



Handvatten voor het effectief technisch lezen.

Silvia Monden
Studentennr. 2049034

Praktijkonderzoek in het kader van de opleiding Master SEN Dyslexiespecialist 2 jarig - Utrecht

Jaar: 2011 - 2012

Begeleid door: drs. Astrid Muller

Fontys Opleiding centrum Speciale Onderwijs zorg Tilburg

Voorwoord

De reden dat ik voor dit onderzoeksonderwerp heb gekozen, heeft met de hulpvraag uit het team te maken. Het stimuleren van het bewustwordingsproces van collega's in hun omgang met leerlingen met leesproblemen, was het belangrijkste uitgangspunt. Daarbij komt dat het team bezig is met verschillende implementatie trajecten, waaronder het Directe instructie model¹ en het Handelingsgericht werken². Deze 3 factoren zijn de leidraad van het onderzoek geworden.

De titel van het onderzoek, *Handvatten voor het effectief technisch lezen*, verwijst naar het feit dat iedere leerling verschillende onderwijsbehoeften heeft waarop de leerkracht in moet kunnen spelen. De leerkrachten, in dit onderzoek, geven onbewust de juiste ondersteuning op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerling. Door de leerkrachten de juiste handvatten aan te reiken wordt er een omschakeling gemaakt van onbewust didactisch handelen naar bewust didactisch handelen.

Ten tijden van dit onderzoek heb ik de steun en eerlijke feedback mogen ontvangen van docenten en studenten van de opleiding, collega's en familie. Zonder deze steun en feedback was het onderzoek, niet datgene geworden wat het nu is.

Allereerst wil ik mijn begeleidend docent, Astrid Müller met haar eerlijke en kritische feedback en bemoedigende woorden bedanken. Zij zorgde er bij elk kritisch intervisie moment voor dat ik met een positief gevoel een vervolg kon geven aan het onderzoek. Op de momenten dat er twijfels waren over het verloop van het onderzoek, liet Astrid blijken dat er vertrouwen was dat alles goed zou komen. Ten tweede wil ik mijn critical friends, Anita Gelmers-Groen, David Bonnestroo en Elly Bosscha bedanken. Door hun eerlijke, kritische feedback, raad en vragen hebben ze geholpen om het onderzoek de goede richting op te sturen.

Ten derde wil ik mijn naaste collega Maaïke van Mourik bedanken voor alle uren waarbij ze onze intensieve groep, zonder te mopperen, alleen heb moeten draaien, zodat er tijd vrij kwam voor mij om te werken aan mijn studie en onderzoek. Zonder deze vrije uren had het onderzoek niet plaats kunnen vinden.

Ten vierde wil ik de directie van de onderzoeksschool, de collega's en de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 bedanken. Zij hebben mij de ruimte en de gelegenheid gegeven om het onderzoek uit te voeren. Iedereen heeft met veel energie meegewerkt aan het onderzoek, zodat ik het onderzoek tot een goed einde kon brengen.

Daarnaast wil ik mijn ouders bedanken. Zonder hun onuitputtelijke vertrouwen en wijze raad was ik nooit op het niveau gekomen, waar ik nu ben.

Tot slot en zeker niet de onbelangrijkste plek wil ik mijn steun en toeverlaat en tevens eindredacteur Bas Gorter bedanken. Ten alle tijden heeft hij mij gesteund, gemotiveerd en datgene gezegd en gedaan wat ik op dat moment nodig had.

Al mijn dank is voor jullie.

Silvia

¹ Het directe instructie model is hierna weergegeven als DIM

² Het handelingsgericht werken is hierna weergegeven als HGW

Inhoudsopgave

1. Inleiding

- 1.1 De leervragen
- 1.2 Het onderzoeksverslag

2. Probleemstelling

- 2.1 Beginsituatie
- 2.2 Huidige situatie
- 2.3 Wenselijke situatie
- 2.4 Hoofdvraag
- 2.5 Deelvragen
- 2.6 Aanpak van de probleemstelling
- 2.7 Onderzoeksplanning

3. Verantwoording van de probleemstelling

- 3.1 Probleemstelling
- 3.2 Operationalisering
- 3.3 Nieuwswaarde
- 3.4 Theoretische relevantie
- 3.5 Praktische relevantie
- 3.6 Optimale opbrengst

4. Achtergronden en theoretisch kader

- 4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie
- 4.2 Domeinafbakening primaire doelgroep
 - 4.2.1 Domeinafbakening
 - 4.2.2 Primaire doelgroep
- 4.3 Definiëring belangrijkste termen en begrippen
 - 4.3.1 Effectieve instructie volgens het DIM model
 - 4.3.1.1 Het DIM model tijdens de technisch leeslessen
 - 4.3.2 Van onderwijsbehoeften naar onderwijsaanbod, HGW
 - 4.3.2.1 Benoemen van de onderwijsbehoeften
 - 4.3.2.2 Vaststellen gewenst onderwijsaanbod
- 4.4 Toelichting op keuzes en veronderstellingen
- 4.5 Theoretisch kader
 - 4.5.1 Het DIM model
 - 4.5.2 Het HGW
- 4.6 Inclusie
 - 4.6.1 Inclusie in het algemeen
 - 4.6.2 Inclusie in relatie tot het onderzoek

5. Onderzoeksmethode

- 5.1 De deelvragen
- 5.2 Onderzoeksmethode en analyse van de gegevens
 - 5.2.1 Gesprek met de leerling
 - 5.2.2 De onderwijsbehoeften en het onderwijsaanbod
 - 5.2.3 Kijkwijzers effectief onderwijs gedrag
 - 5.2.4 Observatie lijst uitvoerend handelen
 - 5.2.5 Vakkennis onderzoek
- 5.3 Resultaten van het onderzoek per deelvraag
 - 5.3.1 Deelvraag 1: De onderwijsbehoeften van de zorgleerling
 - 5.3.1.1 Uitkomst gesprekken met de leerlingen
 - 5.3.1.2 Uitkomst gesprekken met de leerkrachten

- 5.3.1.3 Uitkomst van het vakkennis onderzoek
- 5.3.2 Deelvraag 2: De ondersteuningsbehoeften van de leerkracht
 - 5.3.2.1 Uitkomst gesprekken met de leerkrachten
 - 5.3.2.2 Uitkomst video opnames in de groepen 4 en 5
 - 5.3.2.3 Uitkomst van het vakkennis onderzoek
- 5.3.3 Deelvraag 3: Het DIM model in combinatie met de onderwijsbehoeften en het onderwijsaanbod
- 5.3.4 Deelvraag 4: Inzet DIM model
- 5.4 Interpretatie van de resultaten
 - 5.4.1 Betrouwbaarheid
 - 5.4.2 Validiteit

6. Conclusies

- 6.1 De conclusie per deelvraag
 - 6.1.1 Deelvraag 1: De onderwijsbehoeften van de zorgleerling.
 - 6.1.2 Deelvraag 2: De ondersteuningsbehoeften van de leerkracht.
 - 6.1.3 Deelvraag 3: Het DIM model in combinatie met de onderwijsbehoeften en het onderwijsaanbod.
 - 6.1.4 Deelvraag 4: Inzet DIM model
- 6.2 De conclusie op de hoofdvraag
 - 6.2.1 Onderwijsbehoeften technisch lezen
 - 6.2.2 Effectieve leesinstructie met behulp van het DIM model
- 6.3 De onderzoekstriade
 - 6.3.1 De betekenis van het onderzoek voor mij als onderzoeker
 - 6.3.2 De betekenis van het onderzoek voor de onderzoeksschool
 - 6.3.3 De betekenis van het onderzoek voor de theorie

7. Discussie en reflectie

- 7.1 Discussie onderzoek
 - 7.1.1 Aanpak
 - 7.1.2 Uitvoerbaarheid
 - 7.1.3 Acceptatie
 - 7.1.4 Effectiviteit
 - 7.1.5 Tevredenheid over aanpak
- 7.2 Reflectie op eigen leerproces
 - 7.2.1 Reflectie op het doen van onderzoek
 - 7.2.2 Reflectie op het hele leerproces

Samenvatting

Literatuurlijst

Inhoudsopgave bijlage 1,2 en 3

- 1.a. Instructie model voor uitvoerend handelen
- 1.b. Het DIM model volgens het protocol dyslexie
- 1.c. Maatregelen voor een passend onderwijs aanbod
- 1.d. Organisatie van het werken met verschillende aanpakken
- 2.a. Gesprek met de leerling
- 2.b. Formuleren van onderwijsbehoeften aangepast op gesprek met de leerling
- 2.c. De onderwijsbehoeften van de individuele leerling
- 2.d. Formuleren van de onderwijsbehoeften
- 2.e. Kijkwijzer effectief onderwijs gedrag
- 2.f. Observatielijst instructie uitvoerend handelen
- 3.a. De onderwijsbehoeften van de leerlingen van de groepen 4 en 5
- 3.b. De onderwijs behoeften van de leerlingen van de groepen 4 en 5 volgens de leerkracht

- 3.c. Ingevulde kijkwijzer effectieve instructie groep 4 en 5
- 3.d. Observatie lijst instructie uitvoerend handelen, groep 3-8
- 3.e. Onderwijsbehoeften technisch lezen
- 3.f. Effectieve leesinstructie kaart met behulp van het DIM model

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Leervragen

Voor de start van het onderzoek heb ik mijzelf afgevraagd wat ik wil gaan onderzoeken en hoe ik dat onderzoek vorm ga geven. Daarnaast heb ik, aan het begin van het schooljaar 2011/2012, samen met twee studiegenoten van de opleiding dyslexie specialist, leer- en verdiepingsvragen opgesteld waarop we in het huidige jaar van de studie dyslexie antwoord op willen te krijgen. De vragen worden gesteld met betrekking tot de 7 competenties. De 7 competenties zijn beschrijvingen van vaardigheden waaraan een dyslexie specialist moet voldoen (Koersplan, 2005). Omdat niet alle vragen betrekking hebben met het onderzoek heb ik er voor gekozen om deze vragen achterwege te laten. De competenties en de daarbij horende vragen die betrekking hebben op het onderzoek zijn:

- Bij de inter-persoonlijke competentie: Hoe pas ik het geleerde toe in het team?
- Bij de pedagogische competentie: Hoe pas ik de video interactie training op een juiste wijze toe in het onderzoek?
- Bij de organisatorische competentie: Hoe kan ik het geleerde uitvoeren binnen het team? Wat als iets niet werkt, of het team gaat niet mee?

1.2 Het onderzoeksverslag

In het onderzoeksverslag wordt in de verschillende hoofdstukken de volgende items beschreven.

Hoofdstuk 2:

In hoofdstuk 2 wordt de beginsituatie, de huidige situatie en de wenselijke situatie van de praktijkschool beschreven. Op deze verschillende situaties wordt een hoofdvraag gesteld. Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag worden er deelvragen gemaakt. De uitgewerkte deelvragen samen geven in hoofdstuk 6, conclusies, een antwoord op de hoofdvraag.

Hoofdstuk 3

In hoofdstuk 3 worden de kernbegrippen van de hoofdvraag uitgeschreven. Om een goed beeld van de hoofdvraag te krijgen worden deze kernbegrippen per onderdeel beschreven. Deze kernbegrippen zijn de pijlers waarop het onderzoek rust.

Hoofdstuk 4

In hoofdstuk 4 wordt er een afbakening gemaakt van de onderzoeksdoelgroep. De kernbegrippen DIM model en HGW worden uitgewerkt en de actuele theorie wordt onderzocht. Daarnaast wordt er een koppeling gemaakt naar de leertheorie achter het DIM model en het HGW.

Hoofdstuk 5

In hoofdstuk 5 wordt beschreven wat de onderzoeksmethoden van de deelvragen zijn en hoe de analyse van het onderzoek op de deelvragen plaats vindt. Per deelvraag worden de resultaten van het onderzoek opgeschreven. Aan het einde van dit hoofdstuk wordt beschreven in hoeverre de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek gewaarborgd is.

Hoofdstuk 6

In hoofdstuk 6 worden de antwoorden op de deelvragen uitgewerkt. Aan de hand van de resultaten op de deelvragen worden er conclusies getrokken. Uit deze conclusies is een eindconclusie op de hoofdvraag gemaakt.

Hoofdstuk 7

In hoofdstuk 7 wordt gereflecteerd op het onderzoek en op het leerproces tijdens het onderzoek.

Tot slot wordt het onderzoeksverslag afgesloten met een samenvatting van het praktijkonderzoek.

Hoofdstuk 2 Probleemstelling

2.1 Begin situatie

Een Openbare basisschool in Almere Haven heeft in het schooljaar 2009/2010 bezoek gehad van de rijksinspectie. De inspectie was niet tevreden over hoe het onderwijs werd vormgegeven en over de behaalde leerresultaten in het algemeen. Er zou veel in de werkwijze van de school en van de leerkrachten moeten veranderen. Indien de wijzigingen goed werden doorgevoerd zou de school niet als een zwakke school worden aangemerkt. De school is hierop volgend in het schooljaar 2010/2011 gestart met een verbeterplan dat ondersteund wordt door een onafhankelijk extern onderwijs bureau. Dit verbeterplan is uitgespreid over de schooljaren 2010/2011 en 2011/2012. Puntsgewijs komt het erop neer dat de volgende zaken geïmplementeerd zullen gaan worden:

- Het DIM model;
- Het HGW;
- Het opbrengstgericht werken, hierna weergegeven als OGW;
- Het werken met groepsplannen;
- De zorgstructuur wordt opgesteld en geborgd;
- Een verbetering van de zorg voor de leerlingen;
- Een versterkte analyse van de toets gegevens;
- Een nieuwe technisch en begrijpend leesmethode.

Het verbeterplan is de leidraad voor het hele handelen van het team in de schooljaren van 2010 t/m 2012. De doelstelling van het verbeterplan is het aanbieden van goed onderwijs aan de leerlingen van de school, zodat de leerresultaten verbeteren en daarmee een regulier arrangement van de rijksinspectie wordt behaald (Rijksoverheid).

2.2 Huidige situatie met betrekking tot het lezen

In het schooljaar 2010/2011 is het hele team intensief bezig geweest met het uitvoeren van het plan van aanpak:

- Het DIM model heeft een plaats gekregen tijdens het geven van het technisch leesonderwijs,
- De school heeft voor de groepen 4 t/m 7 de nieuwe technisch leesmethode Estafette (Struiksmā, 2011) aangeschaft,
- Dit gekoppeld aan de allernieuwste CITO lees toetsen geeft aan dat er in de school meer structuur is dan voorheen.

Er is daarnaast een toetskalender gemaakt door de intern begeleider, hierna weergegeven als IB-er, waarin de verschillende meetmomenten en interventieperiode voor het technische lezen aangegeven staan. Deze toetskalender wordt ondersteund door de methode Estafette (Struiksmā, 2011).

