

Tutorlezen geeft leesplezier op Kinderwijs?

Een onderzoek naar het effect van tutorlezen op de leesbetrokkenheid en leesprestaties van leeszwakke leerlingen.



Naam
Studentnummer
Naam opleiding

drs. Ellen van Riemsdijk
2176099
Master Special Educational Needs
Opleidingscentrum speciale onderwijszorg
Dyslexiespecialist
drs. Thea Deckers
Tilburg
Juni 2012

Leerroute
Begeleider
Lesplaats
Datum

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting.....	4
Voorwoord	6
1 Aanleiding en probleemstelling.....	9
Inleiding	9
1.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen.....	9
1.2 De huidige situatie op Kinderwijs.....	10
1.3 Gewenste situatie	12
1.4 Inclusie	12
2 Theoretische onderbouwing	14
Inleiding	14
2.1 Effectieve leesbegeleiding aan leeszwakke leerlingen	14
2.2 Leesbetrokkenheid	17
2.3 Tutorlezen.....	18
3 Onderzoeksmethodologie.....	20
Inleiding	20
3.1 Onderzoekstype.....	20
3.2 Onderzoeksgroep	21
3.3 Dataverzameling.....	21
3.3.1 Dataverzameling met betrekking tot het leesonderwijs.....	21
3.3.2 Dataverzameling met betrekking tot het leesniveau	22
3.3.3 Dataverzameling met betrekking tot de leesbetrokkenheid	23
3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie	24
3.5 De leesinterventie	24
3.6 Tijdspad	26
3.7 Ethiek.....	27
4 Data-analyse en resultaten.....	28
Inleiding	28
4.1 Deelvraag 1	28
4.2 Deelvraag 2	32
4.3 Deelvraag 3	37
5 Conclusies	41

Inleiding	41
5.1 Conclusies	41
5.1.1 De leesbetrokkenheid	41
5.1.2 De leesprestaties	43
5.2 Aanbevelingen	44
5.3 Vervolgonderzoek	47
6 Evaluatie	49
Inleiding	49
6.1 Evaluatie onderzoeksproces	49
6.2 Evaluatie onderzoeksuitkomsten	51
6.3 Evaluatie eigen ontwikkeling	51
6.4 Ethiek	52
Literatuur	54
Bijlage 1 Interview leesonderwijs	58
Bijlage 2 Observatieschema maatjeslezen	62
Bijlage 3 Observatieschema leesbetrokkenheidsschaal	64
Bijlage 4 Gestructureerde vragenlijst intrinsieke leesmotivatie	67
Bijlage 5 Interview betrokkenheid tijdens het maatjeslezen	69
Bijlage 6 Leeslogboekje	70

Samenvatting

In dit meesterstuk wordt een beschrijving gegeven van het onderzoek dat gehouden is op openbare basisschool Kinderwijs. Het onderzoek richt zich op de vraag of het implementeren van de werkvorm tutorlezen in het leesonderwijs, een positief effect heeft op de leesbetrokkenheid en de leesprestaties van leeszwakke leerlingen uit groep 4.

De leesbetrokkenheid, in dit onderzoek gedefinieerd als intrinsieke leesmotivatie gecombineerd met de mate van betrokken leergedrag tijdens het lezen, van deze leerlingen is een grote zorg voor de leerkracht. De leerkracht heeft behoefte aan handvatten hoe de leesbetrokkenheid van de leerlingen te bevorderen. Daarnaast dient de interventie goed inpasbaar te zijn in het bestaande leesonderwijs op Kinderwijs. Op Kinderwijs wordt het dagelijks leesonderwijs vorm gegeven door 'maatjeslezen': de leerlingen lezen in koppels hardop uit een leesboekje uit de methode Leeslijn.

Omdat de werkvorm tutorlezen voldoet aan beide voorwaarden is het de basis van de interventie geworden.

Het implementeren van het tutorlezen betekent een aanpassing van het leesonderwijs op Kinderwijs op de volgende punten:

- Leerlingen lezen uit een zelfgekozen, leeftijdsadequaat boek dat aansluit op hun belevingswereld;
- Leerlingen kiezen hun eigen tutor;
- Er wordt door de tutores expliciet gebruik gemaakt van directe en positieve feedback;
- Er wordt gewerkt vanuit convergente differentiatie: voor- koor en doorlezen;
- Er wordt tijdens het tutorlezen aandacht besteed aan de leesbeleving: de leerlingen praten samen over de inhoud van het boek.

Aan het onderzoek doen twee leerlingen mee die door de leerkracht zijn voorgesteld vanwege hun leesachterstand en hun lage leesbetrokkenheid. Daarnaast werken twee tutores mee aan de interventie, dit zijn twee leerlingen uit groep 7. Drie keer per week gedurende een periode van acht weken krijgen de leerlingen tutorlezen aangeboden.

Om de leesprestaties te bepalen worden op drie momenten de niet methode gebonden leestoetsen AVI-toets (AVI) en Drie-Minuten-Toets (DMT) (Krom, Jongen, 2009) afgenomen. Door ook metingen te doen die betrekking hebben op het bestaande leesonderwijs, is het mogelijk om het effect van de interventie te vergelijken met het effect van het bestaande maatjeslezen.

Om het effect van het tutorlezen op de mate van betrokken leesgedrag te bepalen vindt er tijdens het maatjeslezen en tijdens het tutorlezen een observatie plaats. De Leuvense Betrokkenheidsschaal (Leavers, 1997) is de basis van het observatieschema. De scores op beide momenten worden met elkaar vergeleken.

Daarnaast wordt er voor en na de leesinterventie bij beide leerlingen een vragenlijst en een interview afgenomen. Hiermee wordt het effect van het tutorlezen op de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen gemeten.

De resultaten van het onderzoek laten zien dat het implementeren van het tutorlezen een positief effect heeft op zowel de leesbetrokkenheid van de leerlingen als op hun leesprestaties. De ouders en de leerkracht van de leerlingen geven daarbij ook aan dat zij ervaren dat de leerlingen vooruit gegaan zijn in hun lezen, maar nog belangrijker dat ze meer plezier beleven aan boeken en lezen. Dat beide leerlingen in het interview aangeven dat ze graag willen dat het tutorlezen blijft doorgaan onderstreept de positieve effecten van het tutorlezen op het leesplezier nog eens.

Gezien de onderzoeksresultaten lijkt de werkvorm tutorlezen bij te kunnen dragen aan het oplossen van de handelingsverlegenheid van de leerkracht, daarom worden ter besluit aanbevelingen gedaan hoe aspecten van het tutorlezen in de dagelijkse praktijk op Kinderwijs kunnen worden opgenomen.

Voorwoord

“Het doel van het leesonderwijs is kinderen betrokken te laten zijn. Ook de leeszwakke kinderen!” (Smits en Braams, 2006).

Dit onderzoek wordt uitgevoerd op openbare basisschool Kinderwijs (een gefingeerde naam) waar ik in het kader van mijn opleiding Dyslexiespecialist een leerwerkplek heb.

Deze school werkt vanuit de onderwijsvisie dat de kinderen een keuzevrijheid hebben in leerstof, leertijd, leerstijl en leertempo. Als gevolg van deze onderwijsvisie heeft het onderwijs op Kinderwijs een sterk individueel karakter.

De intrinsieke motivatie van de leerlingen om te willen leren staat centraal op Kinderwijs. De school stelt zich ten doel de onderwijsomgeving zo in te richten dat de kinderen zelf enthousiast worden om te gaan leren (Schoolplan, 2010). Dit uitgangspunt geldt ook voor het leesonderwijs. Toch ervaart de leerkracht bij met name de zwakke lezers dat zij weinig plezier beleven aan het lezen in de groep; de kinderen lezen omdat het moet, niet omdat ze het zelf ook graag willen. Deze ervaring van de leerkracht is de aanleiding voor dit onderzoek. Het onderzoek heeft betrekking op twee leerlingen uit groep 4. Zij zijn door de leerkracht voorgesteld in verband met hun grote leesachterstand en geringe leesbetrokkenheid. Door middel van een leesinterventie wordt geprobeerd om de leesbetrokkenheid van deze leerlingen te verhogen en de leesprestaties te verbeteren. De interventie heeft betrekking op zorgniveau twee: de extra begeleiding van de leerlingen in de groep (Gijssel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011).

Ik hoop dat het onderzoek en de onderzoeksresultaten de onderzoeksschool inspireert om ook in het leesonderwijs voor alle kinderen expliciet aandacht te schenken aan de leesbetrokkenheid van de leerlingen.

De leesinterventie wordt dan ook zodanig opgezet dat deze goed inpasbaar is in het huidige leesonderwijs op Kinderwijs zodat, wanneer de school dit wil, de leesbegeleiding (of aspecten van de begeleiding) na het onderzoek eenvoudig kan worden voortgezet en wellicht toegankelijk kan worden gemaakt voor alle leerlingen. Hier ligt voor mij als stagiair Dyslexiespecialist

een uitdaging. Het onderzoek biedt mij de mogelijkheid om te leren hoe ik mijn theoretische kennis kan inzetten om een praktijksituatie te verbeteren. Dit betekent dat ik wil leren de handelingsverlegenheid van de leerkracht en de praktijksituatie van Kinderwijs nauwkeurig in beeld te brengen zodat ik vervolgens met behulp van relevante theorie een interventie leer op te zetten die goed inpasbaar is op Kinderwijs.

Leesproblemen kunnen leiden tot een verminderde leesmotivatie en het vermijden van lezen, terwijl leerlingen met leesproblemen juist méér moeten lezen om hun leesontwikkeling op gang te krijgen (Smits en Braams, 2006). Ik ben dan ook blij dat ik door het uitvoeren van dit onderzoek de kans krijg om het leren lezen voor de onderzoeksgroep aantrekkelijker te maken. Ik hoop dat de leesinterventie de kinderen weer tot lezen kan verleiden, dat ze bijvoorbeeld ook thuis uit vrije wil boeken gaan lezen. Maar bovenal hoop ik dat de kinderen (wellicht pas op de langere termijn) kunnen genieten van het lezen van een boek.

Het verslag van het onderzoek bestaat uit zes hoofdstukken. In hoofdstuk 1 wordt uitgelegd hoe het huidige leesonderwijs op Kinderwijs vorm krijgt. Hoofdstuk 2 geeft een theoretische onderbouwing van de gekozen leesinterventie, er wordt ingegaan op de voorwaarden van een effectieve leesbegeleiding, het begrip leesbetrokkenheid en de werkvorm tutorlezen. In hoofdstuk 3 wordt de opzet van het onderzoek besproken en wordt de leesinterventie (de implementatie van het tutorlezen) uitgelegd. De resultaten van het onderzoek worden vervolgens in hoofdstuk 4 gepresenteerd.

In hoofdstuk 5 worden conclusies getrokken en aanbevelingen gedaan hoe de interventie een vervolg kan krijgen in het leesonderwijs op Kinderwijs.

Tenslotte wordt in hoofdstuk 6 gereflecteerd op het onderzoeksproces en de eigen ontwikkeling van de onderzoeker.

Ik wil Mary, Therese, Miranda, Peter en mijn begeleider Thea Deckers bedanken voor hun ondersteuning tijdens alle fases van dit onderzoek. Dank jullie wel!

Basisschool Kinderwijs wil ik bedanken voor de mogelijkheid die ze mij hebben geboden om dit onderzoek uit te voeren. In het bijzonder bedank ik

de groepsleerkracht. Zij was steeds bereid om tijd voor mij vrij te maken. Juf, dank je wel.

En natuurlijk bedank ik de kinderen, tutoeren en tutees. Ik heb bewondering voor jullie inzet en een groot geloof in jullie 'kunnen'!

Ik eindig tenslotte met het volgende. Deze opleiding en het uitvoeren van het onderzoek in het bijzonder, heeft me doen realiseren hoe groot de invloed van leesproblemen op het zelfbeeld en de leesmotivatie van kinderen kan zijn. Mijn kijk op dyslexie en de leerlingen met dyslexie is hierdoor voor altijd veranderd.

Nu ben ik me er dan ook pas *echt* van bewust wat een inspanning mijn eigen zoon steeds weer moet leveren om een minimaal niveau van lezen en spellen te bereiken om zich te kunnen ontwikkelen op school en in de niet-schoolse activiteiten. Zoals bijvoorbeeld de productkaartjes in de supermarkt kunnen lezen zodat hij alleen boodschappen durft te doen!

Bas, jongen wat ben je een doorzetter!

Ellen van Riemsdijk

juni 2012

1 Aanleiding en probleemstelling

Inleiding

Dit onderzoek richt zich op de begeleiding van leeszwakke leerlingen uit groep 4. Het zijn leerlingen die de elementaire leeshandeling beheersen, maar waarbij het vloeiend lezen, het vlot, correct en op juiste toon lezen van een tekst, (Houtveen, Brokamp, Smits, 2009) onvoldoende op gang komt.

De leesbetrokkenheid van deze leerlingen is een grote zorg voor de leerkracht. Zij ziet kinderen die lezen, omdat het moet maar ogenschijnlijk zonder plezier. Recent praktijkonderzoek (Portegijs –t Riet, 2011) ondersteunt deze observatie. Uit het onderzoek blijkt namelijk dat de leeszwakke leerlingen op de betrokken school significant minder leesplezier ervaren dan de gemiddelde en goede lezers.

Geringe leesbetrokkenheid vormt een risico voor de leesontwikkeling, omdat veel lezen een belangrijke factor is voor een goede leesvaardigheid (Chow & Chou in Houtveen, Brokamp, Smits, 2009). De zorg van de leerkracht is dan ook de aanleiding voor dit onderzoek. Het richt zich op de vraag hoe op basis van de theorie over effectief onderwijs en leesbetrokkenheid, een interventie gedaan kan worden die inpasbaar is in de onderwijspraktijk van Kinderwijs om zo de leesbetrokkenheid van de leeszwakke leerlingen te bevorderen en de leesprestaties te verbeteren.

1.1 Probleemstelling en onderzoeksvragen

Probleemstelling:

“ Heeft het optimaliseren van het maatjeslezen op basisschool Kinderwijs een positief effect op de leesbetrokkenheid en de leesprestaties van leeszwakke leerlingen uit groep 4?”

