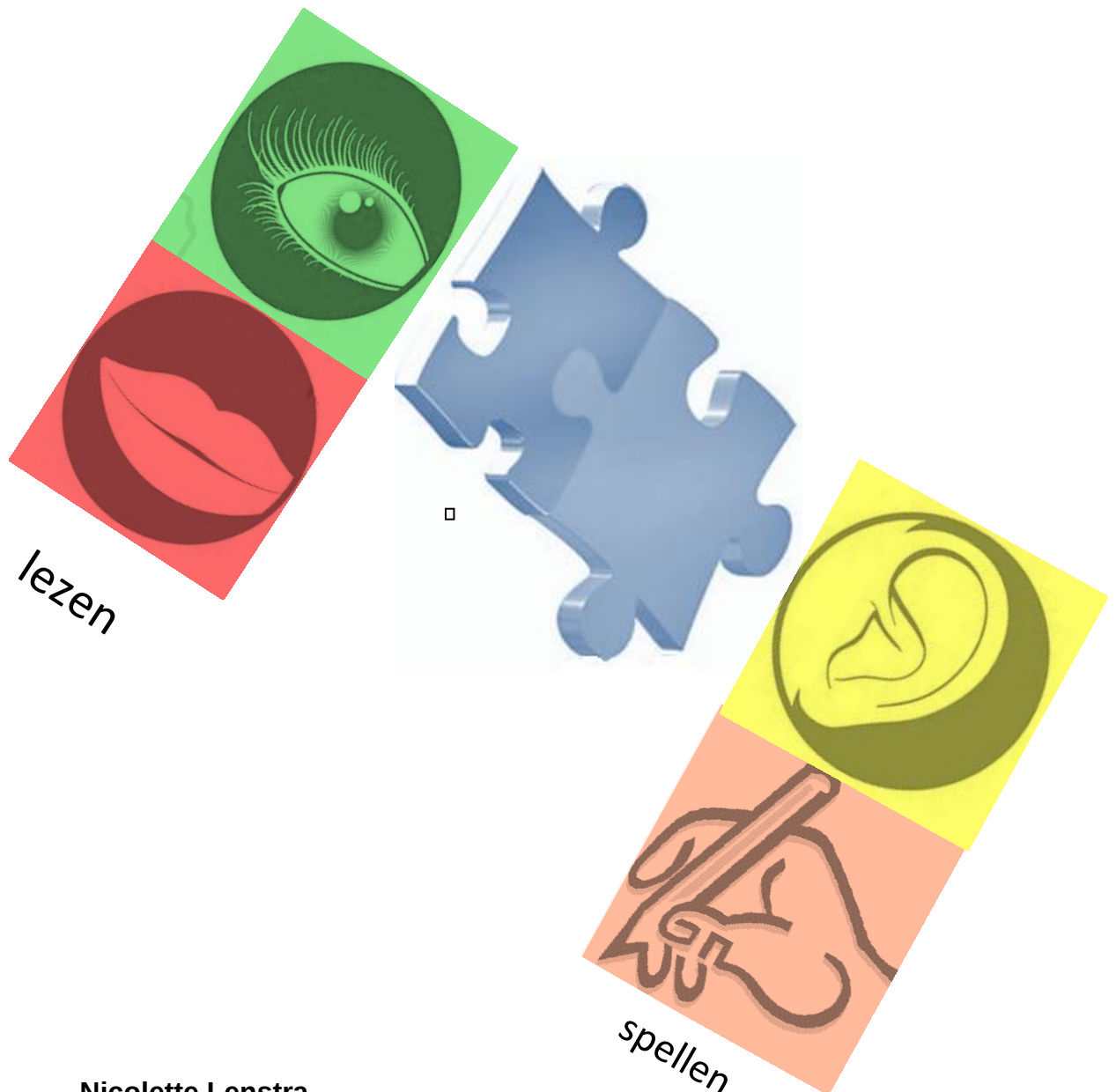


Connect lezen



Naam	Nicolette Lenstra
Studentnummer	2176937
Opleiding	Master Special Educational Needs (M SEN) Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg
Leerroute	Intern Begeleider
Begeleid door	Han Jespers Juni 2012

Inhoudsopgave

hfdst		blz.
	Samenvatting	3
	Inleiding	5
1	Aanleiding en Probleemstelling	7
1.1	De verlegenheidssituatie	7
1.2	Aanleiding voor het onderzoek	8
1.3	De onderzoeksvraag	10
1.4	Het doel in en van het onderzoek	11
1.5	De verwachte opbrengst	11
2	Theorie	13
2.1	Het belang van goed kunnen lezen	13
2.2	De rol van de leerkracht bij goed leesonderwijs	14
2.3	Connect lezen als interventieprogramma	16
2.4	Voor welke problemen dient Connect	17
2.5	Leesmotivatie	18
3	Methodologie	20
3.1	Onderzoeksvorm	20
3.2	Het platform	20
3.3	Onderzoeksinstrumenten	21
3.4	Triangulatie en betrouwbaarheid	23
3.5	Validiteit	23
3.6	Presentatie van data	24
3.7	Ethische kwesties	24
4	Presentatie van data	26
4.1	Resultaten op DMT, AVI kaarten en CITO leestempo en leestehniek	26
4.2	Leesresultaten volgens ouders	32
4.3	Resultaten leesplezier	33
4.4	Samenvatting resultaten leesmotivatie c.q. leesplezier	38
4.5	Opname van Connect in het protocol leesproblemen	38
5	Conclusies	40
5.1	Resultaten technisch lezen op woord en tekstniveau	40
5.2	Leesmotivatie en leesplezier	41
5.3	Is de inzet van Connect haalbaar en te adviseren	42
5.4	Aanbevelingen bij de invoer van Connect als interventieprogramma	43
6	Evaluatie van het onderzoek	45
6.1	Wat heb ik geleerd van de theorie	45

6.2	Wat heb ik geleerd van het doen van onderzoek in het algemeen	45
6.3	Wat heb ik geleerd van het doen van dit onderzoek	46
6.4	Wat heb ik als persoon van het onderzoek geleerd	47
6.5	Wat betekent dit voor mijn toekomstig handelen	48
	Nawoord	49
	Literatuurlijst	50
	Bijlage 1 vragenlijst ouders en leerkrachten	51
	Bijlage 2 vragen leerlingen leesplezier	53
	Bijlage 3 folder connect woordherkenning	54
	Bijlage 4 folder connect vloeiend lezen	55
	Bijlage 5 Connect woordherkenning	56
	Bijlage 6 Connect vloeiend lezen	58

Samenvatting

Zowel in de media, als binnen het onderwijs, als bij ouders vormen leesproblemen en dyslexie een hot item.

Kinderen bij wie het leesproces even wat minder soepel verloopt, zouden meteen dyslexie hebben. En als ze dan dyslexie hebben, kunnen ze er niets aan doen dat ze niet kunnen lezen, dus.....!

Maar kunnen lezen is in ons digitale tijdperk van levensbelang, want steeds meer communicatie verloopt via mail, sms, what's app en ping.

Bovendien leer je via lezen de wereld kennen en gaat het verwerven van kennis via lezen.

Dus is het van groot belang alles op alles te zetten leerlingen op school tenminste te leren lezen op een niveau van functionele geletterdheid, maar liever op een veel hoger niveau. Daar zie ik een taak als intern begeleider.

De laatste tien jaar is er ontzettend veel onderzoek gedaan naar hoe kinderen het best leren lezen. Dit heeft geleid tot veel nieuwe inzichten over hoe leesprocessen in de hersenen verlopen en hoe je daar invloed op kunt uitoefenen.

Het model van het connectionisme gaat ervan uit dat ons geheugen voor lezen bestaat uit een netwerk van combinaties van beeld- en klankdeeltjes, die af en toe en in wisselende combinaties geactiveerd worden en op hun beurt andere combinaties activeren. Hoe vaker ze in een wisselende combinatie geactiveerd worden, hoe gemakkelijker en vlotter dat een volgende keer gaat.

Uit het voorgaande blijkt dat herhaling essentieel is in dit model. Gebaseerd op dit connectionisme is er een interventieprogramma, dat ingezet kan worden bij problemen in de leesontwikkeling.

Het is een programma dat niet ter vervanging van de leesmethode dient, maar als aanvulling. Het moet drie keer per week 20 minuten uitgevoerd worden en zo wordt de instructietijd van de zwakke lezers uitgebreid met een uur per week.

Er wordt gewerkt met teksten op het hoogste instructieniveau, die de leerlingen aanspreken en die op allerlei manieren herhaald worden. Feedback wordt gegeven op het lees**proces**.

Het programma kent drie delen die allemaal aansluiten bij een gedeelte van het aanvankelijk leesproces.

In mijn onderzoek heb ik gekeken of in onze onderwijspraktijk Connect woordherkenning voor het tweede gedeelte groep 3 en Connect vloeiend lezen voor groep 4 de leesresultaten verbeteren en de leesmotivatie verhogen. Ook heb ik gekeken of het aan te bevelen zou zijn om Connect als interventie op te nemen in het protocol leesproblemen van onze school. Het onderzoek leert dat de resultaatverbetering op korte termijn vooral zichtbaar wordt op tekstniveau en op het gebied van de leestechiek.

De leerlingen waren enthousiast over het programma en de leerkrachten ook, mits zij wel enige ondersteuning krijgen bij de uitvoering.

Tenslotte zijn er vanuit het literatuuronderzoek nog enige aanbevelingen gedaan om het leesonderwijs op hoger niveau te krijgen, waardoor in de toekomst waarschijnlijk wat minder leerlingen leesachterstand op zullen lopen tijdens de reguliere leeslessen.

Inleiding

Ik ben werkzaam op een protestants christelijke basisschool. Het is een school met ruim 280 leerlingen verdeeld over 11 groepen. Twee groepen hiervan zijn combinatiegroepen.

Onze school staat in een middelgrote provinciestad van ruim 70.000 inwoners in het Groene Hart. Wij behoren samen met onze twee collega scholen tot één vereniging, die zich inzet voor de instandhouding van protestant christelijk onderwijs.

In onze stad is nog een stichting voor protestants christelijk onderwijs werkzaam, waarbij 17 scholen uit het Groene Hart zijn aangesloten.

De school heeft een enthousiast team met een wat onevenwichtige verdeling: een groep heel jonge leerkrachten en een groep relatief oude leerkrachten.

Zelf werk ik sinds 7 jaar in het onderwijs. De eerste twee jaar als kleuterleerkracht en daarna in de groepen 3, 4, 5 en 8 en meestal in combinatiegroepen. De laatste twee jaar ben ik naast groepsleerkracht ook 1,5 dag per week werkzaam als (aankomend) IB-er.

Voorliggend praktijkonderzoek is gedaan in het kader van de HBO master opleiding: "Special Educational Needs" (master SEN).

Het onderzoek beoogt het toetsen van Connect als geschikte interventie in de groepen drie en vier voor leerlingen, die problemen ondervinden bij het aanvankelijk leesproces en het begin van het voortgezet leesproces.

Er zijn leerlingen bij wie het leren lezen niet zo soepel verloopt en die al vroeg in dit proces zo'n hekel aan lezen krijgen, dat ze nooit uit zichzelf een boek zullen pakken. Doordat ze minder lezen dan andere kinderen wordt hun achterstand dan weer groter.

Daarnaast lopen ze niet alleen veel mooie verhalen mis, maar ze ondervinden door hun leesproblemen ook al snel problemen bij andere vakken. Dit alles leidt er vaak toe dat deze leerlingen minder zelfvertrouwen hebben en minder zin in leren.

Als IB-er wil ik deze kinderen graag tijdig zorg (helpen) verlenen, zodat ze weer mee kunnen doen in de groep en niet die tegenzin in lezen en leren ontwikkelen.

In de theorie staat dat zowel de resultaten bij technisch lezen als de motivatie om zelf een boek te pakken om te lezen stijgen bij leerlingen die een tijd met Connect extra leesinstructie hebben gekregen (Smits & Braams, 2006).

Als dit ook op onze school in groep 3 en 4 zo blijkt te werken, zal dit voor onze leerkrachten een grote motivatie zijn om het programma in te zetten bij kinderen met leesproblemen. Het programma kan dan opgenomen worden in ons protocol leesproblemen en dyslexie, dat ik volgend jaar op wil gaan stellen.

Onze school heeft in haar zorgprofiel vermeld, dat wij een school (willen) zijn, waar leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen goed terecht kunnen. Hier is ontwikkeling van interventie en remediëring van leerlingen met leesproblemen als werkpunt uit gekomen. Dit onderzoek kan daar een nuttige bijdrage aan leveren.

Voorts hoop ik door dit onderzoek zelf zoveel positieve ervaring op te doen met het doen van een praktijkonderzoek, dat ik dit middel vaker in kan zetten om mijn werk als IB-er te evalueren en te verbeteren en/of anders in te richten.

Het onderzoek zal zich toespitsen op de groepen 3 en 4. Echter vanwege de doorgaande lijn en vanwege een “gezamenlijke visie” vind ik het belangrijk dat het hele team weet waarmee we in de onderbouw bezig zijn. Daarnaast hebben wij op onze school de visie dat we leerlingen samen met de ouders begeleiden. Daarom zal voorlichting over Connect zowel aan ouders als aan het hele team een onderdeel uitmaken van het totale project.

1. Aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk wordt uiteengezet welke verlegenheidssituatie de hoofdaanleiding is tot het onderzoek en welke andere aanleidingen dit ondersteunen.

Voorts wordt de onderzoeksvraag geformuleerd en het doel in en van dit onderzoek.

1.1 De verlegenheidssituatie

De laatste jaren wordt onze school in de onderbouw steeds vaker geconfronteerd met kinderen met (ernstige) leesproblemen en dyslexievermoedens. Leerkrachten van de groepen 3 en 4 willen graag advies, wat ze eraan kunnen doen om die achterstanden zo snel mogelijk te verkleinen. En ook ouders vragen steeds wat de school eraan gaat doen om te zorgen dat hun kinderen de leesachterstanden snel inlopen.

1.1.1 Huidige situatie

In groep 3 werken wij met een methode aanvankelijk lezen. In groep 4, waar het lezen via volledige verklanking over gaat naar een decodeerproces, waarbij letterclusters en hele woorden in één keer gelezen worden (Leij, 2003), bieden de leerkrachten lezen aan via de leesbegeleidingskaarten van Luc Koning en door middel van teksten en boekjes op niveau.

Tot nu toe is het zo, dat op onze school de visie heerst, dat als leerlingen leesachterstand hebben de leesstof dan op een heel andere manier aangeboden moet worden.

Ondanks interventies en remediëring programma's blijven de betreffende leerlingen uit groep 3 en 4 achterstanden houden op gebied van technisch lezen, vinden ze lezen niet leuk, oefenen ze niet graag en lijden ze aan een gebrek aan zelfvertrouwen, dat bij sommigen hun hele functioneren op school beïnvloedt, zoals blijkt uit gesprekken, die onze remedial teacher met ze heeft.

1.1.2 Probleemverkenning

Kunnen lezen en leesbegrip zijn essentieel voor onderwijsprestaties van leerlingen op andere vakgebieden en hebben mede hierdoor invloed op het gevoel van autonomie en welbevinden van leerlingen (Gijsel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011). Bovendien vinden wij als school dat we in moeten spelen op de diversiteit van alle kinderen. Dus is er vanuit de schoolleiding, de interne begeleiding, de leerkrachten en de ouders een sterke behoefte om een antwoord te vinden op die achterblijvende resultaten op technisch leesgebied.

In “Dyslectische kinderen leren lezen” (Smits & Braams, 2006) stuitte ik op het interventieprogramma Connect lezen voor probleemlezers in de groepen 3 en 4.

Het programma kent drie delen:

- Connect klanken en letters voor oktober-januari groep 3
- Connect woordherkenning voor januari-juni groep 3
- Connect vloeiend lezen voor groep 4

Toen ik ook van ons Samenwerkingsverband 3304 het advies kreeg om bij leesproblemen de programma's voor Connect lezen in te zetten, besloot ik te onderzoeken wat de programma's Connect woordherkenning en Connect vloeiend lezen in groep 3 en 4 doen voor de leesresultaten en voor het plezier in (het oefenen met) lezen van die leerlingen, die in principe alle letters kunnen benoemen. Omdat beide programma's bedoeld zijn voor vroegtijdige interventie bij leerlingen met leesproblemen, die de letters kennen en de leeshandeling beheersen ¹ maar toch wel beide een andere doelgroep bedienen, wil ik het effect van beide programma's onderzoeken. De verdere uitdieping van de verschillen in de programma's en doelgroepen zal in hoofdstuk 2 over de theorie aan de orde komen.

1.2 Aanleiding voor het onderzoek

Bovenstaande verlegenheidssituatie was één van de aanleidingen om te onderzoeken of Connect woordherkenning en Connect vloeiend lezen in groep 3 en 4 zouden kunnen helpen om de leesachterstanden in die groepen terug te dringen. Er was nog een aantal andere aanleidingen dat deze vraag versterkte en die wil ik hieronder uiteen zetten.

1.2.1 Het zorgprofiel

In 2011 ben ik mede opsteller geweest van het zorgprofiel van onze school . Eén van de doelen die daarin geformuleerd is voor de komende vier jaar, is om een protocol leesproblemen en dyslexie op te stellen voor onze school. In dat protocol zal een gedeelte gereserveerd zijn voor preventieve zorg om leesproblemen te voorkomen, maar ook een gedeelte voor curatieve zorg als

¹ Dit in tegenstelling tot het Programma Connect “Klanken en letters” waar het gaat om het aanleren van de klankletterkoppeling

leesproblemen signaleerd zijn. Daarom wil ik uitzoeken of de Connect programma's geschikt zijn om deze curatieve zorg te bieden.

1.2.2 De Inspectie van het onderwijs

In het verslag over de staat van het Nederlandse onderwijs (april 2006) staat dat steeds meer jong volwassenen problemen hebben bij het begrijpen van wat ze lezen. Dit zou al merkbaar zijn in groep 8. Om optimaal in te kunnen zetten op leesbegrip moet de technische leesvaardigheid zo min mogelijk aandacht vragen (Leij, 2003). In het document van de Inspectie staat tevens dat technische leesvaardigheid amper beïnvloed wordt door de intelligentie of de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen.

In haar brochure "Opbrengsten- maak er werk van!" (januari 2011) maakt de Inspectie van het Onderwijs een vergelijking tussen scholen met goede resultaten en scholen met minder goede resultaten op het gebied van taal en rekenen.