Tot zover is het plaatje compleet, maar wat gebeurt er na de meetmomenten tijdens de signalering? De leerlingen met uitval worden door de leerkracht besproken met de IB-er. Hierna krijgen de leerlingen buiten de groep een interventie die gericht is op herhaling van de leerstof of pre-teaching. Deze interventie wordt door een onderwijsassistent en of een leerkracht gegeven en wordt ook wel genoemd, *divergente differentiatie*³. Deze differentiatie staat gelijk aan zorgniveau 3. Het geven van een interventie die gericht is op herhaling van de lesstof of pre-teaching buiten de groep is tegenstrijdig, omdat het lesgeven volgens het DIM model deze herhaling en pre-teaching opneemt in het geven van een effectieve instructie. Het DIM model is effectief inzetbaar voor leerlingen die uitvallen tijdens de signalering. De leerlingen die uitvallen tijdens de signalering worden zorgleerlingen genoemd. Door het inzetten van het DIM model zouden de pre-teaching en de herhaling van de leerstof gegeven moeten worden in de eigen groep. Een groot deel van de zorgleerlingen heeft behoefte aan een actieve instructie en extra begeleiding door de leerkracht, ook wel genoemd *convergente differentiatie*⁴. Deze differentiatie valt onder zorg niveau 2. (Scheltinga, 2011)

³ *divergente differentiatie*: bij *divergente differentiatie* besteden alle leerlingen evenveel tijd aan lezen en spellen. Zorg leerlingen krijgen dan vaak een eigen leerlijn. specifieke interventie, zorgniveau 3 (Scheltinga, 2011)

⁴ *convergente differentiatie*: dit houdt in dat de leerkracht voor alle leerlingen dezelfde leerdoelen hanteert, maar extra tijd vrijmaakt voor de zorg leerlingen. uitbreiding instructie- en oefentijd, zorgniveau 2 (Scheltinga, 2011)

2.3 Wenselijke situatie

De leerkrachten van de groepen 4 en 5 benutten de kansen om de zorgleerlingen binnen de groep te houden en worden zich bewust van het handelen tijdens het geven van technisch leesonderwijs. De leerkrachten zullen de instructie aan moeten passen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen in hun groep. Tijdens de technisch leeslessen zullen de leerkrachten het convergente differentiatie model gebruiken en deze vorm geven door middel van het DIM model. De onderwijsbehoeften van de leerlingen zullen worden opgeschreven in een groepsplan. Aan de hand van dit groepsplan zal er een passend onderwijsaanbod worden gevormd. De leerlingen die een specifieke zorgvraag hebben krijgen in de groep begeleiding door hun eigen leerkracht en zullen daarnaast een interventie krijgen die gericht is op de speciale zorg die ze nodig hebben.

2.4 Hoofdvraag

Welke handvatten voor technisch lezen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te voldoen met behulp van het DIM model.

2.5 Deelvragen

- Wat zijn de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 ten aanzien van het technisch lezen ?
- Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, hoe wordt het huidige onderwijsaanbod gegeven, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten ?
- Hoe kan het DIM model een bijdrage leveren aan zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingen als aan het onderwijsaanbod van de leerkrachten van de groepen 4 en 5 ?
- Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige leesonderwijs, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten ?

2.6 Aanpak van de probleemstelling

Er wordt een onderzoek uitgevoerd dat een antwoord geeft op de probleemstelling. Het onderzoek wordt uitgevoerd op een openbare basisschool, in Almere Haven.

De volgende zaken worden onderzocht:

- Er worden gesprekken met de leerkrachten van de groepen 4 en 5 gehouden, zie bijlage 2.C, om er achter te komen welke ondersteuningsbehoeften zij hebben om aan de zorgleerlingen binnen hun groep een passend onderwijsaanbod te kunnen geven op het gebied van technisch lezen.
- Er worden gesprekken met de zorgleerlingen technisch lezen gehouden, zie bijlage 2.A, om er achter te komen welke onderwijsbehoeften zij hebben ten aanzien van het technisch lezen.
- Er worden kijkwijzers als observatiemiddel gebruikt om te kijken in hoeverre de leerkracht een effectieve instructie geeft tijdens een technisch leesles. (Pameijer, 2010)
- De methode Estafette (Struiksmā, 2011) en de Protocolen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011) worden onderzocht.
- Er zal een video opname in de groepen 4 en 5 worden gemaakt om te zien hoe het DIM model wordt ingezet tijdens de leesinstructies.

2.7 Onderzoeksplanning

Dinsdag 13 December 2011	Inleveren eerste versie hoofdstuk 2 en 3
Dinsdag 20 December 2011	Intervisie bijeenkomst met begeleidend docent
Vrijdag 20 Januari 2012	Inleveren 2 ^e versie hoofdstuk 2 en 3
Woensdag 8 Februari 2012	Intervisie bijeenkomst met begeleidend docent
Dinsdag 28 Februari 2012	Inleveren eerste versie hoofdstuk 4
Dinsdag 6 Maart 2012	Intervisie bijeenkomst met begeleidend docent
Woensdag 14 Maart 2012	Gesprek kritische vriend opleiding
Maandag 19 Maart 2012	Uitdelen toestemmingsformulieren naar ouders
Maandag 19 Maart 2012	Collega vragen om bijlage 5 in te vullen, test ronde.
Vrijdag 30 Maart 2012	Gesprekken individuele leerlingen groep 4 en 5
Vrijdag 30 Maart 2012	Inleveren eerste versie hoofdstuk 5
Maandag 2 April 2012	Video opnamen groep 5
Dinsdag 3 April 2012	Video opnamen groep 4
Donderdag 5 April 2012	Intervisie bijeenkomst met begeleidend docent
April 2012	Uitwerken onderzoek gegevens
Vrijdag 20 April 2012	Inleveren concept hoofdstuk 5
Dinsdag 24 April 2012	Telefonische intervisie met begeleidend docent
Vrijdag 4 Mei 2012	Inleveren concept hoofdstuk 5 en 6
Dinsdag 9 Mei 2012	Telefonische intervisie met begeleidend docent
Dinsdag 15 Mei 2012	Opsturen concept onderzoek
Dinsdag 22 Mei 2012	Intervisie met begeleidend docent
Dinsdag 29 Mei 2012	Definitief onderzoek inleveren

Hoofdstuk 3 verantwoording van de probleemstelling

3.1 Probleem stelling

Welke **handvatten** voor technisch lezen *hebben* de **leerkrachten van de groepen 4 en 5** nodig om aan de **onderwijsbehoeften** van de **zorgleerlingen** te voldoen met behulp van het **DIM model**.

3.2 Operationalisering

Handvatten

Een handvat zoals die hier boven genoemd wordt, heeft in het onderwijs de betekenis van een ondersteuningsaanbod.

Dit ondersteuningsaanbod heeft in dit onderzoek betrekking op het technische leesonderwijs voor de leerkrachten van de groepen 4 en 5. Om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te kunnen voldoen moeten de leerkrachten een goed ondersteuningsaanbod kunnen bieden. Het ondersteuningsaanbod moet voor de leerkracht gebruiksvriendelijk en gemakkelijk in gebruik zijn en moet tegemoet komen aan de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht. In hoofdstuk 4 wordt er ingegaan op de diverse onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen en op de verschillende manieren van een passend ondersteuningsaanbod ten aanzien van het technisch lezen.

Leerkrachten groepen 4 en 5

Op de school van onderzoek is er van elke jaargroep 1 groep aanwezig in de school. De school is een gemêleerde school waarbij de leerlingen uit de groep 4 en 5 de Nederlandse taal in meer of mindere mate beheersen.

De frequentieverdeling van de afname CITO woordenschat zijn in groep 4:

I → 4,8 % II → 0 % III → 23,8% IV → 28,6 % en V → 32,9 %.

De frequentieverdeling van de afname CITO woordenschat zijn in groep 5:

I → 5,3 % II → 26,3 % III → 15,8% IV → 47,4 % en V → 5,3 %.

In de groep 4 zitten 21 leerlingen, waarvan er 4 leerlingen zitten met een leerlinggewicht⁵ van 1,2. In de groep 5 zitten 20 leerlingen, waarvan er 4 leerlingen een leerlinggewicht zijn van 0,3 en 2 leerlingen het leerlinggewicht hebben van 1,2.

Voor groep 4 staat er 4 dagen een vaste leerkracht en is er 1 dag een vaste invalkracht voor de groep. In de groep 5 staat er 5 dagen een vaste leerkracht voor de groep. Alle leerkrachten van de groepen 4 en 5 spelen een belangrijke rol tijdens het onderzoek. Hoe kunnen deze leerkrachten een optimale lees les geven aan de gehele groep met behulp van het DIM model, zodat alle leerlingen, ook de zorgleerlingen, in de groep actief mee kunnen doen met de lees instructie, verwerking en evaluatie.

Onderwijsbehoeften

Onderwijsbehoeften geven weer wat de leerlingen nodig hebben om de gestelde onderwijsdoelen te bereiken. *Wat de kenmerken van leerlingen ook zijn, er zijn voor hem/haar altijd doelen te stellen en er zijn altijd onderwijsbehoeften te benoemen.* (Gijzen, 2012)

Tijdens het onderzoek wordt onderzocht wat de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 zijn en wat het huidige onderwijsaanbod is. Vervolgens wordt er onderzocht of het onderwijsaanbod aangepast en/ of verbeterd moeten worden. Op basis van de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen wordt een groepsplan technisch lezen opgesteld dat vervolgens uitgevoerd en geëvalueerd wordt door de leerkracht.(Pameijer, 2004)

⁵ Basisscholen krijgen via de gewichtenregeling geld per leerlingen op basis van het opleidingsniveau van de ouders. De regeling kent 2 gewichten : 0,3 en 1,2. De gewichten zijn gekoppeld aan opleidingscategorieën van de ouder. Bij 1,2 hoort Categorie 1 → maximaal basisonderwijs of (V)so-zmlk ,bij 0,3 hoort Categorie 2 → maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg.(Rijksoverheid)

Zorgleerlingen

In het woordenboek (Dale, 1970) staat de definitie van een zorgleerlingen omschreven als, *Een leerling die extra aandacht moet krijgen vanwege leer- of andere problemen.*

Leerlingen die tijdens de afname van leestoetsen een IV-niveau of V-niveau behalen worden zorgleerlingen genoemd. Er wordt tijdens het onderzoek ingegaan op de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen. Op basis van deze gegevens zullen de zorgleerlingen ingedeeld worden in het convergente differentiatie model, zorgniveau 2. Als de zorg een specifiek aanbod vraagt zullen deze specifieke zorgleerlingen meedoen met de convergente differentiatie model en krijgen daarnaast een specifiek aanbod passende bij hun hulpvraag, zorgniveau 3.

DIM model

In het DIM model staat de leerkracht als model centraal. Het leren vindt plaats als de leerlingen de aangeboden leerstof actief tot zich nemen en er betekenis aan geven die aansluiten bij eerdere kennis en ervaringen. Om de leerlingen niet te overbelasten met kennis doet de leerkracht er goed aan om deze kennis te structureren, ordenen en te doseren. Hierdoor zijn de leerlingen beter in staat om hetgeen wat ze nieuw leren te verankeren in het al eerder geleerde (Veenman, 1992)

Vorige schooljaar 2010/2011 is de school begonnen met het implementeren van het DIM model tijdens het lees onderwijs. De methode Estafette (Struiksmā, 2011) ondersteunt het lesgeven via het DIM model en heeft de handleiding aangepast op deze werkwijze. Het DIM model wordt verder uitgewerkt in hoofdstuk 4.

3.3 Nieuwswaarde:

Het onderzoek dat uitgevoerd wordt zal meerwaarde hebben voor de school. De situatie zoals die nu wordt uitgevoerd in de school, is afhankelijk van het aanwezig zijn van de onderwijs assistent. Op het moment dat zij werkzaamheden krijgt die niet met de begeleiding van de individuele leerlingen te maken hebben, bijvoorbeeld een klas opvangen, kan de begeleiding van de zorgleerlingen niet consequent door gaan terwijl dit voor deze leerlingen zeker van belang is. (Veenman, 1992). Als de leerkrachten de instructie geven volgens het convergente differentiatie model, gaan de leesinstructies met de zorgleerling door. Daarnaast is er voor de school veel te behalen in een verrijking ten behoeve van de leerkrachten.

3.4 Theoretische relevantie:

Het DIM model richt zich vooral op het werken op verschillende instructie niveaus tijdens de leesinstructie. Hierdoor hoeven de zorgleerlingen niet meer apart in een kamertje te zitten maar worden de leerlingen aangemoedigd en gestimuleerd door hun eigen leerkracht en zijn daarnaast doelgericht en opbrengstgericht bezig. Bovendien is het een inspanningsverplichting voor de leerkracht om er voor te zorgen dat de zorgleerlingen mee kunnen doen met de groepslessen. Op eigen kracht kunnen de zorgleerlingen de leesstrategieën nog niet toepassen, maar door de sociale ondersteuning van de groep en de extra ondersteuning van de leerkracht worden de zorgleerlingen gestimuleerd aan de reguliere leeslessen mee te doen. Zo worden de zorgleerlingen gestimuleerd en uitgedaagd een stapje verder te zetten dan het niveau dat ze beheersen wanneer ze alleen zouden werken. (Veenman, 1992)

3.5 Praktische relevantie

De ondersteuningsbehoeften die leiden tot een passend onderwijsaanbod zullen worden opgenomen in het leesinstructie beleid 2012-2013 van de school. De leerkrachten van groep 4 en 5 en daarnaast de zorgleerlingen zullen het ondersteuningsaanbod in het schooljaar 2011-2012 uitproberen. Daarna is het van belang dat er een beter technisch leesinstructie beleid komt door de gehele school, zodat de zorgleerlingen in alle jaargroepen volgens het convergente differentiatie model, het effectief leesonderwijs kunnen volgen.

3.6 Optimale opbrengst

Als uit mijn onderzoek een praktisch handvat, ook wel ondersteuningsaanbod genoemd, zou komen, die de leerkrachten kunnen inzetten om het onderwijsaanbod te optimaliseren, dan zou de opbrengst optimaal zijn. De leerkrachten zullen hierdoor vaardiger worden in het aanbieden van het reguliere aanbod en bieden de zorgleerlingen de mogelijkheid om hier aan deel te nemen. De handvatten zullen er voor zorgen dat het werken volgens het DIM model het onderwijsaanbod zal verbeteren en dat de leerkrachten de zorgleerlingen op de juiste manier kunnen begeleiden tijdens de gezamenlijke leesinstructie, zorgniveau 2. Hierdoor is er meer ruimte zodat de echte specifieke lees behandelingen buiten de groep gedaan kunnen worden, zorgniveau 3.

Hoofdstuk 4 achtergronden en theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de achtergronden zijn vanuit de literatuur over de onderzoeksvraag: Welke handvatten voor technisch lezen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig, om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te voldoen met behulp van het DIM model.

4.1 Onderzoeksfunctie en onderzoeksstrategie

In dit onderzoek is onderzocht wat het verbeteren van het handelen door de leerkracht in de groep kan opleveren. Door gerichte handelingen in de praktijk uit te proberen en onder begeleiding of eigen aansturing te oefenen, vindt verbetering van het handelen plaats.

Dit onderzoek is een actieonderzoek. *Een actieonderzoek is een strategie voor het systematisch onderzoeken van de eigen praktijksituatie door de direct betrokkenen, met de uitdrukkelijke bedoeling de kwaliteit van het handelen in die situatie te verbeteren vanuit een meer gefundeerd inzicht in de situatie.* (Kallenberg, 2007)

4.2 Domeinafbakening primaire doelgroep

4.2.1 Domeinafbakening

Het domein waar dit onderzoek zich op richt is het vaardiger maken van de leerkrachten van de groepen 4 en 5 in het aanbieden van het reguliere lees aanbod. Hierdoor bieden de leerkrachten de zorgleerlingen de mogelijkheid om actief aan de instructie deel te nemen.

4.2.2 Primaire doelgroep

In dit onderzoek worden de leerkrachten van de groepen 4 en 5 en de zorgleerlingen, die bij de afname van de CITO een V en VI score hebben, betreffende het technisch lezen betrokken.

Leerkrachten groepen 4 en 5

De leerkrachten hebben een belangrijk aandeel in het slagen van dit onderzoek. Voor groep 4 staat er 4 dagen in de week een vrouwelijke leerkracht, deze leerkracht heeft 13 jaar onderwijservaring en valt in de leeftijdscategorie 40-45, 1 dag is er een vrouwelijke leerkracht voor de groep, deze valt in de leeftijdscategorie 35-40 jaar en heeft 11 jaar onderwijservaring.⁶ In groep 5 staat er 5 dagen een vrouwelijke leerkracht voor de groep. Deze leerkracht heeft 4 jaar onderwijservaring en valt in de leeftijdscategorie 25-30.

Tijdens dit onderzoek worden er gesprekken met de leerkrachten van de groep 4 en 5 gehouden om er achter te komen welk ondersteuningsaanbod zij nodig denken te hebben om de zorgleerlingen binnen de groep goed te kunnen begeleiden.