Onderzoeksvragen vanuit de theorie:

- Wat is er vanuit de literatuur bekend over effectieve leesbegeleiding op zorgniveau 2?
- Wat is er vanuit de literatuur bekend over het begrip leesbetrokkenheid?
- Wat is er vanuit de literatuur bekend over tutorlezen?

Onderzoeksvragen vanuit de praxis:

- Wat is de beginsituatie van de leerlingen met betrekking tot hun leesprestaties en hun leesbetrokkenheid in november 2011?
- Hoe ziet het leesonderwijs aan de betrokken leerlingen er in december 2011 uit?
- Hoe wordt er in december 2011 aandacht besteed aan de leesbetrokkenheid van de leerlingen?
- Hoe kan de gevonden theorie ingepast worden in het maatjeslezen op Kinderwijs?

1.2 De huidige situatie op Kinderwijs

Het onderzoek vindt plaats op openbare basisschool Kinderwijs. Dit is een school die enerzijds gebruik maakt van de visie van Maria Montessori en anderszijds deelneemt aan het innovatieconcept Slim Fit¹. Dit betekent voor de onderwijssituatie van Kinderwijs dat er niet gewerkt wordt vanuit het jaarklassensysteem, maar dat de groepen 3 tot en met 8 samen een unit vormen. De unit bestaat uit 60 leerlingen en staat onder begeleiding van meerdere begeleiders. In dit systeem wordt geen klassikaal les gegeven, maar ondersteunen, coachen en stimuleren de begeleiders de kinderen door de dag heen. De school biedt haar onderwijs aan vanuit de individuele

¹ <http://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/iio-experimenten/de-5-innovatieprojecten/slimfit.html>

onderwijsbehoeften van de leerlingen. De weg waarlangs de kinderen leren en met welke leerstof verschilt per leerling.

Het leesonderwijs op Kinderwijs is dan ook vooral individueel gericht, leerlingen lezen in hun eigen tempo en op eigen niveau. Er wordt gewerkt met de methode 'Leeslijn' (Baar, 2007) waarbij zelfstandig werken een grote rol speelt. De methode is verdeeld in twee lijnen: Leesweg en Leespada. Bij Leesweg adviseert de handleiding de instructie en oefening onder directe begeleiding van de leerkracht te laten plaatsvinden, bij Leespada verwerken de leerlingen de leerstof zelfstandig aangestuurd door aanwijzingen en opdrachten in het werkschrift. Leerlingen worden aan de hand van methodegebonden toetsen en observaties ingedeeld bij één van beide lijnen. In de praktijk kiezen de leerlingen op drie dagen zelf hun leesmoment en op twee dagen is dit een vaste tijd in het rooster. Op deze vijf momenten lezen de kinderen een kwartier in koppels uit eenzelfde boek vanuit de methode, dit wordt 'maatjeslezen' genoemd.

Daarnaast dienen de leerlingen ook elke dag een zelfstandig leesmoment van een kwartier in te plannen: deze worden gevuld met stillezen of met een zelfstandige les uit de methode.

Deze sterk individuele werkwijze in het leesonderwijs wordt niet gesteund door onderzoek. Integendeel, onderzoek heeft uitgewezen dat bij sterk geïndividualiseerd onderwijs de instructie en taakgerichte leertijd afneemt, omdat er per leerling weinig effectieve begeleiding door de leerkracht is. Het gevolg is dat de resultaten van met name de zwakke leerlingen ook afnemen (Vernooy, 2007).

Hoewel het bovenstaande wellicht een leesinterventie op zorgniveau 1 rechtvaardigt, is er toch voor gekozen om de begeleiding op zorgniveau 2 tot het onderwerp van dit onderzoek te maken. De belangrijkste reden hiervoor is dat dit onderzoek wil aansluiten op de vraag zoals deze door de school gesteld is, namelijk hoe de leerkracht de extra begeleiding van de leeszwakke leerlingen in de groep kan vormgeven. Het maatjeslezen is de basis van het leesonderwijs op Kinderwijs en wordt daarom opgenomen in de leesinterventie.

Deze keuze wordt ook gerechtvaardigd door resultaten van het eerder genoemde praktijkonderzoek (Portegijs –t Riet, 2011). Deze resultaten laten

namelijk zien dat hardop samen lezen met een andere leerling als werkvorm duidelijk de voorkeur heeft van de leeszwakke leerlingen.

Wellicht dat het ontwerp van de leesinterventie na het onderzoek wel gebruikt kan worden om een aanpassing van het maatjeslezen voor alle kinderen, op zorgniveau 1, te maken.

1.3 Gewenste situatie

De interventie van dit onderzoek richt zich op de implementatie van tutorlezen in het leesonderwijs op Kinderwijs. De opzet van de interventie is geslaagd wanneer de leeszwakke leerlingen zelf aangeven meer leesbetrokkenheid te ervaren, de leerlingen tijdens het tutorlezen een grotere betrokkenheid laten zien en er een vooruitgang in het technisch lezen te zien is.

1.4 Inclusie

Met dit onderzoek wordt een poging gedaan om passend onderwijs in de groep te optimaliseren. De voorgestelde interventie maakt het nog beter mogelijk om het onderwijs af te stemmen op de individuele behoeften van het kind. Dit is een van de uitgangspunten van inclusief onderwijs volgens de definitie van Den Otter (2009). Ook geeft het inzetten van tutorlezen de kinderen de kans om elkaar te helpen en zich verantwoordelijk te voelen voor een ander. Deze eigenschappen zijn nodig voor het leven in een inclusieve maatschappij (inclusiefonderwijs.nl, z.j.)

Tenslotte is een goede leesvaardigheid belangrijk om zelfstandig te functioneren in de maatschappij (Houtveen, 2007). Kinderen die niet goed leren lezen zijn sterk in het nadeel in hun schoolloopbaan en in hun latere deelname aan de samenleving. (Schmoker in Vernooy, 2009).

Onderzoek toont aan dat de leesvaardigheid van leerlingen bevorderd wordt door veel op tekstniveau te oefenen (Martin – Chang, Levy & O' Neil in Houtveen, Brokamp en Smits, 2009). Voor leerlingen met leesproblemen is

het daarnaast van belang om expliciet aandacht te besteden aan de leesbetrokkenheid om dit vele oefenen te stimuleren (Smits en Braams, 2006).

De interventie in dit onderzoek heeft aandacht voor zowel de leesbetrokkenheid als het oefenen op tekstniveau. Hopelijk brengt de interventie op deze manier een voldoende leesvaardigheid, welke nodig is om als volwaardig lid te kunnen deelnemen aan de maatschappij, voor de betrokken leerlingen een stapje dichterbij.

2 Theoretische onderbouwing

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt duidelijk wat de basis is van de gekozen interventie. De interventie richt zich op de extra begeleiding van de leeszwakke leerlingen in de groep. Dit is zorg op niveau 2 (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011).

Allereerst wordt besproken wat leeszwakke leerlingen volgens de literatuur nodig hebben aan extra begeleiding in de groep. Aan de orde komen de voorwaarden waar een leesbegeleiding aan dient te voldoen om effectief te zijn. Aandacht voor de leesbetrokkenheid is zo'n voorwaarde en hier wordt in de tweede paragraaf uitgebreider bij stilgestaan.

In de laatste paragraaf tenslotte, komt de werkvorm aan de orde waarin alle kenmerken van effectieve leesbegeleiding geïntegreerd kunnen worden, *het tutorlezen*. Het tutorlezen is daarmee een theoretisch verantwoorde leesinterventie en tegelijkertijd goed in te passen in het bestaande leesonderwijs op Kinderwijs.

2.1 Effectieve leesbegeleiding aan leeszwakke leerlingen

Uit onderzoek is gebleken dat de kwaliteit van de instructie de meest bepalende factor is voor de resultaten van zwakke lezers. Een instructie van hoogstaande kwaliteit heeft een positief effect op hun leesresultaten (Vernooy, 2007) en (Cunningham en Allington in Vernooy, 2005). Het gebruiken van het directe instructiemodel heeft hierbij de voorkeur. Binnen het directe instructiemodel speelt convergente differentiatie een belangrijke rol: het bieden van extra intensieve begeleiding voor de leerlingen die onvoldoende vorderen. Dit staat tegenover divergente differentiatie waarbij leerlingen op eigen niveau en in eigen tempo leren (Vernooy, 2005). In dit opzicht kenmerkt het maatjeslezen op Kinderwijs zich vooral door divergente

differentiatie: de kinderen lezen op hun eigen niveau en vorderen in hun eigen tempo. Het is dus van belang om ook tijdens het maatjeslezen het principe van convergente differentiatie toe te passen. Het tutorlezen geeft hier mogelijkheden toe, zoals in het vervolg van dit hoofdstuk duidelijk zal worden. De extra begeleiding aan leeszwakke leerlingen is het meest effectief wanneer aan de volgende drie voorwaarden wordt voldaan (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011):

1. De extra instructie is gericht op het oefenen van de specifieke vaardigheden die nodig zijn voor het bevorderen van de leesvaardigheid.
2. Er wordt aandacht besteed aan het geven van (procesgerichte) feedback.
3. Er is aandacht voor de leesbetrokkenheid.

Ad 1: Voor de leerlingen uit dit onderzoek betekent dit dat de begeleiding activiteiten dient te bevatten die het vlot en accuraat lezen stimuleren aangezien de elementaire leeshandeling door de leerlingen beheerst wordt maar juist het vloeiend lezen onvoldoende op gang komt bij deze leerlingen. In dit onderzoek is gekozen voor een aanpak op tekstniveau en niet op woordniveau. Dit ondanks het feit dat het oefenen op woordniveau, bijvoorbeeld door het gebruiken van connectrijtjes, in sommige onderzoeken effectief is gebleken (McCandliss e.a. en Harm e.a. in Smits en Braams, 2006). Maar juist in de fase van de leesontwikkeling waarbij vlotheid een belangrijke rol speelt, de fase waarin de leerlingen uit dit onderzoek zich bevinden, lijken de effecten van training op woordniveau vooral woordspecifiek te zijn (Berends en Reitsma in Houtveen, Brokamp en Smits, 2009).

Tegelijkertijd laat onderzoek ook zien dat de transfer van oefenen op tekstniveau naar andere teksten beter is dan de transfer van oefenen op woordniveau naar teksten (Martin – Chang, Levy & O' Neil, 2007).

Een laatste reden om voor een aanpak op tekstniveau te kiezen ligt in de zorg die de leerkracht ervaart om de leesbetrokkenheid van de leerlingen uit dit onderzoek. Een interventie op tekstniveau geeft mogelijkheden om deze leesbetrokkenheid te bevorderen (Houtveen, Brokamp en Smits, 2009). In de

volgende paragraaf wordt uitgebreid op het begrip leesbetrokkenheid ingegaan.

Een mogelijke werkvorm op zorgniveau 2 om het vlot en vloeiend lezen te verbeteren is het 'hardop samen lezen'. Dit kan gecombineerd worden met 'herhaald lezen'.

Herhaald lezen.

Herhaald lezen met ondersteuning is een effectieve methodiek gebleken om vloeiend lezen te bevorderen (Kuhn en Wexler e.a. in Houtveen, Brokamp en Smits, 2009).

Eenzelfde tekst wordt meerdere malen gelezen. Herhaald lezen maakt het bovendien mogelijk om met relatief moeilijke leeftijdsadequate teksten te werken, kinderen met leesproblemen reageren hier positief op (Smits en Braams, 2006). Herhaald lezen is vooral voor leerlingen die heel zware ondersteuning nodig hebben (Houtveen, Brokamp en Smits, 2009).

Hardop lezen en Samen lezen.

Uit recent onderzoek blijkt dat hardop lezen een belangrijke tussenfase is op weg naar het vloeiend lezen (Schwanenflugel en Ruston in Houtveen, Brokamp en Smits, 2009). Gecombineerd met samen lezen geeft hardop lezen een mogelijke aanpak om de leesvaardigheid te bevorderen. Door het samen lezen wordt de leerling namelijk een bepaalde mate van ondersteuning geboden, variërend van lichte ondersteuning als bij duolezen tot een zwaardere vorm, het tutorlezen. In dit kader is het maatjeslezen op Kinderwijs te definiëren als duolezen: samen hardop lezen waarbij ondersteuning wordt gegeven door fout gelezen woorden te verbeteren. Om de leesvaardigheid van de leeszwakke leerlingen op Kinderwijs te bevorderen lijkt het dus noodzakelijk om de mate van ondersteuning tijdens het maatjeslezen te intensiveren.

Ad 2: In dit onderzoek wordt de manier van *feedback geven* gevolgd zoals weergegeven in de literatuur met betrekking tot tutorlezen: *directe en positieve feedback* (Smits en Braams, 2006). Door directe feedback krijgen fout gelezen woorden niet de kans om in te prenten. Het goede woord wordt direct gezegd wanneer de leerling een woord fout leest. De leerling herhaalt het goede woord en leest verder of leest de hele zin nog eens. Deze manier

van feedback geven dient goed uitgelegd te worden aan de leerling om frustratie te voorkomen en dient altijd samen te gaan met positieve feedback. Positieve feedback is er in de vorm van concrete complimenten of door de leerling zelf (met ondersteuning) het lezen laten evalueren (Smits en Braams, 2006).

Ad 3: De *leesbetrokkenheid* komt in de volgende paragraaf aan de orde.

2.2 Leesbetrokkenheid

Om tot vloeiend lezen te kunnen komen is het nodig veel te oefenen met lezen en dat met grote hoeveelheden tekst (Allington, Snow, Burns & Griffin in Houtveen, Brokamp en Smits, 2009). Uit onderzoek van Wigfield, Guthrie, Tonks en Perencevich (2004) blijkt dat leerlingen die intrinsiek gemotiveerd zijn, vaker uit zichzelf lezen. Echter, voor leerlingen met leesproblemen geldt dat zij juist door hun faalervaringen het lezen willen vermijden (Smits en Braams, 2006). In dit kader is het nodig om de leerling te motiveren voor het vele oefenen en lezen, namelijk door het herstellen van de leesbetrokkenheid. Leesbetrokkenheid verwijst dan naar een intrinsieke leesmotivatie en leesplezier: De leerling is van binnenuit gedreven om aan het lezen te gaan (Laevers, Heylen en Daniels, 2004) en de leerling doet dat voor zijn plezier of om informatie te verkrijgen (Houtveen, Boskamp en Smits, 2009). Leesplezier uit zich als een echte betrokkenheid bij het boek dat gelezen wordt, er wordt gelezen met passie (Bolt in Smits en Braams, 2006). Dit wordt zichtbaar in de mate van geconcentreerd, aangehouden en intens bezig zijn (Laevers, Heylen en Daniels, 2004).