Dit leidt tot de formulering van een viertal belangrijke punten:

- Het is belangrijk dat je hoge verwachtingen hebt van leerlingen
- Je moet hoge doelen stellen die passen bij de leerling populatie
- Je moet regelmatig toetsen of je je doelen haalt
- Vervolgens moet je evalueren en zo nodig veranderingen aanbrengen in leertijd, didactische aanpak, aanbod en leeromgeving

Door Connect in te zetten willen wij convergente differentiatie toepassen, wat betekent dat we ook onze zwakke lezers dezelfde einddoelen willen laten behalen als de rest van de groep. (zie "hoge doelen stellen").

Ook wordt bij de inzet van Connect de leertijd met één uur verlengd en is sprake van een effectieve, heel specifiek voorgeschreven, didactische aanpak.

Hierdoor kan bereikt worden dat van de 25% van de leerlingen die uitvallen op accuratesse en/of tempo bij technisch lezen nog zeker zo'n 10 tot 15% geholpen kunnen worden binnen de school. Immers slechts 5% van de leerlingen heeft last van dyslexie (Wentink, Verhoeven, & Druenen, 2010). Als de inzet van Connect leidt tot dit resultaat, zal de inzet van extra leertijd die nu ook al gehanteerd wordt, maar met weinig bevredigend resultaat wel effectief blijken. Dit zou bevestigen, dat het beter is leerlingen het reguliere leesonderwijs te laten volgen, vermeerderd met extra instructie en veel herhaling dan ze een heel ander programma aan te bieden (Gijssels, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011).

1.2.3 Inclusief onderwijs

De laatste aanleiding die ik hier wil noemen is gelegen in het Inclusief onderwijs. Vanuit haar Christelijke visie wil onze school inclusief onderwijs bieden, dat waardering toont voor, tegemoet komt aan en inspeelt op de diversiteit in onderwijsbehoeften van alle leerlingen met of zonder beperking en hierin een uitdaging ziet.

Een tijdige signalering en adequate remediëring van leesproblemen past hier zeker in, zodat voor de leerlingen tenminste functionele geletterdheid bereikt kan worden.

1.3 De onderzoeksvraag

Als IB-er zie ik dat leerlingen in groep 3 en 4 bij wie het leesproces niet zo vlot op gang komt al snel gefrustreerd raken, waardoor ze geen zin meer hebben om te lezen, terwijl ze veel (extra) oefening nodig hebben. Ook zie ik dat ze zeker in groep 4 problemen krijgen bij allerlei andere vakken, waarbij lezen nodig is.

Daarom heb ik de volgende **onderzoeksvraag** geformuleerd:

Ik onderzoek **of**

de inzet van Connect woordherkenning en Connect vloeiend lezen bij leerlingen met leesproblemen in groep 3 en 4, die wel alle grafemen en de elementaire leeshandeling kennen, effectief is voor de resultaten en de motivatie op gebied van technisch lezen, **omdat**.....

leesproblemen de resultaten op alle vakgebieden negatief beïnvloeden,

teneinde.....

deze programma's op te kunnen nemen als standaard interventie bij stagnatie van het leesproces,

zodat.....

het percentage uitvallers bij technisch lezen in de groepen 3 en 4 onder de 10% blijft.

1.3.1 De deelvragen

Om tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag te komen, kom ik tot drie **deelvragen**, die leidend zijn voor mijn onderzoek:

1. Worden de resultaten op technisch leesgebied in groep 3 en 4 verhoogd door de inzet van Connect ?
2. Wordt de leesmotivatie van leerlingen met leesproblemen verhoogd door de inzet van Connect ?
3. Is inzetten van Connect aan te bevelen bij stagnatie van het leesproces in groep 3 en 4 ?

1.4 Het doel in en van het onderzoek

1.4.1 Het doel in het onderzoek

Ik heb de volgende doelen in het onderzoek:

- Onderzoeken of door het gebruik van Connect woordherkenning in groep 3 en Connect vloeiend lezen in groep 4 de resultaten bij leerlingen met een leesachterstand toenemen
- Onderzoeken of door interventie met Connect woordherkenning en Connect vloeiend lezen de leesmotivatie toeneemt.

Ik zal het programma een aantal keer per week zelf uitvoeren om goed te weten welke zorg met het programma geboden wordt. Ook zal het een aantal keer per week onder mijn leiding door onderwijsassistenten van de betreffende groepen gebeuren. Zij zullen duidelijke instructie krijgen en ik zal regelmatig controleren of de structuur van het programma nauwgezet gevolgd wordt. De leerkrachten van de groepen zal ik nauw bij het onderzoek betrekken en ik zal dan ook samen met hen de benodigde boekjes en teksten uitzoeken. Met de leerkracht van groep 3 samen zal ik de woordrijen waarmee geoefend wordt, opstellen.

1.4.2 Doel van het onderzoek

Ik onderscheid de volgende doelen van het onderzoek:

- In de groepen 3 en 4 wordt bij stagnatie van het leesproces gebruik gemaakt van de programma's Connect woordherkenning en Connect vloeiend lezen om de leesuitval terug te dringen.
- In de groepen 3 en 4 bereiken de meeste kinderen een leesniveau dat nodig is om op andere vakgebieden mee te kunnen komen.
- De meeste kinderen in groep 3 en 4 vinden het leuk om te lezen en pakken regelmatig een boek, waardoor hun leesniveau weer positief beïnvloed wordt.

1.5 De verwachte opbrengst

Ik hoop, dat door de inzet van de programma's voor Connect lezen de resultaten van de betreffende leerlingen op het gebied van technisch lezen zo verbeteren en dat ze zoveel plezier houden of krijgen in lezen, dat zowel de leerkrachten als de betreffende leerlingen het programma graag en op tijd inzetten. Ook hoop ik dat daardoor de ouders achter de inzet van Connect zullen staan. Ik verwacht dit, omdat in de literatuur zeer gunstige de resultaten beschreven worden van effectieve instructie en verlenging van de instructietijd met een uur per week (Gijssel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011) (Smits & Braams, 2006) (Vernooy, 2006) en dit allebei verweven is in de programma's van Connect.

De resultaten van dit onderzoek zullen gebruikt worden bij het opstellen van het protocol leesproblemen en dyslexie voor onze school.

2. Theorie

In dit hoofdstuk zal een aantal begrippen nader worden toegelicht vanuit de literatuur. De volgende vragen zullen achtereenvolgens behandeld worden:

- In welke mate is goed leesonderwijs preventief ter voorkoming van problemen op andere vlakken ?
- Wat is de rol van de leerkracht bij goed leesonderwijs ?
- Waarin onderscheidt Connect zich van andere interventieprogramma's ?
- Voor welke leesproblemen zijn de verschillende programma's van Connect bedoeld?
- Wat is het belang van leesmotivatie en hoe meet je het?

Aan het eind van iedere paragraaf zal ik aangeven of en in welke mate antwoord is gekomen op bovenstaande vragen en hoe deze theoretische bevindingen mijn praktisch onderzoek richting geven.

2.1 Het belang van goed kunnen lezen

Onderzoek leert dat kunnen lezen effect heeft op hoe anderen naar je kijken en op de basisbehoeften van competent voelen en onafhankelijk zijn (Stevens, 1998). Kinderen moeten in het begin van het leesproces succeservaringen opdoen om motivatie en zelfvertrouwen op te doen. Negatieve ervaringen leiden tot steeds minder lezen en daardoor minder leren. Op die manier werken leesproblemen door in de hele schoolloopbaan op alle vakgebieden en leiden ze vaak tot gedragsproblemen, een negatief zelfbeeld en demotivatie en in een aantal gevallen zelfs tot vroegtijdig schoolverlaten. (Coster, 2001; Houtveen e.a., 2005; Vernooy, 2004) In het begin van het leesproces leren we de kinderen om te lezen, zodat ze daarna kunnen lezen om te leren.

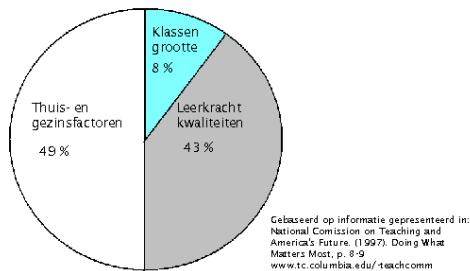
Mensen die al vroeg het lezen beheersen, hebben hier levenslang plezier van, doordat ze eerder teksten kunnen lezen en begrijpen, waardoor ze meer leren en weer meer gaan lezen. Psycholoog Keith Stanovich noemt dit het Matteüseffect. Scholen kunnen motivatie borgen door leesproblemen tijdig op te sporen en op te lossen. (Vernooy, 2006). Uit bovenstaande wordt duidelijk, dat scholen problemen op allerlei vlakken kunnen voorkomen door goed leesonderwijs te verzorgen.

Dit betekent naast goede directe leesinstructie met voldoende oefening en herhaling ook tijdige signalering van problemen, gevolgd door de juiste interventie. Connect zou zo'n interventie kunnen zijn.

2.2 De rol van de leerkracht bij goed leesonderwijs

“Ieder kind verdient een excellente leesleerkracht omdat leerkrachten het verschil maken bij de ontwikkeling van de leesvaardigheid en de motivatie om te lezen”²

Het geschatte aandeel van de verklaarde variantie in lees- en rekenscores



Een aantal factoren heeft invloed op de leesresultaten, waarvan de leerkrachtkwaliteiten 43% vormen. Dit zien we ook terug in internationaal onderzoek. (Allington, 2011)

Omdat de leerkracht zo'n bepalende factor is bij leesresultaten, wil ik een aantal leerkracht vaardigheden noemen, die van belang zijn bij goed leesonderwijs. Deze vaardigheden zijn noodzakelijk om effectief leesonderwijs te geven. In de literatuur worden de volgende didactische en pedagogische vaardigheden genoemd:

2.2.1 Didactische vaardigheden

Een goede leesleerkracht:

- kent de (tussen)doelen van haar jaargroep en vertaalt de streefdoelen in een concrete planning voor het leesonderwijs. Zij werkt opbrengstgericht door regelmatig toetsen in te plannen om haar onderwijsaanbod te evalueren en zo nodig aan te passen (Gijssel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011)(BOV-project, Vernooy, 2005).
- legt ontwikkelingen vast in het leerlingvolgsysteem en zorgt voor een warme overdracht naar de volgende groep zodat de doorgaande lijn gewaarborgd is (Gijssel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011).

² Bron: Position Statement of the International Reading Association

- is steeds bezig haar kennis uit te breiden en haar vaardigheden te verbeteren (Smits & Braams, 2006). Hierbij is ondersteuning door de school ook van belang.
- stelt hoge doelen en gaat ervan uit dat ieder kind goed leert lezen (Smits & Braams, 2006)
- stemt af op en sluit aan bij de onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen door haar lessen altijd volgens het vaste schema van directe instructie in te richten. Ze past convergente differentiatie toe, waarbij ze werkt met een groepje op een basisniveau, en groepje op een niveau met verlengde instructie en een groepje met verkorte instructie en verrijking. Dit alles vraagt een goed klassenmanagement. (Gijsel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011)
- maakt effectief gebruik van een aanvankelijk leesmethode in groep 3 en een voortgezet leesmethode in groep 4. Ze roostert in groep 3 in totaal 8 klokuur taal- leesonderwijs en activiteiten rondom lezen in en in groep 4 nog 3 tot 4 klokuren per week. (Gijsel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011)(LISBO project Vernooij, 2006).
- signaleert leesproblemen tijdig en past de juiste interventie toe (Vernooij, 2007), waarbij ze niet kiest voor een andere methodiek maar voor meer instructie- en oefentijd (Vernooij, 2009)
- biedt een stimulerende leeromgeving.
Ze zorgt voor allerlei soorten boeken en teksten van verschillende genres en op verschillende niveaus. Ze kent de jeugdliteratuur en nieuwe uitgaven en leestrends van de kinderen.
Ze organiseert allerlei leesbevorderende activiteiten zoals boekbesprekingen, voorleeswedstrijden, het bijhouden van leeslogboeken, gedichtenwedstrijden en verzorgt de inrichting van een leeshoek om van leerlingen zelfstandige lezers te maken. (Gijsel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011)

2.2.2 Pedagogische vaardigheden

Een leerkracht die goede resultaten boekt met haar leesonderwijs heeft de volgende pedagogische talenten (Smits & Braams, 2006):

- ze zorgt voor betrokkenheid van de leerlingen door sociale interactie

- ze werkt veel met duidelijke gedragsregels, waardoor er rust is tijdens de lessen
- ze zorgt voor een veilig pedagogisch klimaat en moedigt de leerlingen aan en steunt ze
- ze probeert falen te voorkomen door preteaching en door terughoudend te reageren op leesfouten en leerlingen te motiveren zichzelf te verbeteren
- ze zorgt voor leesmotivatie door:
 - voorlezen
 - kinderen iedere dag te laten lezen in zelf gekozen boek of tekst
 - interesse te tonen in wat de leerling vond van wat hij gelezen heeft

Uit bovenstaande blijkt dat de rol van de leerkracht heel bepalend is bij het leesonderwijs. Dit leesonderwijs dient eerst op orde te zijn, voordat een interventieprogramma ingezet mag worden. Bovendien zijn deze vaardigheden ook nodig om het interventieprogramma effectief in te zetten. In de aanbevelingen (hoofdstuk 5) wordt hierop nog terug gekomen.

2.3 Connect lezen als interventie programma

Zwakke lezers hebben vooral behoefte aan extra instructietijd en extra oefentijd met veel voordoen, nadoen en samendoen en veel herhaling (Vernooy, 2006), zodat ze zo snel mogelijk nauwkeurige vlotte lezers worden. Als de leerkracht vroegtijdige interventie binnen de groep pleegt, kun je voor een groot deel van de leerlingen voorkomen dat remediëring door anderen buiten de groep nodig is.

Voor probleemlezers worden in het Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 4 (Gijssel, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, 2011) de volgende interventieprogramma's genoemd: Connect, RALFI, Drie Sterren Lezen en RADSLAG.

Hieronder volgt de onderbouwing van de keuze voor een onderzoek naar Connect lezen als interventieprogramma:

1. Connect lezen onderscheidt zich van de andere programma's doordat het een aanvulling betreft op de gewone leeslessen in de groep. De leerling volgt de leeslessen van de groep met verlengde instructie en daarbuiten krijgt hij tenminste 3 maal per week 20 minuten Connect lezen met een vastgestelde volgorde van bepaalde succesvolle technieken per sessie. Daarvan mag niet afgeweken worden. (Smits & Braams, 2006).

De beschrijving van (de volgorde van) deze technieken in de verschillende sessies is te vinden in bijlage 5 (Connect Woordherkenning) en bijlage 6 (Connect Vloeiend Lezen).

2. Het woord Connect verwijst naar de verbinding die in de programma's gemaakt wordt tussen lezen en schrijven.

Bij interventie vroeg in het leesproces is het heel effectief ook spellingoefeningen in te zetten om kinderen de analytische handeling duidelijk te maken die lezen van ze vraagt en zo het lezen te vergemakkelijken. (Snow, 1998 in Dyslectische kinderen leren lezen, 2006). Zo maakt Connect lezen gebruik van de principes van het covariaat leren door het samen laten gaan van het beeld met de bijbehorende klank als functionele eenheid.

3. Ten derde kan het Connect lezen in de eigen groep door de eigen groepsleerkracht uitgevoerd worden met een groepje van hoogstens 3 leerlingen tijdens zelfstandig werken van de rest van de groep. (Gijssels, Scheltinga, Druenen, & Verhoeven, Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 3, 2011)
4. Connect lezen maakt naast het lezen van tekst ook gebruik van lezen op woordniveau, wat in het begin van het leesproces nog nodig is.

Uit het voorgaande wordt duidelijk waarom ik gekozen heb voor Connect. Ten eerste omdat het geen vervanging is van, maar aanvulling op de leesmethode, ten tweede omdat uit onderzoek blijkt dat een aantal principes van Connect, zoals het covariaat leren en lezen op woordniveau goede resultaten hebben en tenslotte omdat wij als school voorstander zijn van hulp in de groep en dit met Connect mogelijk is.

2.4 Voor welke leesproblemen dient Connect?

Connect lezen kent de volgende drie programma onderdelen, die allemaal voor een ander moment in het leesproces dienen:

- **Connect klanken en letters**
voor kinderen in de eerste fase van aanvankelijk lezen, die een aantal letters nog niet kunnen benoemen
- **Connect woordherkenning**
-voor de periode van februari tot april in groep 3

-en zo nodig in groep 4 voor leerlingen, die weliswaar de letters kennen en de leeshandeling beheersen, maar moeite hebben met het decoderen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden

-en/of voor leerlingen die relatief vlot lezen met relatief veel fouten (radende lezers)

Bij dit onderdeel gaat het niet om vlot lezen, maar om nauwkeurig lezen.

- **Connect vloeiend lezen**

- voor de periode vanaf april in groep 3 en het hele jaar in groep 4 om woordherkenning te automatiseren en vloeiend lezen te bevorderen.

- eventueel ook na groep 4 voor leerlingen die met weinig fouten, maar traag lezen en snel last hebben van leesmoetheid.

Bij het beheersen van het leesproces gaat het om accuratesse en om tempo. Dit zijn vaardigheden die min of meer na elkaar aan bod komen tijdens het leren lezen. Uit het hiervoor gestelde blijkt dat Connect woordherkenning geschikt is om zo foutloos mogelijk te leren lezen en Connect vloeiend lezen om het tempo op te voeren.

2.5 Leesmotivatie

In deze paragraaf besteed ik aandacht aan het belang van leesmotivatie en aan hoe je leesmotivatie kunt zien bij leerlingen.

2.5.1 Het belang van leesmotivatie

Leesplezier en leesvaardigheid zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Uit onderzoek is gebleken, dat het planmatig bevorderen van leesmotivatie voor veel leerlingen zowel betere leesprestaties bewerkstelligt (<http://www.leesplan.nl/mijn-sector/basisonderwijs>, 2012) als het leesplezier verhoogt. Andersom is het zo dat als het technisch leesniveau stijgt, de faalangst daalt en als de faalangst afneemt de leesmotivatie (LISBO-project voor SBO) stijgt.

Landen die ervan uitgaan dat het bij leren lezen belangrijk is dat leerlingen goede lezers worden door met plezier veel boeken te lezen en erover te praten hebben veel betere leesresultaten dan landen zoals Nederland, die denken dat het vooral om de technische aspecten en het verbeteren van fouten gaat. (Smits & Braams, 2006)

2.5.2 Hoe kun je leesmotivatie meten?

In de literatuur hierover stuiten we op Tellegen en Lampe (2000) die leesmotivatie definiëren als *“het vervullen van de behoefte om het eigen humeur te beïnvloeden”*.

Verder vinden we dat Marthe Israels(2006) leesmotivatie ziet als *“het willen lezen van teksten, omdat het als nuttig en leuk gezien wordt”*.