Er zullen 2 verschillende video opnames worden gemaakt tijdens de leesinstructies in de groepen 4 en 5 om te zien hoe het DIM model wordt ingezet tijdens de lees instructies en hoe het effectief lees aanbod is ten aanzien van de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen.

De leerlingen van de groepen 4 en 5

In groep 4 zitten 21 leerlingen, 10 jongens en 11 meisjes. Bij de afname van de CITO drie minuten lees toets, verder genoemd DMT, in januari 2012 scoort 4,8% van de leerlingen een IV score en 23,8 % een V score. In totaal zijn dit 6 leerlingen, 4 meisjes en 2 jongens. Deze 6 leerlingen hebben allemaal een leerlinggewicht van 0. Deze leerlingen zullen in hoofdstuk 5 verder aangeduid worden als zorgleerlingen groep 4. De rest van de groep, 71 %, scoort gelijk of hoger dan III.

In groep 5 zitten 20 leerlingen, 6 jongens en 14 meisjes. Bij de afname van de CITO DMT in januari 2012 scoort 26,3 % van de leerlingen een IV score. In totaal zijn dit 5 leerlingen, 3 meisjes en 2 jongens. Van deze 5 leerlingen hebben er 4 een leerlinggewicht van 0 en heeft 1 leerling een

⁶ De leerkracht is ten tijden van het onderzoek over geplaatst naar een andere groep. Op dit moment staat er een invalster uit de vervangingspoule, 1 dag in de week, in groep 4. Deze leerkracht wordt verder niet meer meegenomen in het onderzoeksverslag.

leerlinggewicht van 0,3. Deze leerlingen zullen in hoofdstuk 5 verder aangeduid worden als zorgleerlingen groep 5. De rest van de groep ,75 %, scoort gelijk of hoger dan III. Bovenstaande zorgleerlingen groep 4 en 5 spelen een belangrijke rol bij het onderzoek. Tijdens het onderzoek moet duidelijk worden wat de onderwijsbehoeften van deze leerlingen zijn en in welk ondersteuningsaanbod de leerkrachten vaardiger moeten worden om aan deze onderwijsbehoeften te voldoen.

4.3 Definiëring belangrijkste termen en begrippen

4.3.1 Effectieve instructie volgens het DIM model

De laatste twintig jaar is er veel onderzoek gedaan naar de samenhang tussen het functioneren van de leerkracht en de prestaties van de leerlingen. Een belangrijke conclusie van een van de onderzoeken is; *teachers do make a difference!* (Veenman, 2003)

Het maakt uit hoe een leerkracht onderwijs geeft, verschil in onderwijsgedrag van leerkrachten heeft onmiskenbaar verschil in prestaties van leerlingen tot gevolg, maar welk instructie gedrag is effectief? Wanneer er gesproken wordt over de instructie die de leerkracht aan leerlingen geeft dan gaat het om de kwaliteit van het instructieproces. Iedere leerkracht heeft een bepaalde visie over hoe hij of zij de instructie gaat geven. Naar deze verschillende visies, die leerkrachten kunnen hanteren, zijn onderzoeken geweest. De onderzoeken naar effectieve instructie verwijzen naar een reeks gedragspatronen van de leerkracht die samen de kwaliteit van instructie kenmerken.

Hoe ziet effectief instructie gedrag eruit? Onderzoekers (o.a. Good, Grouwers & Ebmeier, 1983; Rosenshine & Stevens, 1986; Rosenshine & Edmonds, 1990; Rosenshine & Meisters, 1992; Veenman, 1992) hebben effectieve gedragspatronen voor instructie gecategoriseerd in diverse instructie modellen. Worden deze instructie modellen met elkaar vergeleken en in elkaar geschoven dan ontstaat er een basismodel met zes hoofdrubrieken:

- | | | |
|---|---|--------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Dagelijkse Terugblik</i> 2. <i>Presentatie</i> 3. <i>(in)oefening</i> 4. <i>Individuele Verwerking</i> 5. <i>Periodieke Terugblik</i> | } | 6. <i>Terugkoppeling</i> |
|---|---|--------------------------|

Dit model wordt het DIM model genoemd, omdat de uitvoering van het onderwijsleerproces in belangrijke mate gecontroleerd wordt door de leerkracht. Het DIM model is effectief voor zorgleerlingen. De zorgleerlingen, die meestal niet beschikken over zelfregulerende studievaardigheden, hebben behoefte aan een actieve instructie en begeleiding door de leerkracht. Dit betekent geen lange lessen met veel uitleg, maar het aan de orde stellen van leerstof met vragen om de leerlingen te stimuleren, de leerstof te begrijpen en er kritisch mee om te gaan. Het DIM model is verdeeld in twee modellen: het DIM model voor uitvoerend handelen met een sterk sturende rol van de leerkracht en het DIM model voor strategisch handelen met een minder sturende rol van de leerkracht. Het DIM model voor uitvoerend handelen met een sterk sturende rol van de leerkracht is het meest geschikt voor het geven van het technisch lezen onderwijs (Veenman, 2003). Dit model zal verder in een aangepaste vorm hieronder uitgewerkt worden.

4.3.1.1 Het DIM model tijdens de technisch leeslessen.

In de Protocollen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011), wordt het originele DIM model in een andere vorm weergegeven. Deze vorm sluit beter aan bij het effectief geven van het technisch leesonderwijs.

1. *Dagelijkse en periodieke terugblik*
2. *Presentatie van nieuwe inhoud*
3. *Begeleide inoefening van vaardigheden*
4. *Individuele verwerking met regelmatige feedback*

De eerste twee fasen worden doorlopen met de hele groep, daarna wordt er gedifferentieerd naar de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De zorgleerlingen krijgen in een klein groepje extra uitleg van

de leerkracht. Concreet betekent dit voor de zorgleerlingen dat de leerkracht begeleid bij de inoefening, voordat de zorgleerlingen zelfstandig aan het werk gaan. De leerkracht controleert de denkstappen; hebben de zorgleerlingen de instructie begrepen en weten ze welke strategie ze toe kunnen passen?

Het uitgewerkte DIM model horend bij het geven van effectief goed leesonderwijs ziet er als volgt uit:

1. De dagelijkse en periodieke terugblik

De leerkracht leidt de les kort in, haalt de voorkennis van de leerlingen op en bespreekt het doel van de les.

2. Presentatie van nieuwe inhouden

Tijdens de uitleg daagt de leerkracht de leerlingen uit om actief mee te denken, stelt stellingen ter discussie en vraagt de leerkracht leerlingen voorbeelden te bedenken. Nieuwe vaardigheden doet de leerkracht hardop denkend en stapsgewijs voor, dit wordt ook wel modellen genoemd, zodat de leerlingen zien of horen volgens welke strategie de opdracht het beste uitgevoerd kan worden.

3. Begeleide inoefening en vaardigheden

De gemiddelde en goede lezers, volgens CITO norm de I,II en III, gaan in deze fase zelfstandig aan het werk. Zij werken aan de opdracht, individueel, in tweetallen of in groepjes van drie of vier. Voor de zorgleerlingen, volgens de CITO norm de IV en V, gaat de klassikale instructie te snel en in te grote stappen. Als de gemiddelde en goede lezers zelfstandig met de opdrachten aan het werk gaan krijgen de zorgleerlingen extra ondersteuning van de leerkracht. De instructie zoals die klassikaal heeft plaatsgevonden, wordt in kleinere stappen herhaald en de lesstof wordt begeleid ingeoefend.

4. Individuele verwerking met regelmatige feedback

In principe geeft de leerkracht gedurende alle fasen feedback op wat de leerlingen doen. Daarmee is er een bewustwording van het eigen leerproces en worden leerlingen gestimuleerd om verder te gaan met hun werk.

Terugkoppeling

Elke les wordt geëvalueerd. Daarbij komt ter sprake wat het doel van de les is en wat de leerlingen ervan hebben geleerd. Ook wordt gezamenlijk nagegaan wat goed en wat minder goed is verlopen. (Scheltinga, 2011)

In bijlage 1.A is het DIM model uitgeschreven volgens de richtlijnen van S. Veenman.(Veenman, 2003) In bijlage 1.B is het DIM model uitgeschreven volgens het protocol dyslexie (Scheltinga, 2011). Bijlage 1.B is het gewenste instructie model voor het technisch leesonderwijs. Het observatiemodel, bijlage 2.F dat gebruikt wordt tijdens de video observaties is een combinatie van beide richtlijnen.

4.3.2 Van onderwijsbehoeften naar onderwijsaanbod, HGW

Bij het effectief omgaan met de verschillen tussen leerlingen wordt er gekeken naar de individuele leerlingen. Zo krijgt de ene leerling meer tijd, instructie of hulp van de leerkracht dan de andere. Essentieel in het omgaan met verschillen is hoe er naar leerlingen gekeken wordt. Onderwijsbehoeften worden geformuleerd door aan te geven wat een leerling nodig heeft om een bepaald doel te bereiken. Doordat de onderwijsbehoeften van de leerlingen worden benoemd kunnen de onderwijsbehoeften daarna worden vertaald naar het gewenste onderwijsaanbod van de leerkracht. (Pameijer, 2006)

4.3.2.1 Benoemen van de Onderwijsbehoeften

De onderwijsbehoeften kunnen worden benoemd op vijf elkaar aanvullende manieren:

- Door de methodegebonden en methodeafhankelijke toetsen en het werk van de leerlingen te analyseren.
- Door binnen het team van gedachten te wisselen: wat werkt wel en wat niet in een bepaalde situatie.
- Door met de leerlingen zelf te praten: wat wil de leerling bereiken?
- Door een observatie :in situaties waarin het moeilijk is en waarin het juist goed gaat.
- Door vakkennis over de gewenste aanpakken voor leerlingen met bepaalde problemen of diagnosen te vertalen naar de aanpak van de zorgleerlingen.

In de bijlage 2.D zijn formuleringen opgenomen die de leerkracht helpen om de onderwijsbehoeften van de leerlingen in kaart te brengen.

4.3.2.2 Vaststellen gewenst onderwijsaanbod

Als er duidelijk is wat een leerling nodig heeft, wordt er nagegaan hoe dat te realiseren is. Hoe kan het gewenste onderwijsaanbod geboden worden? Het antwoord op die vraag kan vertaald worden naar een pedagogische, didactische en / of organisatorische aanpassing in de groep. Voorbeelden van deze aanpassingen zijn verwerkt in bijlage 1.C.

Deze aanpassingen geven een ondersteuningsaanbod om een effectief onderwijsaanbod te kunnen realiseren voor de zorgleerlingen. Dit ondersteuningsaanbod ondersteunt de leerkracht waarbij deze effectief kan inspelen op de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen en zelf vaardiger wordt in het geven van een effectieve lees instructie.

4.4 Toelichting op keuzes en veronderstellingen

In de vorige paragraaf is er een definiëring gemaakt van de belangrijkste begrippen. Het DIM model is beschreven en er is een koppeling gemaakt tussen de onderwijsbehoeften, de ondersteuningsbehoeften, het ondersteuningaanbod en het onderwijsaanbod. In de volgende paragraaf wordt beschreven wat het DIM model het benoemen van de onderwijsbehoeften en het aanpassen van het onderwijsaanbod met elkaar te maken hebben. Deze factoren zijn belangrijk voor het onderzoek en voor het geven van een effectieve leesinstructie met behulp van het DIM model.

Het DIM model is een model dat er op gericht is om de leesinstructie effectiever te maken. De leerkrachten worden vaardiger in het geven van de leesinstructie op het moment dat ze dit model gebruiken. Dat het DIM model, in een iets andere vorm, in de lees protocollen wordt benoemd ondersteunt dit proces. Het DIM model is een continu proces dat gebruikt kan worden tijdens de leesinstructie waarbij alle leerlingen in de groep gebaat bij zijn. Om het DIM model goed in te kunnen zetten is het belangrijk dat de leerkracht effectief omgaat met de onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen. Deze onderwijsbehoeften moeten helder en transparant in kaart worden gebracht zodat de leerkracht een duidelijk overzicht heeft over welk onderwijsaanbod het beste bij een leerling past. Het in kaart brengen van de onderwijsbehoeften wordt opgeschreven in een groepsplan. In dit groepsplan wordt daarnaast vermeld wat de aanpak wordt en hoe de organisatie wordt vormgegeven.

4.5 Theoretisch kader

In paragraaf 4.3 is er een definiëring gemaakt van de belangrijkste begrippen betreffende het DIM model en het HGW. In deze paragraaf wordt er een koppeling gemaakt tussen de belangrijkste begrippen en volgens welke leertheorie deze begrippen zijn uitgewerkt en waarom ze van toepassing zijn op het geven van effectief leesonderwijs.

4.5.1 Het DIM model.

Directe instructie is in de zeventiger en tachtiger jaren ontstaan door een analyse te maken van effectieve docenten. De resultaten daarvan werden verklaard vanuit het behaviorisme en de cognitieve psychologie, theorieën die in die tijd opgang deden in het onderwijs (Onderwijs, 2009)

Het DIM model met als gevolg het effectief leren is gebaseerd op een combinatie van bovenstaande theorieën. Hieronder worden deze twee theorieën kort uitgewerkt en wordt er een koppeling gemaakt naar het DIM model:

- Behaviorisme

De belangrijkste factor van de behavioristische leertheorie is dat het gewenste gedrag van de leerlingen aangemoedigd en versterkt wordt door zowel positieve als negatieve stimuli. Behavioristen gaan er van uit dat het geven van goed onderwijs afhankelijk is van het geven van de juiste stimulans op het juiste moment. Deze stimulus kan zowel positief als negatief zijn. Een van de uitgangspunten van het DIM model is het geven van directe feedback. Deze vorm van feedback komt tijdens het geven van DIM gestuurde leesinstructie tijdens alle fases aan bod.

- Cognitieve psychologie

Met hulp van de cognitieve leertheorie zijn er modellen ontwikkeld over hoe een persoon informatie ontvangt en vervolgens opslaat en hoe de geheugenstructuur de nieuwe informatie koppelt aan datgene wat reeds bekend is. Tijdens een DIM gestuurde leesinstructie worden deze cognitieve modellen gebruikt bij het ophalen van de voorkennis en het geven van een nieuwe instructie. (Onderwijs, 2009)

4.5.2 Het HGW

Het Sociaal-Constructivisme ligt ten grondslag aan het HGW. De aandacht binnen het HGW gaat uit naar de diverse onderwijsbehoeften van een leerling. Deze onderwijsbehoeften worden geformuleerd door de leerling zelf in samenspraak met de leerkracht, de ouders en of de IB-er. Dit noemen we een constructieve samenwerking tussen de verschillende betrokkenen, met als doel de leerontwikkeling van de leerlingen te stimuleren. *Het Sociaal-Constructivisme is een leertheorie waarbij de aandacht ligt op een actieve, constructieve, cumulatieve en een doelgerichte manier met aandacht voor het leren.* (Veen, 2003)

4.6 Inclusie

4.6.1 Inclusie in het algemeen

Bij inclusie staat de leerling centraal. Inclusie gaat uit van de erkenning dat er verschillen zijn tussen leerlingen. Een inclusieve benadering van leren en onderwijzen, respecteert zulke verschillen en bouwt daarop verder. Om iedere leerling erbij te laten horen, moet er aandacht worden geschonken aan de totale leerling. De term specifieke onderwijsbehoeften wordt binnen inclusie liever uitgesproken als barrières bij leren en participeren. De term specifieke onderwijsbehoeften kan een leerling een label geven dat kan leiden tot lage verwachtingen en geeft een te smal beeld van de moeilijkheid voor de leerling. De vraag is niet zozeer 'Wat is er met dit kind aan de hand?', maar wel 'Op welke manieren wordt dit kind belemmerd om effectief te leren en participeren?'. Wanneer er leeractiviteiten ontworpen worden om de participatie van alle leerlingen te bevorderen, wordt de behoefte aan individuele hulp kleiner. Participatie binnen het onderwijs is voor slagen van inclusie erg belangrijk. Door de verschillen tussen leerlingen wat betreft: belangstelling, kennis, vaardigheden, achtergronden, taal, prestaties of beperkingen te gebruiken, kan daarop verder gebouwd worden. Omdat tijdens de inclusie de verschillen tussen leerlingen gerespecteerd worden, zijn de gevolgen merkbaar in de klaslokalen, lerarenkamers en schoolpleinen. (Booth, 2009)

4.6.2 Inclusie in relatie tot het onderzoek

In dit onderzoek worden de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen betreffende het technisch leesonderwijs onderzocht. De zorgleerlingen krijgen in de huidige situatie apart van de groep pre-teaching, verlengde instructie en of herhaling van de leerstof. Dit onderzoek richt zich op het vaardiger maken van de leerkrachten waardoor de zorgleerlingen in de groep kunnen blijven en daardoor kunnen participeren tijdens de gegeven lees instructies.