In het schoolplan van Kinderwijs (2010) wordt aangegeven dat de school het leren van binnen uit wil stimuleren. De school ziet het als haar taak om de leeromgeving zó in te richten dat de leerlingen enthousiast worden om meer te willen weten, uit te proberen en te onderzoeken. Deze visie gekoppeld aan bovenstaande theoretische inzichten geeft de volgende werkdefinitie van het begrip leesbetrokkenheid in dit onderzoek: "Leesbetrokkenheid is de

intrinsieke leesmotivatie gecombineerd met leesplezier waarbij het leesplezier tot uitdrukking komt in de mate van betrokken leesgedrag”.

De leesbetrokkenheid van de leerlingen kan worden bevorderd door:

- Leerlingen zelf hun boeken te laten uitkiezen (Gambrel, Pilgreen in Houtveen, Brokamp en Smits, 2009). Deze kunnen verhalend of informatief zijn.
- Het voorbeeld dat de leerkracht als gemotiveerde lezer geeft: door met de leerlingen te praten over de eigen leesbeleving en leeservaringen (Houtveen, Brokamp en Smits, 2009).
- De leerlingen boeken op minimaal leeftijdsadequate niveau te laten lezen, ook al is dit hoger dan hun technisch leesniveau. Boeken dienen namelijk allereerst interessant voor kinderen te zijn, dan gaan zij veel lezen (Rasinski & Padak in Houtveen, Brokamp en Smits, 2009).
- Interactie met elkaar te hebben over de inhoud van het boek (Smits en Braams, 2006).
- De leerlingen succeservaringen op te laten doen (Smits en Braams, 2006). Succeservaringen zijn nodig om het competentiegevoel van de leerlingen te bevorderen zodat leerlingen (weer) gemotiveerd raken om te leren (Ellis en Worthington in Houtveen, Brokamp, Smits, 2009).
- Een aantrekkelijke leesomgeving te creëren (Houtveen, Brokamp, Smits, 2009). Aanwezigheid van leeftijdsadequate boeken, op een aantrekkelijke manier gepresenteerd. Het lezen kan gebeuren in een gezellige leeshoek.

2.3 Tutorlezen

Tutorlezen is een werkvorm, waarbij een oudere leerling (tutor) en de leeszwakke leerling (tutee) samen hardop lezen, waarbij de tutor het lezen voor de tutee makkelijker maakt door voor te lezen, voor te zeggen, neutrale feedback op fouten te geven en door concrete complimenten te geven (Smits en Braams, 2006).

Tutorlezen bevordert de woordherkenning en het vloeiend lezen. Daarnaast heeft het vaak een positieve invloed op de leesvaardigheid en de sociale vaardigheden van de tutor (Smits en Braams, 2006).

Tutorlezen voldoet aan de voorwaarde van convergente differentiatie door de mate van (door de tutor) geboden ondersteuning af te stemmen op de behoeften van de leerling. Daarbij maakt de geboden ondersteuning het lezen van leeftijdsadequate boeken mogelijk, wat motiverend werkt voor de leerling (Houtveen, Brokamp en Smits, 2009). Er zijn drie mogelijkheden waarop deze ondersteuning vorm kan krijgen: koorlezen, echolezen en een combinatie van beiden. Bij koorlezen lezen de kinderen tegelijkertijd in het boek. Wanneer de tutor het vooraf afgesproken signaal geeft dat hij het verder alleen kan, stopt de tutor. Wanneer de jongere leerling een fout leest of aangeeft dat hij ondersteuning nodig heeft, leest de tutor weer mee.

Bij echolezen leest de tutor eerst een stuk en wijst de jongere leerling bij. Vervolgens leest de jongere leerling hetzelfde stuk. Wanneer het zelf lezen nog te lastig is, lezen de leerlingen het stuk nogmaals samen in koor. Dit is de combinatievorm. De ondersteuning kan uiteraard gedurende het proces aangepast worden.

De tutor kiest vrijwillig voor het tutor zijn, omdat hij of zij het leuk vindt om de jongere leerling te helpen. Het is ook belangrijk dat het klikt tussen beide leerlingen, zodat het samenwerken goed verloopt (Houtveen, Brokamp en Smits, 2009).

De tutor krijgt vooraf instructie over deze werkwijze (Vosse in Goor, 2011). Dit laatste is bij dit onderzoek belangrijk, omdat de leerlingen uit het onderzoek niet bekend zijn met tutorlezen. De manier van ondersteuning en het geven van feedback zoals gehanteerd bij het tutorlezen, is namelijk niet in de werkwijze van het maatjeslezen op Kinderwijs opgenomen en zal dus enige oefening vragen.

3 Onderzoeksmethodologie

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het onderzoek wordt opgezet en uitgevoerd om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag: "Heeft het optimaliseren van het maatjeslezen op Kinderwijs een positief effect op de leesbetrokkenheid en de leesprestaties van de leerlingen met leesproblemen?"

3.1 Onderzoekstype

Hoewel het onderzoek aspecten van het actieonderzoek in zich heeft is er geen sprake van een zuiver actieonderzoek, omdat onderzoeker en onderzochte niet dezelfde zijn (Kallenberg, 2007). In dit onderzoek is namelijk de handelingsvraag afkomstig van de leerkracht en is aan de onderzoeker gevraagd deze handelingsverlegenheid te onderzoeken en op te lossen.

Het onderzoek heeft ook kenmerken van de meervoudige casestudy. Het richt zich namelijk op slechts twee leerlingen waarbij het doel is de uitgevoerde behandeling toegankelijk te maken voor de betrokken school en andere geïnteresseerden (Harinck, 2010).

Er wordt gebruik gemaakt van het quasi-experiment (Harinck, 2010): het tutorlezen wordt enkel aangeboden aan een experimentele groep leerlingen, er is geen controlegroep aanwezig. Dit betekent voor de resultaten van het onderzoek dat zij niet gegarandeerd zijn toe te schrijven aan de leesinterventie.

3.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twee leerlingen uit groep 4. Zij zijn door de leerkracht voorgesteld omdat ze moeite hebben met vlot lezen en een geringe leesmotivatie tonen. Aan het begin van het onderzoek, november 2011, hebben de leerlingen een leerrendement (LR) van <50 %.

3.3 Dataverzameling

De dataverzameling heeft betrekking op de volgende deelvragen:

- Hoe ziet het leesonderwijs aan de onderzoeksgroep in december 2011 eruit?
- Wat is het leesniveau van de onderzoeksgroep in november 2011, januari 2012 en maart 2012?
- Hoe is de leesbetrokkenheid van de onderzoeksgroep in januari 2012 en in maart 2012?

3.3.1 Dataverzameling met betrekking tot het leesonderwijs

Voorafgaand aan het onderzoek vindt een theoretische oriëntatie op het begrip effectieve leesbegeleiding plaats. Deze is beschreven in hoofdstuk 2. Hierdoor is het mogelijk om de praktijk meer gericht te onderzoeken aan de hand van aandachtspunten om zo een nauwkeuriger beeld van het leesonderwijs aan de onderzoeksgroep te krijgen (Harinck, 2010). De semi-gestructureerde onderzoeksinstrumenten geven deze mogelijkheid terwijl in tegenstelling tot de gestructureerde varianten, de manier van noteren en antwoorden geven open gelaten wordt

(Harinck, 2010). Zo blijft er ruimte voor onverwachte waarnemingen. Er wordt gebruik gemaakt van de semi-gestructureerde observatie en het semi-gestructureerde interview.

De specifieke aandachtspunten voor observatie en interview zijn:

- Het gebruik van feedback tijdens het maatjeslezen;
- De mate van ondersteuning tijdens het maatjeslezen;
- Het gebruik van leesbetrokkenheidsbevorderende activiteiten;
- Begeleiding van het maatjeslezen door de leerkracht (instructie, complimenten, procesgerichte feedback);
- Het aanwezig zijn van een rijke leesomgeving.

Het interview wordt gehouden met de leerkrachten van de betrokken leerlingen². Er is gekozen voor een mondeling interview, in tegenstelling tot de schriftelijke vragenlijst, omdat het ruimte laat door te vragen of toelichting te geven. Hierdoor wordt het krijgen van bruikbare antwoorden vergroot (Baarda, 2000). Het doorvragen dient wel op een neutrale manier te gebeuren om sociaalwenselijke antwoorden te minimaliseren (Baarda, 2000).

De observatie richt zich op het maatjeslezen³. Omdat de onderzoeker al enigszins een beeld heeft van het maatjeslezen door gesprekken met de leerkracht, is er het risico dat de objectiviteit van de observatie wordt beïnvloed door de vooringenomenheid van de onderzoeker (Kallenberg, 2007). Door hier bewust van te zijn en slechts feitelijk gedrag te noteren, wordt getracht deze beïnvloeding te minimaliseren.

De gegevens uit beide instrumenten worden verwerkt tot één kwalitatieve beschrijving van het leesonderwijs aan de onderzoeksgroep (waaronder het maatjeslezen) in de klas. Hierbij geven de genoemde aandachtspunten structuur aan de beschrijving.

3.3.2 Dataverzameling met betrekking tot het leesniveau

Het leesniveau van de onderzoeksgroep wordt gemeten met twee niet methodegebonden leestoetsen: de DMT en de AVI (Krom, Jongen, 2009). De kwantitatieve gegevens van de toetsen worden verwerkt in een staafdiagram (Harinck, 2010).

² Het interview is opgenomen in bijlage 1.

³ Het observatieschema is opgenomen in bijlage 2.

Van de gegevens uit de AVI en DMT wordt ook een kwalitatieve analyse gemaakt.

3.3.3 Dataverzameling met betrekking tot de leesbetrokkenheid

Om de leesbetrokkenheid, zoals omschreven in hoofdstuk 2, van de onderzoeksgroep te meten dienen de volgende indicatoren te worden opgenomen in de onderzoeksinstrumenten:

- Intrinsieke leesmotivatie;
- Betrokken leesgedrag.

Er wordt gebruik gemaakt van de gestructureerde observatie met een beoordelingsschaal⁴, de gestructureerde vragenlijst met een beoordelingschaal⁵ en het gestructureerde interview met open vragen⁶ (Harinck, 2010).

De combinatie van deze instrumenten maakt het mogelijk om op elkaar aansluitende kwantitatieve en kwalitatieve gegevens te verkrijgen. De kwalitatieve gegevens uit het interview worden verwerkt in een matrix. De kwantitatieve gegevens uit de observatie en de vragenlijst worden verwerkt in een frequentieverdeling, de kwalitatieve gegevens worden ter verdieping hiervan gebruikt (Harinck, 2010).

Het observatieschema geeft een beeld van de leesbetrokkenheid tijdens het lezen, het schema is gebaseerd op de Leuvense Betrokkenheidsschaal (Leavers, 1997). Deze schaal biedt waarneembare signalen van betrokken leergedrag.

De vragenlijst voor de leerlingen is samengesteld uit de Vragenlijst Leesmotivatie (Elsäcker, 2002) en Leesmotivatie en Leesinteresselijst (Förrer, Mortel, 2010). De samengestelde vragenlijst richt zich op de intrinsieke leesmotivatie.

⁴ Observatieschema is met toelichting opgenomen in bijlage 3.

⁵ Vragenlijst is met toelichting opgenomen in bijlage 4.

⁶ Vragen zijn opgenomen in bijlage 5.

Omdat de vragenlijst mondeling wordt afgenomen is er het risico van sociaalwenselijke antwoorden (Kallenberg, 2007). Toch wordt voor deze vorm gekozen, omdat het lezen voor deze kinderen belastend is. Door alert te zijn op de eigen verbale en non-verbale gedragingen houdt de onderzoeker het risico op beïnvloeding zo klein mogelijk.

De vragen uit het interview zijn specifiek gericht op het maatjeslezen en door de onderzoeker zelf opgesteld.

3.4 Betrouwbaarheid, validiteit en triangulatie

Door het gebruiken van semi-gestructureerde en gestructureerde instrumenten wordt de betrouwbaarheid van het onderzoek verbeterd. (Harinck, 2010). Omdat een observatie ruimte kan laten aan subjectieve interpretatie (Kallenberg, 2007) worden in het onderzoek de feitelijke waarnemingen genoteerd. Hiermee wordt de betrouwbaarheid van de observatiegegevens verbeterd (Harinck, 2010).

Daarnaast wordt de observatie op drie momenten tijdens de onderzoeksperiode gedaan om een nauwkeuriger beeld te krijgen (Kallenberg, 2007).

Bij de meting van de leesbetrokkenheid wordt triangulatie van instrumenten toegepast: de observatie, de vragenlijst en het interview worden naast elkaar gebruikt en sluiten wat betreft inhoud op elkaar aan. Dit versterkt de validiteit van de onderzoeksresultaten (Harinck, 2010).

Om de validiteit en betrouwbaarheid verder te optimaliseren gaat de onderzoeker bewust om met eigen verbaal en non-verbaal gedrag, zoals al eerder in het hoofdstuk is aangegeven (Kallenberg, 2007).

3.5 De leesinterventie

Van 23 januari tot 26 maart 2012 wordt het tutorlezen geïmplementeerd:

- Het tutorlezen gebeurt drie keer per week en duurt 25 minuten per sessie: 5 minuten voorgesprek, 15 minuten lezen en praten over tekst en 5 minuten afsluiten;
- Het tutorlezen gebeurt volgens de aanbevelingen vanuit de literatuur zoals besproken in hoofdstuk 2;
- Voorafgaand aan de interventie krijgen zowel de tutor als de tutee uitleg over deze werkwijze van het tutorlezen. De tutor krijgt daarnaast nog een training in de manier van lezen en in het geven van feedback.
- Per sessie worden door tutee en tutor een tutorkaart ingevuld waarin ze kunnen aangeven hoe de sessie is verlopen.
- Elk koppel krijgt een eigen leeslogboek⁷ waarin een instructiekaart, een afsprakenkaart, een tutorkaart en een boekenbijhoudblad is opgenomen.