Als je bovenstaande in acht neemt, kun je leesmotivatie bij leerlingen herkennen aan het zelf pakken van een boek. Immers als een leerling uit zichzelf een boek pakt, vindt hij het blijkbaar leuk of nuttig en geeft het hem blijkbaar voldoening om te lezen. Samenvattend kun je stellen dat leesmotivatie van belang is omdat het zorgt dat leerlingen met plezier lezen en door (veel) lezen neemt het technisch leesniveau toe. Deze leesmotivatie is te meten door te observeren of leerlingen zelf boeken pakken om iets te weten te komen of simpelweg om plezier te beleven aan het lezen.

2.6 Samenvatting van de conclusies uit de literatuur

Hieronder volgt nog een korte samenvatting van de antwoorden die door literatuurstudie zijn gevonden op de aan het begin van dit hoofdstuk geformuleerde vragen:

1. Goed leesonderwijs betekent onder andere tijdige signalering van problemen, gevolgd door de juiste interventie. Connect zou zo'n interventie kunnen zijn.
2. De rol van de leerkracht is heel bepalend bij goed leesonderwijs.
3. Ik heb gekozen voor Connect als interventieprogramma
 - omdat het een aanvulling is op de in de groep gehanteerde leesmethode,
 - omdat het gebruik maakt van covariaat leren en lezen op woordniveau en daarvan uit onderzoek goede resultaten bekend zijn
 - omdat het hulp in de groep mogelijk maakt, wat binnen de zorgvisie van onze school past
4. Connect woordherkenning geschikt is om zo foutloos mogelijk te leren lezen en Connect vloeiend lezen om het tempo op te voeren.
5. Leesmotivatie is van belang omdat het zorgt voor leesplezier en daardoor voor verhoging van het leesniveau. Je kunt leesmotivatie meten door te observeren of leerlingen uit zichzelf een boek pakken en of ze plezier beleven aan lezen.

Bovenstaande antwoorden zullen richting geven aan het praktisch vervolg van dit onderzoek, waarvan de beschrijving in de volgende hoofdstukken staat.

3. Methodologie

In dit hoofdstuk komen de onderzoeksvorm, het onderzoeksplatform, de gebruikte onderzoeksinstrumenten, de triangulatie en betrouwbaarheid, validiteit en ethische kwesties aan de orde.

3.1 Onderzoeksvorm

Het onderzoek dat ik doe dient om te komen tot verbetering van een verlegenheidssituatie in de praktijk (zie hoofdstuk 1). Er is dus sprake van een **praktijkonderzoek** (Harinck, 2006).

De kennis die ik verwerf uit dit onderzoek dient als kwaliteitsverbetering van mijn eigen handelen als IB-er in die praktijk en de inzichten zijn ook alleen geldig voor die praktijk: leerlingen uit de groepen 3 en 4 op school X op dit moment. De uitkomsten van dit onderzoek leiden tot aanpassingen van mijn handelen, maar na een bepaalde tijd zal ook dit nieuwe handelen weer onderwerp van onderzoek zijn, waardoor je kunt spreken van een cyclisch karakter van het onderzoek.

Zo'n onderzoek van eigen handelen en de situatie waarin dat handelen plaats vindt met een cyclisch karakter, wordt een **actieonderzoek** genoemd (Harinck, 2006).

Omdat het hier gaat om 3 leerlingen uit groep 4/5, 3 leerlingen uit groep 4 en 6 leerlingen uit groep 3 en hun resultaten individueel vergeleken zullen worden is er sprake van een **individueel gericht** onderzoek (Harinck & Smit, 1999 in (Harinck, 2006).

Samenvattend doe ik een **individueel gericht actieonderzoek**.

3.2 Het Platform

3.2.1 Leerlingen.

Aan het onderzoek doen in totaal 13 leerlingen mee. Uit groep 3 6 leerlingen, 3 leerlingen uit groep 4 en 4 leerlingen uit groep 4/5. Een deel van de Connectlessen geef ik zelf om te weten welke zorg we bieden. Bovendien ben ik zelf de leerkracht van de drie leerlingen uit groep 4/5. Een ander deel zal worden gegeven door onderwijsassistenten van de betreffende groepen onder mijn leiding en na duidelijke instructie.

3.2.2 Leerkrachten

Aan de leerkrachten van de betreffende groepen wordt gevraagd of ze vooruitgang in het lezen van de leerlingen bemerken en of zij verbetering zien in het plezier dat de betreffende leerlingen hebben in het lezen.

Bovendien worden de leerkrachten intensief bij het onderzoek betrokken, doordat zij assisteren bij de keuze van het materiaal. (zie voor samenstelling van het materiaal bijlage 5 en 6).

3.2.3 Ouders

De ouders zijn betrokken bij het onderzoek doordat zij in april/mei een vragenformulier invullen waar zij op een schaal van 0 tot 10 hun mening formuleren over het lezen en het leesplezier van de leerlingen in december 2011 en in april 2012.

3.2.4 De directie en IB-er van de school

De directeur heeft de IB-ers gevraagd een antwoord te zoeken op de tegenvallende resultaten technisch lezen binnen de school en stelt dit onderzoek zeer op prijs. Mijn collega IB-er juicht het toe, als wij door tijdige interventie de leesachterstanden kunnen wegwerken of beperken voordat de leerlingen in groep 5 of hoger komen.

3.2.5. Critical friends

Mijn critical friends van de opleiding steunen mij en geven mij feedback, die ik verwerk.

3.3 Onderzoeksinstrumenten

3.3.1 Kwantitatieve positivistische instrumenten

Omdat ik wil meten of de resultaten op technisch lezen op woord- en tekst niveau van de leerlingen ten gevolge van de interventie verbeteren (deelvraag 1) neem ik voor en na het doen van de interventie een CITO drie-minuten-toets (DMT) af en laat ik ze een CITO AVI-kaart lezen. Ik kies voor een **kwantitatief positivistisch instrument**, om een nauwkeurige uitspraak te kunnen doen over de verandering in prestatie op het gebied van het accuraat en vlot decoderen op woord- en tekstniveau van de onderzochte leerlingen (deelvraag 1 van het onderzoek). De **DMT toets** kent drie kaarten met oplopende complexiteit. Per kaart wordt één minuut gelezen en dan wordt bekeken hoeveel woorden goed gelezen zijn. Daarna wordt deze ruwe score omgezet in een niveauwaarde. Ook wordt bijgehouden hoeveel woorden gespeld zijn en hoeveel direct fout gelezen (geraden) zijn om meer inzicht te krijgen op welk vlak eventuele leesproblemen liggen.

De **AVI kaarten** die ik afneem hebben ook oplopende niveaus van moeilijkheid. Er wordt vanuit gegaan dat leerlingen twee niveaus per jaar in beheersing omhoog

gaan. De niveaus worden aangegeven door een letter en een cijfer: M3 is het niveau dat gemiddeld in het midden van groep 3 na 5 maanden leesonderwijs beheerst dient te worden en E3 is het niveau dat gemiddeld aan het einde van groep 3 na 10 maanden leesonderwijs beheerst dient te worden. Zo gaat het verder tot en met E7 plus. De leerlingen die meedoen aan het onderzoek streven dus naar niveau E3 of E4.

De beheersing van een bepaald niveau kan ook worden omgezet in een niveauwaarde en die heb ik berekend voor alle leerlingen in het onderzoek voor en na de inzet van Connect. Zo wordt duidelijk wat Connect doet voor resultaten op woordniveau (door DMT te toetsen) en op tekstniveau (door AVI kaarten te toetsen)(deelvraag 1).

3.3.2 Kwalitatief interpretatieve instrumenten

Om erachter te komen of de leesmotivatie **van de leerlingen** is toegenomen (deelvraag 2) en om erachter te komen wat ze ervan vinden met Connect te oefenen(deelvraag 3) neem ik de **leerlingen een semi-gestructureerd interview** af. Een aantal vragen is standaard met standaard antwoorden en hierna heb ik een gesprekje met ze over de leesmotivatie en het oefenen met Connect om hen ruimte te geven ook nog eigen punten in te brengen, waaraan ik niet gedacht heb.

De **ouders** zal ik een **vragenlijst** sturen, waarin ze gevraagd wordt hoe ze de resultaten van het lezen, voor wat betreft fouten en de mate van vloeiend lezen, en de leesmotivatie van hun kind op een schaal van 1 tot 10 beoordelen in januari en in mei.(deelvraag 1 en 2)

Bij de ouders kies ik voor vragenlijsten, omdat ik ze niet wil belasten met interviews en omdat de resultaten van schaalvragen in grafieken verwerkt kunnen worden, die een duidelijk beeld geven van de verandering die plaats vindt door het interventieprogramma.

De **leerkrachten** zal ik diezelfde **vragenlijst**(deelvraag 1 en 2) in laten vullen en vervolgens zal ik ze **een semi-gestructureerd** interview afnemen om te vragen hoe ze tegen de invoer van Connect aan kijken (deelvraag 3). Wat volgens hen de winstpunten zijn en wat ze nog nodig hebben in geval van invoering.

3.4 Triangulatie en betrouwbaarheid

In mijn onderzoek is sprake van middelen triangulatie (Kallenberg, 2007), want ik maak gebruik van zowel kwalitatieve als kwantitatieve gegevens. Bovendien heb ik verschillende soorten informanten, zoals leerlingen, ouders en leerkrachten.

Ook wordt de driehoek persoon, praktijk, theorie zichtbaar. Ik ga met de theorie, die ik heb verwerkt kijken hoe het in de praktijk mogelijk wordt om het programma Connect in te voeren.

De betrouwbaarheidscoëfficiënt voor de DMT (die ik noem in 3.3.1) bij gebruik van een combinatie van 2 of 3 kaarten is hoger dan 0.94. Op grond van criteria van de commissie toetsaangelegenheden (COTAN) is dat hoog te noemen (Evers et al., 2009, p. 33).

De betrouwbaarheid en meetnauwkeurigheid van de AVI-toets (Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis, & Kleintjes, 2010) in aanvulling op bevindingen van de COTAN zijn goed.

Het is dus gerechtvaardigd aan de uitkomsten van de DMT en de AVI-toetsen conclusies te verbinden over de (technische leesvaardigheid) op woord of tekstniveau van de onderzochte leerlingen. Wel is het zo dat de meetfout toeneemt, naarmate het vaardigheidsniveau toeneemt (Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis, & Kleintjes, 2010), maar dat speelt nog niet bij de onderzochte leerlingen.

3.5 Validiteit

3.5.1 Validiteit van de drieminutentoets (DMT) en de CITO toets AVI

Zowel de AVI toets als de DMT meten, zoals bedoeld is technische leesvaardigheid (Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis, & Kleintjes, 2010) in aanvulling op de bevindingen van COTAN³)

De scores op DMT met AVI toetsen hangen in hoge mate samen met scores op andere toetsen die leesvaardigheid meten, terwijl ze in veel mindere mate samenhangen met scores op toetsen voor woordenschat, spelling en begrijpend lezen.

³ De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het NIP bevordert de kwaliteit van tests en testgebruik in Nederland. Verder informeert de COTAN testgebruikers over de stand van zaken op testgebied COTAN beoordeelt tests onder andere met de criteria betrouwbaarheid, begripsvaliditeit en criterium validiteit

Ook blijkt dat bij de DMT inderdaad de decoderings- en woordherkenningsprocessen van afname tot afname steeds nauwkeuriger en sneller worden uitgevoerd. Zoals ook bij de CITO toets AVI bij leerlingen gemeten wordt dat van groep 3 tot groep 8 het aantal woorden per tijdseenheid toeneemt, terwijl het aantal fouten afneemt. (Krom, Jongen, Verhelst, Kamphuis, & Kleintjes, 2010)

3.5.2 Validiteit van de kwalitatieve onderzoeksinstrumenten

De validiteit van kwalitatieve onderzoeksinstrumenten wordt gewaarborgd als de vragen die daar ingezet worden zorgen voor antwoord op de deelvragen. (Kallenberg, 2007). Ten aanzien van de validiteit van dit deel van het onderzoek kan ik stellen dat de instrumenten antwoord verzorgen op alle drie de deelvragen, dus op de onderzoeksvraag. Dit wordt beschreven in 3.3 van dit hoofdstuk. Dat de interventies bruikbaar en passend voor het onderzoek zijn in relatie tot de doelgroep is te lezen in 2.3 en 2.4 van het theoretische hoofdstuk 2.

3.6 Presentatie van data

In hoofdstuk 4 zullen de data gepresenteerd worden. De kwantitatieve gegevens van DMT en AVI toets zullen in een staafdiagram gepresenteerd worden. Leesplezier zal op een schaal van 1 tot 10 weergegeven worden. De kwalitatieve gegevens zullen zoveel mogelijk in tabellen weergegeven worden.

3.7 Ethische kwesties

Ethische reflectie op mijn onderzoek zal ik steeds doen aan de hand van de onderstaande principes. (Fontys opleidingscentrum Speciale onderwijszorg, 2009)

3.7.1 Zorgvuldigheid en nalatigheid

De ouders hebben van te voren een folder gekregen over het programma (zie bijlage....) en zullen na afloop een duidelijk verslag van de uitkomsten krijgen. Door steeds alles met critical friends te evalueren zullen nalatigheden en slordigheden zoveel mogelijk voorkomen worden. In het onderzoeksverslag zullen geen namen genoemd worden.

3.7.2 Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog, publicatie

De directie van de school is betrokken bij het onderzoek en de ouders en leerkrachten zullen middels een duidelijk schrijven geïnformeerd worden over de uitkomsten van dit onderzoek.

Tevens zullen de uitkomsten openbaar worden middels een presentatie. De leerlingen zal geen schade berokkend worden en mijn critical friends steeds vragen om reflectie die ik daarna zal verwerken.

3.7.3 Volledigheid en selectiviteit

Er zal geen selectie van de onderzoeksresultaten toegepast worden.

3.7.4 Collegialiteit en concurrentie

Ik zal altijd tijd nemen om de stukken van mijn critical friends van reflectie te voorzien met respect voor hun eigenheid.

4. Presentatie van data

In dit hoofdstuk presenter ik de resultaten van mijn onderzoek.

In 4.1 tot en met 4.3 worden resultaten gepresenteerd, die te maken hebben met deelvraag 1.

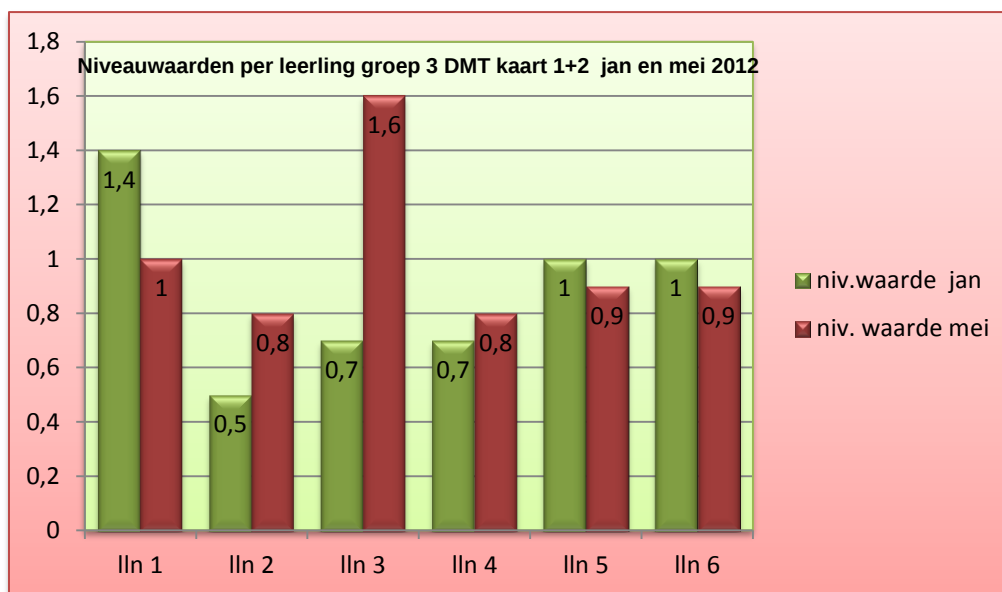
deelvraag 1:” Worden de resultaten op technisch leesgebied in groep 3 en 4 verhoogd door de inzet van Connect ?”

4.1 Resultaten op DMT, AVI kaarten en CITO leestempo en leestechiek

Ten eerste is een vergelijking gemaakt tussen de niveauwaarden van de eerste twee kaarten van de DMT van januari en die van mei.

Dit wordt hieronder weergegeven in grafiek 1.

Grafiek 1



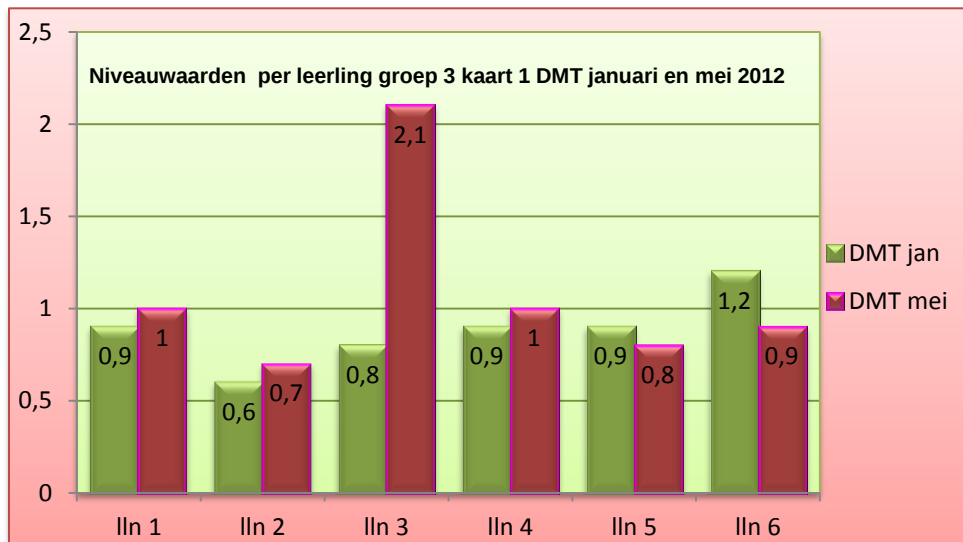
Uit grafiek 1 blijkt dat als je de niveauwaarden vergelijkt, niet iedere leerling in mei beter scoort dan in januari. Door Connect woordherkenning zijn de DMT resultaten van 67% van de leerlingen verhoogd.

Leerling 1,5 en 6 blijken dan achteruit gegaan te zijn. Met andere woorden hun leesachterstand is vergroot in plaats van verkleind als je kijkt naar het accuraat en op tempo lezen van losse woorden.

Toch wilde ik nog graag weten of er verschil was tussen de vooruitgang in de zogenaamde medeklinker-klinker-medeklinker woorden (MKM) van kaart 1 of de woorden met medeklinkerclusters ((M)MK(M)M) van kaart 2.