Doordat het onderwijsaanbod aangepast wordt aan de onderwijsbehoeften, worden de barrières rond toegankelijkheid en participatie overwonnen. Het aanpassen van het onderwijsaanbod is ten gunste van alle leerlingen.

De verschillen tussen de zorgleerlingen en de andere leerlingen moeten worden gezien als hulpmiddel om de barrières te overwinnen. Dit gaat in samenspraak met het team, in plaats dat de zorgleerlingen uit de groep worden gehaald doen ze mee met de opdrachten van de groep.

Hoofdstuk 5 Onderzoeksmethode

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de onderzoeksmethode van de deelvragen zijn en worden de kwalitatieve resultaten van de deelvragen genoteerd. De resultaten van de deelvragen zullen vervolgens een antwoord geven op de hoofdvraag, *Welke handvatten voor technisch lezen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te voldoen met behulp van het DIM model.*

5.1 Deelvragen

1. *Wat zijn de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 ten aanzien van het technisch lezen?*⁷

Benodigde informatie wordt verkregen via:

- Gesprekken met de zorgleerlingen, bijlage 2.A en 2.B(N=12).⁸
- Gesprekken met de leerkrachten, bijlage 2.C en 2.D (N=2).
- Vakkennis onderzoek.

2. *Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, hoe wordt het huidige onderwijsaanbod gegeven, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten?*

Benodigde informatie wordt verkregen via:

- Gesprekken met de leerkrachten, bijlage 2.C, (N=2).
- 2 Video opnames in de groepen 4 en 5.
- Gesprekken met de leerkrachten, bijlage 2.E, (N=2).
- Vakkennis onderzoek.

3. *Hoe kan het DIM model een bijdrage leveren aan zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingen als aan het onderwijsaanbod van de leerkrachten van de groepen 4 en 5?*

Benodigde informatie wordt verkregen via:

- Vakkennis onderzoek.

4. *Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige lees onderwijs, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten?*

Benodigde informatie wordt verkregen via:

- 2 Video opnames, op 2 en 3 april 2012, in de groepen 4 en 5.
- Observaties tijdens de technisch leeslessen in de groep 4 en 5, bijlage 2.F.

5.2 Onderzoeksmethoden en analyse van de gegevens

5.2.1 Gesprek met een leerling (Pameijer, 2010), bijlage 2.A en 2.B

De gesprekken met de zorgleerlingen technisch lezen groep 4 en 5(N=11) worden afgenomen met behulp van het formulier, gesprek met een leerling (Pameijer, 2010) bijlage 2.A. Dit is een standaard formulier dat aangepast is om de gegevens voor het technisch lezen duidelijk in beeld te krijgen.

Tijdens de gesprekken wordt aandacht besteed aan:

- wat de leerling moeilijk vindt aan het technisch lees onderwijs,
- wat de leerling makkelijk vindt aan het technisch leesonderwijs,
- wat de leerling wil bereiken tijdens het technisch leesonderwijs,
- welke ondersteuning de leerling nodig heeft om dit te bereiken.

Tijdens het gesprek worden de onderwijsbehoeften, bijlage 2.B, van de zorgleerling aangevinkt.

Bijlage 2.B is een aangepaste leerling versie die, met een ander soort vraagstelling, toch hetzelfde is

⁷ Omdat het duidelijk is welke leerlingen, zorgleerlingen zijn wordt de analyse van de methode-, en niet methode gebonden toetsen bij het vaststellen van de onderwijsbehoeften achterwege gelaten.

⁸ De leerkracht van groep 5 wilde graag dat er een nog een meisje, met het leerling gewicht van 0,30, uit haar groep meegenomen werd in het onderzoek. Zij had weliswaar een III score bij de afname van de CITO DMT in november, maar scoort bij de afname van de methode gebonden toetsen onder de gestelde norm.

als bijlage 2.D. In bijlage 2.D worden echter de onderwijsbehoeften van de zorgleerling door de groepsleerkracht ingevuld.

Hierdoor kan er onderzocht worden of de leerlingen en de leerkracht dezelfde visie hebben op de gewenste onderwijsbehoeften. Doordat de vraagstelling gesloten antwoorden biedt is de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd. (Kallenberg, 2007)

5.2.2 De onderwijsbehoeften van de leerlingen en het gepaste onderwijsaanbod van de leerkracht tijdens het technisch lezen (Pameijer, 2009), Bijlage 2.C en 2.D

Met de leerkrachten van de groepen 4 en 5 worden inleidende gesprekken gevoerd, waarin het doel van het onderzoek kenbaar wordt gemaakt en de lijnen worden uitgezet van het verloop van het onderzoek. Daarna wordt er een video opname van een technische lees instructie gemaakt. Aan de hand van deze video opname wordt door de onderzoeker de kijkwijzer effectief onderwijsgedrag, bijlage 2.E, ingevuld. De kijkwijzer wordt vooral gebruikt om het gesprek met de leerkracht aan te gaan. Tijdens de daarop volgende gesprekken worden de ingevulde kijkwijzers besproken. Er wordt ingegaan op hoe de groepsleerkracht het geven van effectief onderwijs ervaart.

Na dit gesprek krijgen de leerkrachten van groep 4 voor de 6 lees zorgleerlingen een invul formulier, bijlage 2.C, en de leerkracht van groep 5 krijgt voor de 5 lees zorgleerlingen een invulformulier, bijlage 2.C. Dit formulier is samengesteld uit een groeidocument uit het boek: Handelingsgericht werken, een handreiking voor een schoolteam (Pameijer, 2009). Op het invulformulier wordt het volgende gevraagd:

- wat de belemmerende en stimulerende factoren van de individuele leerling zijn tijdens het technisch lezen,
- wat de onderwijsbehoeften van de individuele leerling zijn,
- wat hierop aanvullende het ondersteuningsaanbod van de leerkracht kan zijn.

De onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen worden aangevinkt volgens bijlage 2.D.

De eerder onderzochte onderwijsbehoeften van de individuele leerlingen worden vervolgens naast het formulier van de leerkrachten gelegd. Er wordt gekeken naar overeenkomsten en verschillen tussen de onderwijsbehoeften van de leerlingen en hetgeen de leerkracht aangeeft. Deze beide uitkomsten worden weergegeven in een grafiek, bijlage 3.A en 3.B. Het ondersteuningsaanbod voor de leerkrachten wordt verwerkt tijdens het vakkennis onderzoek. Tijdens dit vakkennis onderzoek wordt er gekeken op welke manier er een passend onderwijsaanbod gegeven kan worden dat aansluit bij ondersteuningsbehoeften van de leerlingen.

5.2.3 Kijkwijzers voor het effectief onderwijs gedrag (Pameijer, 2006) tijdens het technisch lezen volgens het leesprotocol. (Scheltinga, 2011), bijlage 2.E

Deze kijkwijzer is samengesteld uit de verschillende kijkwijzers voor het handelen van de leraar uit het boek: handelingsgericht werken, een handreiking voor de interne begeleider (Pameijer, 2006).

Aan de hand van deze kijkwijzer wordt er gekeken in hoeverre, de leerkrachten van de groep 4 en 5, effectief leesonderwijs geven.

5.2.4 Observatie lijst instructie uitvoerend handelen, groep 3-8 (Veenman, 1992), bijlage 2.F

Met behulp van de observatie lijst instructie voor uitvoerend handelen, (Veenman, 2003) wordt er geobserveerd of er aan fases wordt voldaan, die beschreven worden in het DIM model. Deze observatie lijst is gecombineerd met het instructie model van de lees protocollen (Scheltinga, 2011). Er wordt in de groepen 4 en 5 tijdens het technisch lezen video opnames gemaakt. Aan de hand van deze opname wordt de observatielijst ingevuld. Nadat de observatie lijst is ingevuld worden de sterke en zwakke punten gekoppeld aan een advies. Dit advies wordt mede mogelijk gemaakt door middel van het vakkennis onderzoek.

5.2.5 Vakkennis onderzoek

In de methode Estafette (Struiksma, 2011) wordt er onderzocht welk ondersteuningsaanbod de leerkrachten het beste kunnen bieden tijdens het geven van technisch leesonderwijs, zodat er voldaan kan worden aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen. Hiernaast wordt er in de leesprotocollen (Scheltinga, 2011) onderzocht wat de mogelijkheden voor een passend onderwijsaanbod tijdens het technisch lezen zijn.

5.3 Resultaten van het onderzoek per deelvraag

5.3.1 Wat zijn de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 ten aanzien van het technisch lezen ?

5.3.1.1 Uitkomst van de gesprekken met de leerlingen:

De uitkomsten van de individuele gesprekken met de leerlingen zijn verwerkt in een grafiek. Deze grafiek is ondergebracht in bijlage 3.A. Hieronder staan de punten, die door de meerderheid van de leerlingen gekozen is, per onderdeel uitgeschreven. Op het moment dat het aantal leerlingen op een item gelijk scoort, zijn er meerdere punten genoteerd.

De meeste leerlingen van groep 4 hebben er behoefte aan dat...

- ... de instructie verlengd wordt.
- ... ze opdrachten krijgen waarbij ze alleen het antwoord in hoeven te vullen.
- ... de leeractiviteit ruimte laat voor hun eigen inbreng.
- ... tijdens de feedback de succeservaringen worden benadrukt.
- ... ze groepsgenoten in de groep hebben waarmee ze samenwerkend kunnen leren.
- ... de leerkracht hen complimenteert met de geleverde inzet.

De meeste leerlingen van groep 5 hebben er behoefte aan dat...

- ... de instructie verlengd wordt.
- ... ze opdrachten krijgen waarbij ze alleen het antwoord in hoeven te vullen.
- ... de leeractiviteit ruimte laat voor hun eigen inbreng.
- ... de feedback verwerkt is in een grafiek.
- ... ze groepsgenoten in de groep hebben waarmee ze samenwerkend kunnen leren.
- ... de leerkracht kan differentiëren en dat de leerkracht hen complimenteert met de geleverde inzet.

5.3.1.2 Uitkomst gesprekken met de leerkrachten :

De uitkomsten van de gesprekken met de leerkrachten zijn verwerkt in een grafiek. Deze grafiek is ondergebracht in bijlage 3.B. Hieronder staan de punten, die het meest door de leerkrachten zijn gekozen, per onderdeel uitgeschreven. Op het moment dat het puntenaantal op een item gelijk is, zijn er meerdere punten genoteerd.

Volgens de leerkracht van groep 4 hebben de meeste leerlingen er behoefte aan dat...

- ... de instructie verlengd wordt.
- ... de leerlingen opdrachten krijgen die op of boven hun niveau liggen.
- ... de opdrachten zelfcorrigerend zijn waardoor er directe feedback plaats vindt, het snel duidelijk is hoe de opdracht gemaakt moet worden en dat de opdrachten opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten.
- ... tijdens de feedback de succeservaringen worden benadrukt.
- ... de leerlingen groepsgenoten in de groep hebben waarmee ze samenwerkend kunnen leren.
- ... er een leerkracht voor de groep staat die de overgangen structureert, die let op de taakbeleving, die vriendelijk en beslist is, die kan differentiëren en de leerlingen complimenteert met de geleverde inzet.

Volgens de leerkracht van groep 5 hebben de meeste leerlingen er behoefte aan dat...

- ... de leraar tijdens de instructie voordoet en hardop denkt.
- ... er opdrachten worden aangeboden met uitgewerkte voorbeelden.
- ... het snel duidelijk is hoe de opdracht gemaakt moet worden.
- ... tijdens de feedback de succeservaringen worden benadrukt.
- ... de leerlingen groepsgenoten in de groep hebben waarmee ze samenwerkend kunnen leren.
- ... er een leerkracht voor de groep staat die kan differentiëren.

5.3.1.3 Uitkomst van het Vakkennisonderzoek:

In de Protocollen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011) wordt benoemd dat de zorgleerlingen behoefte hebben aan een duidelijke en effectieve instructie. Deze instructie houdt in dat de leerkracht de deelvaardigheden in kleine stapjes aan moet leren. De leerkracht sluit zich aan bij de behoeften van de leerlingen door:

- de leerstof stap voor stap te introduceren,
- de taak te structureren,
- de taak voor te doen en samen te oefenen.

Ook moet er specifieke aandacht worden besteed aan de leesstrategieën. De leerkracht legt de leerling uit wat hij kan doen als hij een woord niet herkent, zodat de leerling leert hoe hij lastige woorden kan ontsleutelen.

In de gebruikswijzer van de methode Estafette (Struiksmā, 2011) worden de leerlingen die bij de afname van de CITO leestoets een V en VI score halen aangemerkt als zorgleerlingen. De methode heeft voor de zorgleerlingen een aparte aanpak. Ze noemen deze aanpak, de 1 aanpak. Deze aanpak is ontworpen om aan te sluiten op de onderwijsbehoeften van de risicoleerlingen. De aanpak bestaat uit de volgende punten:

- De zorgleerlingen nemen deel aan alle fasen van de basislessen. Deze bestaat uit de introductie, de instructie, begeleide verwerking en begeleide oefening en de afronding van de les.
- De zorgleerlingen krijgen de maximale aandacht van de leerkracht. Naast de basisinstructie krijgen de zorgleerlingen begeleiding van de leerkracht bij de verwerking van de opdrachten in hun werkboek, bij het lezen van de teksten in het leesboek, bij het oefenen in het vlot lezen van woorden en het vloeiend lezen van teksten.
- Zorgleerlingen hebben meestal meer leestijd nodig dan de andere lezers. In de methode Estafette wordt extra leestijd aangeboden door vier keer in de week 15 minuten extra tijd in te roosteren voor het lezen met zorgleerlingen.
- Zorgleerlingen krijgen tijd toegewezen om te lezen in boeken naar eigen keuze. Dit gebeurt vooral in toepassingslessen en toepassingsweken.
- Zorgleerlingen worden gestimuleerd om ook thuis en in hun vrije tijd regelmatig te lezen. Belangrijk hierbij is dat zorgleerlingen plezier krijgen of houden in het lezen van boeken.

5.3.2 Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, hoe wordt het huidige onderwijsaanbod gegeven, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten ?

5.3.2.1 Uitkomst gesprekken met de leerkrachten

De leerkracht van groep 4 geeft aan dat zij behoefte heeft aan...

- ... kennis over boeken op het niveau van de kinderen en het onderwerp faalangst.
- ... vaardigheden om snelheid tijdens het lezen te kunnen creëren.
- ... ondersteuning tijdens de leesles zodat er extra leertijd ontstaat om individueel met de leerlingen te oefenen.
- ... materialen waarmee de leerlingen zelfstandig mee kunnen oefenen en materialen om het leesproces visueel te ondersteunen.
- ... collegiale consultaties.
- ... meer handen in de klas in de vorm van leesmaatjes, onderwijsassistent of ouders.
- ... ouders die thuis met hun kinderen lezen.

De leerkracht van groep 5 geeft aan dat zij behoefte heeft aan ...

- ... kennis van de onderwerpen logopedie en faalangst.
- ... ondersteuning tijdens het lezen, zodat er extra geoefend kan worden.
- ... materialen waarmee de uitspraak beter wordt, het tempo om hoog gaat en het zelfvertrouwen stimuleert.
- ... collegiale consultaties.
- ... ouders die thuis met hun kinderen lezen.