⁷ Opgenomen in bijlage 6.

3.6 Tijdspad

Datum	Actie	Betrokkenen	Instrumenten
7-11- 2011	meting leesniveau	Onderzoeker Leerkracht	AVI, DMT
12-12 tot 16-12-2011	-Observatie maatjeslezen -Interview leerkrachten	Onderzoeker	-Semi- gestructureerd observatieschema -Semi- gestructureerd interview
9-1 tot 13-1-2012	Nulmeting leesbetrokkenheid	Onderzoeker	-Gestructureerd observatieformulier -Gestructureerde vragenlijst -Gestructureerd interview
13-1-2012	Kiezen tutoren	Leerkracht	
16-1-2012	Meting leesniveau	Onderzoeker	AVI, DMT
18-1-2012	Training tutoren	Onderzoeker	Tutorkaarten
23-1 tot 21-3 2012	Interventie	Onderzoeker	Logboek
6-2-2012	Tussenmeting leesbetrokkenheid	Onderzoeker	Gestructureerd observatieformulier
19-3-2012	Eindmeting leesbetrokkenheid	Onderzoeker	-Gestructureerd observatieformulier -Gestructureerde vragenlijst -Gestructureerd interview
23-3-2012	Eindmeting leesniveau	Onderzoeker	AVI, DMT

3.7 Ethiek

De zes ethische uitgangspunten voor praktijkonderzoek (Boerman, 2008) worden in dit onderzoek als volgt in acht genomen:

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog: gebruikte bronnen worden consequent vermeld en de onderzoeker zorgt voor regelmatige bespreking met docent en medestudenten.

Zorgvuldigheid en nalatigheid: de onderzoeker gaat zorgvuldig om met het onderzoek en de vrijwillige betrokkenen.

Volledigheid en selectiviteit: alle resultaten van het onderzoek worden getoond in het meesterstuk.

Concurrentie en collegialiteit: onderzoeker zet zich volledig in om medestudenten te helpen.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding: het onderzoek is beschikbaar voor publicatie en gegevens worden geanonimiseerd.

Onderzoek in opdracht: Het onderzoek wordt in opdracht van basisschool Kinderwijs gedaan, de vraagstelling wordt echter door de onderzoeker bepaald.

4 Data-analyse en resultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd. Per deelvraag wordt beschreven welke onderzoeksinstrumenten zijn gebruikt en worden de verkregen data weergegeven. De paragrafen eindigen met een antwoord op de verschillende deelvragen.

4.1 Deelvraag 1

“Hoe wordt het maatjeslezen aan de onderzoeksgroep vorm gegeven in december 2011?”

Er is gebruik gemaakt van een semi-gestructureerd interview en een semi-gestructureerde observatie. Het interview is gehouden met beide leerkrachten en de observatie heeft zich gericht op het maatjeslezen. De data van de observatie worden weergegeven volgens het model van de geordende schoenendoos (Harinck, 2010). Van de gegevens uit het interview is een matrix gemaakt.

Tabel 1a: observatiegegevens geordend volgens de kenmerken van een effectieve leesbegeleiding

Leerling 1	Leerling 2
<i>Feedback door tutor:</i> • Direct het foute woord verbeteren. • Voorzeggen. • 1 keer algemeen compliment: “goed gelezen”. • Tutor spoort aan tot lezen. <i>Begeleiding door de leerkracht:</i> • Er is een kort moment van individuele begeleiding geweest (terwijl tegelijkertijd een andere leerling geholpen wordt) waarbij de leerkracht procesgerichte feedback geeft: “Goed zo, lees maar door” als leerling te lang in het hoofd leest. • Leerkracht spoort aan tot lezen. <i>Leesbetrokkenheidsbevorderende activiteiten:</i> • Leerling leest boek uit de methode op instructieniveau. Er is geen vrije boekkeuze. • Er is tussen de leerlingen geen interactie over de inhoud van het boek. • Er is tussen leerling en leerkracht geen interactie over de inhoud van het boek. • Leerkracht leest niet voor en besteedt geen aandacht aan lezen/boeken bij de start van het maatjeslezen. • Er is een leeshoek met leeftijdsadequate boeken aanwezig. Leerling zit daar niet. • Er is omgevingsonrust door leerlingen die niet aan het lezen zijn.	<i>Feedback door tutor:</i> • Idem. • Idem. • Er zijn geen complimenten gegeven. • Idem. <i>Begeleiding door de leerkracht:</i> • Er zijn twee momenten van individuele begeleiding geweest waarbij de leerkracht feedback op de inzet van de leerling geeft: “nog wel even doorgaan, we gaan zo stoppen” en een algemeen compliment “goed zo” geeft. • Idem. <i>Leesbetrokkenheidsbevorderende activiteiten:</i> • Idem. • Idem. • Idem. • Idem. • Idem. • Idem.

Tabel 1b: gegevens uit het interview

	Hoe wordt er begeleiding aan de zwakke lezers gegeven?	Hoe wordt er feedback gegeven aan de zwakke lezers?	Hoe wordt er aandacht besteed aan de leesbetrokkenheid in de groep?
Leerkracht 1	• 2 à 3 keer per week samen een tekst lezen waarbij instructie gegeven wordt m.b.t. het specifieke leesprobleem. • Soms worden wisselrijtjes geoefend. • Er is geen klassikale instructie. • Er is geen instructie tijdens maatjeslezen.	• Complimenten gericht op de geoefende vaardigheid. • Complimenten gericht op de motivatie en inzet tijdens het maatjeslezen. • Er is aan de tutoeren uitgelegd dat ze verkeerd gelezen woorden moeten verbeteren.	• Voorlezen van door leerlingen geschreven teksten. • Elke leerling houdt twee keer per jaar een boekbespreking. • Praat niet over eigen leeservaringen. • Leerkracht leest niet voor. • Alleen bij uitzondering kiezen leerlingen tijdens maatjeslezen zelf een boek.
Leerkracht 2	• 3 keer per week samen een stukje uit het methodeboekje lezen waarbij instructie gegeven wordt m.b.t. de leesaanpak. • Soms oefenen van specifieke probleemwoorden. • Elke week tijdens het maatjeslezen zijn er twee contactmomenten met de zwakke lezers. • Er is geen klassikale instructie.	• Complimenten gericht op de geoefende vaardigheid. • Positieve aandacht voor de leerling. • Algemene complimenten en procesgerichte feedback tijdens het maatjeslezen. • Leerkracht weet niet of de werkwijze van feedback geven aan de tutoeren is uitgelegd.	• Leerkracht leest 2 à 3 keer per week voor. • 1 keer per week een kringgesprek waar over de leeservaringen van de kinderen en van de leerkracht gesproken wordt. • Leerlingen mogen hier zelf ook boeken voor meenemen. • Alleen bij uitzondering kiezen leerlingen tijdens maatjeslezen zelf een boek.

Bovenstaande gegevens zijn geanalyseerd om tot een beschrijving te komen van het leesonderwijs aan de onderzoeksgroep in december 2011. De in hoofdstuk 2 genoemde drie kenmerken van een effectieve leesbegeleiding zijn daarbij het uitgangspunt:

Extra begeleiding gericht op het bevorderen van de leesvaardigheid:

Er wordt dagelijks geoefend op tekstniveau in de vorm van maatjeslezen, waarbij er korte momenten van begeleiding door de leerkracht zijn. Daarnaast krijgt de onderzoeksgroep wekelijks ongeveer drie keer een extra oefenmoment waarbij instructie gericht op hun specifieke leesprobleem, gegeven wordt.

Feedback:

Tijdens het maatjeslezen geeft de tutor feedback door het direct verbeteren van fout gelezen woorden en door voorzeggen. Deze directe manier van feedback geven is effectief in de begeleiding van zwakke lezers, maar dient dan wel samen te gaan met concrete complimenten (Smits en Braams, 2006) en dat is niet het geval bij de onderzoeksgroep. Er worden vrijwel geen complimenten gegeven en er is geen sprake van concrete complimenten.

Tijdens de observaties is de feedback van de leerkracht vooral gericht op het bijsturen van taakgericht leesgedrag, er worden weinig complimenten gegeven. De leerkrachten geven zelf aan dat zij tijdens het maatjeslezen complimenten over de inzet van de leerling en procesgerichte feedback geven. Deze manier van feedback geven wordt ondersteund door de literatuur (Smits en Braams, 2006).

Aandacht voor de leesbetrokkenheid:

De leerlingen hebben geen vrije boekkeuze tijdens het maatjeslezen, ze lezen uit Leeslijnboekjes. Deze boeken sluiten niet aan bij de belevingswereld van de onderzoeksgroep, wat wel een voorwaarde is om veel lezen te bevorderen (Houtveen, Brokamp, Smits, 2009).

Het met elkaar praten over de inhoud van het boek, ook een leesbetrokkenheidsbevorderende activiteit, is niet opgenomen in de werkwijze van het maatjeslezen. De kinderen hebben de mogelijkheid om tijdens het maatjeslezen in een gezellige leeshoek te zitten.

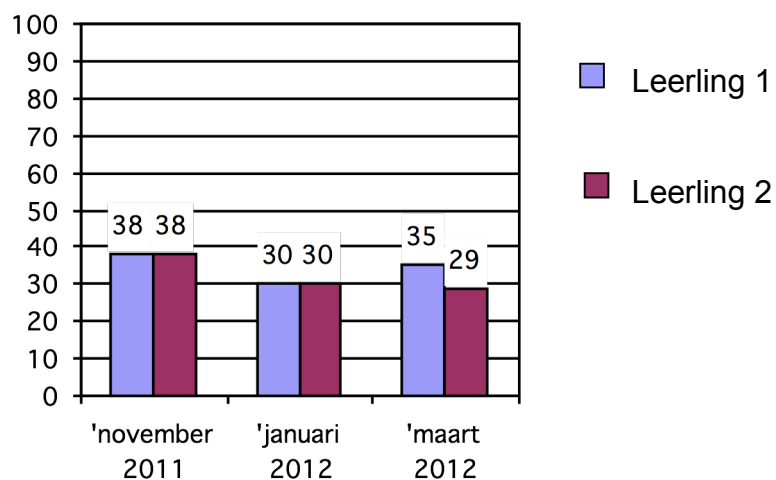
4.2 Deelvraag 2

“Wat is het leesniveau van de onderzoeksgroep in november 2011, januari 2012 en maart 2012?”

Er is gebruikt gemaakt van niet methodegebonden leestoetsen, DMT en AVI. De periode november tot januari (7-11-2011 tot 16-1-2012) heeft betrekking op het bestaande leesonderwijs, het maatjeslezen. Januari tot maart (23-1 tot 26-3-2012) is de periode van de interventie, het tutorlezen. Beide perioden beslaan acht weken.

Tabel 2a: DMT

Ontwikkelingslijn van de leerlingen uitgedrukt in het leerrendement (in %)

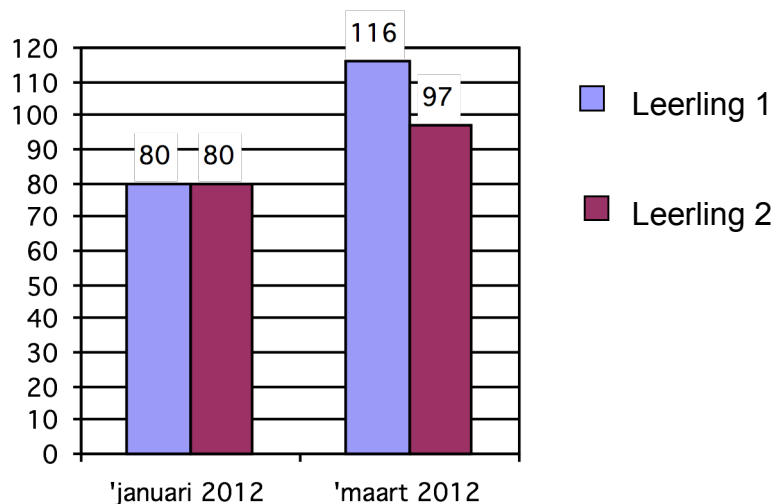


Tabel 2a toont het leerrendement met betrekking tot het lezen op woordniveau van de leerlingen in vergelijking met leeftijdsgenoten. Het leerrendement van leerling 1 op de DMT is na de leesinterventie (januari-maart 2012) gestegen, terwijl het leerrendement na eenzelfde periode bestaand leesonderwijs (november-januari) gedaald is.

Het leerrendement van leerling 2 is na de leesinterventie gedaald, de daling na de interventie is minder groot dan na eenzelfde periode bestaand leesonderwijs.

Tabel 2b: DMT

Leerrendement (in %) van de geboden leeshulp



In tabel 2b wordt het leerrendement van de geboden leeshulp voor beide leerlingen weergegeven. Ook hier handelt het om lezen op woordniveau.

Duidelijk wordt dat het leerrendement van de leesinterventie (maart 2012) bij beide leerlingen groter is dan het leerrendement van eenzelfde periode bestaand leesonderwijs (januari 2012).

Tabel 2c: kwalitatieve analyse DMT leerling 1

	Kaart 1		Kaart 2		Kaart 3		Niveau
Datum	Toets score	D(g)f / totaal	Toets score	D(g)f / totaal	Toets score	D(g)f / totaal	
november 2011	25	22%	8	38%	4	50%	E
januari 2012	30	14%	14	22%	6	38%	E
maart 2012	37	16%	18	31%	16	23%	E

Tabel 2c laat zien dat leerling 1 met name bij de twee- en meerlettergreppige woorden de radende leesstrategie ($D(g)f / \text{totaal} \times 100\% \geq 15\%$) gebruikt. Na de interventie is op kaart 3 hier een verbetering in te zien, op kaart 1 en 2 is het gebruik van de radende leesstrategie groter geworden.