In grafiek 2 zijn de resultaten in niveauwaarden van leerlingen van groep 3 van kaart 1 in januari en mei weergegeven en in grafiek 3 die van kaart 2.

Grafiek 2

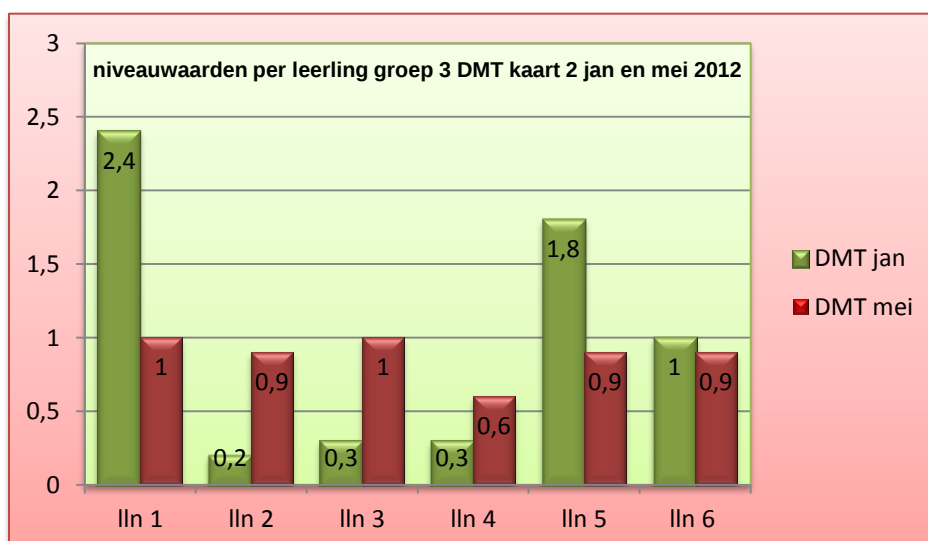


In grafiek 2 wordt zichtbaar dat leerling 5 en 6 in ieder geval bij de MKM woorden achteruit zijn gegaan, maar leerling 1 niet.

Connect woordherkenning besteedt extra aandacht aan de woorden van kaart 2. De kinderen hebben veel geoefend met boekjes met woorden met medeklinkerclusters en in mindere mate met moeilijker woorden met meerdere lettergrepen.

In grafiek 3 wordt gekeken naar de verschillen tussen mei en januari voor kaart 2 van DMT.

Grafiek 3



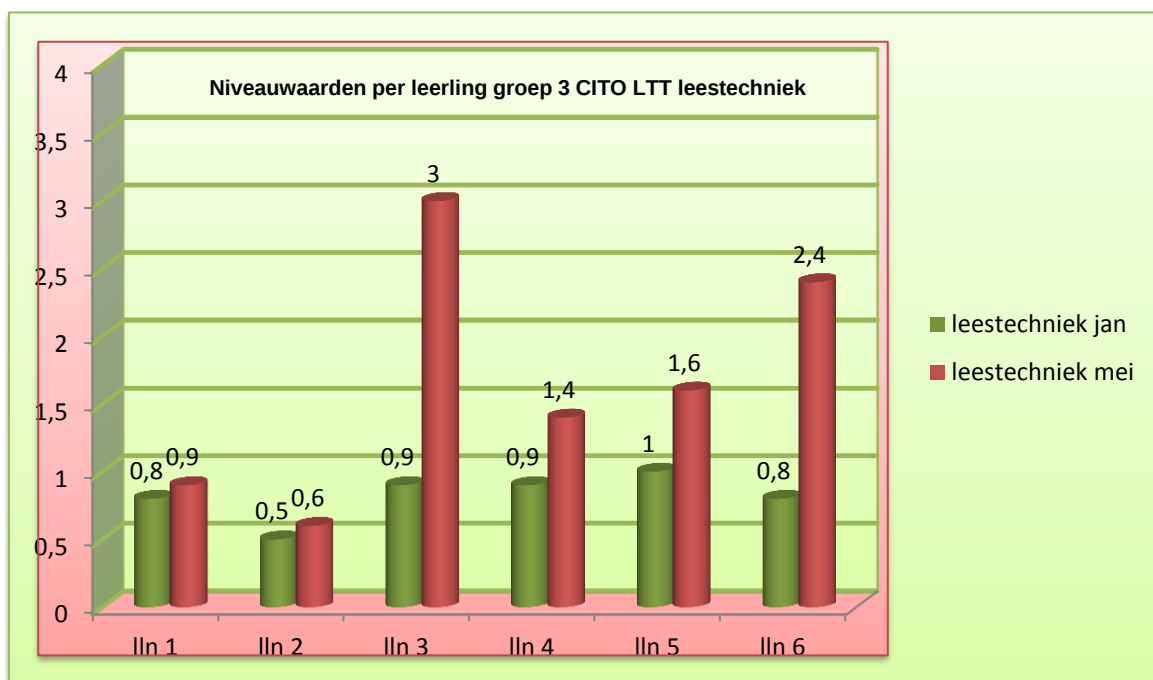
Kijkend naar grafiek 3 wordt ook hier zichtbaar dat leerling 1, 5 en 6 achteruit zijn gegaan. Bij leerling 6 is dit marginaal. Maar bij leerling 1 en 5 is dit een achteruitgang van rond 50% bij de woorden met medeklinkerclusters. Dit komt waarschijnlijk door het tempo, dat bij DMT ook een rol speelt, maar niet in Connect Woordherkenning (zie 2.4)

Vervolgens is een vergelijking gemaakt tussen de scores op de CITO toets leestechneik in januari en in mei 2012 en dit is weergegeven in grafiek 4.

Daar is te zien, dat twee leerlingen meer dan 200% vooruit gegaan zijn, 2 leerlingen 50% en 2 leerlingen tussen de 10 en 20%.

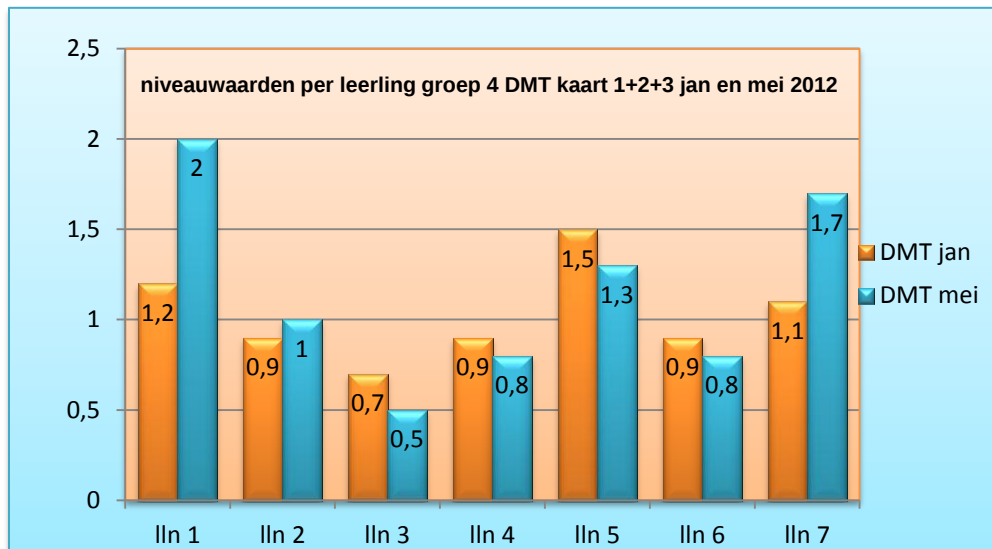
Deze toets kent geen tijdsdruk en toetst alleen de accuratesse en die is bij alle getoetste leerlingen toegenomen.

Grafiek 4



Vervolgens is een vergelijking gemaakt van de niveauwaarden gescoord op DMT kaart 1+2+3 in januari en in mei voor de onderzochte groep 4 leerlingen (grafiek 5), gevolgd door een vergelijking per kaart (grafiek 6).

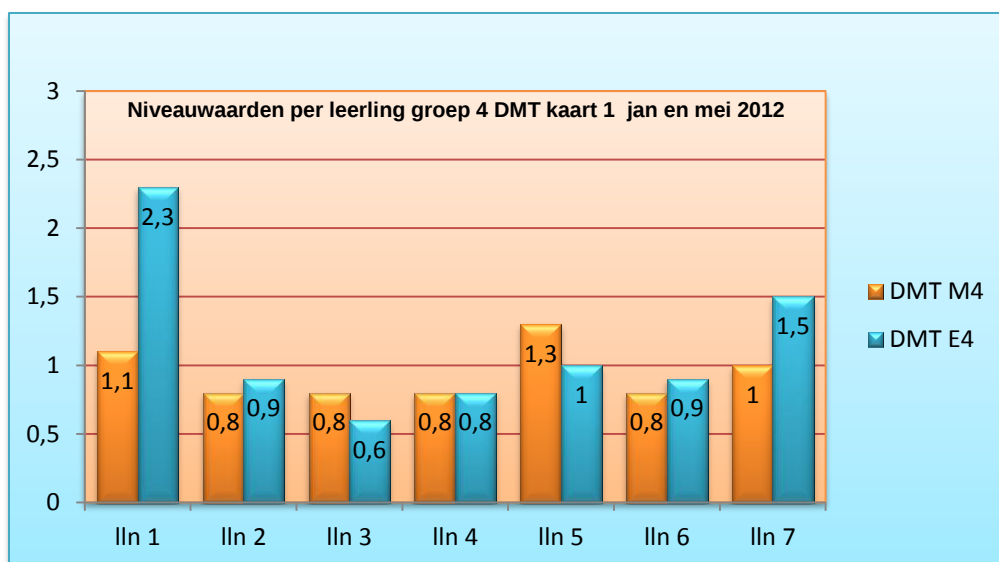
Grafiek 5



Grafiek 5 laat zien dat leerling 1 en 7 flink vooruit gegaan zijn. Maar er zijn maar liefst 4 leerlingen (3,4,5 en 6) achteruit gegaan bij het lezen van losse woorden op tempo en accuratesse. Leerling 2 is lichtjes vooruit gegaan.

In de volgende drie grafieken wordt gekeken of deze achteruitgang op een bepaalde kaart ontstaat of op alle kaarten.

Grafiek 6

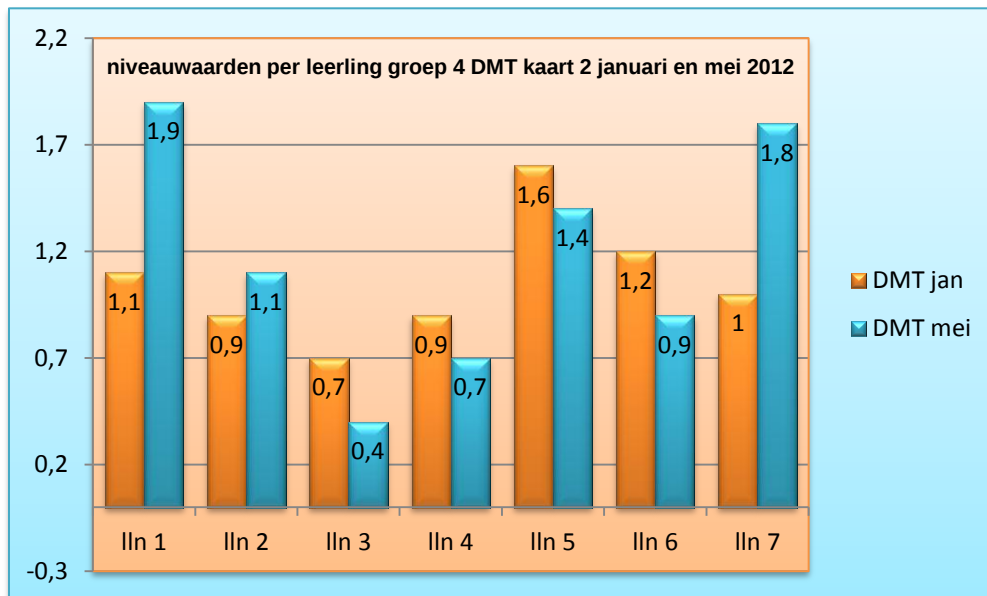


Leerling 3 laat sterk wisselende resultaten zien, maar gedurende mijn praktijkonderzoek heeft hij de diagnose dyslexie gekregen.

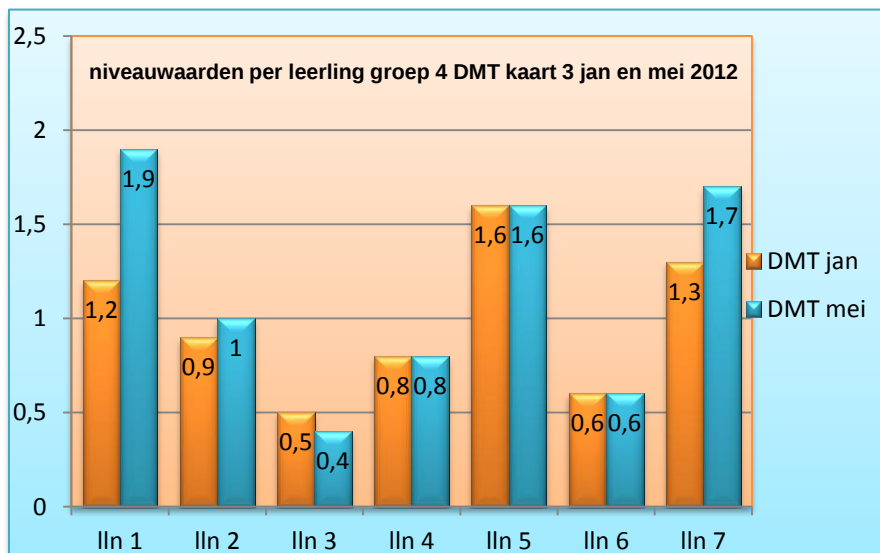
Hier zien we dat verder alleen leerling 5 ook achteruit is gegaan bij het lezen van mkm woorden.

Grafiek 7 op de volgende pagina laat zien dat alle vier de leerlingen 3 t/m 6 op woorden met medeklinkerclusters achteruit zijn gegaan en nog meer dan in het totaaloverzicht van de drie DMT kaarten. Voor leerling 3 geldt dat de waarde in mei nog maar bijna 50% is van die in januari.

Grafiek 7



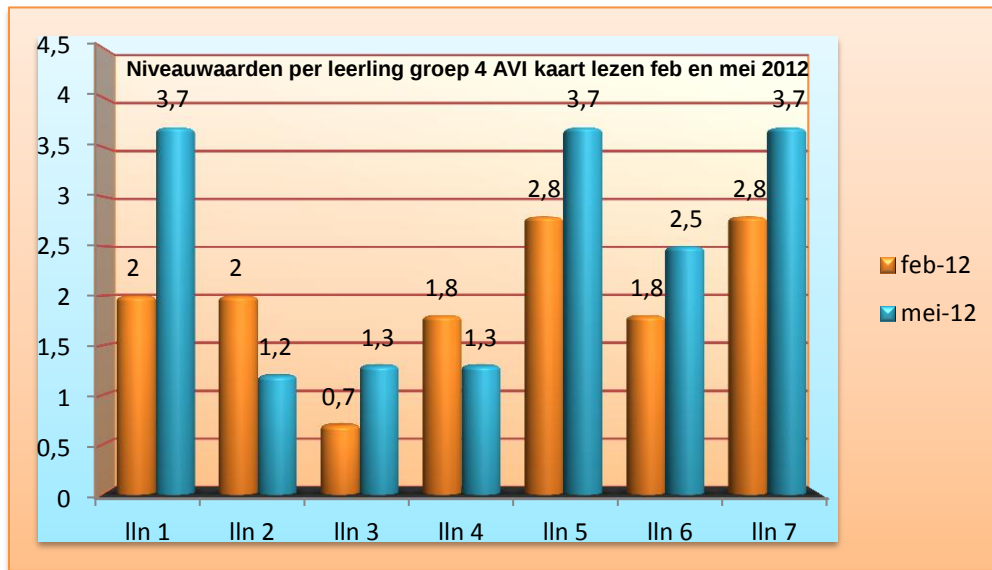
Grafiek 8



In grafiek 8 wordt zichtbaar, dat alleen de dyslectische leerling 3 achteruit gegaan is en dat een aantal leerlingen weliswaar niet vooruit, maar ook niet achteruit is gegaan. Er wordt duidelijk dat het probleem vooral ligt bij het lezen van losse woorden op kaart 2 van de DMT.

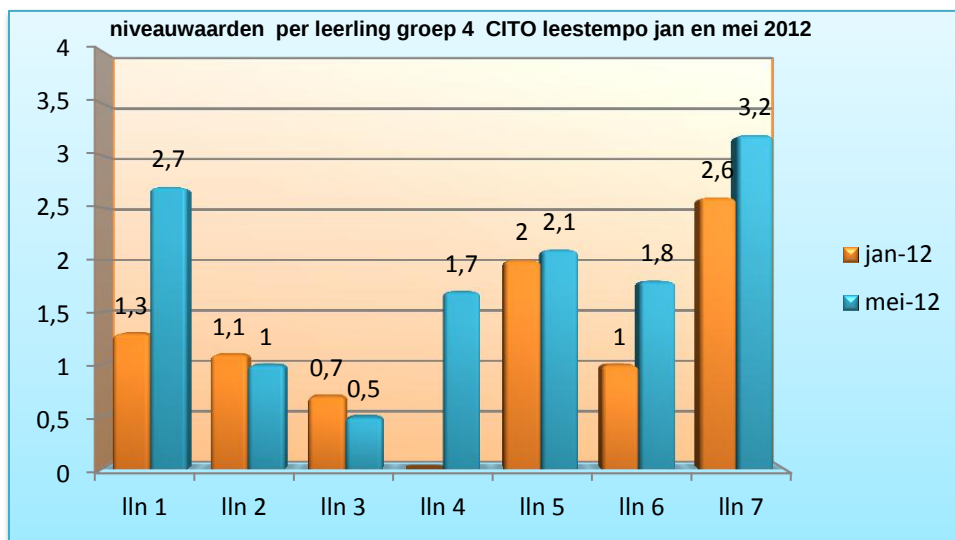
Tenslotte is onderzocht wat de verandering in resultaten is bij het lezen van teksten.

Grafiek 9



Grafiek 9 toont, dat leerling 2 en leerling 4 achteruit zijn gegaan en de andere leerlingen vooruit. De andere leerlingen hebben een flinke vooruitgang gemaakt, waarbij vooral leerling 1 opvalt. Tenslotte heb ik ook nog gekeken naar de CITO toets leestempo en die uitgezet in grafiek 10.