5.3.2.2 Uitkomst video opnames in de groepen 4 en 5

De kijkwijzers effectieve instructie die ingevuld zijn na een analyse van de video opname in groep 4 en 5 zijn verwerkt in bijlage 3.C. 87,5% van de items is tijdens de observatie waargenomen en 12,5% van de items is tijdens de observatie niet waargenomen.

Hieronder staan de punten uitgewerkt, die tijdens de observatie **niet** zijn waargenomen.

Groep 4

- de leraar controleert of de nieuwe lesstof begrepen is.
- De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de instructie.
- De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd.
- De leerkracht laat de leerlingen zich voorbereiden op een beurt of opdracht voor de klas.

Groep 5

- De leraar maakt de doelen duidelijk; zij verwoordt haar hoge verwachtingen.
- De leraar houdt rekening met voorgaande leservaringen; zij sluit aan bij voorkennis van de leerling en activeert deze.
- De leraar controleert of de nieuwe lesstof begrepen is.
- De leerkracht laat de leerlingen zich voorbereiden op een beurt of opdracht voor de klas.

5.3.2.3 Vakkennis onderzoek

In de Protocollen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011) staat een checklist met punten waaraan de leerkracht moet voldoen om effectief leesonderwijs te kunnen geven.

- De leerkracht werkt doelgericht.
- De leerkracht maakt effectief gebruik van een methode en roostert voldoende leertijd in.
- De leerkracht weet hoe om te gaan met verschillen tussen leerlingen.
- De leerkracht biedt een stimulerende leeromgeving.
- De leerkracht werkt in een doorgaande lijn.

De methode Estafette (Struiksmā, 2011) werkt met drie verschillende aanpakken. Aanpak 1 is voor de zorgleerlingen. Deze aanpak staat bij paragraaf 5.3.1.3. beschreven. Aanpak 2 is de aanpak voor de methodevolgers, dit zijn leerlingen die bij de afname van de DMT van de CITO een II of III score behalen. Aanpak 3 is voor de vlotte lezers, dit zijn leerlingen die bij de afname van de DMT van de CITO een I score behalen. Hoe de drie aanpakken tijdens het geven van de instructie het beste tot hun recht komen staat in de lesbeschrijvingen van de handleiding Estafette beschreven. Alle basislessen zijn op dezelfde manier gestructureerd op basis van de bovenstaande drie verschillende aanpakken. De structuur van de basislessen, de toepassingslessen en de extra leestijd voor de zorgleerlingen worden beschreven in de bijlage 1.D.

De invulling van de extra leestijd is minder gestructureerd dan de bovenstaande lessen. Tijdens de extra leestijd wordt het aanbod namelijk afgestemd op de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen. Bij de beschrijving van de extra lessen staat een checklist van de leesmoeilijkheden die aan de orde zijn geweest. Afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen wordt hier een keuze uit gemaakt.

5.3.3 Hoe kan het DIM model een bijdrage leveren aan zowel de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen als aan het onderwijsaanbod van de leerkrachten van de groepen 4 en 5 ?

5.3.3.1 Uitkomst vakkennis onderzoek

In de Protocollen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011) wordt het onderwijs aan zorgleerlingen beschreven met behulp van het DIM model. In de 2^e fase van het DIM model wordt onderscheid gemaakt tussen de gemiddelde / goede lezers en de zorgleerlingen, zie voor een beschrijving van de verschillende fases hoofdstuk 4. Het protocol geeft met de volgende punten aan waarom het verstandig is om tijdens het lezen het DIM model te gebruiken:

- Voor de zorgleerlingen gaat de klassikale instructie te snel en in te grote stappen. Als de zorgleerlingen in een vroeg stadium zelfstandig gaan oefenen, zullen ze veel fouten maken waardoor ze mogelijk faalervaringen opdoen en daardoor de neiging hebben om af te haken. Als na de instructie de groep met gemiddelde en goede lezers aan het werk gaat, kunnen de zorgleerlingen verlengde instructie krijgen van de leerkracht.
- De instructie zoals die klassikaal heeft plaatsgevonden, wordt voor de zorgleerlingen in kleinere stappen herhaald en de lesstof wordt begeleid ingeoefend. De leerkracht maakt daarbij zoveel mogelijk gebruik van geheugensteuntjes die de leerling helpen om een bepaalde strategie of regel te kunnen onthouden.
- Als de leerkracht ervan overtuigd is dat de leerlingen alleen of in een groepje verder kunnen met de verwerking, houdt de verlengde instructie op. De leerkracht kan zich dan ook richten op de andere leerlingen.

Tijdens fase 2 van het DIM model geeft de leerkracht de verlengde instructie aan de zorgleerlingen. Tijdens deze verlengde instructie neemt de leerkracht de volgende stappen:

- Zij doet elke denkstap hardop voor,
- Zij gaat steeds na bij de leerlingen of ze de stap begrijpen,
- Zij geeft voorbeelden, maar weidt verder zo min mogelijk uit,
- Tijdens de instructie maakt hij stapsgewijs de moeilijkheidsgraad van de oefening hoger,
- Als de instructie bestaat uit verschillende onderdelen, is het raadzaam om bij de zorgleerlingen na te gaan of ze de instructie goed hebben begrepen. (Scheltinga, 2011)

Zoals beschreven in paragraaf 5.3.2.3 gebruikt de methode Estafette (Struiksmā, 2011) drie verschillende aanpakken. De indeling welke leerlingen in welke aanpak terecht komen staat in punt 5.3.2.3. beschreven. De verschillende aanpakken zijn gebaseerd op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De methode volgers krijgen de instructie die zij nodig hebben, maar werken tijdens een leesles ook een gedeelte zelfstandig. De vlotte lezers krijgen in een beperkte mate instructie waarna ze de rest van de leestijd zelfstandig bezig zijn met materiaal die speciaal voor deze vlotte lezers ontwikkeld is. De meeste aandacht van de leerkracht gaat uit naar de groep zorgleerlingen. Deze leerlingen krijgen een intensieve instructie, begeleiding bij het oefenen van hun leesvaardigheid en uitbreiding van de leertijd voor het lezen.

De lesopbouw van de methode Estafette is hetzelfde als de opbouw van het DIM model van de Protocollen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011), zie voor de lesopbouw bijlage 1.B.

5.3.4 Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige lees onderwijs, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten ?

5.3.4.1 Uitkomst observaties van de video opnames in de groepen 4 en 5

De observatielijst, instructie uitvoerend handelen, die ingevuld is na een analyse van de video opname in groep 4 en 5 zijn verwerkt in bijlage 3.d. 79% van de items zijn tijdens de observatie waargenomen en 21% van de items zijn tijdens de observatie niet waargenomen.

Hieronder staan de punten genoteerd, die tijdens de observatie **niet** zijn waargenomen.

Groep 4:

- Ga na of de leerlingen de stof begrijpen,
- Zorg voor een ononderbroken lesfase,
- Laat leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd.

Groep 5:

- Bespreek het werk van de vorige keer,
- Haal de benodigde voorkennis op,
- Onderwijs, als dit nodig is, deze voorkennis,
- Geef lesdoelen en/of een lesoverzicht,
- Ga na of de leerlingen de stof begrijpen,
- Zorg voor een ononderbroken lesfase,

- Laat leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd.

5.4 Interpretatie van de resultaten

5.4.1 Betrouwbaarheid

Als het onderzoek herhaald zou worden in dezelfde vorm, met de observaties, de individuele gesprekken en het invullen van de vragenlijst dan zou de uitkomst niet dezelfde resultaten, als dit onderzoek, opleveren. (Kallenberg, 2007)

Dit komt doordat :

- De zorgleerlingen verschillen in behoeften en aanpak. De ene leerling heeft er bijvoorbeeld behoefte aan dat de leerkracht tijdens de instructie hardop vertelt hoe de opdrachten gedaan moeten worden, terwijl de andere leerling er juist behoefte aan heeft dat de instructie verlengd wordt.
- Het aanbod van de leerkracht per individuele leerlingen kan verschillen. De leerkrachten geven bij de ene leerling een aanbod die op of boven het niveau van de leerling ligt terwijl er bij een andere leerling een aanbod wordt geven waarbij er uitgewerkte voorbeelden zijn.
- De ondersteuningsbehoeften per leerkracht kan verschillen. De ene leerkracht heeft er behoefte aan dat er materiaal komt waarmee de leerlingen zelfstandig kunnen oefenen. Terwijl de andere leerkracht behoeften heeft aan materiaal waarmee de uitspraak beter wordt .
- De klassenobservatie is een moment opname van een instructie les. In de bekeken les worden er aan doelen gewerkt waarop de instructie en de werkvorm aansluit. De volgende instructieles heeft andere doelen waardoor de instructie,werkvorm een aanpak van de leerkracht anders is.

De betrouwbaarheid van het onderzoek zit vooral in de vragenlijsten. Deze is vooral waarneembaar bij het formuleren van de onderwijsbehoeften. Bijlage 2.B. is een aangepaste leerling versie die, met een ander soort vraagstelling, na genoeg hetzelfde is als bijlage 2.D. In bijlage 2.D. worden echter de onderwijsbehoeften van de zorgleerling door de groepsleerkracht ingevuld. Hierdoor kan er onderzocht worden of de leerlingen en de leerkracht dezelfde visie hebben over de onderwijsbehoeften. Doordat de vraagstelling gesloten antwoorden uitlokt is de betrouwbaarheid van het onderzoek gewaarborgd. (Kallenberg, 2007)

5.4.2 Validiteit

Dit praktijkonderzoek is valide, omdat er methodetriangulatie is toegepast. Vanuit 4 verschillende invalshoeken zijn er gegevens verzameld die hebben bijgedragen aan antwoorden op de verschillende deelvragen (Kallenberg, 2007).

De onderzoekgegevens zijn gehaald uit :

1. Gesprekken met de zorgleerlingen,
2. Vragenlijst die ingevuld zijn door de leerkrachten,
3. Klassenobservaties,
4. Vakkennisonderzoek.

Methode triangulatie

1. De gesprekken die met de zorgleerlingen hebben plaats gevonden, zijn gevoerd naar aanleiding van het praatformulier: gesprek met een leerling. Dit formulier is ontwikkeld door Pameijer (Pameijer, 2010) en wordt gebruikt om er achter te komen wat de onderwijsbehoeften van de leerling zijn. Als ondersteuning voor het formuleren van de onderwijsbehoeften van de leerling is, in een aangepaste vorm, het formulier; het formuleren van onderwijsbehoeften, gebruikt. Dit formulier is eveneens afkomstig van Pameijer (Pameijer, 2006).
2. De vragenlijsten die door de leerkrachten zijn ingevuld zijn afkomstig van Pameijer (Pameijer, 2009). Tijdens het invullen van de vragenlijsten wordt aan de leerkracht gevraagd wat de onderwijsbehoeften van de leerlingen zijn en welk onderwijsaanbod daar het beste op aan zou kunnen sluiten. Als ondersteuning voor het formuleren van de onderwijsbehoeften van de leerling is het formulier; het formuleren van onderwijsbehoeften, gebruikt. Dit formulier is eveneens afkomstig van Pameijer (Pameijer, 2006).
3. Tijdens de eerste klassenobservatie is gebruik gemaakt van aangepaste kijkwijzers die samengesteld zijn uit: de kijkwijzers voor het effectief onderwijsgedrag van Pameijer

(Pameijer, 2006) en het observatiemodel van Veenman(Veenman, 1992). Bij de tweede klassenobservatie is gebruik gemaakt van de aangepaste observatielijst van Veenman. De aanpassing in de observatielijst is gehaald uit de Protocollen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011).

4. Het vakkennisonderzoek is op twee gebieden uitgevoerd. De Protocollen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011) en de handleiding en gebruikswijzer van de methode Estafette zijn geraadpleegd(Struiksma, 2011).

Hoofdstuk 6 Conclusies

In dit hoofdstuk worden de conclusies van het onderzoek beschreven. Dit wordt gedaan aan de hand van de 4 deelvragen. De deelvragen samen zullen een antwoord geven op de hoofdvraag:

Welke handvatten voor technisch lezen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te voldoen met behulp van het DIM model.

6.1 De conclusie per deelvraag

6.1.1 Conclusie deelvraag 1: *Wat zijn de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 ten aanzien van het technisch lezen.*

Na de gesprekken met de leerlingen werd duidelijk dat de onderwijsbehoeften van de leerlingen erg uiteen kunnen lopen. Zo heeft de ene zorgleerling van groep 4 er meer behoefte aan dat de leerkracht de moeilijke woorden uitlegt, terwijl de andere zorgleerling van groep 4 er meer behoefte aan heeft dat de instructie verlengd wordt. Dit is hetzelfde wanneer de onderzoeker naar de antwoorden van de zorgleerlingen uit groep 5 kijkt. Pas als de onderzoeker beide groepen samenvoegt in een grafiek worden zichtbare verschillen duidelijk waaruit voorzichtige conclusies getrokken kunnen worden. Om een betrouwbare vergelijking te kunnen maken is een grotere groep zorgleerlingen nodig (n=25)(Kallenberg, 2007). In een vervolg onderzoek kan deze conclusie meegenomen en verder uitgewerkt worden. Om antwoord te geven op de deelvraag, *Wat zijn de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 ten aanzien van het technisch lezen*, is er voor gekozen om het item, dat het meest gekozen is door de zorgleerlingen van de groep 4 en 5 te nemen als een algemene onderwijsbehoeften.

De zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 hebben behoefte aan...

- ... een instructie die verlengd is.
- ... opdrachten met uitgewerkte voorbeelden.
- ... leeractiviteiten die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng.
- ... feedback waarbij de succeservaringen worden benadrukt.
- ... groepsgenoten met wie de leerlingen samenwerkend kunnen leren.
- ... een leerkracht die hen complimenteert met de geleverde inzet.

Uit het vakkennis onderzoek blijkt dat de methode Estafette (Struiksma, 2011) op alle gebieden een aanbod geeft dat aansluit bij de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groep 4 en 5. Zie ook bijlage 1.D en punt 5.3.1.3.

6.1.2 Conclusie deelvraag 2: *Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, hoe wordt het huidige onderwijsaanbod gegeven, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten.*

Het onderzoek heeft zich gericht op de 2 leerkrachten van de groep 4 en 5. Bij het benoemen van de ondersteuningsbehoeften valt op dat er raakvlakken tussen de leerkrachten zijn, maar dat bij sommige items de meningen uiteenlopen. Om deze meting betrouwbaarder te krijgen zouden er meer leerkrachten bij het onderzoek betrokken moeten worden (n=10). In een vervolg onderzoek kan deze conclusie meegenomen worden en verder uitgewerkt worden. Om antwoord te geven op een deel van de deelvraag, *Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten*, is er voor gekozen om de items waar er raakvlakken zijn als belangrijkste ondersteuningsbehoeften op te schrijven en daarna in te gaan op de individuele ondersteuningsbehoeften.

De leerkrachten van groep 4 en 5 hebben behoefte aan...

- ... kennis over faalangst.
- ... ondersteuning door extra handen tijdens het lezen zodat er extra leertijd ontstaat om met de zorgleerlingen te oefenen.
- ... collegiale consultaties.
- ... ouders die thuis met hun kinderen lezen.

De leerkracht van groep 4 heeft naast bovenstaande ondersteuningbehoeftes, ook nog behoefte aan...

- ... kennis over boeken op het niveau van de kinderen en kennis over epilepsie.
- ... vaardigheden om snelheid tijdens het lezen te kunnen creëren.

- ... materialen waarmee de leerlingen zelfstandig mee kunnen oefenen en materialen om het leerproces visueel te ondersteunen.

De leerkracht van groep 5 heeft naast bovenstaande ondersteuningbehoefte, ook nog behoefte aan...

- ... materialen waarmee de uitspraak beter wordt, het tempo omhoog gaat en het zelfvertrouwen wordt gestimuleerd.