Tabel 2d: kwalitatieve analyse DMT leerling 2							
	Kaart 1		Kaart 2		Kaart 3		Niveau
Datum	Toets score	S(f)g/ s(f)g+d(f)g	Toets score	S(f)g/ s(f)g+d(f)g	Toets score	S(f)g/ s(f)g+d(f)g	
november 2011	15	71%	7	86%	2	76%	E
januari 2012	18	60%	5	90%			E
maart 2012	39	33%	11	68%	4	80%	E

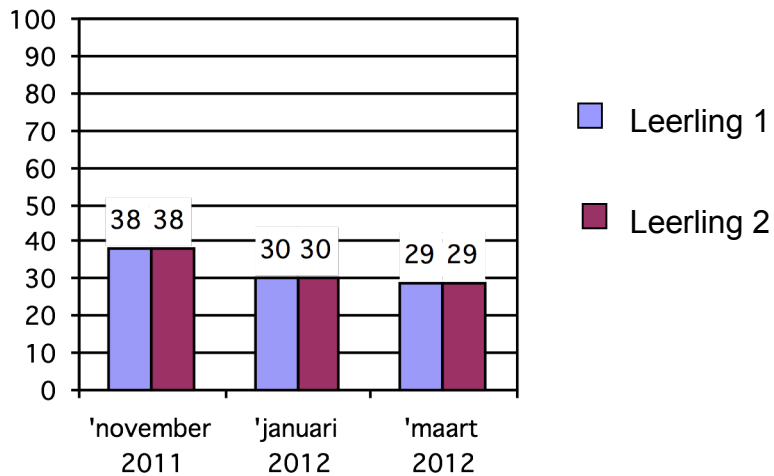
Tabel 2d laat zien dat leerling 2 de spellende leesstrategie gebruikt waarbij de leerling niet synthetiseert ($S(f)g / s(f)g + d(f)g \times 100\% \geq 33\%$).

Op kaart 1 en 2 is het gebruik van de spellende strategie duidelijk verminderd na de interventie. Kaart 3 is in januari niet afgenomen vanwege heftige frustratie.

Opgemerkt dient te worden dat de betrouwbaarheid van de kwalitatieve analyse van de leerlingen door het lage aantal gelezen woorden niet optimaal is, de uitspraken over de voorkeurstrategie van de leerlingen dienen getoetst te worden door onderzoek naar de deelvaardigheden (Struiksma, Leij, Vieijra, 2009).

Tabel 2e: AVI

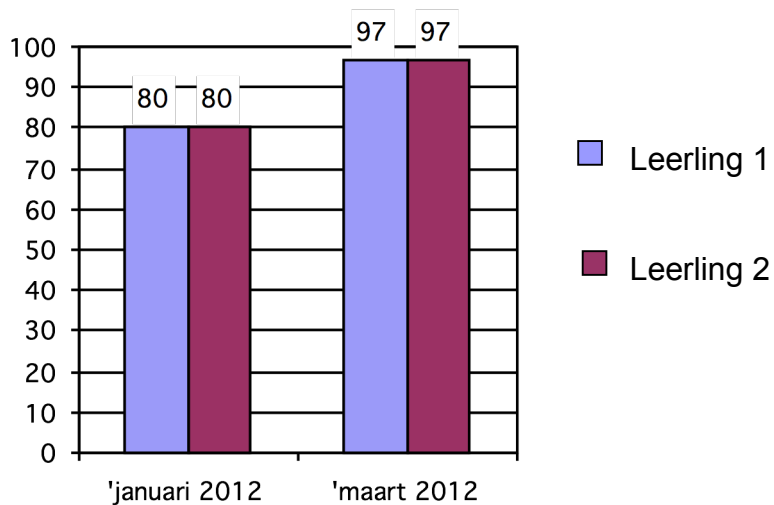
Ontwikkelingslijn van de leerlingen uitgedrukt in het leerrendement (in %)



Tabel 2e laat zien dat met betrekking tot het tekstlezen het leerrendement van beide leerlingen ten opzichte van hun leeftijdsgenoten na de leesinterventie is gedaald. Deze daling is minder groot dan de daling van het leerrendement na eenzelfde periode bestaand leesonderwijs.

Tabel 2f: AVI

Leerrendement (in %) van de geboden leeshulp



In tabel 2f wordt het leerrendement van de geboden leeshulp op tekstniveau weergegeven. Duidelijk is dat het leerrendement van de leesinterventie voor beide leerlingen bijna 100 % is. Het leerrendement van de leesinterventie (maart 2012) is groter is dan het leerrendement van eenzelfde periode bestaand leesonderwijs (januari 2012).

Tabel 2g: resultaten AVI leerling 1

Datum	AVI	Tijd	Fouten	Niveau
november 2011	M3 frustratie	2,43 (2,05)	9 (6)	E
januari 2012	M3 instructie	1,48(2,05)	8 (6)	E
maart 2012	M3 beheersing	0,58	5	E
	E3 instructie	1,42(1,57)	8 (7)	

Tabel 2h: resultaten AVI leerling 2

Datum	AVI	Tijd	Fouten	Niveau
november 2011	M3 Instructie	1,05 (1,59)	10 (5)	E
januari 2012	M3 Instructie	1,04	13	E
maart 2012	M3 beheerst	0,52	3	E
	E3 Instructie	1,22 (1,48)	8 (7)	

Tabel 2g en tabel 2h geven de resultaten van de leerlingen op de AVI-toets weer. Beide leerlingen laten na de leesinterventie een vooruitgang in het lezen op tekstniveau zien: AVI E3 wordt op 1 foutje na beheerst.

Bovenstaande gegevens samenvattend kan gesteld worden dat de leesinterventie, ondanks het lage leerrendement van de leerlingen in vergelijking met leeftijdsgenoten, effectief is geweest in het verbeteren van de leesprestaties: het leerrendement van de leesinterventie, het tutorlezen, ligt

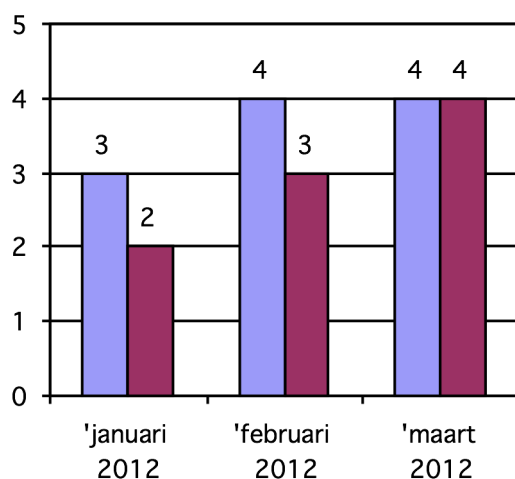
voor beide leerlingen op woord- en op tekstniveau rond de 100 %. Daarbij is het leerrendement van het tutorlezen voor beide leerlingen groter dan het leerrendement van eenzelfde periode maatjeslezen.

4.3 Deelvraag 3

“Hoe is de leesbetrokkenheid van de onderzoeksgroep in januari 2012 en in maart 2012?”

Om het effect van de interventie op de leesbetrokkenheid van de leerlingen te meten is gebruik gemaakt van een gestructureerde observatie met een beoordelingsschaal, een gestructureerde vragenlijst met een beoordelingsschaal en een gestructureerd interview met open vragen.

Tabel 3a: gegevens observatie: mate van betrokken leesgedrag



1: zeer lage betrokkenheid : er is geen leesactiviteit zichtbaar

2: lage betrokkenheid: er zijn enkele momenten van leesactiviteit, vaak onderbroken

3: matige betrokkenheid: er is wel bijna aangehouden leesactiviteit, maar het lezen raakt de leerling niet. Er zijn geen betrokkenheidssignalen

4: hoge betrokkenheid: aangehouden leesactiviteit met momenten van zichtbare passie, intensiteit

5: zeer hoge betrokkenheid: aangehouden leesactiviteit met nagenoeg constante betrokkenheid.

Een uitgebreide beschrijving van de schaalverdeling is opgenomen in bijlage 3.

■ Leerling 1

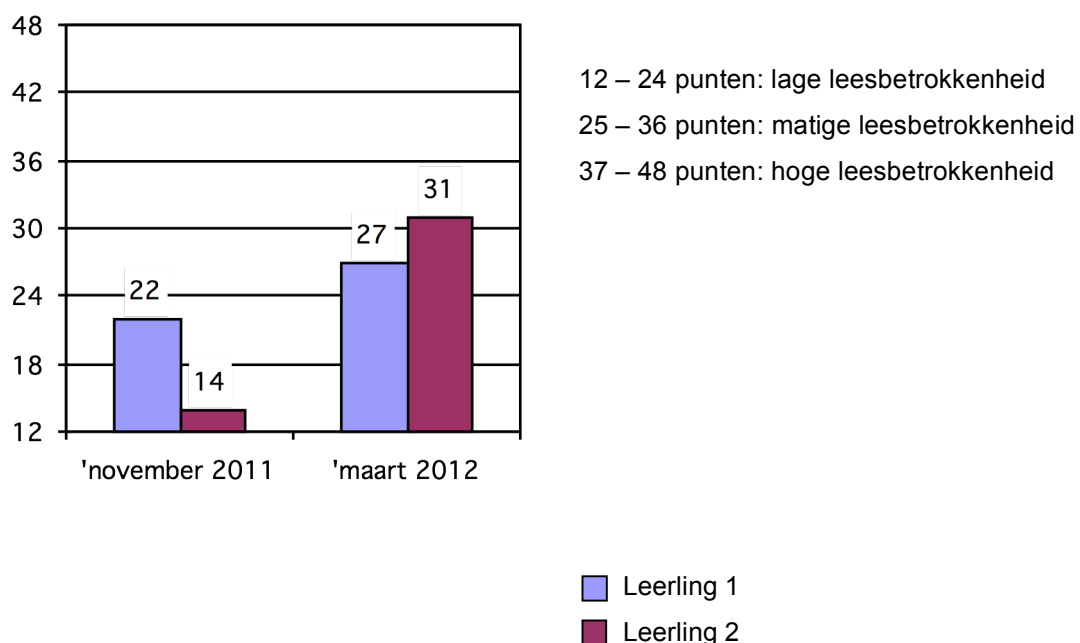
■ Leerling 2

De observatie van het leesgedrag is op drie momenten gemeten. Een keer tijdens het maatjeslezen in de groep (januari) en twee maal tijdens de interventie, het tutorlezen (februari en maart).

Beide leerlingen laten tijdens het tutorlezen een hogere leesbetrokkenheid zien dan tijdens het maatjeslezen. De vooruitgang is voor leerling 2 het grootst: tijdens het maatjeslezen waren er slechts enkele momenten van leesactiviteit zichtbaar (score 2), terwijl aan het einde van de interventie er sprake was van onafgebroken leesactiviteit met daarbij zichtbare signalen van betrokkenheid op het lezen: praten over het boek, persistent, geconcentreerd en intens aan het lezen zijn (score 4).

Voor leerling 1 geldt dat er al tijdens het maatjeslezen sprake was van bijna aangehouden leesactiviteit (score 3), tijdens het tutorlezen waren daarbij ook op meerdere momenten betrokkenheidssignalen zichtbaar (score 4).

Tabel 3b: scores op de vragenlijst Intrinsieke Leesmotivatie



De vragen van de vragenlijst zijn opgenomen in bijlage 4.

Beide leerlingen laten een vooruitgang zien in hun intrinsieke leesmotivatie. De vooruitgang van leerling 2 is daarbij aanzienlijker dan de vooruitgang van leerling 1.

Leerling 1 geeft de items “ik vind het leuk om op school vrij te lezen” (vraag 1), “ik lees omdat ik het leuk vind” (vraag 6) en “ik vind lezen saai” (vraag 4) na de implementatie van het tutorlezen een significant hogere score dan voor de interventie. Opvalt dat de leerling op beide meetmomenten aangeeft helemaal niet graag in zijn vrije tijd te lezen (vraag 2).

Leerling 2 scoort op vrijwel alle items na afloop van de interventie hoger dan voor de interventie. De items “ik hou van lezen” (vraag 5), “ik lees omdat ik het leuk vind” (vraag 6), “er zijn nog veel boeken die ik wil lezen” (vraag 7) en “ik vind het leuk om thuis te vertellen wat ik gelezen heb” (vraag 10), vallen hierbij op door hun grote vooruitgang.

Bij leerling 2 valt overigens op dat hij ook na de interventie aangeeft lezen saai te vinden (vraag 4).

Tabel 3c: gegevens uit het interview	Leerling 1		Leerling 2	
	januari 2012	maart 2012	januari 2012	maart 2012
Welk cijfer geef je het lezen op school?	6	6	1	7
Welk gevoel krijg je van het boek dat je nu leest?	Ik wil een nieuw boek maken.	Ik krijg een leuk gevoel van het boek, is leuk boek.	Ik krijg een rotgevoel van het boek, ik haat lezen.	Ik vind het fijn, het boek is leuk en het lezen gaat goed.
Hoe gaat de samenwerking met je maatje?	Slecht, ze wil niet met me lezen.	Goed, maatje wil ook lezen, ze let goed op.	Niet goed, mijn maatje doet vervelend.	Wel goed, maatje doet eigenlijk alles goed.
Wat wil je veranderen aan het lezen op school?	Ik wil een ander maatje.	Niets veranderen, ik wil niet stoppen.	Nooit lezen, alle boeken verbranden.	Niets veranderen, maar niet elke dag lezen.

Tabel 3c laat zien dat het lezen van een zelfgekozen boek en het samenwerken met een zelfgekozen maatje voor de leerlingen een positieve factor in de leesinterventie is geweest.

5 Conclusies

Inleiding

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten besproken met als centrale vraag tot welke conclusies het onderzoek heeft geleid en welke aanbevelingen gedaan kunnen worden met betrekking tot de handelingsverlegenheid van de onderzoeksschool.

5.1 Conclusies

Dit onderzoek heeft zich gericht op de vraag:

“Heeft het optimaliseren van het maatjeslezen op basisschool Kinderwijs een positief effect op de leesbetrokkenheid en de leesprestaties van de leerlingen met leesproblemen?”

Om het maatjeslezen te optimaliseren is gebruik gemaakt van inzichten uit de literatuur met betrekking tot effectieve leesbegeleiding, leesbetrokkenheid en de werkvorm tutorlezen. Het tutorlezen kan zodanig opgezet worden dat kenmerken van een effectieve leesbegeleiding, waaronder aandacht voor de leesbetrokkenheid, er in zijn opgenomen. Daarnaast is de werkvorm tutorlezen goed in te passen in het maatjeslezen, het dagelijkse leesonderwijs op Kinderwijs.