Grafiek 10



Grafiek 10 geeft een beeld, waarbij leerling 2 en leerling 3 achteruit zijn gegaan net als bij grafiek 9. De achteruitgang van leerling 2 is nog geen 10% en die van leerling 3 ruim 25%.

Leerling 4 had hier in januari een niet acceptabele score, omdat hij teveel fouten had in verhouding tot het aantal gelezen woorden.

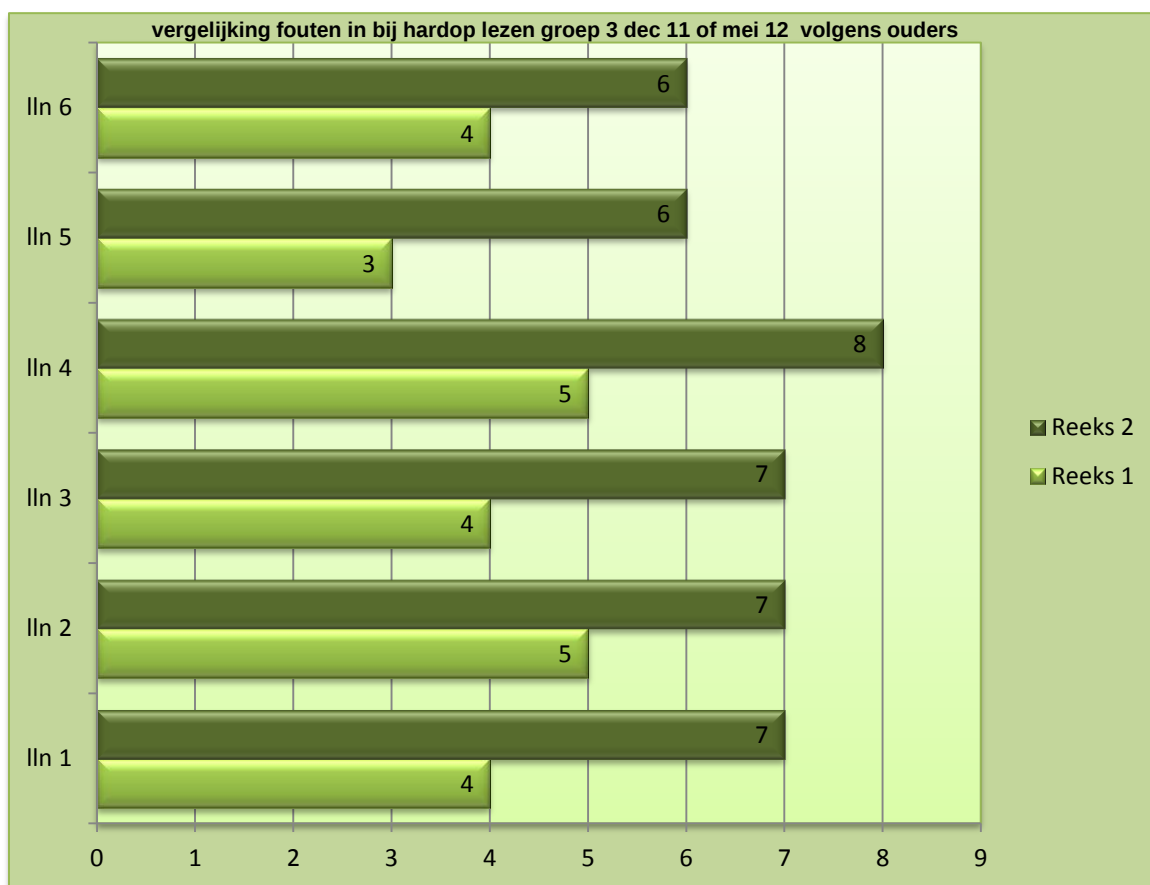
4.2 Leesresultaten volgens ouders

De ouders hebben een vragenformulier ingevuld (bijlage 1 vraag 1), waarop zij op een schaal van 0 tot 10 hun mening gaven over het aantal fouten dat hun kind maakte bij het hardop thuis lezen van de meegegeven teksten in december 2011 en dat hun kind thans maakt in mei 2012.

De uitwerking van de antwoorden is in onderstaande grafieken verwerkt.

4.2.1 Maken van fouten bij hardop lezen door leerlingen van groep 3

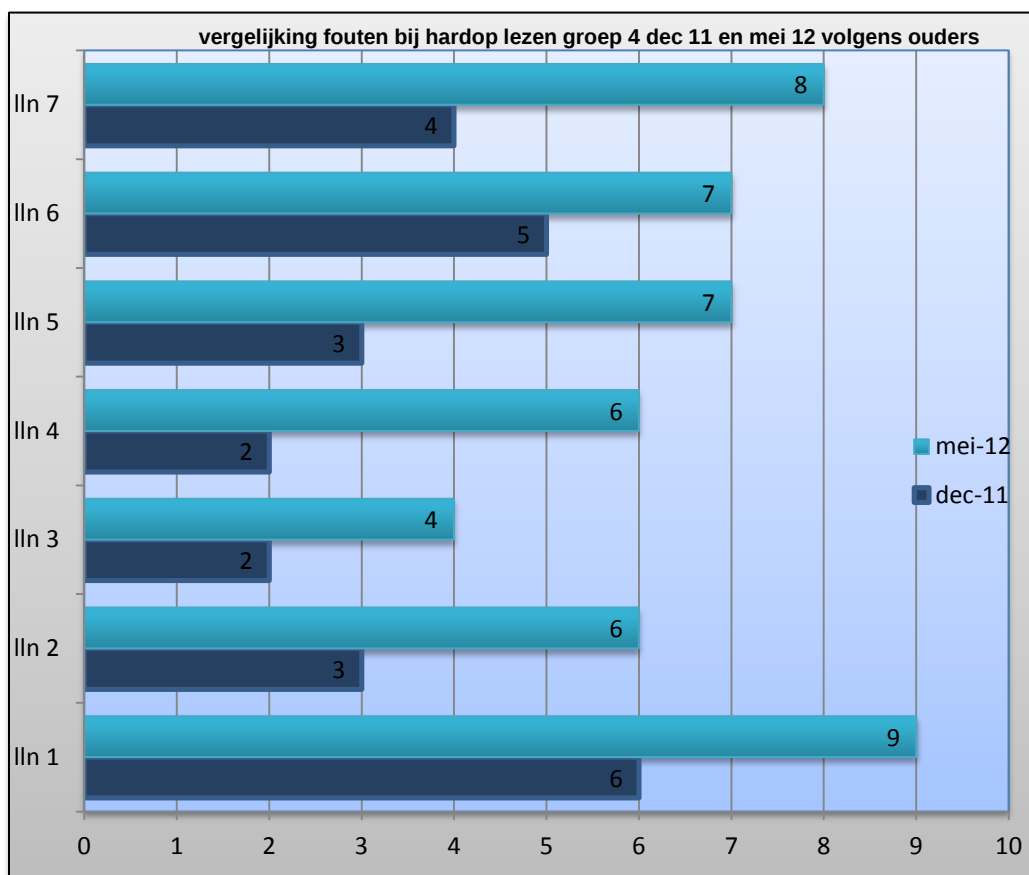
Grafiek 11



Zoals zichtbaar is in grafiek 11 zijn de ouders van groep 3 allemaal van mening dat hun kind beter is gaan lezen na de interventie door Connect en zij beoordelen ook allen het lezen van hun kind als voldoende na de interventie. De ouders baseren zich op het lezen van (de meegegeven) teksten door hun kinderen. De kinderen lezen thuis geen losse woordrijen.

4.2.2 Maken van fouten bij hardop lezen volgens ouders groep 4

Grafiek 12



Uit bovenstaande grafiek 12 wordt duidelijk dat alle ouders vinden dat hun kind met minder fouten gaat lezen na de inzet van Connect vloeiend lezen. Eén ouder vindt het resultaat echter niet voldoende, want hij beoordeelt het met een 4.

4.3 Resultaten leesplezier

In 4.4 tot en met 4.5 worden de resultaten gepresenteerd die te maken hebben met deelvraag 2.

Deelvraag 2: “Wordt de leesmotivatie van leerlingen met leesproblemen verhoogd door de inzet van Connect ?”

4.3.1 De resultaten van het leesplezier volgens de ouders van groep 3

Aan de ouders is in verband met leesmotivatie en leesplezier (zie voor het verband tussen beide de theorie in hoofdstuk 2) door middel van een schaalvraag gevraagd naar hun mening over het leesplezier van hun kinderen in januari en mei 2012. De antwoorden van de ouders van groep 3 zijn verwerkt in onderstaande grafiek.

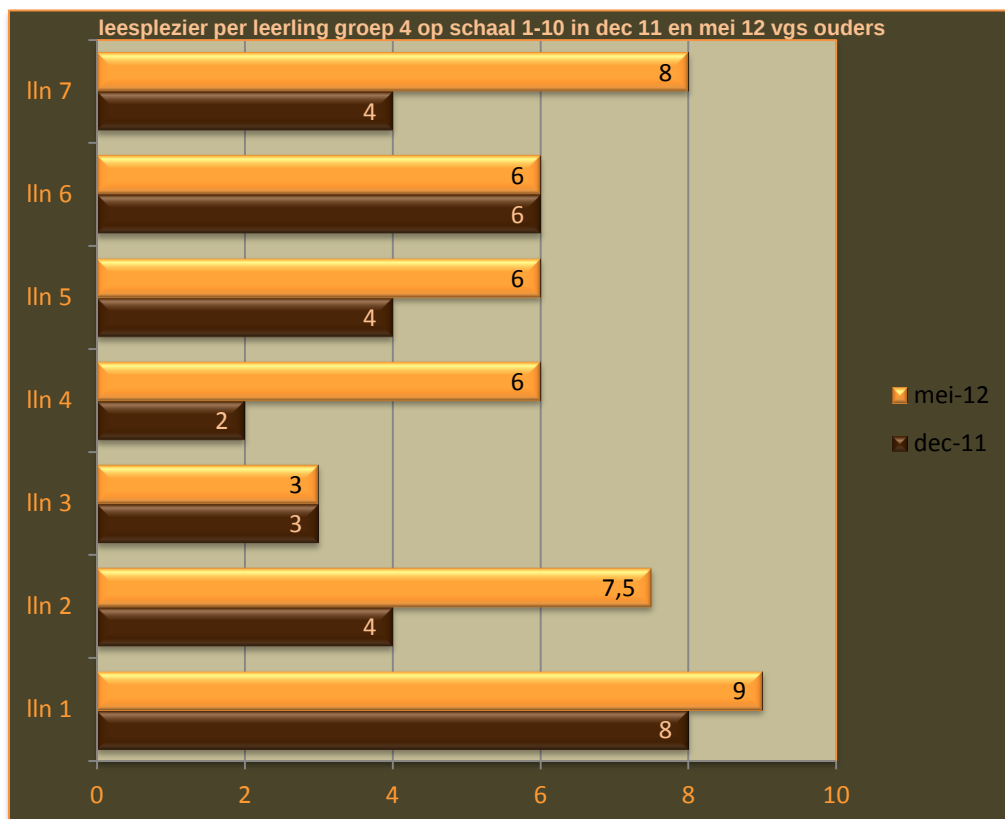
Grafiek 13



De grafiek toont bij alle leerlingen weliswaar vooruitgang in leesplezier, maar bij 2 leerlingen wel uiteindelijk onvoldoende leesplezier.

In grafiek 14 zijn de resultaten verwerkt van de ouders van groep 4.

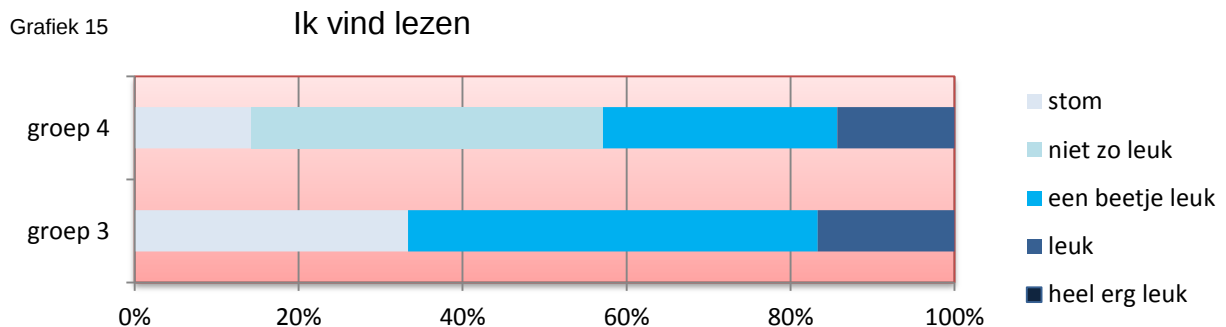
Grafiek 14



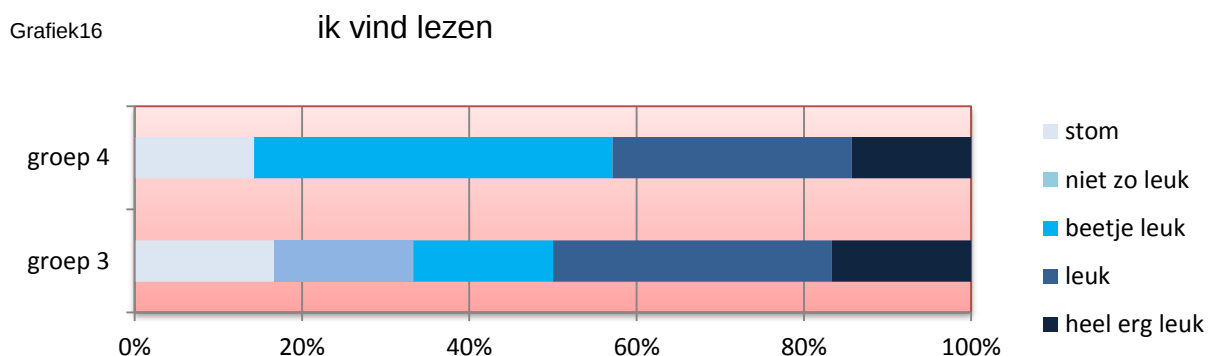
In grafiek 14 wordt duidelijk dat van twee leerlingen het leesplezier niet is toegenomen. Eén van de twee heeft ook onvoldoende leesplezier, terwijl de ander maar net voldoende leesplezier heeft.

4.3.2. De resultaten van het leesplezier volgens de leerlingen zelf

De resultaten van de vragenlijsten die de leerlingen in januari invulden over leesplezier staan in grafiek 15:

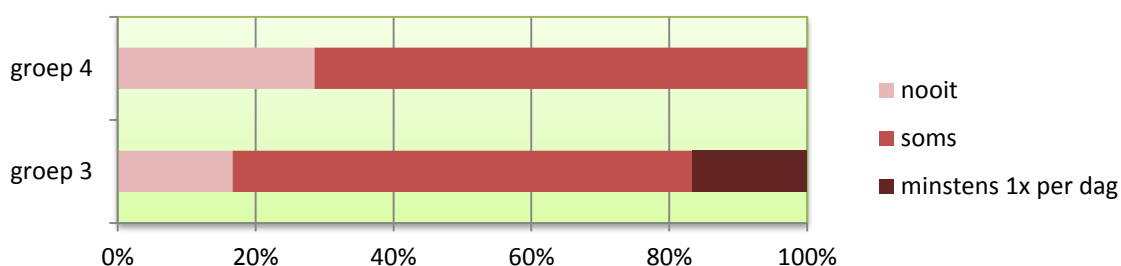


In groep 3 vindt in januari meer dan 30% lezen stom en rond de 50% vindt lezen een beetje leuk, maar niemand vindt het heel erg leuk. In groep 4 vindt minder dan 20% lezen stom, maar rond de 40% vindt het niet zo leuk, terwijl 20% het een beetje leuk vindt.



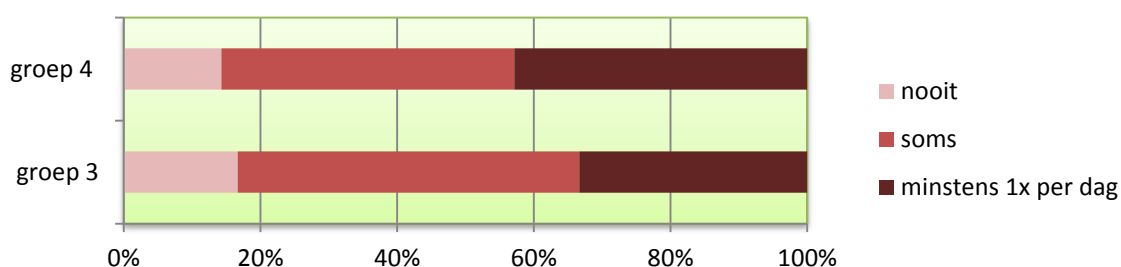
In mei zijn in beide groepen ook leerlingen die lezen heel erg leuk vinden. In groep 3 is een deel van de groep die lezen een beetje leuk vond doorgeschoven naar leuk. In groep 4 is de groep die lezen niet zo leuk vindt verdwenen.

Grafiek 17 Ik pak.....een boek om voor mijn plezier te lezen



Hieruit blijkt dat in december niemand van de onderzochte leerlingen van groep 4 dagelijks zelf een boek pakt om voor zijn/haar plezier te lezen en dat meer dan 20% zelfs nooit een boek pakt om “lekker” te lezen. In groep 3 leest 60% soms een boek voor zijn of haar plezier en ruim 10% zelfs iedere dag.

Grafiek 18 Ik pak.....een boek om voor mijn plezier te lezen



In mei is zowel in groep 4 de groep kinderen die minstens 1 keer per dag een boek pakt om voor zijn of haar plezier te lezen groter dan 40% en in groep 3 groter dan 30%.

Helaas is er in beide groepen ook nog steeds een percentage van meer dan 10 dat nooit een boek voor het plezier leest.

Het gesprekje met de kinderen leverde in groep 3 het volgende op:

Vijf van de zes leerlingen gaven aan het lezen nu leuker te vinden, omdat ze het beter kunnen. Vier van de vijf kunnen daardoor leukere boeken lezen en één doet liever iets wat hij beter kan.