De 2 video opnames zijn een moment opname van de leesinstructie. Als de video opname op een ander moment of dag wordt opgenomen, is de instructie, verwerking en aanpak anders. Hierdoor kan er niet een betrouwbare conclusie worden getrokken uit deze opnames. Om de conclusie betrouwbaarder te krijgen is het wenselijk om 5 verschillende opnames in elke groep met elkaar te vergelijken. Om antwoord te geven op een deel van de deelvraag, *Hoe wordt het huidige onderwijsaanbod gegeven, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten*, is er voor gekozen om deze 2 video opnames als leidraad te nemen. In een vervolg onderzoek kan deze conclusie meegenomen worden en verder uitgewerkt worden.

Tijdens de video opnames in groep 4 en 5 is 87,5 % van de items voor effectief onderwijsgedrag waargenomen en 12,5% van de items voor effectief onderwijsgedrag is niet waargenomen. Uit deze waarneming kan de onderzoeker concluderen dat het leesprogramma voldoet aan de eisen voor effectief leesonderwijs. De items waar de leerkrachten van de groep 4 en 5, volgens deze meting, op moeten letten zijn.

- Doelen duidelijk maken.
- Voorkennis activeren.
- Controleren of de nieuwe lesstof begrepen is.
- De leerlingen de tijd geven om zich voor te bereiden op een beurt of opdracht voor de klas.
- Duidelijk aan de leerlingen vertellen wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de instructie.
- De zelfstandig uit te voeren opdrachten beter organiseren.

Waarom het voor de leerkrachten van de groep 4 en 5 belangrijk is om zich aan deze items van effectieve instructie te houden staat beschreven bij het vakkennis onderzoek bij de punten 5.3.1.3 / 5.3.2.2 en 5.3.3.1

6.1.3 Conclusie deelvraag 3: Hoe kan het DIM model een bijdrage leveren aan zowel de onderwijsbehoefte van de leerlingen als aan het onderwijsaanbod van de leerkrachten van de groepen 4 en 5.

Het DIM model maakt onderscheid tussen de vlotte, gemiddelde en zorgleerlingen. De methode Estafette (Struiksmā, 2011) deelt dit onderscheid en heeft de handleiding zo ingedeeld dat er rekening wordt gehouden met de verschillende onderwijsbehoefte van de leerlingen. Estafette werkt met een 1, 2 en 3 aanpak. De indeling van de verschillende aanpakken staat beschreven bij punt 5.3.2.3 De organisatie van het onderwijsaanbod staat vermeld in bijlage 1.D.

6.1.4 Conclusie deelvraag 4: Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige lees onderwijs, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten.

De video opnames zijn, zoals hierboven beschreven, een moment opname van de leesinstructie. Om antwoord te geven op de deelvraag, *Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige lees onderwijs, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten*, is er voor gekozen om deze 2 video opnames als leidraad te nemen. In een vervolg onderzoek kan deze conclusie meegenomen worden en verder uitgewerkt worden.

Tijdens de video opnames in groep 4 en 5 is 79% van de items instructie uitvoerend handelen waargenomen en 21% van de items instructie uitvoerend handelen is niet waargenomen. Uit deze waarneming kan er geconcludeerd worden dat de groepen 4 en 5 voor een groot deel voldoen aan de eisen voor instructie uitvoerend handelen. De items waar de leerkrachten van de groep 4 en 5, volgens deze meting, op moeten letten zijn:

- Bespreek het werk.
- Haal de benodigde voorkennis op.
- Onderwijs, als dit nodig is, deze voorkennis.
- Geef lesdoelen en /of een lesoverzicht.

- Ga na of de leerlingen de stof begrijpen.
- Zorg voor een ononderbroken lesfase.
- Laat de leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd.

6.2 De conclusie op de hoofdvraag

Aan de hand van de conclusies van de deelvragen kan er antwoord worden gegeven op de hoofdvraag: *Welke handvatten voor technisch lezen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te voldoen met behulp van het DIM model.*

Uit het onderzoek is gebleken dat de verschillende zorgleerlingen, diverse onderwijsbehoeften hebben, zie 6.1.1. Om een beeld van de onderwijsbehoeften van de individuele leerlingen in de groepen 4 en 5 te krijgen, moeten de onderwijsbehoeften van alle leerlingen geïnventariseerd worden en opgeschreven worden in een groepsplan. Aan de hand van dit groepsplan kan de leerkracht het juiste ondersteuningsaanbod per individuele leerling inzetten.

Aan de individuele ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, zie 6.2.1, wordt tegemoet gekomen door de methode Estafette (Struiksmā, 2011). In de handleiding wordt beschreven hoe nieuwe leesvaardigheden aangeboden kunnen worden en waar de leerkracht tijdens de instructie op moet letten. Tijdens de toepassingslessen kunnen de nieuw aangeboden leesvaardigheden herhaald worden. De ondersteuningsbehoeften die gelijk zijn bij de leerkrachten van de groep 4 en 5, kunnen schoolbreed besproken worden zodat het ontwikkelpunten worden waar het hele team m profijt van kan hebben. De overige teamleden moeten dan wel dezelfde vragenlijst als de leerkrachten van groep 4 en 5 invullen. Doordat de vragenlijst hetzelfde is wordt de uitkomst betrouwbaar. Deze conclusie kan meegenomen worden in een vervolgonderzoek.

De leerkrachten van de groepen 4 en 5 zetten het DIM model positief in tijdens het geven van een leesinstructie, zie 6.1.4. Door op deze wijze hun lessen vorm te geven, geven zij effectief leesonderwijs aan alle leerlingen in hun groep, zie 6.1.2. De methode Estafette (Struiksmā, 2011) sluit op bovenstaande gegevens aan door de tijdens de inzet van de lessen gebruik te maken van het DIM model, zie 6.1.3.

De handvatten die de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig hebben om het leesonderwijs vorm te geven zijn:

- Een reminder dat elke leerling in de groep een andere onderwijsbehoefte heeft waarop de leerkracht moet kunnen inspelen. Zie bijlage 3.E.
- Een kaart waarop stap voor stap een effectieve leesinstructie volgens het DIM model staat beschreven. Zie bijlage 3.F.

6.2.1 Onderwijsbehoeften technisch lezen

Uit het onderzoek blijkt dat de meeste zorgleerlingen in groep 4 en 5 verschillende onderwijsbehoeften hebben zie 6.1. Het is aan de leerkracht om tijdens de leesinstructie rekening te houden met de verschillende onderwijsbehoeften. De leerkrachten van de groepen 4 en 5 geven en juist ondersteuningsaanbod op de meeste onderwijsbehoeften, zie 6.1.2 en 6.1.4. Om de leerkrachten van de groepen 4 en 5 bewuster te maken van de onderwijsbehoeften en welke ondersteuning zij daarbij kunnen geven, is de klapper: *“Onderwijsbehoeften technisch leesonderwijs”* ontwikkeld, zie bijlage 3.E. In deze klapper worden onderwijsbehoeften aangeboden met daarbij vragen om de leerkracht bewust na te laten denken over hoe zij tegemoet kunnen komen aan de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen tijdens het technisch lezen. Aan het einde van de dag wordt er van de leerkrachten gevraagd om te reflecteren op het eigen handelen tijdens de leesinstructie. Hebben ze op die dag het juiste ondersteuningsaanbod gegeven aan de leerling met deze specifieke onderwijsbehoeften? Zo ja, dan gaan ze verder met de volgende onderwijsbehoefte. Zo nee, dan laten ze de klapper op de desbetreffende onderwijsbehoefte staan voor de volgende dag en werken er dan nogmaals aan. Als het werken aan de onderwijsbehoeften na twee dagen nog steeds niet naar tevredenheid gebeurt, kunnen de leerkrachten in samenspraak met de IB-er van de school van het item een leerpunt maken.

6.2.2 Effectieve leesinstructie met behulp van het DIM model

Uit het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten van groep 4 en 5 voldoen aan het geven van een effectieve leesinstructie, zie 6.1.2 en voor een groot deel aan de eisen voldoen die horen bij de instructie uitvoerend handelen volgens het DIM model, zie 6.1.4.

Om de leerkrachten bewust te maken van alle punten die horen bij het geven van een effectieve leesinstructie horende bij het DIM model is de kaart “*Effectieve leesinstructie met behulp van het DIM model*” ontwikkeld. Op deze kaart staan de aanpakken van de methode Estafette (Struiksmā, 2011), zie 5.3.1.3 en 5.3.2.3, met daaronder kort beschreven welke stappen er tijdens dat deel van de instructie ondernomen moeten worden. Deze stappen zijn gehaald uit de methode Estafette en uit de Protocolen leesproblemen en dyslexie (Scheltinga, 2011). De leerkrachten van de groepen 4 en 5 kunnen op deze kaart arceren op welk punt van de instructie zij nog moeten letten, zodat zij zich tijdens het geven van de leesinstructie bewust zijn van deze punten.

In een vervolg onderzoek zullen de bovenstaande handvatten ,6.1.2 en 6.1.3, geïmplementeerd, geëvalueerd en aangepast moeten worden.

6.3 De onderzoekstriade

6.3.1 De betekenis van het onderzoek voor mij als onderzoeker

Het doen van het onderzoek heeft mij, in de rol als leerkracht, vaardiger gemaakt in het inzetten van het DIM model tijdens de leesles. In de rol van onderzoeker heeft dit onderzoekverslag mij de theoretische en praktische kennis gegeven, die ik kan gebruiken en in de praktijk door kan geven aan het team.

6.3.2 De betekenis van het onderzoek voor de onderzoeksschool

Het doen van het onderzoek is voor de school waardevol geweest. De leerkrachten van de groepen 4 en 5 zijn gestimuleerd in het bewustwordingsproces in hun omgang met leerlingen met leesproblemen. Voor volgend schooljaar is er de mogelijkheid gecreëerd om het onderzoek te vervolgen en verder in de school te implementeren.

6.3.3 De betekenis van het onderzoek voor de theorie

De uitkomsten van de deelvragen en de uiteindelijke conclusie van de hoofdvraag heeft bevestigd dat het geven van een effectieve instructie volgens het DIM model een positieve werking heeft op de zorgleerlingen, zie 4.3.1. Er is daarnaast ook bevestigd dat het werken van onderwijsbehoeften naar onderwijsaanbod hieraan bijdraagt, zie 4.3.2.

Hoofdstuk 7 Discussie en reflectie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op het gehele onderzoeksproces, reflecteer ik op mijn onderzoek en stel ik mijn eigen handelen ter discussie.

7.1 Discussie onderzoek

7.1.1 Aanpak

Beginsituatie:

Aan het begin van dit schooljaar had ik nog geen idee hoe ik mijn onderzoeksverslag vorm geef. In de aanloop van het onderzoek kregen de studenten de tip om na te denken over mogelijke onderwerpen. Ik ging in gesprek met collega's en vrienden en kwam hierdoor op de volgende punten:

- Hoe doorlopen dyslectische kinderen hun schooltijd van PO naar VO.
- Hoe ouders het beste ondersteund kunnen worden als hun kind dyslexie heeft.
- Waarom komt dyslexie vaker voor bij kinderen met een spraak of taal stoornis.
- Na een moeilijke start in groep 3 hoe verder in groep 4.

Ik ben nog niet helemaal tevreden over de mogelijke onderwerpen en ben daarom in gesprek met de IB-er van de school gegaan. Zij geeft aan dat ze vond dat de collega's op school al goed op weg waren in het geven van effectief leesonderwijs, maar dat de collega's zich, vooral bij leerlingen met leesproblemen, te afhankelijk opstellen van de mensen om zich heen. De collega's doen wat er gedaan moet worden, maar waren zich het er niet bewust. De IB-er wilde graag een omschakeling zien. Van onbewust handelen naar bewust handelen, zien de collega's de kansen tijdens de begeleiding van de zorgleerlingen en benutten ze die ook optimaal.

Aan de hand van deze gegevens ben ik aan het werk gegaan. Ik wilde een handelingswijzer maken waardoor de leerkrachten van de school zich bewust worden van het eigen handelen, zodat de zorgleerlingen betreffende het lezen in de klas konden worden begeleid en instructies krijgen van de eigen leerkracht. Bij het onderzoek wilde ik het hele team en alle lees zorgleerlingen betrekken. Op advies van docent Marchien Loerts, die aangaf dat het een klein onderzoek moest worden en dat ik niet teveel in een keer moet onderzoeken, heb ik er voor gekozen om mijn aandacht te richten op de groepen 4 en 5.

Hoofdvraag / Deelvragen:

Mijn eerste hoofdvraag was : Hoe kan ik er voor zorgen dat leerkrachten van de groepen 4 en 5 meer bewuster worden van de technisch lees methode en welke mogelijkheden kunnen zij daaruit halen, die ze daarna kunnen toepassen in de hele groep. Na wat sleutelen en aanpassen van de hoofdvraag kwam ik uiteindelijk op de huidige hoofdvraag: Welke handvatten voor technisch lezen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te voldoen met behulp van het DIM model. Omdat de school bezig is met een implementatie traject van het DIM model vind ik het belangrijk dat het DIM model ook een plaats kreeg in de hoofdvraag.

De eerste deelvragen die ik bij de hoofdvraag stelde waren als volgt:

1. Wat is de onderwijsbehoefte van deze doelgroep?
2. Wat zijn zorgleerlingen ten aanzien van het technisch lezen?
3. Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige lees onderwijs?
4. Welke ondersteuningsbehoeften hebben de leerkrachten van groep 4 en 5 ?
5. Wat hebben de leerkrachten nodig om de zorgleerlingen binnen de groep te kunnen begeleiden?

Tijdens het schrijven van het onderzoek werd deelvraag 2 al snel duidelijk, deze kon ik uit het rijtje met deelvragen verwijderen. Aan de andere deelvragen heb ik nog wat gesleuteld en ben uiteindelijk tot de huidige deelvragen gekomen:

- Wat zijn de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 ten aanzien van het technisch lezen.
- Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, hoe wordt het huidige onderwijsaanbod gegeven, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten.
- Hoe kan het DIM model een bijdrage leveren aan zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingen als

- aan het onderwijsaanbod van de leerkrachten van de groepen 4 en 5.
- Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige lees onderwijs, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten.

Verder uitwerking van het onderzoek:

Nu ik de hoofdvraag en de deelvragen duidelijk heb gesteld, vind ik het lastig om te formuleren wat en hoe ik precies wil onderzoeken, maar ik heb er vertrouwen in dat dit tijdens het maken van het onderzoek wel duidelijk zal worden. Ik heb hoofdstuk voor hoofdstuk uitgewerkt. Bij hoofdstuk 3 heb ik de kernbegrippen van de hoofdvraag eruit gehaald. Deze kernbegrippen zijn de pijlers van het onderzoek. In hoofdstuk 4 ben ik in de achtergronden en de theorie van de kernbegrippen gedoken. Hoofdstuk 4 vind ik het lastigste hoofdstuk om te schrijven. Er komt heel veel informatie uit de literatuur over het DIM model en het HGW en ik moet besluiten wat er wel en niet in het onderzoek zal komen. Na veel schrijven en herschrijven ben ik tevreden met het resultaat. Tijdens het schrijven van hoofdstuk 4 wordt mij duidelijk hoe ik de deelvragen zal kunnen onderzoeken om zo antwoord te geven op de hoofdvraag. Het onderzoeken van de deelvragen gebeurt pas in hoofdstuk 5. Dit hoofdstuk vind ik het interessants om te doen omdat ik in de rol als onderzoeker in gesprek ga met collega's en leerlingen en daarnaast kijk hoe het leesonderwijs bij hen in de klas gegeven wordt. Door in contact te treden met collega's en leerlingen heb ik gemerkt dat de mening van de leerlingen en de collega's grotendeels gelijk lopen met wat er in de theorie wordt geschreven.