5.1.1 De leesbetrokkenheid

Zoals besproken in hoofdstuk 2, wordt leesbetrokkenheid in dit onderzoek opgevat als de intrinsieke leesmotivatie gecombineerd met de mate van betrokken leesgedrag tijdens het leesonderwijs. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het implementeren van het tutorlezen een positieve invloed heeft

gehad op de leesbetrokkenheid van de onderzoeksgroep: tabel 3a geeft aan dat de leerlingen na de interventie een grotere intrinsieke leesmotivatie hebben en uit tabel 3b wordt duidelijk dat het leesgedrag van beide leerlingen tijdens het tutorlezen meer signalen van betrokkenheid laat zien dan tijdens het bestaande leesonderwijs op Kinderwijs, het maatjeslezen. Dit betekent dat de resultaten van dit onderzoek eerdere onderzoeken naar het bevorderen van de leesbetrokkenheid van leerlingen (Houtveen, Brokamp en Smits, 2009) ondersteunt.

Omdat de leerlingen hebben aangegeven dat zij het zelf kunnen kiezen van een leeftijdsadequaat boek en de samenwerking met hun zelfgekozen tutor een belangrijke verandering van het maatjeslezen vinden (zie tabel 3c) ligt het voor de hand dat deze aanpassingen in de interventie een grote rol hebben gespeeld in de vooruitgang in de leesbetrokkenheid van de leerlingen.

Toch worden er in de literatuur nog andere factoren genoemd die een positieve invloed hebben op de leesbetrokkenheid van leerlingen. Zo noemen Smits en Braams (2006) het opdoen van succeservaringen een manier om de leesbetrokkenheid te bevorderen. Ook Wigfield, Guthrie, Tonks, Perencevich (2004) stellen dat leerlingen die zich meer competent voelen in lezen, meer intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen. Het competentiegevoel is niet gemeten in dit onderzoek, maar kan dus wel een rol hebben gespeeld in de vooruitgang van de leesbetrokkenheid van de onderzoeksgroep. Bij leerling 2 lijkt hier sprake van te zijn. De leerling heeft tijdens de interventie thuis aangegeven dat 'hij nu eindelijk ook zelf een boek kan lezen' Om de groei van het competentiegevoel met betrekking tot lezen van deze leerling met meer zekerheid te kunnen vaststellen, is vervolgonderzoek nodig.

Ondanks het feit dat de uitspraak van de leerling 2 slechts een indicatie is voor de invloed van het competentiegevoel op de leesbetrokkenheid, is het advies toch om in de leesbegeleiding van de onderzoeksgroep het competentiegevoel van de leerlingen expliciet aandacht te gaan geven. Het vergroten van het competentiegevoel is namelijk niet alleen belangrijk om de leesbetrokkenheid van de kinderen te bevorderen (Smits en Braams, 2006), maar blijkt ook een positief effect te hebben op de leesprestaties (Schunk en Rice in Wigfield, Guthrie, Tonks, Perencevich, 2004).

Bevorderen van het competentiegevoel kan gebeuren door het implementeren van tutorlezen in het leesonderwijs, zoals in dit onderzoek is gebeurd, maar kan ook een plaats krijgen in de bestaande leesbegeleiding van de leerlingen. In de aanbevelingen worden hier suggesties voor gedaan.

5.1.2 De leesprestaties

Tegelijk met de vooruitgang in de leesbetrokkenheid zijn ook de leesprestaties van de leerlingen verbeterd, zoals blijkt uit tabel 2b en 2f.

In dit opzicht zijn de onderzoeksresultaten in lijn met bevindingen uit eerder onderzoek door Wigfield, Guthrie, Tonks, Perencevich (2004). Zij stellen namelijk dat het bevorderen van de leesbetrokkenheid een positief effect heeft op de leesprestaties. Het al eerder genoemde onderzoek van Schunk en Rice (in Wigfield, Guthrie, Tonks, Perencevich, 2004) wijst echter uit dat juist het verhogen van het competentiegevoel van leerlingen leidt tot betere leesprestaties.

Beide factoren, de leesbetrokkenheid en het competentiegevoel blijken dus een aandeel te hebben in het bevorderen van de leesontwikkeling van leerlingen en dienen een plaats te krijgen in de leesbegeleiding van (leeszwakke) leerlingen. In de aanbevelingen wordt dan ook aan beide factoren aandacht besteed.

Ondanks de vooruitgang in de leesprestaties op zowel woordniveau (zie tabel 2b) als op tekstniveau (zie tabel 2f t/m 2h) is het leesniveau van beide leerlingen een grote zorg. Immers, de achterstand met de leeftijdsgenoten is toegenomen ondanks de interventie. Dit is duidelijk te zien in tabel 2a en tabel 2e.

De vraag rijst aan welke voorwaarden voor een effectieve leesbegeleiding, te weten aandacht voor de leesbetrokkenheid, gebruik maken van feedback en extra instructie van de specifieke vaardigheden, onvoldoende is voldaan voor deze leerlingen (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven 2011).

Gezien de vooruitgang in de leesbetrokkenheid lijkt de tekortkoming van de interventie vooral te liggen in het gebruiken van feedback en/ of de manier

waarop er vorm gegeven is aan de extra intensieve instructie. Tutorlezen richt zich uitsluitend op het lezen van teksten, er vindt geen oefening op woordniveau plaats en de directe instructie wordt vormgegeven door het aanbieden van een zware ondersteuningsvorm als voor- en koorlezen (Houtveen, Brokamp, Smits, 2009). De ernst van de leesproblemen van de onderzoeksgroep vraagt om een veel intensievere begeleiding waarbij een expliciete directe instructie gebruikt wordt (Vernooy, 2005). Uit de kwalitatieve analyse na de interventie blijkt verder dat beide leerlingen een inadequate leesstrategie hanteren, welke het geven van een expliciete instructie op deze leesaanpak rechtvaardigt (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven 2011). Ondanks dat onderzoek van Berends en Reitsma (in Houtveen, Brokamp, Smits, 2009) uitwijst dat de effecten van oefenen op woordniveau vooral woordspecifiek zijn, lijkt het voor de onderzoeksgroep toch zinvol om in de begeleiding het trainen op woordniveau te betrekken (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven 2011). In dit kader is het onderzoek van McCandliss e.a., Harm e.a. (in Smits en Braams, 2006) relevant waaruit blijkt dat oefenen op woordniveau met bijvoorbeeld connectrijtjes effectief is

De feedback die in de interventie gebruikt wordt kenmerkt zich door directe positieve feedback, zoals aanbevolen wordt in de literatuur over tutorlezen (Smits en Braams, 2006). De feedback die echter ondersteunend is bij een begeleiding vanuit de directe en intensieve instructie is procesgericht (Gijsel, Scheltinga, Druenen, Verhoeven 2011). Het is dus aan te raden om ook dit aspect aan te passen in de begeleiding van de onderzoeksgroep.

5.2 Aanbevelingen

De aanbevelingen die uit de onderzoeksresultaten voortkomen richten zich op het implementeren van het tutorlezen voor alle leerlingen gecombineerd met het advies voor de extra leesbegeleiding aan de twee leerlingen uit het onderzoek.

Aanbevelingen met betrekking tot het implementeren van het tutorlezen voor alle leerlingen:

- Deel de leerlingen in drie groepen in:
Een groep stillezen: voor leerlingen vanaf AVI 5.
Een groep duolezen: voor leerlingen die lichte ondersteuning nodig hebben. Leerlingen lezen op hetzelfde niveau. Dit komt overeen met het 'maatjeslezen' op Kinderwijs.
Een groep tutorlezen: voor de leeszwakke leerlingen. De tutor is minstens 2 jaar ouder dan de leerling die geholpen wordt. De opzet van de interventie uit dit onderzoek kan voor deze groep gebruikt worden.
- Maak de allerbeste leeftijdsadequate kinderboeken voor alle leerlingen beschikbaar tijdens het maatjeslezen/tutorlezen (Smits en Braams, 2006). De school beschikt al over recentelijk aangeschafte leeftijdsadequate leesboeken, zowel verhalend als informatief. Het gebruik van deze boeken tijdens het leesonderwijs kan ook geleidelijk ingevoerd worden, te beginnen met de kinderen die net als de onderzoeksgroep weinig leesmotivatie laten zien. Het gebruik van deze boeken combineren met de methodeboekjes is ook een mogelijkheid, zodat de ook de leesmethode kan blijven gebruiken.
- Maak gebruik van de leesserie Samenleesboeken van Delubas⁸ tijdens het maatjeslezen/tutorlezen. Er zijn verschillende niveaus en leesgenres mogelijk. Deze serie biedt ook een handleiding voor de leerkracht en leeslogboekjes voor de kinderen.
- Laat de kinderen hun eigen leesmaatje kiezen voor het maatjeslezen en tutorlezen, het is belangrijk dat het klikt tussen de leesmaatjes (Houtveen, Brokamp, Smits, 2009).
- Geef de tutoren instructie en training betreffende het begeleiden van de jongere tutees (Vosse, 1994). Hierin dient aan bod te komen: het geven van complimenten, het reageren op fouten, het samen praten over het boek. Deze vaardigheden dienen vooraf geoefend te worden,

⁸ <http://www.delubas.nl/>

bijvoorbeeld in een rollenspel. De instructie- en afsprakenkaart uit de leeslogboekjes kunnen als voorbeeld gebruikt worden.

- Maak tijdens het maatjeslezen/tutorlezen gebruik van de leeslogboekjes uit de interventie (zie bijlage 6).
- Besteed als leerkracht aandacht aan leesbeleving en leesstrategieën. De leerkrachten kunnen voorafgaand aan het maatjeslezen/tutorlezen met de kinderen praten over bijvoorbeeld de inhoud van een boek, gevoelens die een boek oproept, manieren om informatie uit een boek te halen (Smits en Braams, 2006 en Houtveen, Brokamp, Smits, 2009). Dit kan bijvoorbeeld twee keer per week 10 minuten. Belangrijk is dat de leerkracht zelf enthousiast is over lezen en boeken.
- Lees dagelijks voor uit een boek en laat de (leeszwakke) leerlingen daarbij meelesen (bijvoorbeeld van een kopie). Deze vorm betekent extra effectieve instructietijd gericht op de leesvaardigheid en de leesmotivatie (Smits en Braams, 2006). Het boek dat voorgelezen wordt dient wel aan te sluiten bij de belangstelling van de leerlingen.

Aanbevelingen ten behoeve van de extra leesbegeleiding aan de twee leerlingen uit het onderzoek:

- Richt de extra momenten van individuele begeleiding door de leerkracht (zoals blijkt uit tabel 1b) in met instructie via het directe instructiemodel en zorg daarbij voor een goede aansluiting met de leesmethode die in de groep gebruikt wordt (Vernooy, 2007). De leesstrategieën van Luc Koning (1992) kunnen als hulpmiddel gebruikt worden tijdens de extra instructie.
- Vul deze individuele begeleidingsmomenten in met training op woord- en zinsniveau (Gijssels, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011). Er kan daarbij gebruik gemaakt worden van het programma Connect Vloeiend Lezen voor leerling 1 en Connect Woordherkenning voor leerling 2 (Smits en Braams, 2006). Gebruik ook hiervoor boekjes of teksten op leeftijdsadequaat niveau.
- Laat de leerling tijdens de begeleiding een eigen inbreng hebben. Bijvoorbeeld in de keuze van de woorden of tekst waarmee geoefend wordt (Smits en Braams, 2006).

- Bepaal samen met de leerling doelen zodat de leerling weet waaraan gewerkt wordt. Zorg voor vaste momenten van evaluatie en maak de vorderingen voor de leerling visueel inzichtelijk (Gijssels, Scheltinga, Druenen, Verhoeven, 2011). Bijvoorbeeld door het samen maken van een portfolio, waarin werk komt dat de vooruitgang zichtbaar maakt (Smits en Braams, 2006). Op deze manier wordt de leerling bewust gemaakt van wat hij nu wel kan, wat het competentiegevoel bevordert.
- Ga heel bewust om met het gebruiken van feedback: geef tijdens de leesbegeleiding concrete feedback die gerelateerd is aan iets wat de leerling zelf doet, zo kan de leerling de vooruitgang aan zichzelf toeschrijven wat het competentiegevoel bevordert (Smits en Braams, 2006).
- Geef ook tijdens de begeleidingsmomenten het voorbeeld van een enthousiaste lezer: praat samen over de inhoud, kijk samen naar de plaatjes, laat merken dat je nieuwsgierig bent naar wat er komen gaat. Doe dit door hardop denken of door het stellen van open vragen (Smits en Braams, 2006).
- Laat aan de leerlingen merken dat je hoge verwachtingen van hen leesvorderingen hebt, straal uit dat je zeker weet dat het ze zal lukken (Smits en Braams, 2006).

5.3 Vervolgonderzoek

Rekening houdend met de handelingsverlegenheid van de leerkracht is het aan te raden om eventueel vervolgonderzoek te richten op mogelijke activiteiten die de leerkracht kan ondernemen om de leesbetrokkenheid van alle leerlingen te bevorderen en welke daarnaast goed inpasbaar zijn in het leesonderwijs op Kinderwijs. Door middel van onderzoek dat alle leerlingen omvat kan het effect van verschillende leesbetrokkenheidsbevorderende aanpassingen van het leesonderwijs gemeten worden. In de aanbevelingen worden hier een aantal suggesties voor gedaan.

Een ander onderwerp voor vervolgonderzoek betreft de invulling van de extra begeleiding van de leeszwakke leerlingen. In het interview (tabel 1b) geven de leerkrachten aan dat de leeszwakke leerlingen ongeveer drie keer per week extra individuele begeleiding krijgen. De vraag is op welke manier aan deze extra begeleiding inhoud kan worden gegeven. Zo kan onderzoek bijvoorbeeld uitwijzen welk effect het inzetten van het programma Connect heeft op de leesbetrokkenheid en de leesprestaties van deze leerlingen.

6 Evaluatie

Inleiding

In dit hoofdstuk wordt teruggeblikt op het onderzoek. Er wordt gereflecteerd op het onderzoeksproces, op de uitkomsten van het onderzoek en de professionele ontwikkeling van de onderzoeker. Tenslotte wordt nog het ethische handelen van de onderzoeker beschreven.