Het gesprek met groep 4 had de volgende resultaten:

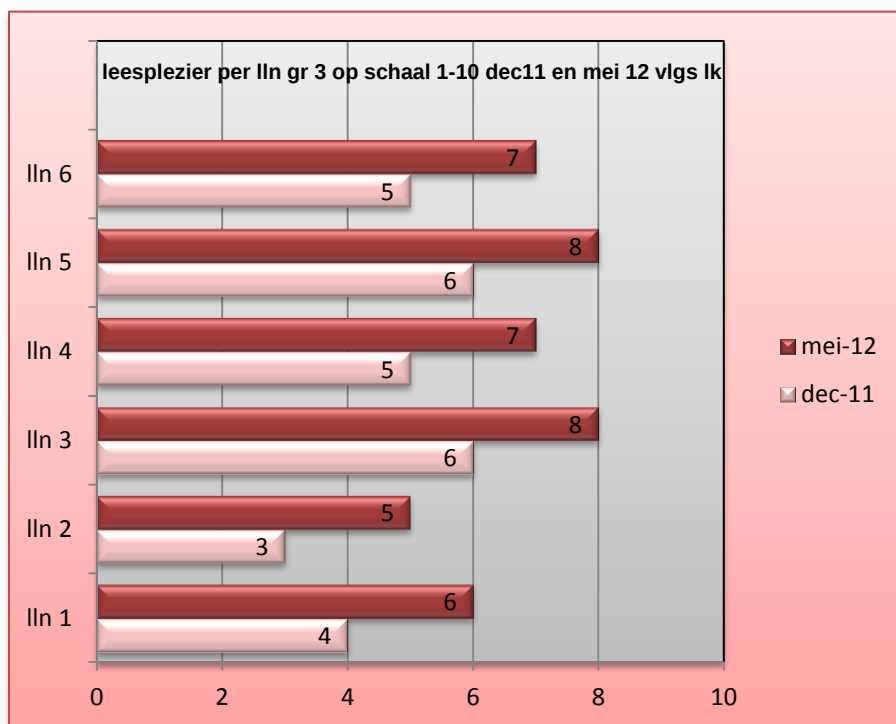
Drie leerlingen vinden lezen nu zo leuk, dat ze vaak lezen, hun kleine broertjes en zusjes voorlezen en heel regelmatig boeken kopen of lenen bij de bibliotheek. Twee leerlingen vinden lezen iets leuker als ze maar informatieboeken mogen lezen en één leerling vindt het leuker, omdat hij nu spannende voetbalboeken mag lezen.

Eén leerling gaf aan het nog net zo stom te vinden als hiervoor, omdat het zo langzaam gaat en echt niet lukt.

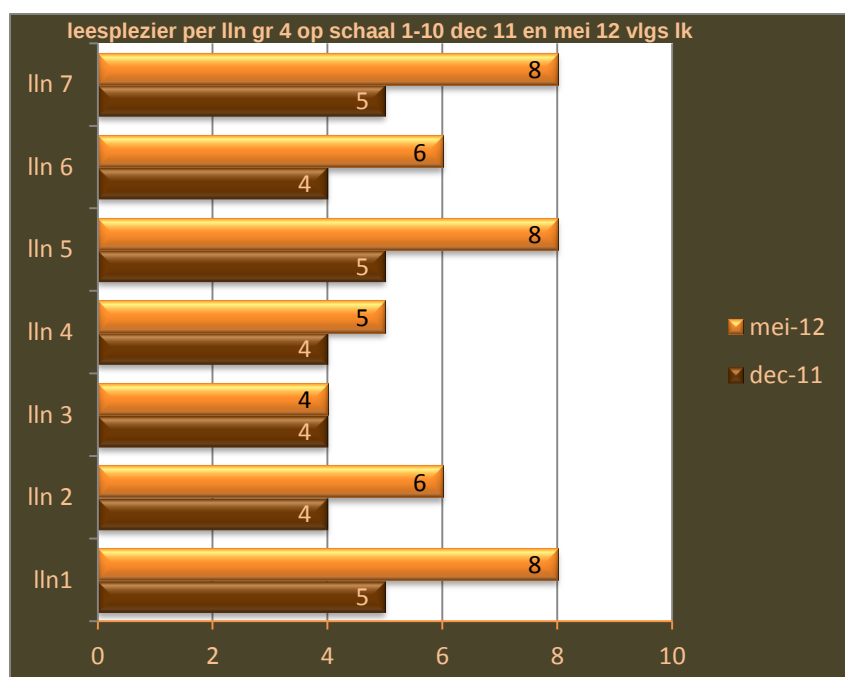
4.3.3 Resultaten van het leesplezier volgens de leerkrachten

De leerkrachten hebben per leerling dezelfde vragenlijst ingevuld als de ouders. Hier kwam het volgende beeld uit naar voren:

Grafiek 19



Grafiek 20



Kijkend naar groep 3 zien we bij alle leerlingen het leesplezier toenemen met tenminste 30%, maar bij leerling 2 blijft het absoluut gezien wel onvoldoende.

Kijkend naar groep 4 zien we dat behalve bij leerling 3 bij alle leerlingen het leesplezier vooruit gaat. Leerling 3 en 4 houden echter wel onvoldoende leesplezier.

4.4 Samenvatting resultaten leesmotivatie c.q. leesplezier

Deelvraag 2: “Wordt de leesmotivatie van leerlingen met leesproblemen verhoogd door de inzet van Connect ?”

Je ziet bij veel leerlingen het leesplezier vooruit gaan na interventie door middel van Connect en in de gesprekjes leggen de leerlingen zelf een verband tussen leesplezier en betere resultaten. Dan zou Connect dus indirect voor verhoging van het leesplezier zorgen, doordat het zorgt voor betere resultaten.

4.5 Opname van Connect in het protocol leesproblemen

In 4.6 tot en met 4.7 worden resultaten gepresenteerd, die moeten dienen om een antwoord te vinden op deelvraag 3:

Deelvraag 3: Is inzetten van Connect aan te bevelen bij stagnatie van het leesproces in groep 3 en 4 ?

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag 3 heb ik drie soorten data verzameld:

- De resultaten (zie 4.1 en 4.2)
- Leesplezier (zie 4.4)
- Haalbaarheid van de uitvoering voor leerkrachten
- Plezier van de leerlingen bij de uitvoering

De eerste twee punten zijn aan de orde geweest en data voor de laatste punten worden in deze paragraaf gepresenteerd. Om de data te kunnen presenteren heb ik gesprekken gevoerd met leerkrachten en leerlingen.

4.5.1 De haalbaarheid van de uitvoering van Connect volgens de leerkrachten

In de gesprekken kwam een aantal zaken naar voren:

- ▶ Het resultaat is dusdanig dat er een vervolg moet komen
- ▶ De leerlingen oefenen met plezier

- ▶ De leerlingen hebben de laatste tijd meer zin om te lezen en pakken vaker zelf een boek
- ▶ Het programma vergt veel inspanning en vooral voor groep 3, omdat je daar zelf veel materiaal moet ontwerpen
- ▶ De uitvoering vraagt veel van de leerkracht, want je oefent tenminste 3x 20 minuten per week met een heel klein groepje van 3 leerlingen → dus veel inspanning voor maar 3 leerlingen
- ▶ De uitvoering vraagt veel van de rest van de groep, want die moet zelfstandig werken in die tijd.
- ▶ De leerkrachten zijn van mening dat Connect als interventie toepassen in de grote groepen die wij hebben in groep 3 en 4 (meestal tussen de 28 en 32 leerlingen per groep) kan, als er een onderwijsassistent of stagiaire in de groep bij is.
- ▶ Ook is geopperd om te kijken of er vrijwilligers zijn, die wel uit het onderwijs komen die ingezet kunnen worden om tenminste 1 keer per week te assisteren.

4.5.2.De uitvoerbaarheid volgens de leerlingen

In het gesprek met de leerlingen kwam het volgende naar voren:

- ❖ Het is leuk om met zo weinig leerlingen de aandacht te krijgen van een leerkracht/assistent (8x).
- ❖ Als je een paar keer hetzelfde mag doen in de week, dan kun je het steeds beter (3x)
- ❖ Leuk dat we ook voorgelezen worden en over het boek praten (9x)
- ❖ Leuk dat we niet alleen lezen, maar ook schrijven (5x)
- ❖ We gebruiken leuke spulletjes en we hebben een logboek (5x)
- ❖ Het is heel gezellig, dat je niet alleen hoeft te oefenen, maar met een groepje van 3 en dat je er dan met elkaar over praat. (7x)
- ❖ Het is heel gezellig, ik verheug me er iedere week op (2x)

In hoofdstuk 5 zal nader ingegaan worden op de antwoorden en zullen conclusies getrokken en verbindingen tussen theorie en praktijk gemaakt worden.

5. Conclusies

In dit hoofdstuk zal ik de antwoorden die mijn onderzoek heeft opgeleverd met elkaar in verband brengen en relateren aan de theorie om conclusies te trekken. Die conclusies zullen leiden tot een eindconclusie over het al dan niet opnemen van Connect in het plan leesproblemen en dyslexie van de school.

Voorts zal ik aanbevelingen doen onder welke (rand)voorwaarden het programma Connect ingezet kan worden.

5.1 Resultaten technisch lezen op woord en tekstniveau

De inzet van Connect woordherkenning blijkt na 4 maanden wel te leiden tot een verbetering van de leestechiek van alle leerlingen, maar alleen tot een verbetering van DMT bij 50% van de leerlingen. Dit is niet vreemd, want Connect woordherkenning zet wel in op de accuratesse van het lezen, maar niet op het tempo. Dat een aantal leerlingen toch vlotter leest, wordt veroorzaakt door het feit dat de woorden sneller herkend worden via woordherkenning of via herkenning van woorddelen (weg 2) (Leij, 2003).

De inzet van Connect vloeiend lezen blijkt na 4 maanden op DMT kaart 1 te leiden tot verbetering van het resultaat voor 57% van de leerlingen. En op de totale DMT voor 43% van de leerlingen. Het slechtste resultaat wordt gehaald op kaart 2.

Het is wel belangrijk om bij groep 4 in ogenschouw te nemen, dat intussen bekend is dat er sprake is van één gediagnosticeerde dyslectische leerling, die nu ook speciale leesbegeleiding buiten school krijgt.

De inzet van Connect vloeiend lezen heeft bij teksten een positief resultaat opgeleverd voor ruim 70% van de leerlingen en voor rond de 60% van de leerlingen bij CITO leestempo.

Hier ligt het resultaat dus vooral bij het beter lezen van teksten en daar is het programma ook voor bedoeld: voor het vlotter en vloeiender leren lezen van met name spellers.

Behalve deze harde cijfers hebben ook de ouders het idee, dat de leerlingen met minder fouten de teksten lezen.

5.1.2 Beantwoording van deelvraag 1

deelvraag 1: *"Worden de resultaten op technisch leesgebied in groep 3 en 4 verhoogd door de inzet van Connect ?"*

Bij de beantwoording van deze vraag moeten we dus wel enig terughoudendheid betrachten. Wel kunnen we stellen dat de leestechiek in groep 3 vooruit gaat door de inzet van Connect Woordherkenning.

Ook kunnen we zeggen dat het lezen van teksten in groep 4 bij 70% van de leerlingen vooruit gaat door de inzet van Connect Vloeiend lezen.

5.2 Leesmotivatie en leesplezier

Zoals uit de theorie blijkt beïnvloeden leesmotivatie en leesplezier elkaar en de resultaten over en weer.

Alle ouders van de leerlingen uit groep 3 vinden dat het leesplezier van hun kinderen is toegenomen en ruim 70% van de ouders van leerlingen uit groep 4 vindt dat.

De leerkrachten van groep 3 denken ook dat bij alle leerlingen uit hun groep de leesmotivatie is toegenomen en de leerkrachten van groep 4 menen dat dit geldt voor 85% van hun leerlingen.

Onder de leerlingen zelf zie je een verschuiving van "lezen is stom" naar "lezen is een beetje leuk" en van "lezen is een beetje leuk" naar "heel leuk". Het leesplezier neemt duidelijk toe.

Ook zie je dat steeds meer leerlingen vaker uit zichzelf een boek pakken om te lezen. Als je de leerlingen vraagt hoe het komt, antwoordt meer dan 80% van de leerlingen uit beide groepen dat ze doordat ze beter kunnen lezen, leukere boeken kunnen lezen, waardoor ze meer gemotiveerd zijn om een boek te pakken om te lezen. De literatuur leert ons, dat als leerlingen veel lezen ze meer kennis tot zich kunnen nemen, waardoor ze weer meer lezen en hun niveau omhoog gaat. (Stanovich, 1986)

5.2.1 Beantwoording van deelvraag 2

Deelvraag 2: “Wordt de leesmotivatie van leerlingen met leesproblemen verhoogd door de inzet van Connect ?”

Dit is niet voor 100% waar. In groep 3 is er één leerling, die lezen nog steeds niet leuk vindt. Een verklaring hiervoor kan liggen in het feit, dat we in april gehoord hebben dat de leerling een autistische stoornis heeft en angstig is om te oefenen met dingen die hij moeilijk vindt.

In groep 4 is er een jongen met dyslexie, die lezen niet leuk vindt, omdat hij het zo moeilijk vindt. Hij oefent heel hard, maar nog is het resultaat heel wisselend.

De andere leerlingen gaan door Connect vooruit met lezen en daardoor gaan ze zoals ze zelf zeggen het leuker vinden, enerzijds omdat ze dan leukere of meer informatieve boeken kunnen lezen en anderzijds omdat iets wat je beter kunt, leuker is.

5.3 Is de inzet van Connect haalbaar en te adviseren

5.3.1 Vinden de leerlingen het plezierig met Connect te oefenen ?

De leerlingen geven aan het heerlijk te vinden om de aandacht van de begeleider van het Connectgroepje maar met zijn drieën te hoeven delen en dat zij een speciale band met de begeleider krijgen. Bovendien vinden zij het prettig op een sociale manier met andere leerlingen samen te oefenen. Kortom zij willen graag doorgaan.

5.3.2 De haalbaarheid van Connect als interventie in het protocol *leesproblemen en dyslexie volgens de leerkrachten*

De leerkrachten geven unaniem aan om gezien de goede resultaten zeker door te willen gaan met Connect. De leerkrachten van groep 3 geven aan daar wel hulp bij nodig te hebben, zowel voor de vervaardiging van het materiaal als voor de uitvoering. Zeker leerlingen van groep 3 kunnen nog niet zo lang zelfstandig aan het werk zijn en die tijd is heel kostbaar. Als dan zes leerlingen 3x per week 20 minuten nodig hebben, blijft er weinig tijd over voor andere hulpgroepjes.

De leerkrachten van groep 4 zien wel kans de lessen zelf te geven, daarbij één keer per week geassisteerd door een vrijwilliger met een onderwijs achtergrond.

5.3.3 Beantwoording van deelvraag 3

Deelvraag 3: Is inzetten van Connect aan te bevelen bij stagnatie van het leesproces in groep 3 en 4 ?

De aspecten resultaat en leesplezier die bij de beantwoording van de vraag ook meespelen zijn hiervoor al behandeld in 5.1 en 5.2.

De leerlingen hebben aangegeven graag met Connect te oefenen en de leerkrachten zien het zitten gezien de resultaten, maar zij willen nog wel graag extra handen in de groep om het te kunnen realiseren. Bij die leerlingen bij wie het leesresultaat verbeterd, neemt het leesplezier ook toe.

Echter voor leerlingen met ernstige leesproblemen of gedragsstoornissen lijkt Connect niet een snel resultaat te hebben. Bij dyslexie is bekend, dat alle oefenen van de lange adem is, dus zou Connect gedurende een langere tijd ingezet dienen te worden.

Samenvattend kunnen we stellen dat :

Connect woordherkenning aan te bevelen is bij leesproblemen in groep 3 om de leesteknik en het leesplezier te verbeteren en dat Connect vloeiend lezen aan te bevelen is in groep 4 voor leerlingen die spellend lezen om het lezen van teksten te verbeteren alsmede het leesplezier te vergroten.

5.4 Aanbevelingen bij de invoer van Connect als interventieprogramma

1. Over de vraag van de leerkrachten van groep 3 voor extra hulp moet een gesprek gevoerd worden met de directie.

Een idee zou kunnen zijn om één van de derde jaars onderwijsassistent-stagiaires die er ieder jaar zijn standaard aan groep 3 toe te wijzen. De leerkracht kan dan Connect geven, terwijl de onderwijs-assistente aanwezig is voor vragen bij zelfstandig werken.

2. Het aantal uur leesonderwijs in groep 3 moet opgevoerd worden naar 8 klokuur en in groep 4 naar 3 tot 4 klokuur per week.
3. In groep 3 moet ook met convergente differentiatie gewerkt worden volgens het directe instructiemodel met een groep met basisinstructie, een groep met verlengde instructie en een groep met verkorte instructie en verdiepingsopdrachten.

4. In groep 4 moet gewerkt worden met een methode voor voortgezet lezen, die werkt volgens het directe instructiemodel met convergente differentiatie.

De aanbevelingen 2, 3 en 4 hebben te maken met de kwaliteit van het leesonderwijs op school en het is dan ook aan te bevelen daar verder onderzoek naar te doen.

Als deze kwaliteit verbeterd is zullen er minder leerlingen gebruik hoeven te maken van interventie door middel van Connect.

Intussen verdient het wel aanbeveling door te gaan met Connect om bij zoveel mogelijk leerlingen de leesachterstanden te beperken of op te heffen.

Hoofdstuk 6 Evaluatie van het onderzoek

6.1 Wat heb ik geleerd van de theorie ?

Tijdens dit onderzoek en tijdens de module leesproblemen heb ik kennis verworven over een aantal theorieën over hoe lezen aangeleerd wordt. Ook weet ik nu hoe belangrijk het voor goed leesonderwijs is om een voldoende aantal uur leesonderwijs in te roosteren, convergente differentiatie toe te passen, het didactisch model van direct instructie in te zetten en regelmatig te toetsen of de leerlingen de geïnstrueerde stof beheersen of dat er aanpassing nodig is van het onderwijsaanbod of de manier van instructie. Door deze wetenschap kan ik mijn collega's begeleiden bij de inrichting van effectief leesonderwijs en bij preventie ter voorkoming van, signalering van en zorg bij leesproblemen. Bovendien komt deze kennis mij van pas bij het opzetten van een school specifiek protocol leesproblemen en dyslexie. Tenslotte bezit ik nu theoretische kennis over hoe je een onderzoek opzet, welke onderdelen een onderzoek bevat en hoe je verslag doet van een onderzoek.

6.2 Wat heb ik geleerd van het doen van onderzoek in het algemeen ?

Al doende werd mij steeds duidelijker hoe een praktijkonderzoek werkt en dat het doel is om te onderzoeken of een bepaald programma in een bepaalde praktijk ook werkt, zoals de literatuur zegt.

Ik weet nu hoe nuttig en leerzaam het is om van een afstand en objectief kritisch naar de resultaten van handelen te kijken en die te verklaren en er conclusies uit te trekken, waardoor het handelen aangepast kan worden. Dit voorkomt een tunnelvisie waarbij alleen oog is voor de voordelen van een verandering. Daarnaast heb ik ondervonden, dat het **alle betrokken partijen** inzicht in en overzicht over het functioneren van het onderwerp van onderzoek geeft, waardoor iedereen achter een maatregel, interventie of methode gaat staan, hetgeen de uiteindelijke invoering of uitvoering ten goede komt.