Tijdens het schrijven van de conclusies kwam ik erachter dat ik nog niet de handelingswijzer had die ik in het begin van het onderzoek wilde maken. Ik heb er daarom voor gekozen om aan de hand van de conclusies een bureau klapper te maken, waarin de verschillende onderwijsbehoeften van de leerlingen staan vermeld. Bij de onderwijsbehoeften staan vragen die betrekking hebben op deze behoeften. Deze vragen heb ik er bij gedaan om de leerkrachten bewust aan het denken te zetten zodat ze erachter komen of ze op deze onderwijsbehoeften het juiste ondersteuningsaanbod geven.

Daarnaast heb ik een kaart ontwikkeld in de vorm van het DIM model met daarop de stappen van een effectieve leesinstructie. De leerkrachten arcen op deze kaart de punten waar ze op moeten letten en zijn bewuster bezig met het geven van een leesinstructie.

Door deze twee items te ontwikkelen wordt er voldaan aan de wenselijke beginsituatie, van onbewust handelen naar bewust handelen.

7.1.2 Uitvoerbaarheid

Voor het huidige onderzoek ben ik van November 2011 tot Mei 2012 bezig geweest. Voor een kleinschalige onderzoek was dit genoeg tijd. Wat ik betreurt is dat ik niet op alle aspecten een goed antwoord heb kunnen geven, maar sommige punten heb moeten verleggen naar een vervolg onderzoek.

Voor een betrouwbare meting heb ik, voordat ik de observatielijsten in de praktijk ging uitvoeren aan de IB-er van de school gevraagd of zij de lijsten wilde bekijken en aan kon geven of alle punten, die belangrijk waren voor dit onderzoek, aanwezig waren of dat ze nog punten miste. De IB-er heeft hierop bruikbare tips gegeven over hoe ik het een en andere duidelijker kon formuleren.

De invulformulieren, gesprekken met de leerlingen en leerkrachten, en de lijsten waarbij de leerlingen en leerkrachten hun onderwijsbehoeften moeten invullen, heb ik, voordat ik ze zelf in de praktijk ging uitvoeren, aan een collega gegeven voor een testronde. Zij heeft de lijsten ingevuld en kon mij daardoor bruikbare tips geven om het een en ander aan te passen en te verbeteren.

7.1.3 Acceptatie

De IB-er en directeur van de school staan beiden achter dit onderzoek en hebben mij, waar mogelijk, de ondersteuning en kennis gegeven die ik op dat moment nodig had. Na inlevering van dit onderzoek zal er in samenspraak gekeken worden welke waarde dit onderzoek heeft voor de school en welk vervolg er aan gegeven wordt.

Tijdens de intervisiegesprekken met de docent Astrid Muller en de gesprekken met mijn critical friends, kreeg ik kritische feedback die mij geholpen heeft het onderzoek aan te scherpen en kritisch te blijven kijken naar mijn eigen handelen.

7.1.4 Effectiviteit

De resultaten van het onderzoek hebben een positieve uitwerking op het geven van effectief leesonderwijs met behulp van het DIM model. De leerkrachten zijn bewuster geworden in hun aanpak met de zorgleerlingen en zijn hierbij niet afhankelijk van hulp buiten de groep. De leerkrachten handelen bewust didactisch met behulp van de ontwikkelde bureau klapper, zie bijlage 3.E en de ontwikkelde kaart, zie bijlage 3.F en geven hierbij instructie aan alle leerlingen van zorgniveau 1, 2 en 3. Daarnaast is er voor de zorgleerlingen die functioneren op zorgniveau 3 tijd om naast de leesinstructie een specifieke leesbehandeling van de leesspecialist te krijgen.

Het DIM model leidt tot verbetering van het gehele onderwijs. Het inzetten van het DIM model bij alle vakgebieden kan voor de zorgleerlingen positief uitpakken zowel bij de inzet van de cognitieve vakken, als bij het hele functioneren van de leerling.

7.1.5 Tevredenheid over aanpak

Ik ben tevreden over de aanpak en over hoe het onderzoek vorm heeft gekregen. Als ik de volgende keer een onderzoek zou maken, zou ik het op dezelfde wijze aanpakken. Het was fijn om eerst het theoretische kader duidelijk te hebben voor de start van het onderzoek. De theorie zorgt ervoor dat ik kundiger ben geworden in het handelen en de juiste inschatting kan geven aan de verkregen gegevens.

7.2 Reflectie op eigen leerproces

Aan het begin van de opleiding en in hoofdstuk 1 van het onderzoeksverslag heb ik mijzelf de volgende vragen gesteld:

1. Wat wil ik onderzoeken?
2. Hoe ga ik het onderzoek vormgeven?
3. Hoe pas ik het geleerde toe in het team?
4. Hoe pas ik de video interactie training op een juiste wijze toe in het onderzoek?
5. Hoe kan ik het geleerde uitvoeren binnen het team? Wat als iets niet werkt, of het team gaat niet mee?

In paragraaf 7.1 geef ik antwoord over hoe ik het onderzoek vorm gegeven heb en hoe ik tot mijn onderzoeksvraag gekomen ben. In deze paragraaf zal ik uitweiden over de overige leervragen.

De video interactie training wordt door middel van de video opnames in het onderzoek op een juiste wijze tot uitvoering gebracht. Tijdens het bekijken van de video's moet ik als onderzoeker vaardigheden toepassen die ik tijdens de lessen van de video interactie training geleerd heb. Onder deze vaardigheden valt het interpreteren van non-verbale uitingen. Tijdens het bestuderen van de opnames, heb ik naast de interacties, zowel op de houding van de leerkracht als op de houding van de leerlingen gelet. Uit de houding van de leerlingen en de leerkrachten kan ik opmaken dat beide doelgroepen zich natuurlijk gedragen tijdens de opnames. Dit is belangrijk voor het onderzoek omdat de uitkomsten anders waren geweest als de doelgroep zich tijdens de opnames onnatuurlijk hadden gedragen.

Bij het opstellen van de leervragen 3 en 5 vind ik het nog moeilijk om het team te informeren over hetgeen wat ik geleerd heb tijdens de studie tot dyslexiespecialist. Met behulp van het onderzoeksverslag en de verdieping in de theorie voel ik mijzelf zekerder in het overbrengen van informatie naar het team. Ik kan daardoor adequaat antwoord geven op gestelde vragen en merk dat collega's mij erkennen als de leesspecialist waar ik voor opgeleid ben. Dit onderzoeksverslag heeft zich gericht op het onderzoeken van het effectief leesonderwijs met behulp van het DIM model en tijdens dit onderzoek is er nog niet iets concreets geïmplementeerd in het team. De ontwikkelde materialen zijn door de collega's van de groepen 4 en 5 enthousiast ontvangen. Een vervolg hierop is de implementatie van de ontwikkelde materialen in het team. Over hoe deze implementatie gaat verlopen en hoe het team de materialen gaat ontvangen maak ik me geen zorgen. Ik ben door het doen van dit onderzoek kundiger geworden in het vakgebied en daardoor zekerder in mijn handelen geworden.

Samenvatting

Het onderzoek is gericht op het bewustmaken van het eigen handelen, van de leerkrachten van de groepen 4 en 5, tijdens het geven van een effectieve leesinstructie waarbij alle leerlingen uit de groep deelnemen. De hoofdvraag van het onderzoek is: *Welke handvatten voor technisch lezen hebben de leerkrachten van de groepen 4 en 5 nodig om aan de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen te voldoen met behulp van het DIM model.*

Om een antwoord op de hoofdvraag te kunnen geven zijn de kernbegrippen uit de hoofdvraag gehaald. De kernbegrippen uit de onderzoekshoofdvraag zijn: handvatten, leerkrachten groep 4 en 5, onderwijsbehoeften, zorgleerlingen en het DIM model. Deze kernbegrippen zijn in hoofdstuk 3 per onderdeel uitgewerkt waarna er in hoofdstuk 4 verder onderzoek is gedaan met behulp van de theorie horende bij het DIM model en het HGW.

Naast de kernbegrippen zijn er bij de hoofdvraag, deelvragen gesteld die helpen om betrouwbare conclusies te trekken. Onderstaande deelvragen zijn in dit onderzoek onderzocht:

- Wat zijn de onderwijsbehoeften van de zorgleerlingen van de groepen 4 en 5 ten aanzien van het technisch lezen.
- Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten, hoe wordt het huidige onderwijsaanbod gegeven, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten.
- Hoe kan het DIM model een bijdrage leveren aan zowel de onderwijsbehoeften van de leerlingen als aan het onderwijsaanbod van de leerkrachten van de groepen 4 en 5.
- Hoe wordt het DIM model ingezet tijdens het huidige lees onderwijs, wat werkt goed en wat zijn de verbeterpunten.

Uit het onderzoek blijkt dat de uitkomsten van de onderwijsbehoeften per individuele zorgleerlingen dicht bij elkaar kunnen liggen maar ook erg uiteen kunnen lopen. Zo heeft de ene leerling behoefte aan verlengde instructie terwijl de andere leerling meer behoefte heeft aan uitleg van de moeilijke woorden. Om tegemoet te komen aan de verschillende onderwijsbehoeften is er in dit onderzoek een bureau klapper "*Onderwijsbehoeften technisch lezen*" ontwikkeld, zie bijlage 3.E, waarbij de leerkrachten van de groep 4 en 5 bewust worden gemaakt van de verschillende onderwijsbehoeften. Daarnaast worden de leerkrachten aan het denken gezet over welk aanbod het beste aansluit. Uit het onderzoek blijkt ook dat de leerkrachten van de groepen 4 en 5 grotendeels voldoen aan het geven van een effectieve leesinstructie volgens het DIM model. Tijdens de observaties zijn er weinig items niet waargenomen. Om de leerkrachten bewust te laten worden van alle facetten van een effectieve leesinstructie volgens het DIM model is de kaart "*Effectieve leesinstructie volgens het DIM model*" ontwikkeld, zie bijlage 3.F. Op de kaart kunnen de leerkrachten van de groepen 4 en 5 arceren op welke punten ze, tijdens het geven van een effectieve leesinstructie, moeten letten en worden de leerkrachten zich bewust van alle facetten die horen bij het geven van een effectieve leesinstructie.

Literatuurlijst

- Booth, T. e.a.(2009). *Index voor inclusie*. Tilburg: Center for Studies on Inclusive Education.
- Dale, J. v. (1970). *Groot woordenboek der nederlandse taal*. 's Gravenhage: Nijhoff.
- Gijzen, W. (2012). Elk kind een plek in de 1-zorgroute. *kennisnet leerlingzorg* .
- Gijzen, W. (2009). Handelingsgericht integraal indiceren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* , 415-430.
- Kallenberg, T. e.a. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.
- Koersplan, R. T. (2005). Competenties van de remedial teacher. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* .
- Onderwijs. (2009, 09 17). *Krachtig leren : Effectief leren*. Opgeroepen op 03 10, 2012, van Onderwijs maak je samen: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/leren/krachtig-leren-effectief-leren/>
- Pameijer, N. e.a.(2004). *Handelinggerichte diagnostiek*. Den Haag: Acco.
- Pameijer, N. e.a.(2010). *Handelingsgericht werken in de klas. De leerkracht doet ertoe*. Acco.
- Pameijer, N. e.a.(2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Voorburg: Acco.
- Pameijer, N. e.a.(2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Acco.
- Parreren, C. v. (1998). *Ontwikkend onderwijs*. Leuven: Acco.
- Rijksoverheid, D. (sd). *Wat is de gewichtenregeling in het basisonderwijs*. Opgeroepen op 03 22, 2012, van Rijksoverheid: www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/leerachterstanden
- Scheltinga, F. e.a.(2011). *Protocol Leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederland.
- Struiksmā, C. e.a.(2011). *Estafette*. Zwijssen.
- Veen, T. v. d. e.a.(2003). *van leertheorie naar onderwijs praktijk*. Wolters-Noordhoff.
- Veenman, S. e.a.(2003). *effectieve instructie en doelmatig klassenmanagement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe-instructiemodel. *Pedagogische Studiën* , 242-269.

Bijlage

Bijlage 1

<i>a. Instructie model voor uitvoerend handelen (Veenman, 1992)</i>
<i>b. Het DIM model volgens het protocol dyslexie (Scheltinga, 2011)</i>
<i>c. Het formuleren van maatregelen om een passend onderwijsaanbod te geven (Pameijer, 2010)</i>
<i>d. Organisatie van het werken met verschillende aanpakken (Struiksma, 2011)</i>

Bijlage 2 Invulformulieren

<i>a. Gesprek met een leerling (Pameijer, 2010)</i>
<i>b. Het formuleren van onderwijsbehoeften (Pameijer, 2006) aangepast op een gesprek met leerlingen.</i>
<i>c. De onderwijsbehoeften en het gepaste onderwijsaanbod van de individuele leerling tijdens het technisch lezen (Pameijer, 2009)</i>
<i>d. Het formuleren van onderwijsbehoeften (Pameijer, 2006)</i>
<i>e. Kijkwijzers voor het effectief onderwijs gedrag (Pameijer, 2006) tijdens het technisch lezen volgens het leesprotocol. (Scheltinga, 2011)</i>
<i>f. Observatie lijst instructie uitvoerend handelen, groep 3-8 (Veenman, 1992)</i>

Bijlage 3 Grafieken en ingevulde formulieren

<i>a. Onderwijsbehoeften leerlingen groep 4 en 5</i>
<i>b. Onderwijsbehoeften leerlingen volgens de leerkrachten</i>
<i>c. Ingevulde kijkwijzers voor het effectief onderwijs gedrag</i>
<i>d. Observatie lijst instructie uitvoerend handelen, groep 3-8</i>
<i>e. Klapper onderwijsbehoeften technisch lezen</i>
<i>f. Effectieve leesinstructie kaart</i>

1.A. Instructie model voor uitvoerend handelen(Veenman, 1992)

1. Dagelijkse terugblik

Geef samenvatting van de voorgaande stof
Bespreek het (huis)werk
Haal de benodigde voorkennis op
Onderwijs, indien nodig, deze voorkennis

2. Presentatie

Geef lesdoelen en lesoverzicht
Onderwijs in kleine stappen
Geef voorbeelden
Ga na of leerlingen stof begrijpen
Vermijd uitweidingen
Geef samenvattingen van hoofdzaken

3. (in)Oefening

Laat leerlingen onder nauwgezette begeleiding oefenen
Geef korte en duidelijke opdrachten
Stel veel vragen
Zorg dat alle leerlingen betrokken blijven
Zorg voor hoge successcores
Oefen tot de leerlingen de stof begrijpen

4. Individuele verwerking

Zorg dat de leerlingen onmiddellijk beginnen
Inhoud taken komt overeen met leerstof vorige fasen
Zorg voor een ononderbroken lesfase
Laat leerlingen weten dat het werk wordt gecontroleerd
Kijk het werk zo snel mogelijk na

1-4 Terugkoppeling

Geef vaak en regelmatig terugkoppeling
Corrigeer fouten onmiddellijk
Geef proces-feedback, waarom is iets goed of fout
Geef veel aanmoediging

5. Periodieke terugblik

Begin elke maandag met herhaling van de leerstof van de
voorgaande week
Begin elke vierde maandag met een herhaling van de leerstof van de
vorige maand

1.B. Het DIM model volgens het protocol dyslexie (Scheltinga, 2011)

Tijdsplanning	Inhoud
Fase 1 0-10 minuten	Hele jaargroep Instructie nieuwe les Terugblik, voorkennis activeren Oriëntatie op het doel van de les Uitleg/ instructie Samen oefenen
Fase 2 10 – 25 minuten	Zorgleerlingen Extra uitleg en verlengde begeleide inoefening
Fase 3 25 – 40 minuten	Zelfstandig werken: Basisstof Herhalings- / verrijkings stof Feedback
Fase 4 40 – 45 minuten	Hele jaargroep Evaluatie Terug- en vooruitblik

1.C. Het formuleren van maatregelen om een passend onderwijsaanbod te geven (Pameijer, 2010)

De leerkracht kan de volgende maatregelen, op de betreffende manieren toepassen om aan de onderwijsbehoeften van de leerling te voldoen:

- *Pedagogische maatregelen:*
Actief luisteren naar leerlingen, succeservaringen benadrukken en registreren, leerlingen een verantwoordelijke taak geven, veel verbalen en non-verbale signalen van ondersteuning bieden, positieve realistische verwachtingen uitspreken, leerlingen een actieve rol geven in zijn/haar leerproces en aandacht besteden aan de leersituatiebeleving van de leerlingen.
- *Didactische maatregelen:*
Uitbreiding van de instructie- en leertijd via intensive individuele of subgroepinstructies, afstemming van de individuele instructies op de groepsinstructie, een remediërend programma dat aansluit bij de groepsinstructie, tijd nemen voor het inoefenen van vaardigheden voordat de leerlingen zelfstandig aan de slag gaat, aandacht voor zelfevaluatie, zelfstandig werken met teacherfree materialen zoals een computer of cd-speler met koptelefoon.
- *Organisatorische maatregelen:*
Flexibele groepeeringsvormen → heterogene groepeeringsvormen als basis, afgewisseld met kleine homogene instructie groepen voor het oefenen van specifieke vaardigheden of individuele instructie, inzet extra leraar of klassenassistent om extra instructie tijd te realiseren.(Pameijer, 2006)

1.D. Organisatie van het werken met verschillende aanpakken (Struiksma, 2011)

De basislessen:

Introductie 1 2 3

Elke les begint met een introductie, waarbij alle leerlingen worden betrokken. Aan het einde van de introductiefase geeft de leerkracht een werkinstructie aan de leerlingen met aanpak 3. Deze leerlingen kunnen hierna zelfstandig aan het werk.