6.1 Evaluatie onderzoeksproces

Omdat ik zelf niet (in het onderwijs) werk, was mijn valkuil een onderzoek op te zetten waar vanuit de praktijk geen vraag naar was. Het spreekt voor zich dat ik met beide benen in deze valkuil gestapt ben. Vanaf het moment dat ik, door gesprekken en observaties zicht kreeg op de handelingsverlegenheid van de leerkracht en de onderwijssituatie van Kinderwijs, kreeg mijn onderzoek een stevigere basis en leek het veel meer als vanzelf te gaan. De zorg van de leerkracht over de leesbetrokkenheid van haar leerlingen werd het uitgangspunt voor mijn theoretische zoektocht en de daaruit voortkomende onderzoeksvraag.

De leerkracht heeft alle medewerking gegeven gedurende het onderzoek. Zij heeft ruimte in het rooster gemaakt van de tutoeren en de tutees om aan het tutorlezen mee te kunnen doen. Ze heeft mij alle ruimte gegeven om de toetsen, vragenlijsten en observaties te kunnen uitvoeren. Er is zeker in het begin regelmatig onderling overleg geweest, zodat het voor mij mogelijk werd om een duidelijk beeld te krijgen van de praktijksituatie op Kinderwijs en de handelingsverlegenheid van de leerkracht. Dat is juist voor mij, omdat ik niet werkzaam ben op Kinderwijs essentieel geweest. Gaandeweg veranderde mijn drijfveer voor het onderzoek: in eerste instantie ging het vooral om een goed onderzoek op te zetten en uit te voeren. Al snel werd ik van binnen enthousiast over het onderwerp en wilde ik vooral een onderzoek neer zetten

waar Kinderwijs iets aan zou hebben, waar ze ook mee verder konden wanneer het onderzoek klaar zou zijn. Het werd voor mij een uitdaging om een theoretisch onderbouwde interventie op te zetten die aansluit bij de praktijkvraag en die past in de organisatie van het leesonderwijs op Kinderwijs.

De verantwoordelijkheid die ik voelde naar de betrokken leerlingen heeft ook een grote rol gespeeld in het onderzoeksproces: leerlingen die kwetsbaar zijn wat betreft hun lezen en leesmotivatie. Dat hield voor mij in dat ik bewust bezig was met wat zij nodig hadden: Zij hoeven zich niet aan te passen aan mijn onderzoek, ik en mijn onderzoek dienen ons aan te passen aan hen. Dus hebben we soms minder gelezen en meer gekletst, heb ik de manier van lezen voor een leerling steeds weer aangepast, hebben we lekker gesnoept enz. Ik ben ook heel bewust bezig geweest met complimenten geven, zowel aan de tutoren en tuteurs. Voor mij was dit soms ongemakkelijk, ik was me nogal bewust van wat ik zei. Maar door het doen, raakt het onwennige eraf en soms hoorde ik een tutor eenzelfde compliment maken als ik zelf had gedaan! Missie geslaagd dus!

De samenwerking met de critical friends is vooral in de verkennende fase van het onderzoek van groot belang geweest. Samen praten en elkaar bevragen heeft mij geholpen om met mijn onderzoeksvraag bij de praktijk te komen en te blijven. Zo kwam ik soms op nieuwe inzichten en gaf het soms structuur aan mijn overvolle gedachten en kon ik juist wat informatie als onbruikbaar verklaren.

Als critical friend heb ik vooral een bijdrage kunnen leveren aan het beknopt en duidelijk schrijven van de meesterstukken en aan het structuur aanbrengen in het verslag door tips en suggesties te geven. Ik heb daarbij geprobeerd zo veel mogelijk aan te sluiten bij de eigenheid van de medestudenten.

Gedurende het gehele onderzoeksproces is er veel contact geweest, zowel mondeling als mailcontact. We hebben van elkaar kunnen leren, ieder op zijn eigen vlak. Er is bij ons allemaal een grote bereidheid geweest om er voor elkaar te zijn.

6.2 Evaluatie onderzoeksuitkomsten

Het onderzoek heeft een interventie opgeleverd die de leerkracht kan helpen bij haar handelingsverlegenheid: de onderzoeksresultaten laten zien dat het aanpassen van het maatjeslezen voor de onderzoeksgroep aan de hand van inzichten uit het tutorlezen heeft gezorgd voor een grotere leesbetrokkenheid van deze leerlingen. Ook de ouders van de leerlingen geven aan dat zij merken dat hun kinderen meer plezier hebben in het lezen. Een leerling heeft thuis gezegd: “ ik kan nu zelf een heel boek lezen”. Dat de leerling dit nu van zichzelf zegt, maakt voor mij eigenlijk al dat de interventie geslaagd is.

Omdat mijn onderzoeksinstrumenten toch enige subjectiviteit met zich meebrengen, is er het risico dat de uitkomsten een vertekend beeld geven.

De observaties zijn niet alleen momentopnames, maar toch ook nog enigszins mijn interpretaties van wat ik heb waargenomen. Door alleen feiten te gebruiken in het beoordelen van het gedrag heb ik de betrouwbaarheid zo groot mogelijk gehouden. Daarnaast zijn de observaties ook nog op meerdere momenten uitgevoerd, waardoor een stabiel beeld is verkregen. Zowel de leerkracht als de ouders kunnen zich vinden in de uitkomsten van de observaties, waardoor ik er toch vanuit durf te gaan dat de onderzoeksresultaten voor de praktijksituatie van Kinderwijs voldoende betrouwbaar zijn. Hierbij dient wel opgemerkt te worden dat, door het beperkte aantal onderzoeksleerlingen, de onderzoeksresultaten alleen geldigheid hebben voor de praktijk van Kinderwijs. Wel kunnen de aanbevelingen, eventueel met kleine aanpassingen ook in andere onderwijssituaties gebruikt worden.

6.3 Evaluatie eigen ontwikkeling

Door het uitvoeren van dit onderzoek heb ik geleerd theoretische inzichten te vertalen naar een specifieke onderwijspraktijk om een handelingsverlegenheid helpen op te lossen. Dit is voor mijn professionele ontwikkeling van wezenlijk belang geweest omdat ik over weinig praktijkgerichte ervaring beschik en

daardoor de neiging heb om de theorie te veel los te koppelen van de praktijk. Ik ben nu in staat de theorie en de praktijk aan elkaar te koppelen, de theorie eigenlijk te gebruiken ten behoeve van de praktijk.

Ik heb door goed te luisteren, te kijken en vragen te stellen niet alleen een goed beeld gekregen van de handelingsverlegenheid van de leerkracht, maar ook een goed inzicht in de dagelijkse gang van zaken met betrekking tot het leesonderwijs op Kinderwijs. Deze kennis is vervolgens mijn uitgangspunt geweest bij het opzetten van een plan van aanpak. Ik heb de interventie dusdanig opgezet dat deze goed past in de praktijksituatie van Kinderwijs. Steeds heb ik mezelf de vraag gesteld: “ Past mijn handelen in de onderwijspraktijk van Kinderwijs en hoe kan ik het hen gemakkelijker maken om de aanpak voor te zetten?” Ik heb bijvoorbeeld het leeslogboekje zo gemaakt dat de school er eenvoudig zelf mee verder kan. In mijn aanbevelingen heb ik ook geprobeerd zo praktijkgericht mogelijk te zijn. Door dit onderzoek heb ik ontdekt dat ik het helpen oplossen van een probleem uit de onderwijspraktijk ook heel inspirerend vind om te doen en ik ben blij dat ik door dit onderzoek de kans heb gekregen me hier in te bekwamen.

6.4 Ethiek

De zes ethische uitgangspunten voor praktijkonderzoek (Boerman, 2008) zijn in dit onderzoek als volgt in acht genomen:

Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog: gebruikte bronnen zijn vermeld in de literatuurlijst. De onderzoeksresultaten komen voort uit eerlijke gegevens en zijn navolgbaar: de onderzoeker heeft alle gegevens bewaard en kan ze overleggen aan anderen.

Zorgvuldigheid en nalatigheid: de onderzoeker is zorgvuldig omgegaan met de informatie die zij gedurende het onderzoek heeft verkregen. Onderzoeker heeft toestemming van de school en van ouders gekregen om de leerlingen in het onderzoek op te nemen. De houding van de onderzoeker naar de leerlingen toe is betrokken en integer geweest.

Volledigheid en selectiviteit: alle resultaten van het onderzoek zijn getoond in het meesterstuk. Wat betreft de betrouwbaarheid van de uitkomsten is hierboven al een en ander toegelicht.

Concurrentie en collegialiteit: onderzoeker heeft zich volledig ingezet haar critical friends te helpen met hun onderzoek. Zij heeft ook zelf de hulp van de critical friends als zeer ondersteunend ervaren.

Publiceren, auteurschap en geheimhouding: het onderzoek is beschikbaar voor publicatie en gegevens zijn geanonimiseerd.

Onderzoek in opdracht: Het uitgangspunt van het onderzoek is een praktijkvraag van basisschool Kinderwijs geweest. Onderzoeker heeft alle ruimte en medewerking van de basisschool gekregen om het onderzoek naar eigen inzicht op te zetten en uit te voeren.

Tenslotte sluit ik dit meesterstuk af met een citaat van Francis Spufford (2008). Ik hoop dat mijn onderzoek het leesplezier welke in dit citaat tot uitdrukking komt een stukje dichterbij heeft gebracht voor de betrokken kinderen.

“ Het plezier van lezen is niet alleen dat boeken je de wereld binnenleiden, maar ook dat ze je bij jezelf brengen ”.

Literatuur

Baar, K. (2007). *Leeslijn tweede editie*. Amersfoort: Thiememeulenhoff.

Baarda, D.B., Goede de, M.P.M., Kalmijn M. (2000). *Enquêteren en gestructureerd interviewen. Praktische handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van gestructureerde interviews*. Houten: Educatieve Partners Nederland BV.

Boerman (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Tilburg: Fontys Hogeschool.

Willy van Elsäcker (2002). *Begrijpend lezen*. Amsterdam: Stichting lezen.
http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=8

Förrer, M., Mortel van de K. (2010). *Bewerking van de MQR, Wigfield e.a.* Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.

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

Goor, van de I., (2011). *Effectiever tutorlezen*. Praxisbulletin 29. 2 oktober 2011.

Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkgericht onderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Houtveen T., (2007). *Lezen is te leren*. Openbare les november 2007.
http://www.educatie.onderzoek.hu.nl/~media/sharepoint/Lectoraat%20Leerproblemen%20in%20het%20bijzonder%20Leesproblemen/2007/FE_0711_Leren_lezen_is_te_leren_Thoni_Houtveen.ashx

Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K., Smits, A. E. H. (2009). *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het Leesinterventie-project voor scholen met een totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool.

Jongen I, Krom R (2009) *AVI-toetskaarten. Handleiding*. Arnhem: CITO.

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

Koning L, (1992). *Speciale leesbegeleiding. Geheel herziene versie van de in 1990 verschenen eerste editie*. Den Bosch: Malmberg

Krom R, Jongen I (2009). *Drie-Minuten-Toets. Handleiding*. Arnhem: Cito.

Laevers, F., Depondt L., Nijsmans I., Stroobants, I. (1997). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Kleuters. Handleiding bij de videomontage*. Formulier 3. Leuven: CEGO Publishers.

Laevers, F., Heylen, L. en Daniels, D., (2004). *Ervaringsgericht werken met 6-tot 12 jarigen in het basisonderwijs*. Hoofdstuk1.3. Leuven: CEGO Publishers.

[Leeslogboek] (2011). Geraadpleegd op <http://www.praxisbulletin.nl/>

[Leeslogboek – voorkant-afbeelding] Geraadpleegd op <http://blogs.davenportlibrary.com/pr/wp-content/2010/01/Teen-Reading-Challenge-Poster.png>

Martin-Chang, S.L., Levy, B.A., O'Neil, S. (2007). *Word acquisition, retention, and transfer: Findings from contextual and isolated word training*. Journal of Experimental Child Psychology, Volume 96, issue 1, January 2007, pages 37-56.

Otter den M. (2009) *Inclusief onderwijs*. Tilburg: Fontys OSO.

Portgijs- van 't Riet, A. (2011). *Beter lezen*. Utrecht: Fontys Hogescholen.

Saedeleer M. de. (2008). *De kunst van het verleiden*. Vlaanderen: Stichting lezen.

http://taalunieversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/hs_n_22_conferentieboek.pdf

Schoolplan Kinderwijs (2011 - 2012).

Smits, A., Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam : Boom.

Stichting Inclusief Onderwijs. *Visie*. Amsterdam

<http://www.inclusiefonderwijs.nl/visie.php>

Struiksma A.J.C., van der Leij A, Vieijra J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: Vu uitgeverij.

Vernooy, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: Drukkerij Wilco

Vernooy, K. (2007). *De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen*. In: Praktijkids voor de Basisschool, februari 2007- 131.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit. Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.
http://192.87.182.47/web/onderzoek/assets/Lectorale_rede_Doorlopende_Leerlijnen.pdf

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Tonks, S., Perencevich, K.C. (2004). *Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional Influences*. The Journal of Educational Research, july/august 2004. Vol. 97 (nr 6).

Bijlage 1 Interview leesonderwijs

1.a. Welke werkvormen gebruik je in het leesonderwijs?-

- ☐ Maatjeslezen
- ☐ Zelfstandige verwerking van werkbladen
- ☐ Instructie volgens het directe instructiemodel
- ☐ Anders:

b. Hoe vaak wordt er maatjesgelezen en hoe lang?

c. Hoe vaak wordt er aan werkbladen gewerkt door de leerlingen?

d. Hoe vaak krijgen de kinderen instructie?

Het maatjeslezen

2. Welke werkvormen gebruik je tijdens het maatjeslezen?

- ☐ Duo-lezen
- ☐ Stillezen
- ☐ Koorlezen
- ☐ Herhaald lezen
- ☐ Anders:

b. Hoe kom je tot de keuze van een van de genoemde werkvormen?