Bovenstaande betekent dat ik een praktijkonderzoek in de toekomst in zal zetten bij zaken als de toetsing van de kwaliteit van het aanbod in onderwijs, bij het opnemen van nieuwe interventies in het onderwijs, bij de aanschaf van een nieuwe methode of de invoering van een nieuwe didactiek.

6.3 Wat heb ik geleerd van het doen van dit onderzoek ?

Naast de voordelen van praktijkonderzoek in het algemeen zoals hiervoor al vermeld, heb ik tijdens dit onderzoek nog een aantal dingen geleerd.

1. Ik heb geconcludeerd, dat het leesonderwijs op schoolniveau niet in orde is en ik heb dit aan de orde gesteld en een aantal maatregelen ter verbetering voorgesteld, die doorgevoerd zijn.

Ik heb hiervan geleerd, dat het binnen mijn taak als intern begeleider valt kritisch te kijken naar de kwaliteit van het onderwijs op school en hiernaar onderzoek te doen en vervolgens zo nodig op een positief meedenkende manier voorstellen ter verbetering te doen. Hierna kan ik dan het eventuele veranderingsproces begeleiden.

2. Door gesprekken te voeren met leerlingen kwam ik erachter dat het programma voordelen had, die ik van tevoren niet had ingeschat zoals het samen oefenen met anderen en de band die ontstaat met de begeleider van het Connect lezen.

Deze zaken zullen ook een rol gespeeld hebben bij het leesplezier en hebben me erop gewezen hoe belangrijk sociaal leren is en hoe belangrijk de rol van de leerkracht is voor het welbevinden van leerlingen.

Voorts ben ik me er van bewust geworden hoe belangrijk leerling gesprekken zijn.

Al deze inzichten zal ik met mijn collega's delen.

3. De planning van het onderzoek was niet goed, waardoor ik aan het eind nog vragen aan ouders moest stellen over de beginsituatie van het lezen van hun kinderen.

Bovendien zorgde het gebrek aan planning voor grote tijdnood aan het einde van het onderzoek.

Een volgende keer zal ik een betere planning maken en me eraan houden. Dit kan ik ook, omdat ik nu ervaren heb wat er komt kijken bij een onderzoek en hoeveel tijd ervoor nodig is.

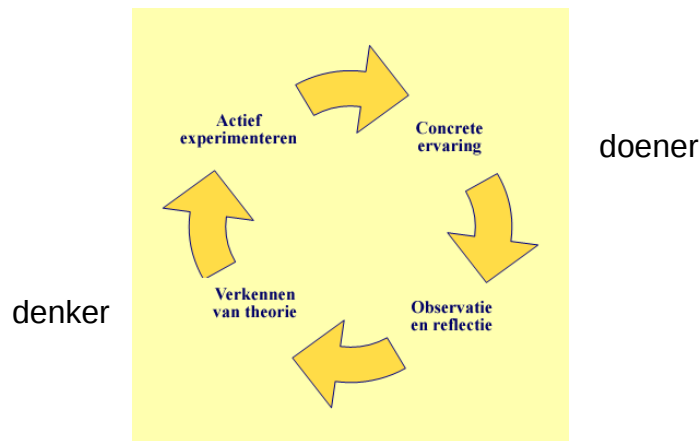
4. Omdat ik het onderzoeksonderwerp al doende nog heb aangepast en beperkt, had ik veel data ,die moeilijk te ordenen waren.

Ik weet nu beter, hoe klein een onderwerp voor een praktijkonderzoek moet zijn en kan een volgend keer dus gerichter data verzamelen.

5. Door zelf ook een deel van het programma uit te voeren kreeg ik niet alleen inzicht in de geboden zorg, maar ook in de uitvoering van die zorg in een klassensituatie. Ik heb hiervan geleerd hoe belangrijk klassenmanagement is als je zorg binnen de groep wilt aanbieden en kan dit inzetten bij de begeleiding van collega's.

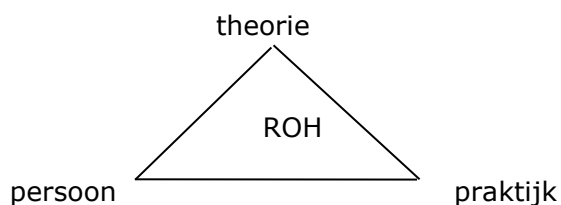
6.4 Wat heb ik als persoon van het onderzoek geleerd?

Volgens de leerstijlen van Kolb (zie hieronder) ben ik een denker. Mijn leerproces begint vaak met het lezen van theorie.



Daarbij is mijn probleem het door blijven gaan met het doornemen van steeds meer theorie over allerlei nevenonderwerpen. Ook tijdens dit onderzoek heb ik zoveel gelezen, wat mij interesseerde, dat ik in eerste instantie een veel te groot onderzoek in gedachten had. Om aan het onderzoek te kunnen beginnen, moest ik eerst een keuze maken voor één onderwerp. Hierbij heb ik veel steun gehad aan de gesprekken met mijn critical friends en mijn begeleider.

Tijdens deze opleiding heb ik geleerd om tot handelen over te gaan en bij dit onderzoek nam het evalueren van en reflecteren op dat handelen een grote plek in en dat was heel leerzaam. Ik heb als persoon ervaren hoe leuk en inspirerend het is praktisch bezig te gaan om theorie te toetsen en zal een volgend keer eerder keuzes maken en tot handelen overgaan. Ik heb mij als persoon ingezet om die theorie te leren en om het onderzoek in de praktijk te doen. (zie reflectiedriehoek van Korthagen hieronder)

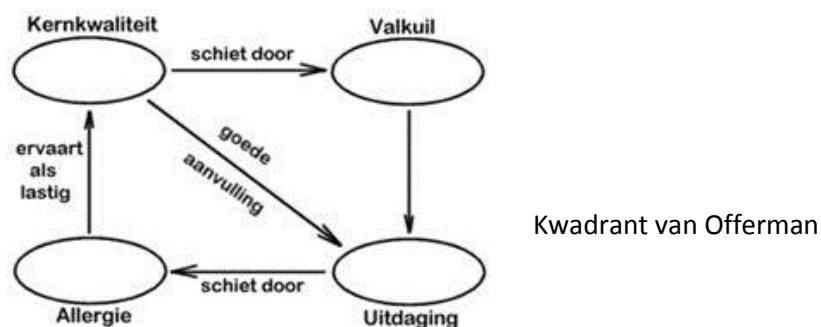


Kijkend naar het kwadrant van Ofman (zie hieronder), kan ik stellen dat ik als kernkwaliteit heb, dat ik een heel flexibel persoon ben, die houdt van verandering en vernieuwing en veel dingen tegelijk kan zonder in paniek te raken. Mijn allergie ligt dan ook bij mensen, die aan verandering en vernieuwing weerstand bieden en die gemakkelijk weigeren of bezwaren aanvoeren.

Mijn valkuil ligt erin dat ik pas presteer als de druk heel groot wordt en dat ik aan zoveel nieuwe dingen begin, dat veel zaken niet of te laat afgerond worden.

Bovendien heb ik tijdens deze opleiding geleerd dat veranderingen tijd nodig hebben en dat weerstand daarbij hoort en dat mensen de tijd moeten krijgen te wennen aan veranderingen. In het praktijkonderzoek wordt geëvalueerd of de verandering juist was, waardoor achteraf nog bijstelling of zelfs verwerping mogelijk wordt.

De uitdaging is om prioriteiten te stellen en nee te zeggen tegen andere zaken, ook al wordt een beroep gedaan op mijn hulpvaardigheid.



Ik heb me een aantal maanden helemaal op het onderzoek gericht en het is afgerond en de verslaglegging ook.

Dit succes zorgt ervoor dat ik in het vervolg prioriteiten zal stellen en ook nee zal zeggen tegen een aantal zaken.

6.5 Wat betekent dit alles voor mijn toekomstig handelen?

Dit betekent, dat ik praktijkonderzoek vaker in zal zetten. Nu ik door heb hoe het werkt, vind ik het een heel goede manier om te evalueren of een nieuwe methode of inzicht zo goed werkt als wij bij invoering dachten. Of om handelen van mensen te evalueren. Ik ga een volgende keer meer doelgericht te werk, wat merkbaar zal zijn aan een eerdere beperking tot het onderzoeksonderwerp, een betere planning en een sneller begin met het praktisch gedeelte van het onderzoek, want ik kan onderzoek doen en ik kan het afronden. Tijdens deze onderzoeken zal ik de ideeën en de plannen betrekken die ik tijdens deze opleiding heb gekregen. Ik heb er zin in!

Nawoord

Allereerst wil ik mijn begeleider Han Jespers bedanken voor de begeleiding en steun tijdens dit onderzoek. Haar feedback dwong mij tot nadenken over wat ik precies wilde onderzoeken en hoe ik dat concreet kon formuleren.

Ook het vertrouwen dat ze bleef uitstralen, dat het allemaal goed zou komen heeft mij gemotiveerd het onderzoek te voltooien.

Voorts wil ik mijn critical friends bedanken voor hun feedback en suggesties. Daarbij denk ik vooral aan mijn studiegenoot Corry Hoppenbrouwers, die altijd maar weer binnen enkele dagen mijn stukken van goede feedback voorzag en tegelijkertijd mij complimenten maakte, die mij weer motiveerden om door te gaan.

Tenslotte wil ik mijn kinderen bedanken, die mij zo vaak uit de nood hielpen, als ik weer meer wilde op een dag dan mogelijk was en die nooit zeurden als we weer niets leuks konden doen of als ik op vakantie weer met mijn studieboeken en laptop rond sjouwde. En ook zij waren het die steeds het vertrouwen uitstraalden dat ik het zou halen.

Dank jullie wel allemaal! Ik houd van jullie!

Gouda, juni 2012

Literatuurlijst

- Allington, R. (2011). *What really matters for struggling readers*. Allyn and Bacon.
- Fontys opleidingscentrum Speciale onderwijszorg. (2009, september). leer- en onderzoekslijn. Tilburg.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 3*. Expertisecentrum Nederlands.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 4*. Expertisecentrum Nederlands.
- Harinck, F. (2006). *Basisprincipes voor praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Kallenberg, T. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Kervezee, C. I.-g. (2006). *verslag over de staat van het Nederlandse onderwijs*. Utrecht.
- Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F., & Kleintjes, F. (2010, november). <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/13.pdf>. Opgeroepen op juni 9, 2012, van wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI.
- Leij, A. v. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Struiksma, A., Leij van der, A., & Vieijra, J. (2012). Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen. Amsterdam: VU uitgeverij.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2007, oktober). Effectief leesonderwijs nader bekeken. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.
- Vernooy, K. (2009, september). *Omgaan met verschillen in leesontwikkeling*. Opgeroepen op juni 2012, van www.cps.nl.
- Wentink, H., Verhoeven, L., & Druenen, M. (2010). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Expertisecentrum Nederlands.
- (2012). Opgeroepen op juni 17, 2012, van <http://www.leesplan.nl/mijn-sector/basisonderwijs>.

Bijlage 1 Vragen die aan leerkrachten en ouders gesteld zijn

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Omdat wij uw mening zeer op prijs stellen, wil ik u graag drie vragen stellen omtrent het lezen van uw kind.

1. Als u het aantal fouten van uw kind bij lezen zou moeten beoordelen op een schaal van 0 tot 10, waarbij **0** staat voor: mijn kind leest in iedere zin wel een woord fout en **10** staat voor: mijn kind leest zo goed als foutloos. Hoe zou u dan het lezen van uw kind beoordelen afgelopen december en op dit moment ?

december 2011:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Op dit moment:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

-
2. Als u de vloeiendheid van het lezen van uw kind op een schaal van 0 tot 10 moet beoordelen, waarbij **0** staat voor: mijn kind leest spellend en toonloos en **10** staat voor: mijn kind leest alle woorden in één keer en mooi op toon. Hoe zou u het lezen van uw kind dan beoordelen afgelopen december en op dit moment

december 2011:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Op dit moment:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. Als u het leesplezier van uw kind zou moeten benoemen op een schaal van 0 tot 10, waarbij 0 staat voor: mijn kind heeft geen enkel leesplezier en 10 staat voor: mijn kind heeft super veel leesplezier.

Hoe zou u dan het leesplezier van uw kind beoordelen afgelopen december en op dit moment?

december 2011:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Op dit moment:

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Wilt u bij het leesplezier van uw kind drie kernwoorden noemen die beschrijven waaraan u denkt, als u denkt aan het leesplezier van uw kind

1.
2.
3.

U zou mij zeer goed helpen, als u dit zo spoedig mogelijk in zou vullen en terugmailen naar: nicolettelukassen@livingstoneschoolgouda.nl

Hartelijk dank voor u medewerking!

Met vriendelijke groet,
Nicolette Lukassen, Ib-er onderbouw

Bijlage 2.

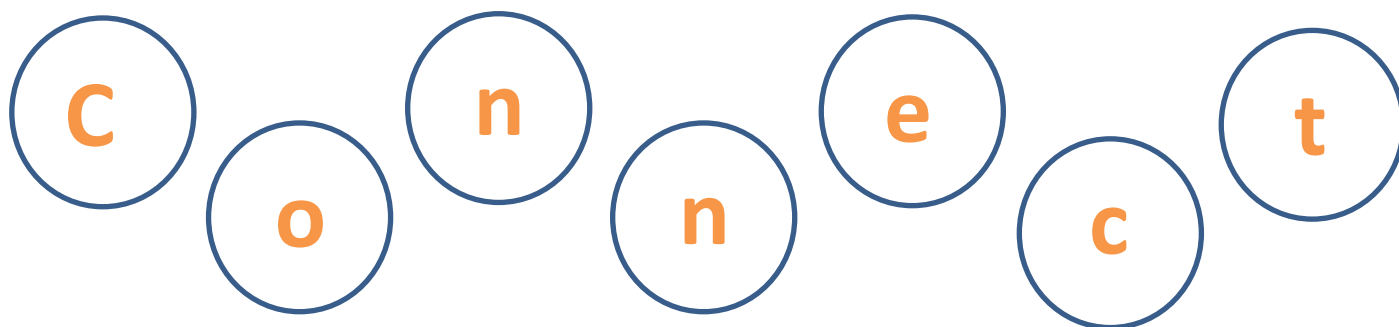
Vragen om aan de leerlingen te stellen in december voor de inzet van Connect en in mei na de interventie met Connect.

1. Ik vind lezen

- ☐ stom
- ☐ niet zo leuk
- ☐ een beetje leuk
- ☐ leuk
- ☐ erg leuk

2. Ik pak.....☐ nooit
☐ soms zelf een boek om voor mijn plezier te lezen
☐ minstens 1 x per dag

Bijlage 3.



woordherkenning

Wat is connect-lezen en waarom gebruiken wij het?

Het connect-lezen is een aanvulling op een reguliere leesmethode. Deze aanvulling is bedoeld voor leerlingen bij wie de leesontwikkeling nog niet op het gewenste niveau is. Door extra oefenen in een klein groepje proberen wij dit niveau en het plezier in lezen te bevorderen.

Hoe worden de vorderingen/eventuele aandachtspunten bijgehouden?

Na iedere sessie wordt een logboek ingevuld, waarin onder andere eventuele aandachtspunten voor één of meerdere leerlingen ingevuld worden. Bovendien wordt het lezen van uw kind iedere twee weken via de methode toets beoordeeld.

Wordt er verlangd om thuis te oefenen?

Het wordt aangeraden om thuis de tekst en de woordrijtjes nogmaals te lezen, zodat uw kind kan laten zien, waarmee het op school oefent en zodat ook u een beeld krijgt waar uw kind staat in het leesproces. De tekst en de oefenwoorden krijgt uw kind iedere week mee naar huis.

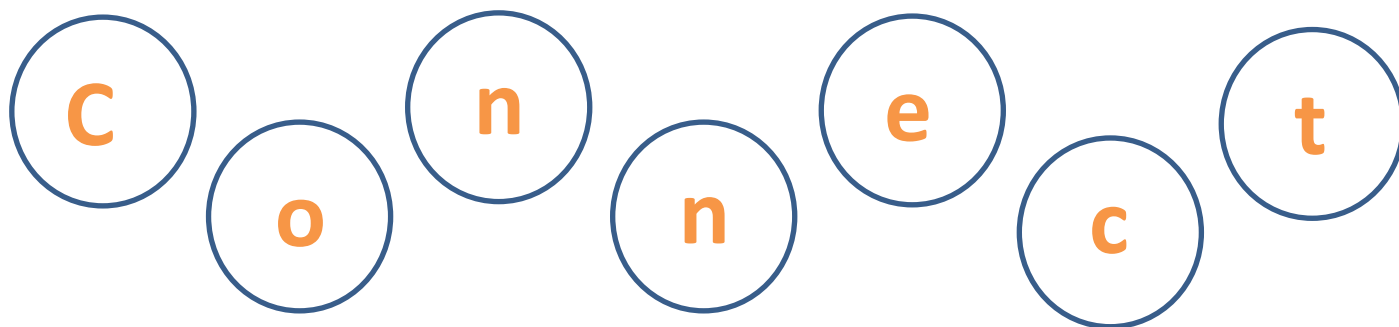
Hoe gaat het connect-lezen in zijn werk?

Het connect-lezen is een gestructureerd programma dat uit 3 sessies bestaat. Deze sessies duren 20 minuten, verdeeld over de week. Bij het connect-lezen wordt de hele week met hetzelfde stuk tekst geoefend. Eerst leest de leerkracht de tekst voor, terwijl ze met de leerlingen over de tekst praat. Uit deze tekst wordt een aantal langere en moeilijker te lezen woorden gehaald, waarvan de leerkracht een zogenaamd connectrijtje maakt, dat herhaaldelijk geschreven en gelezen wordt. De woorden worden op woordkaartjes geschreven. Vervolgens wordt de tekst in koor gelezen. Dit houdt in dat alle leerlingen de tekst tegelijkertijd hardop lezen. Hierna wordt met de woordkaartjes lotto gespeeld. Vervolgens gaan de leerlingen in tweetallen om de beurt dezelfde tekst nogmaals te lezen, waarbij ze elkaar verbeteren. Dit wordt duo-lezen genoemd. Aan het eind van de sessie leest de leerkracht nog een aantal bladzijden voor, zodat er voortgang gemaakt wordt in het boekje.

Voor eventuele vragen of opmerkingen kunt u de leerkracht raadplegen. Hopelijk heeft u door middel van deze folder compacte informatie verkregen over het connect-lezen waar uw zoon of dochter aan mee doet.



Bijlage 4



Vloeiend lezen

Wat is connect-lezen en waarom gebruiken wij het?

