-01-2011		
Periode	24-01-2011 t/m 17-03-2011		

Leerlingen	Wat wil ik bereiken	Inhoud. Welke leerstof/activiteit en zet ik in	Aanpak: didactisch/pedagogisch Hoe geef ik instructie en begeleiding	Hoe organiseer ik het	Hoe en wanneer evaluer ik het
Basisgroep					
Alle andere lln	Leesplezier	Gevarieerd aanbod van leesmateriaal in de klas	Biebouders; kinderen maken een wensenlijst m.b.v. boekenzoeker.org	Iedere maand is een ouder aan de beurt	21-03
	Technische leesvaardigheid -heid onderhouden	Verwerkings-Opdrachten aansluitend bij interesses van de kinderen	Aandacht voor gemaakte	Tussendoor of bij boeken kring complimenten geven & door vragen	
		Beloningssysteem 25 zonnen= grabbelen uit de schatkist			
		Boekenkring	Kinderen feedback geven en motiveren	“ “	
			Voorzitter houdt gewenst gedragslijstje Bij; evalueren	Iedere dinsdag evalueren na kring	

Subgroep					
N.	M7i naar E7b DMT B-score	Zelfstandig lezen	Ralfi light	Ma. Di, woe, do 30 minuten per dag	Week 12 Gesprek met lln.
	M7i naar E7b DMT B-score	Boekenkring			
K.					
	M7i naar E7b DMT B-score				
T.	E6b naar M7b DMT C-score				
	E5b naar M6b DMT C-score				
J.					
	E5b naar M6b DMT C-score				
	Allen: leesplezier				

Bijlage 10 Overzicht tips/tops, leesmoment top drie /controlegroepen

7A veertien jongens/ negen meisjes ingeleverd (of ingevuld)

top drie leesmoment

jongens

1 's avonds voor het slapen

2 's avonds na het eten & 's middags onder schooltijd

3 's ochtends voor school & 's ochtends onder schooltijd

meisjes

1 's avonds voor het slapen

2 's middags onder schooltijd

3 ochtend onder schooltijd &

's avonds na het eten

Lid van bieb: dertien van de veertien jongens, acht van de negen meisjes

Tips

2x meer vrij lezen

4x iets langer lezen

1x nieuwe boeken

2x korter lezen

1x Laat een boek ruilen als iemand het boek niet leuk vindt

1x met tweetallen lezen

1x Doe het later op een dag

Tops

3x Het is leuk

5x Het is lekker rustig in de klas

3x Leuke boeken

1x Leeslogboek invullen is leuk

1x Dat het 15 minuten is

2x Lekker lang

7B tien jongens/ elf meisjes ingeleverd/ingevuld

top drie leesmoment

jongens

1 's avonds voor het slapen

2 's ochtends onder schooltijd

3 's avonds na het eten& 's middags onder schooltijd

meisjes

1 's avonds voor het slapen

2 's avonds na het eten

3's middags onder schooltijd&
na school voor het eten

Lid van bieb: acht van de tien jongens, tien van de elf meisjes

Tips

7x het mag rustiger tijdens zelfstandig lezen

1x het mag vaker

1x meer boeken in de schoolbieb

1x koop leukere boeken

Tops

1x We lezen vaak genoeg

4x Het is lekker rustig in de klas

3x Leuke boeken

2x Het is rustgevend

Bijlage 11 Planning subvragen

Subvraag	Vindplaats	Instrument
1. Hoe ziet de huidige aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in onze groepen 7 en 8 er uit?	Intern Begeleider	Weergave beschrijving aanpak Zoals opgesteld door Intern Begeleider
2. Hoe gaat het RALFI lezen in zijn werk op onze school?	Intern Begeleider Collega's	Beschrijving Collega's bevragen
3. Wat is effectief voortgezet technisch leesonderwijs?	Boeken Artikelen Internet	Literatuurstudie
4. Aan welke criteria moet motiverend leesonderwijs voldoen?	Leerlingen Leerkrachten Deskundigen Boeken	Vragenlijst Vragenlijst Vragen per mail Literatuurstudie
5. Hoe heb ik het technisch lezen vorm gegeven?	Onderzoeker	Beschrijving aanpak
6. Wat vinden onze leerlingen en leerkrachten van onze zelfstandig leeslessen?	Leerlingen & leerkrachten van de groepen zeven	Enquête Vragenlijst Leesmotivatie lijst
7. Wat zijn de verschillen en overeenkomsten tussen beide aanpakken?	Onderzoeker	Schematisch vergelijk
8. Wat zijn de voor- en nadelen van beide aanpakken?	Leerling- volgsysteem Collega's	Schematisch vergelijk Open vragen

9. Wat is de beginsituatie van de leerlingen in de experimentele subgroep C in januari 2011 op het gebied van voortgezet technisch lezen?	Leerling Volg Systeem	CITO Leestempo toets DMT AVI
10. Wat is de eindsituatie van de leerlingen in de experimentele subgroep C in maart 2011 op het gebied van voortgezet technisch lezen?	Leerling Volg Systeem	DMT AVI
11. Hoe kan ik er voor zorgen dat ik effectief en motiverend voortgezet technisch leesonderwijs bij ons op school gestalte geef?	Onderzoeker Intern Begeleider Collega's Managementteam	Bevindingen bespreken in paralleloverleg Bevindingen presenteren aan ib'er en managementteam