3. Hoe worden de leeskoppels samen gesteld?

- ☐ Door de leerkrachten
- ☐ Door de leerlingen zelf
- ☐ Anders:

4. Hoe worden de koppels gewisseld?

- ☐ Na een vooraf vastgestelde periode
- ☐ Op verzoek van de leerlingen
- ☐ Op verzoek van de leerkracht

5. Welke boeken lezen de leerlingen tijdens het maatjeslezen?

- ☐ Boeken behorende bij de leesmethode
- ☐ Boeken op instructieniveau

- ☐ Boeken die de leerlingen zelf graag willen lezen ongeacht het niveau van het boek
- ☐ Anders:
- b. Wie beslist welk boek gelezen wordt?
 - ☐ De leerkracht
 - ☐ De leerlingen, Welke van de twee?
- c. Wanneer wordt er van boek gewisseld?
 - ☐ De leerlingen hebben het uitgelezen
 - ☐ De leerlingen willen niet verder met het boek
 - ☐ Anders:
 - ☐
- 6. Wordt er tijdens het maatjeslezen door de kinderen met elkaar gepraat over de inhoud van het boek?
 - ☐ Ja, altijd, dat zit in de werkwijze van het maatjeslezen opgenomen. De leerlingen hebben handvatten voor het praten over het boek.
 - ☐ Soms, dat hangt van de leerlingen af, er is vooraf geen aandacht aan besteed.
 - ☐ Nooit, dat hoort niet bij het maatjeslezen.

Feedback tijdens het maatjeslezen

- 7. Op welke manier wordt er door de leerlingen feedback gegeven tijdens het maatjeslezen?
 - ☐ Fout gelezen woord direct verbeteren en de leerling leest verder.
 - ☐ Fout gelezen woord direct verbeteren en de leerling herhaalt het goede woord.
 - ☐ Fout gelezen woord direct verbeteren en de leerling herhaalt de hele zin.
 - ☐ Even wachten en dan pas verbeteren.
 - ☐ Er wordt na het lezen uitgelegd welke woorden fout zijn gelezen.
 - ☐ De fout gelezen woorden worden opgeschreven.
 - ☐ Er wordt geen feedback gegeven.
 - ☐ Er worden complimenten gegeven. Welke?

- ☐ Er wordt op een andere manier feedback gegeven:

8.. Is er aan de leerlingen uitleg gegeven over de manier van feedback geven tijdens het maatjeslezen?

- ☐ Ja, namelijk :
- ☐ Nee

Leesbetrokkenheid

9. Op welke wijze besteed je aandacht aan de leesbeleving van de leerlingen?

- ☐ Gesprekjes met de leeskoppels over de inhoud van het boek met een koppeling naar hun eigen leven?
- ☐ Kringgesprek over leeservaringen van de leerlingen
- ☐ De leerling maakt een boekverslag
- ☐ De leerling houdt een boekbespreking
- ☐ Gesprekken over schrijvers
- ☐ Samen boeken kiezen voor de schoolbibliotheek
- ☐ Praten over de keuze voor een bepaald boek.
- ☐ Praten over welk gevoel je van een boek kan krijgen
- ☐ Aanbieden van verschillende soorten boeken (gedichten, spanning, informatief)
- ☐ Voorlezen artikel uit tijdschrift of krant
- ☐ Anders;

b. Hoe vaak doe je dat?

10. Hoe besteed je aandacht aan een rijke leesomgeving in de klas?

- ☐ Er is een leeshoek in de klas.
- ☐ De leeshoek is een rustige gezellige plek
- ☐ De boeken in de klas zijn op een aantrekkelijke manier gepresenteerd.
- ☐ Er zijn verschillende soorten boeken beschikbaar voor de leerlingen
- ☐ Anders:

11. Lees je voor in de klas?

Zo ja, hoe vaak, wanneer en waar?

12. Wat voor soort boeken lees je voor?

13. Hoe laat je de leerlingen zien dat je zelf plezier beleeft aan lezen?

- ☐ Enthousiast over allerlei boeken praten
- ☐ Praten over je eigen leeservaringen
- ☐ Zelf in de klas een boek lezen
- ☐ Boeken, tijdschriften, strips die iets voor je betekenen, laten zien
- ☐ Anders:

Ondersteuning zwakke lezers

14. Op welke manier geef je feedback aan de zwakke lezers tijdens het maatjeslezen?

- ☐ Concrete complimenten
- ☐ Procesgerichte feedback
- ☐ Zelfevaluatie door de leerling
- ☐ Anders:

b. Hoe vaak gebruik je deze vormen?

15. Geef je extra ondersteuning aan de zwakke lezers tijdens het maatjeslezen?

- ☐ Ja, extra instructie gericht op het leesprobleem
- ☐ Ja, extra aanmoediging gericht op de motivatie
- ☐ Ja, anders
- ☐ Nee, niet tijdens het maatjeslezen, wel op andere momenten namelijk:

Bijlage 2 Observatieschema maatjeslezen

Duur :15 minuten

Datum :

Naam leerling :

Feedback tijdens het Maatjeslezen
Direct het goede woord zeggen Wachten en het goede woord zeggen Het goede woord wordt herhaald Geven van complimenten n.l :
Observaties:
Begeleiding door de leerkracht
Extra instructie door de leerkracht Complimenten Zelfevaluatie ondersteund door leerkracht Procesgerichte feedback door leerkracht
Observaties:
Leesbetrokkenheidsbevorderende activiteiten

voorlezen
interactie leerling-leerling over het boek
interactie leerkracht-leerling over de leesbeleving
eigen leesplezier tonen
leerlingen kiezen eigen boek

Observaties:

Leesomgeving

stillezen en hardop lezen apart
storingen tijdens het lezen
leeshoek aanwezig
aanwezigheid leeftijdsadequate boeken

Observaties:

Aanwijzingen observatie:

- De onderzoeker kan om toelichting vragen aan de observanten.
- De groep is op de hoogte van de observatie
- De observatie duurt per observatie een kwartier.

Bijlage 3 Observatieschema leesbetrokkenheidsschaal

Datum observatie :
 Periode : 1 2
 Naam leerling :

Leerling vertoont het gedrag:	L	M	H	Verantwoording
De start van het leesmoment gebeurt met enthousiasme				
De aandacht is gericht op het lezen				
De aandacht van de leerling op het lezen is persistent				
Met enthousiasme praten over de inhoud van het boek				
Het lezen gebeurt met inspanning / ijver				
Geniet van het lezen (intonatie, mimiek, houding)				
Er is wederzijdse betrokkenheid tussen leerling en leesmaatje				

Schaalscore	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

Toelichting

L = laag
M = Matig
H = Hoog

Het formulier wordt per observatie twee keer gescoord. Vijf minuten na het begin van het maatjeslezen en nog eens na 15 minuten. Elke leerling krijgt dus twee beoordelingen.

In de kolom 'verantwoording' wordt het feitelijk gedrag genoteerd.

De observatie leidt vervolgens tot een beoordeling op de betrokkenheidsschaal. De verschillende schaalscores (Laevers, 1997):

Schaalwaarde 1 (zeer lage betrokkenheid)

Er is sprake van geen activiteit. Er zijn geen signalen van betrokkenheid zichtbaar.

Schaalwaarde 2 (lage betrokkenheid)

Er is sprake van vaak onderbroken activiteit. Er zijn wel enkele momenten van activiteit zichtbaar. Wegkijken, met andere dingen bezig zijn.

Schaalwaarde 3 (matige betrokkenheid)

Er is sprake van een nagenoeg aangehouden bezig zijn. Echter de passie in de activiteit mist, het raakt de leerling niet. Opvallend is dat de activiteit gestaakt wordt zodra er een aantrekkelijke prikkel in het vizier komt.

Schaalwaarde 4 (hoge betrokkenheid)

Er is sprake van aangehouden activiteit, als in drie, met als extra dat de leerling nu wel op een meerdere momenten passie ervaart. De activiteit doet iets met de leerling. In minstens de helft van de observatietijd dienen betrokkenheidssignalen te zien te zijn: concentratie, persistentie, inspanning met passie, nauwkeurigheid. De mimiek en houding van het kind: (ingespannen) blik op de activiteit gericht, rode kleur, erover willen praten.

Schaalwaarde 5 (zeer hoge betrokkenheid)

Als bij schaalwaarde 4, maar nu met de groots mogelijke betrokkenheid: nagenoeg constante inspanning. De leerling heeft geen oog voor andere dingen.

Bijlage 4 Gestructureerde vragenlijst intrinsieke leesmotivatie

Datum :

Naam leerling :

		Dit past bij mij:				Score	
		helemaal niet	niet zo erg	een beetje	helemaal		
1	Ik vind het leuk om op school vrij te lezen in een boek.						
2	Als ik vrij ben, lees ik graag een boek.						
3	Ik lees een boek, omdat ik graag een spannend of leuk boek lees.						
4	Ik vind boeken lezen saai.						
5	Ik hou van lezen.						
6	Ik lees omdat ik het leuk vind.						
7	Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen.						
8	Ik lees soms een boek, omdat je dan informatie krijgt over de natuur of de wereld.						
9	Als ik aan het lezen ben, kan ik zomaar de tijd vergeten.						
10	Ik vind het leuk om thuis te vertellen wat ik gelezen heb.						
11	Ik vind het leuk om met de juf te praten over wat ik gelezen heb.						
12	Ik vind het leuk om met andere kinderen te praten over wat ik gelezen heb.						

De antwoordschaal is:

- 1 punt :Past helemaal niet bij mij
- 2 punten :Past niet zo erg bij mij.
- 3 punten :Past wel een beetje bij mij.
- 4 punten :Past helemaal bij mij.

De leerling laat een maximale leesbetrokkenheid zien bij 48 punten.

De leerling laat een minimale leesbetrokkenheid zien bij 12 punten.

Hieruit volgt de volgende schaalverdeling:

- Lage leesbetrokkenheid : 12 tot 24 punten
- Matige leesbetrokkenheid : 25 tot 36 punten
- Hoge leesbetrokkenheid : 37 tot 48 punten

Let op: Vraag 4 score omrekenen.

Bijlage 5 Interview betrokkenheid tijdens het maatjeslezen

Datum :

Naam leerling :

1. Ik geef het maatjeslezen (tutorlezen) op school het cijfer..... (tussen de 1 en 10).
Omdat:
2. Welk gevoel krijg je van het boek dat je bij maatjeslezen (tutorlezen) leest?
Omdat:
3. Mijn maatje en ik zijn tijdens het maatjeslezen (tutorlezen) meestal wel/ niet echt aan het lezen.
Dat komt doordat
4. Hoe vind je dat de samenwerking tussen jou en jouw leesmaatje gaat?
Omdat:
5. Wat zou je het liefst willen veranderen aan het maatjeslezen (tutorlezen)?

Bij de tweede meting wordt in de vragen 'maatjeslezen' vervangen door 'tutorlezen'.

Bijlage 6 Leeslogboekje



uit: www.blogsdavenportlibrary.com

Leeslogboek van _____

Afspraken tutorlezen:

- * Tutorlezen is op _____dag, _____dag en _____dag om ____uur
- * Je haalt je maatje op en jullie gaan samen naar _____. Zorg dat je het leesboek en het leesmapje meeneemt.
- * Het tutorlezen duurt 25 minuten.
- * Let tijdens het lezen op je intonatie (spannend, blij) Lees hard en zacht.
- * Laat zien dat je echt naar je maatje luistert (kijken, hmm)
- * Zorg dat je tijdens het tutorlezen alleen bezig bent met samen lezen, doe geen andere dingen.
- * Laat je maatje zien dat je geniet van het samen lezen.
- * Jij bent het voorbeeld voor je maatje, wees altijd positief.
- * Geef tijdens het lezen veel complimentjes aan je maatje. Zorg dat je zegt wat er goed gaat. Bijvoorbeeld:
 - “Je hebt dat moeilijke woord goed gelezen, prima”
 - “Wat goed van je, dat je dat woord zonder te spellen hebt gelezen”
 - “Wat heb je vandaag goed gelezen, zeg”
 - Enz
- * Volg nauwkeurig de afspraken over het verbeteren van leesfoutjes (zie correctiekaart).

Veel plezier met het samen lezen!



Instructiekaart tutorlezen

Voor het lezen (5 minuten)

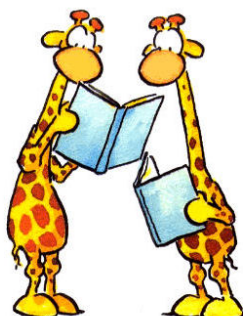
- We praten samen over het boek dat jullie gaan lezen of,
- Ik vertel iets over boeken of lezen in het algemeen of,
- Ik leg iets uit aan jou en je maatje over de manier van lezen.

Tijdens het lezen (15 minuten)

1. Lees een bladzijde voor, je maatje wijst bij.
2. Koorlezen: Lees samen met je maatje de bladzijde hardop. Als je maatje het afgesproken teken geeft dat hij het alleen verder wil gaan doen, dan ben je stil en leest je maatje alleen.
3. Als je maatje aarzelt bij een woord, zeg je direct het goede woord. Je maatje herhaalt het woord en jij leest weer mee totdat hij aangeeft alleen te willen lezen.
4. Als je maatje een woord fout leest, zeg je ook direct het goede woord. Je maatje herhaalt het woord en jij leest weer mee totdat hij aangeeft alleen te willen lezen.
5. Geef bij 3 en 4 complimenten.
6. Praat over de tekst: Stel vragen als:
wat is er gebeurd? Wat zal er gaan gebeuren? Heb jij zelf wel eens zoiets meegemaakt? En wat deed je toen? Wat zou je doen als..? Enz.
Vertel ook iets uit jezelf!

Na het lezen (5 minuten)

1. Praat met je maatje over hoe het lezen ging: geef complimenten.
2. Vul samen de tutorkaart in.



uit: www.praxisbulletin.nl

Kaart tutorlezen

Naam tutor: _____

Naam tutee: _____

Datum	Bladzijde	Wat vindt de tutor?	Wat vindt de tutee?

Opmerkingen:

- Hoe gaat het lezen? aantal foutjes, intonatie, vloeiend of spellend lezen, te snel of te langzaam lezen. Wat gaat er al goed?
- Wat wil de tutee nog verbeteren? Wat kan nog beter volgens de tutor?
- Hoe gaat het feedback geven en ontvangen? wat gaat goed en wat willen jullie anders?
- Andere zaken?

Boekenbijhoudblad

Naam _____



Dit heb ik al uit:

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____