Het connect-lezen is een aanvulling op een reguliere leesmethode. Deze aanvulling is bedoeld voor leerlingen bij wie de leesontwikkeling nog niet op het gewenste niveau is. Door extra oefenen in een klein groepje proberen wij dit niveau en het plezier in lezen te bevorderen.

Hoe worden de vorderingen/eventuele aandachtspunten bijgehouden?

Elke leerling heeft zijn of haar eigen logboek. Hierin houdt de leerkracht de vorderingen/eventuele aandachtspunten bij. Bij sessie 3 wordt een vloeiendheidsschaal ingevuld. Hierin wordt aangekruist hoe het leestempo, de intonatie en de vloeiendheid van het lezen is.

Wordt er verlangd om thuis te oefenen?

Het wordt aangeraden om thuis de tekst en de oefenwoorden te oefenen om het lezen nog vloeiender te maken. De tekst en de oefenwoorden krijgt uw kind iedere week mee naar huis.

Hoe gaat het connect-lezen precies te werk?

Bij het connect-lezen worden teksten veel herhaald, door middel van voorlezen, koorlezen en duolezen. Het connect-lezen is een gestructureerd programma dat uit 3 sessies bestaat. Deze sessies duren 20 minuten, verdeeld over de week. Per week lezen de leerlingen elke sessie dezelfde bladzijde. Door deze herhaling gaan de leerlingen de woorden herkennen. Wel wordt de tekst steeds op een andere manier gelezen. Terwijl de leerlingen in hun hoofd meelesen, leest de leerkracht de tekst eerst voor. Vervolgens wordt de tekst in koor gelezen. Dit houdt in dat alle leerlingen de tekst tegelijkertijd hardop lezen. Na het koorlezen volgt het opschrijven van de moeilijke woorden. Vervolgens gaan de leerlingen in tweetallen uiteen om dezelfde tekst nogmaals te lezen. Hierbij is het de bedoeling dat de leerlingen elkaar verbeteren. Om een stuk verder te komen in het verhaal, leest de leerkracht nog een stuk voor. Tijdens het voorlezen, lezen de kinderen in hun hoofd mee, terwijl ze bijwijken.

Voor eventuele vragen of opmerkingen kunt u de leerkracht raadplegen. Hopelijk heeft u door middel van deze folder compacte informatie verkregen over het connect-lezen waar uw zoon of dochter aan mee doet.



Bijlage 5 Connect Woordherkenning – interventieprogramma voor groep 3

Programma-uitwerking

Benodigheden per sessie

- leesboekje
- kopieën van de tekst uit het leesboekje
- woordkaarten
- transparante schrijfbordjes
- stiften
- lottoblad
- bijwijskaartjes

Vorbereiding van een sessie*

_ Voorafgaand aan de eerste sessie in een week kopieert de leerkracht voor alle leerlingen in het connectgroepje de bladzijde uit het boekje die in de komende drie sessies gelezen gaat worden. Het aantal bladzijden dat gelezen gaat worden, bepaalt de leerkracht op basis van de hoeveelheid woorden op de bladzijden. De tekst die in een sessie gelezen wordt, behoort uit 40 tot 60 woorden te bestaan (dit is ongeveer één bladzijde). In elke fase van een sessie wordt met hetzelfde stuk tekst gewerkt. De tekst wordt dus meerdere malen herhaald gelezen.

_ Vervolgens worden de woorden die de basis gaan vormen voor het connectrijtje uit de tekst gekozen. Afhankelijk van het leerdoel (medeklinkerclusters of meerlettergrepige woorden) zijn connectrijtjes verschillend van structuur. Een beschrijving van de typen connectrijtjes wordt gegeven in de paragraaf 'Leerdoelen'.

_ De leerkracht stelt het connectrijtje op en schrijft de woorden op afzonderlijke woordkaartjes.

_ De leerkracht schrijft de woorden uit het connectrijtje op het lottoblad.

_ De leerkracht noteert het connectrijtje in het logboek. Ook de naam van het boekje en paginanummers worden genoteerd.

* Drie achtereenvolgende sessies kunnen in één keer voorbereid worden. Stel in dit geval op basis van woorden uit de tekst drie connectrijtjes op. Schrijf deze op afzonderlijke woordkaarten en maak bijpassende lottobladen.

Fase 1: Voorlezen (alleen tijdens de 1^e sessie in een week)

_ De leerkracht en leerlingen oriënteren zich op de tekst. Dit gebeurt op basis van de titel, de plaatjes in het boek en door middel van het doen van voorspellingen over het verhaal.

_ De leerkracht leest de tekst vervolgens hardop voor.

_ Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen. De leerkracht praat met de leerlingen op

een enthousiaste manier over de tekst, vat kort samen en toetst voorspellingen. Hierbij gebruikt de leerkracht de techniek van hardop denken en vragen stellen.

Fase 2: Woorden schrijven

_ De leerkracht dicteert de leerlingen het connectrijtje op volgorde. De leerlingen schrijven de woorden één voor één onder elkaar op de transparante schrijfbordjes, en spreken gelijktijdig de klanken van het woord uit. Bij lastige woorden kan de leerkracht eventueel de eerste letter of een deel van het woord als hulpmiddel laten zien.

Na het schrijven van elk woord wordt het woordkaartje op tafel gelegd en wordt

gecontroleerd of het woord goed geschreven is. Goed geschreven woorden worden positief bekrachtigd. Fout geschreven woorden worden besproken. Het woord kan dan worden uitgeveegd en opnieuw geschreven.

Fase 3: Woorden lezen

_ De leerlingen lezen de woordkaartjes op volgorde. Dit gebeurt als volgt: de leerkracht

toont de woordkaartjes één voor één aan de leerlingen. De leerlingen lezen elk woord zachtjes voor zichzelf. Als ze denken te weten welk woord op het kaartje geschreven staat steken ze hun vinger op. De leerkracht wacht tot alle leerlingen in het connectgroepje het woord hebben gelezen en alle vingers omhoog zijn. De leerkracht wijst één leerling aan die het woord mag zeggen. Vervolgens gaat de leerkracht op dezelfde manier verder met het volgende woordkaartje.

_ De leerkracht schudt de woordkaartjes en de leerlingen lezen de woorden nogmaals op de hierboven beschreven manier.

Fase 4: Simultaan lezen (“koor lezen”)

_ De leerkracht en leerlingen lezen de tekst gelijktijdig hardop voor. De leerkracht leest op een zodanig tempo dat de leerlingen ook werkelijk actief meelesen. De leerlingen

wijzen bij met een bijwijskaartje. De leerkracht kijkt regelmatig naar de leerlingen om te controleren of zij de tekst met het bijwijskaartje goed volgen.

Fase 5: Woordlotto

_ Er wordt vervolgens een spelletje met de woordkaarten gespeeld. Op speelse wijze worden de woorden uit de connectrijtjes nogmaals geoefend. Zie voor uitleg van het spel de paragraaf ‘Beschrijving van het materiaal’.

Fase 6: Duo lezen

_ De leerlingen markeren of onderstrepen de twee woorden die in het connectrijtje voorkomen op hun kopie van de tekst.

_ De tekst wordt in duo's gelezen. Wanneer een connectgroepje uit twee leerlingen bestaat, vormen zij een duo. Wanneer een connectgroepje uit drie leerlingen bestaat, vormen twee leerlingen een duo, en vormen de leerkracht en een leerling een duo. Let er in dit geval op dat de samenstelling van de duo's per sessie wisselt.

Tijdens het duo lezen leest één leerling de tekst hardop voor, terwijl de duo-partner bijwijst met het bijwijskaartje. Het duo zit naast elkaar en leest samen uit één boek (of van één kopie van de bladzijde). Bij fouten of aarzelingen blijft de duo-partner even met het bijwijskaartje steken bij het woord en geeft zo nodig hulp. Deze manier van ondersteuning staat verder beschreven in de paragraaf ‘Ondersteuning en feedback’.

_ Hierna wisselen de leerlingen van rol, zodat alle leerlingen in deze fase de tekst in zijn geheel lezen.

Afsluiting

_ Aan het eind van de sessie leest de leerkracht een aantal bladzijden voor. Door middel van voorlezen wordt er wat voortgang gemaakt in het boekje.

_ Bewaar de kopieën van de tekst, de woordkaarten en de lottobladen gedurende de hele week.

_ Vul na elke sessie het logboek in.

Bijlage 6 Connect Vloeiend Lezen – interventieprogramma voor groep 4

Connect Vloeiend Lezen Sessie 1

Fase 1: Oriëntatie

_ De leerkracht oriënteert zich samen met de leerlingen op de tekst die gelezen gaat worden. Doe dit aan de hand van de titel van het boek, de plaatjes en d.m.v. het doen van voorspellingen over het verhaal.

Fase 2: Voorlezen en interactie

_ De leerkracht leest de tekst hardop en vloeiend voor. Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen. De leerkracht praat met de leerlingen op een enthousiaste manier over de tekst, vat kort samen en toetst voorspellingen. Hierbij gebruikt de leerkracht de techniek van hardop denken en vragen stellen. Ook noemt de leerkracht nog wat van de moeilijk te lezen woorden. Dit vergemakkelijkt het lezen dat hierna volgt.

Fase 3: Simultaan lezen (“koor lezen”)

_ De leerkracht en leerlingen lezen hetzelfde stuk gelijktijdig hardop voor. De leerkracht leest in een langzaam-normaal tempo, met normale intonatie, niet te luid of te snel, zodat de leerlingen ook werkelijk actief meelesen. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje. De leerkracht kijkt regelmatig naar de leerlingen om te controleren of zij de tekst met het bijwijskaartje goed volgen.

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

_ De leerlingen kiezen ieder twee woorden uit de tekst die zij willen oefenen. De leerkracht schrijft elk woord op een apart woordkaartje. De leerkracht dicteert de woordkaarten één voor één en de leerlingen schrijven de woorden gelijktijdig op het transparante schrijfbordje. Hierbij spreken ze gelijktijdig de klanken van de woorden uit. Bij lastige woorden kan de leerkracht eventueel de eerste letter of een deel van het woord als hulpmiddel laten zien.

_ Vervolgens bedenken de leerlingen bij elk geschreven woord (op volgorde) een zin.

_ De leerlingen lezen de woorden hierna in dezelfde volgorde. Dit gebeurt als volgt: de

leerkracht toont de woordkaartjes één voor één aan de leerlingen. De leerlingen lezen elk woord zachtjes voor zichzelf. Als ze denken te weten welk woord op het kaartje geschreven staat steken ze hun vinger op. De leerkracht wacht tot alle leerlingen in het connectgroepje het woord hebben gelezen en alle vingers omhoog zijn. De leerkracht wijst één leerling aan die het woord mag zeggen. Vervolgens gaat de leerkracht verder met het volgende woordkaartje.

_ De leerkracht schudt de woordkaartjes en de leerlingen lezen de woorden nogmaals

op de hierboven beschreven manier.

Fase 5: Duo lezen

_ De tekst wordt in duo's gelezen. Wanneer een connectgroepje uit twee leerlingen bestaat, vormen zij een duo. Wanneer een connectgroepje uit drie leerlingen bestaat, vormen twee leerlingen een duo, en vormen de leerkracht en een leerling een duo. Let er in dit geval op dat de samenstelling van de duo's per sessie wisselt.

Tijdens het duo lezen leest één leerling de tekst hardop voor terwijl de duo-partner bijwijst met het bijwijskaartje. Het duo zit naast elkaar en leest samen uit één boek (of van één kopie van de bladzijde). Bij fouten of aarzelingen blijft de duo-partner even met het bijwijskaartje steken bij het woord en geeft zo nodig hulp. Deze manier van ondersteuning staat verder beschreven in de paragraaf 'Ondersteuning en feedback'.

_ Hierna wisselen de leerlingen van rol, zodat alle leerlingen in deze fase de tekst in

zijn geheel lezen (als de leerkracht en een leerling een duo vormen wordt er niet van rol gewisseld).

Afsluiting

_ Om wat verder te komen in het verhaal leest de leerkracht na het doorlopen van de fasen een stukje voor uit het boekje.

_ Vul het logboek in.

Connect Vloeiend Lezen Sessie 2

Fase 2: Voorlezen

_ De leerkracht leest de tekst hardop en vloeiend voor. Aangezien de leerlingen de tekst in de tweede sessie al kennen, is uitgebreide interactie in deze fase niet noodzakelijk.

Fase 3: Simultaan lezen (“koor lezen”)

_ De leerkracht en leerlingen lezen hetzelfde stuk gelijktijdig hardop voor. De leerkracht

leest in een langzaam-normaal tempo, met normale intonatie, niet te luid of te snel, zodat de leerlingen ook werkelijk actief meelesen. De leerlingen wijzen bij met een bijwijskaartje. De leerkracht kijkt regelmatig naar de leerlingen om te controleren of zij de tekst met het bijwijskaartje goed volgen.

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

_ De leerlingen kiezen ieder twee nieuwe woorden uit de tekst die zij willen oefenen. De leerkracht schrijft elk woord op een apart woordkaartje. De leerkracht dicteert de woordkaarten één voor één en de leerlingen schrijven de woorden gelijktijdig op het transparante schrijfbordje. Hierbij spreken ze gelijktijdig de klanken van de woorden uit. Bij lastige woorden kan de leerkracht eventueel de eerste letter of een deel van het woord als hulpmiddel laten zien.

_ Vervolgens bedenken de leerlingen bij elk geschreven woord (op volgorde) een zin.

_ De leerlingen lezen de woorden hierna in dezelfde volgorde. Dit gebeurt als volgt: de

leerkracht toont de woordkaartjes één voor één aan de leerlingen. De leerlingen lezen elk woord zachtjes voor zichzelf. Als ze denken te weten welk woord op het kaartje geschreven staat, steken ze hun vinger op. De leerkracht wacht tot alle leerlingen in het connectgroepje het woord hebben gelezen en alle vingers omhoog zijn. De leerkracht wijst één leerling aan die het woord mag zeggen. Vervolgens gaat de leerkracht verder met het volgende woordkaartje.

_ De leerkracht schudt de woordkaartjes en de leerlingen lezen de woorden nogmaals

op de hierboven beschreven manier.

Fase 5: Duo lezen

_ De tekst wordt in duo's gelezen. Wanneer een connectgroepje uit twee leerlingen bestaat, vormen zij een duo. Wanneer een connectgroepje uit drie leerlingen bestaat, vormen twee leerlingen een duo, en vormen de leerkracht en een leerling een duo.

Let er in dit geval op dat de samenstelling van de duo's per sessie wisselt.

Tijdens het duo lezen leest één leerling de tekst hardop voor terwijl de duo-partner bijwijst met het bijwijskaartje. Het duo zit naast elkaar en leest samen uit één boek (of van één kopie van de bladzijde). Bij fouten of aarzelingen blijft de duo-partner even met het bijwijskaartje steken bij het woord en geeft zo nodig hulp.

_ Hierna wisselen de leerlingen van rol, zodat alle leerlingen in deze fase de tekst in

zijn geheel lezen (als de leerkracht en een leerling een duo vormen wordt er niet van rol gewisseld).

Afsluiting

_ Om wat verder te komen in het verhaal leest de leerkracht na het doorlopen van de fasen een stukje voor uit het boekje.

_ Vul het logboek in.

Connect Vloeiend Lezen Sessie 3

Fase 2: Voorlezen

_ De leerkracht leest de tekst hardop en vloeiend voor.

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

_ De leerlingen kiezen ieder twee nieuwe woorden uit de tekst die zij willen oefenen. De leerkracht schrijft elk woord op een apart woordkaartje. De leerkracht dicteert de woordkaarten één voor één en de leerlingen schrijven de woorden gelijktijdig op het transparante schrijfbordje. Hierbij spreken ze gelijktijdig de klanken van de woorden uit. Bij lastige woorden kan de leerkracht eventueel de eerste letter of een deel van het woord als hulpmiddel laten zien.

_ Vervolgens bedenken de leerlingen bij elk geschreven woord (op volgorde) een zin.

_ De leerlingen lezen de woorden hierna in dezelfde volgorde. Dit gebeurt als volgt: de

leerkracht toont de woordkaartjes één voor één aan de leerlingen. De leerlingen lezen elk woord zachtjes voor zichzelf. Als ze denken te weten welk woord op het kaartje geschreven staat steken ze hun vinger op. De leerkracht wacht tot alle leerlingen in het connectgroepje het woord hebben gelezen en alle vingers omhoog zijn. De leerkracht wijst één leerling aan die het woord mag zeggen. Vervolgens gaat de leerkracht verder met het volgende woordkaartje.

_ De leerkracht schudt de woordkaartjes en de leerlingen lezen de woorden nogmaals

op de hierboven beschreven manier.

Fase 5: Duo lezen

_ De tekst wordt in duo's gelezen. Wanneer een connectgroepje uit twee leerlingen bestaat, vormen zij een duo. Wanneer een connectgroepje uit drie leerlingen bestaat, vormen twee leerlingen een duo, en vormen de leerkracht en een leerling een duo.

Let er in dit geval op dat de samenstelling van de duo's per sessie wisselt.

Tijdens het duo lezen leest één leerling de tekst hardop voor terwijl de duo-partner bijwijst met het bijwijskaartje. Het duo zit naast elkaar en lezen samen uit één boek (of van één kopie van de bladzijde). Bij fouten of aarzelingen blijft de duo-partner even met het bijwijskaartje steken bij het woord en geeft zo nodig hulp. Deze manier van ondersteuning staat verder beschreven in de paragraaf 'Ondersteuning en feedback'.

_ Hierna wisselen de leerlingen van rol, zodat alle leerlingen in deze fase de tekst in zijn geheel lezen (als de leerkracht en een leerling een duo vormen wordt er niet van rol gewisseld).

Fase 6: Fluister lezen

_ De leerlingen lezen de tekst zelfstandig fluisterend op. De leerkracht luistert bij alle leerlingen uit het connectgroepje een stukje mee en vult op basis hiervan voor **elke leerling** de vloeiendheidschaal in het logboek in.

Afsluiting

_ Om wat verder te komen in het verhaal leest de leerkracht na het doorlopen van de fasen een stukje voor uit het boekje.

_ De leerlingen plakken de kopie van de bladzijde die deze week gelezen is in hun schrift.

_ Noteer bij de tekst alle oefenwoorden van deze week in de schriften van de leerlingen.

De leerlingen mogen hun schrift (vrijblijvend) mee naar huis nemen. Thuis kan de leerling de tekst voorlezen en op deze manier een succeservaring opdoen. Het is leuk als de ouders iets bij de tekst in het schriftje schrijven.

_ Wanneer een boekje uit is, kan de titel op de boekenlijst worden ingevuld. Ook kan er

gezamenlijk een nieuw boekje gekozen worden. Laat de leerlingen uit twee of drie geschikte boekjes kiezen.

_ Vul het logboek in.