Instructie 1 2

Vervolgens geeft de leerkracht de instructie bij de eerste oefeningen in het werkboek aan de leerlingen met aanpak 1 en aanpak 2. Aan het einde van deze instructiefase geeft de leerkracht een werkinstructie aan de leerlingen met aanpak 2, zodat deze leerlingen weten hoe en waarmee zij aan de slag kunnen bij het zelfstandig werken.

Begeleide verwerking en begeleide inoefening 1

In deze lesfase kan de leerkracht zich concentreren op de leerlingen met aanpak 1. De leerkracht begeleidt de leerlingen bij het maken van de overige opdrachten en leesopdrachten in het werkboek.

Afronding 1 2 3

Bij de afronding van de les worden weer alle leerlingen betrokken. De leerkracht begint en eindigt een leesles dus altijd met alle leerlingen van de groep.

De toepassingslessen:

Introductie 1 2 3

Ook de toepassingslessen beginnen met een introductie, waarbij alle leerlingen worden betrokken. Aan het einde van de introductiefase geeft de leerkracht een werkinstructie aan de leerlingen met aanpak 1 en aanpak 2. Deze leerlingen kunnen nu zelfstandig aan de slag.

Instructie 3

Vervolgens besteedt de leerkracht aandacht aan het onderhoudsprogramma van de leerlingen met aanpak 3. Hierbij geeft de leerkracht de leerlingen feedback op hetgeen zij de afgelopen lessen gedaan hebben aan onderhoud van hun technische leesvaardigheid. Aan het einde van deze instructiefase rondt de leerkracht het zelfstandig werken van de leerlingen met aanpak 1 en aanpak 2 af. De leerkracht bespreekt kort het verloop daarvan.

Vrij lezen 1 2 3

In deze lesfase zijn alle leerlingen bezig met vrij lezen, al of niet met behulp van kopieerbladen met verwerkingsactiviteiten.

Presentatie en boekpromotie 1 2 3

Bij de afronding van de les worden weer alle leerlingen betrokken. De afronding van een toepassingsles staat in het teken van boekpromotie, bespreken van verwerkingsactiviteiten en presentatie, waarbij leerlingen een zelf gekozen stukje tekst voorlezen.

Extra leestijd voor zorgleerlingen

In aanpak 1 wordt voor de zorgleerlingen elke week één uur extra leestijd ingeroosterd in de vorm van vier keer een kwartier extra leestijd. De invulling van deze extra leestijd staat voor elke onderwijsweek beschreven in de handleiding. Het is belangrijk om deze uitbreiding van leestijd daadwerkelijk te realiseren. Het realiseren van extra tijd kan op verschillende manieren:

- Als de leerkracht met de zorgleerlingen extra leest, zijn de overige leerlingen zelfstandig bezig met andere taken.
- Als de leerkracht met de zorgleerlingen extra leest, zijn de overige leerlingen bezig met vrij lezen.
- De extra leestijd voor de zorgleerlingen wordt na schooltijd gerealiseerd.
- De extra leestijd wordt gepland op momenten waarop er in de klas gebruik kan worden gemaakt van ondersteuning. De leerkracht heeft dan de gelegenheid om zich volledig op het groepje zorgleerlingen te richten.

2.A. Gesprek met een leerling (Pameijer, 2010)

Leerling:	Datum:	Onderzoeker:
1. Thema: het gesprek gaat over het technisch leesonderwijs? Ik wil graag weten wat de onderwijsbehoeften van de desbetreffende leerling is. Is de rol als onderzoeker duidelijk voor de leerling?		
2. De moeilijke situatie: wat is moeilijk tijdens het technisch lezen voor de leerling? Hoe zou dat kunnen komen? Wat is de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders?		
3. De situatie waarin het goed gaat: wanneer gaat het lezen beter? Wanneer lukt het wel? Wat gaat juist goed? Wat is dan de rol van de leerling, medeleerlingen, de leerkracht of de ouders?		
Positieve aspecten: wat zijn de talenten en interesses van de leerling? Wat is verder positief aan de leerling en andere betrokkenen?		
4. Doel: wat zou de leerling graag willen bereiken tijdens het lezen?		
5. Manieren om het doel te bereiken: wie kan helpen om dit doelen te bereiken? Hoe zou dat kunnen? Welke oplossingen heeft de leerling zelf?		
De leerling heeft:		
instructie nodig die ...		
opdrachten, materialen of leeractiviteiten nodig die ...		
een leeromgeving nodig die ...		
feedback nodig die ...		
klasgenoten nodig die ...		
een leraar nodig die ...		
ouders nodig die ...		
overige ...		

2.B. Het formuleren van onderwijsbehoeften (Pameijer, 2006) aangepast op een gesprek met leerlingen.

Wat past het beste bij jou. Er zijn meerdere antwoorden mogelijk.

Ik heb ...

...een instructie nodig...

- waarbij de juf voordoet wat er gedaan moet worden en hardop vertelt hoe de opdracht gemaakt moet worden;
- waarbij de juf de moeilijke woorden uitlegt en vertelt wat ze betekenen;
- waarbij de juf tijdens de uitleg plaatjes gebruikt of bijvoorbeeld de letters van de woorden een kleurtje geeft zodat ik beter kan zien of begrijp wat er staat;
- waarbij de juf de teksten en de opdrachten voorleest;
- waarbij de juf na de uitleg een extra uitleg geeft om de opdracht nog beter uit te leggen.
- ...

...opdrachten nodig...

- die ik makkelijk kan maken;
- die iets moeilijker zijn, maar die ik wel kan maken, soms geholpen door de juf;
- waarbij de opdracht duidelijk staat en er niet allemaal plaatjes of teksten omheen staan die niets met de opdracht te maken hebben;
- waarbij ik alleen de antwoorden hoeft in te vullen;
- waarbij voorbeelden staan over hoe de opdracht gemaakt moet worden.
- ...

...(leer)activiteiten nodig...

- die ik interessant vind;
- waarbij ik meteen weet of ik de opdracht goed of fout gemaakt heb;
- waarbij snel duidelijk is hoe de opdracht gemaakt moet worden;
- waarbij ik steeds één opdracht tegelijkertijd hoeft te maken en daarna weer uitleg van de juf krijg;
- waarbij ik goed moet nadenken om tot een goede oplossing te komen;
- die ruimte bieden voor mijn eigen antwoorden.
- ...

...feedback nodig...

- waarbij de juf zegt of ik hard aan het werk geweest ben;
- waarbij de juf zegt of ik mijn opdrachten goed gemaakt heb;
- die in een grafiekje zijn weergegeven zodat ik kan zien dat ik vooruit ga.
- ...

...groepsgenoten nodig...

- waarmee ik goed kan samenwerken;
- die mij niet plagen omdat ik niet zo goed kan lezen, anders ben of anders doe;
- die mij vragen om mee te spelen in de pauze.
- ...

...een leraar nodig...

- die duidelijk aangeeft wanneer ik iets anders moet doen;
 - die de instructie terugvraagt, controleert en vraagt of ik begrepen heb waar het om gaat;
 - die weet wat ik moeilijk vind en mij daarmee helpt;
 - die vriendelijk tegen mij is;
 - die het tegen mij zegt als ik iets goed doe, of als ik iets goed kan;
 - die mij af en toe dingen laat doen die ik al heel goed kan;
 - die mij extra uitleg geeft als ik een opdracht niet begrijp;
 - die mij complimentjes geeft nadat ik mijn werk gedaan heb.
 - ...
-

2.C. De onderwijsbehoeften en het gepaste onderwijsaanbod van de individuele leerling tijdens het technisch lezen (Pameijer, 2009)

Naam leerling:
Leerkracht:

1 .Moeilijkheden en belemmerende factoren:	Positieve aspecten, stimulerende factoren en kansen:

Denk aan : leerontwikkeling ten aanzien van het lezen, werkhouding, sociaal emotioneel en lichamelijk functioneren.

2. Wat zijn de onderwijsbehoeften van deze leerling?

Denk ook aan: wat heeft in het verleden goed gewerkt? Hoe beïnvloeden we dit kind, van deze ouders, bij deze leerkracht, in deze klas, op deze school?

Lange termijn(eind)doelen: een III score of hoger bij de afname van de DMT

Korte termijn(tussen)doelen	Wat heeft deze leerling nodig om dit doel te bereiken? Overloop de hulpzinnen onderwijsbehoeften: welke zijn van toepassing? Vul deze concreet in.
1. technisch lezen:	Deze leerling heeft... <i>vul de onderwijsbehoeften van de leerling in, op bijlage blad D.</i> Hieronder is ruimte voor de behoeftes die niet in het formulier staan. overige ...

Probeer als leerkracht het aanbod zo veel mogelijk in het aanbod voor de groep of een subgroep op te nemen.

Is begeleiding buiten de groep nog nodig?

Is begeleiding buiten de school nodig?

3. Wat zijn de ondersteuningsbehoeften van de leerkracht?

Waarin zou ik als leerkracht vaardiger in willen worden, om deze leerling goed te kunnen begeleiden? Wat zijn mijn ondersteuningsbehoeften?

Als leerkracht wil ik bereiken dat ... Zelf kan ik ... Verder heb ik nodig ...

kennis van ...

vaardigheden om ...

ondersteuning tijdens ...

materialen waarmee ...

collega's, of directie die ...

'meer handen in de klas' in de vorm van ...

ouders die ...

andere, namelijk ...

2.D. Het formuleren van onderwijsbehoeften (Pameijer, 2006)

Bij het formuleren van de onderwijsbehoeften kunnen de volgende hulpzinnen ondersteuning bieden.

Kruis de zin aan die het beste bij de zorgleerling past, er zijn meerder antwoorden mogelijk.

Deze leerling heeft ...

...een instructie nodig...

- waarbij de leraar voordoet en hardop denkt;
- die de betekenis van lastige woorden verheldert;
- die zijn sterke visuele kant benut, door bijvoorbeeld de letters een kleur te geven;
- die vooral auditief is, door bijvoorbeeld het hardop voor lezen van de opdracht;
- die verlengd is, door bijvoorbeeld activeren basisvaardigheden, begeleide inoefening, ondersteuning bij het toepassen van de strategie en stimuleren tot het bedenken van eigen voorbeelden.
- ...

...opdrachten nodig...

- die op of net onder zijn niveau liggen;
- die op of net boven zijn niveau liggen zodat de leerling voldoende uitdaging krijgt;
- die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes;
- waarbij de leerling alleen de antwoorden hoeft in te vullen;
- met uitgewerkte voorbeelden.
- ...

...(leer)activiteiten nodig...

- die aansluiten bij zijn belangstelling;
- die structuur bieden met een stap voor stap plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij directe feedback krijgt;
- die de denkhandelingen concreet ondersteunen;
- die erop gericht zijn om de leertijd zo goed mogelijk te besteden;
- die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten;
- die de leerling uitdagen;
- die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng.
- ...

...feedback nodig...

- waarbij de inzet/ spanning wordt benadrukt;
- waarbij succeservaringen worden benadrukt;
- die in een grafiekje is weergegeven zodat de leerling zijn vorderingen goed kan volgen en zich minder met andere leerlingen gaat vergelijken.
- ...

...groepsgenoten nodig...

- met wie de leerling samenwerkend kan leren;
- die accepteren dat de leerling anders kan reageren in onverwachte situaties;
- die de leerling vragen mee te spelen in de pauze.
- ...

...een leraar nodig...

- die de overgangen tussen de activiteiten structureert;
- die de instructie terugvraagt, controleert en samen met de leerling evalueert;
- die let op de taakbeleving en deze voorafgaand, tijdens en na de taak met de leerling bespreekt;
- vriendelijk en beslist is;
- die positieve interne attributies bij succes benadrukt;
- die situaties creëert waarin de sterke kanten van de leerling naar voren komen;
- die doelgericht kan differentiëren;
- die hem complimenteert met de geleverde inzet.
- ...

2.E. Kijkwijzers voor het effectief onderwijs gedrag (Pameijer, 2006) tijdens het technisch lezen volgens het leesprotocol. (Scheltinga, 2011)

kijkwijzer instructievaardigheden

Fase 1 hele groep	Ja	Nee
De les is goed voorbereid door de leraar en ze volgt deze lesplanning		
De leraar maakt de doelen duidelijk; hij verwoordt zijn (hoge) verwachtingen		
De leraar houdt rekening met voorgaande leservaringen; hij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze		
De leraar brengt variatie aan in instructie en benut daarbij de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt		
De instructie duurt niet te lang		
Tijdens het verwerken van de instructie wordt begeleiding gegeven		
De leraar controleert of de nieuwe lesstof begrepen is		
Tijdens de instructie is er veel interactie met leerlingen		
De leraar geeft zoveel mogelijk alle leerlingen een beurt; hij stelt vragen die leerlingen kunnen beantwoorden		
De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de instructie		

Opmerkingen instructie vaardigheden:

kijkwijzer individuele verwerking en lesverloop

Fase 2 en 3 de zorgleerlingen	Ja	Nee
De leraar:		
verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken		
praat zacht tegen leerlingen, zodat de andere leerlingen er niet door worden afgeleid		
heeft een actieve luisterhouding, is positief en betrokken		
formuleert vragen/opdrachten die aansluiten bij de eigen ervaringen van leerlingen		
De opdrachten voor de leerlingen zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel		
De opdrachten zijn afgestemd op wat ze kunnen en op hun interesses en sterke kanten		
De opdrachten zijn een vervolg op wat de leraar heeft uitgelegd		
De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd		
Er is afwisseling in didactische werkvormen		

Opmerkingen individuele verwerking en lesverloop fase 2 en 3 zorgleerlingen:

kijkwijzer individuele verwerking en lesverloop

Fase 2 en 3 de gemiddelde en goede lezers	Ja	Nee
De leraar:		
loopt tijdens de verwerking door de groep		
laat leerlingen op elkaar reageren		
houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk		
laat leerlingen elkaar helpen		

Opmerkingen individuele verwerking en lesverloop fase 2 en 3 gemiddelde en goede lezers :

kijkwijzer beurten geven, feedback en terugkoppeling

Fase 4 hele groep	Ja	Nee
De leraar:		
zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen		
laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas		
geeft leerlingen de tijd om een antwoord te geven, hij is geduldig		
uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als “dit kunnen jullie vast wel” en “dit hebben we al eens gedaan en toen ging het top”		
legt bij de nabespreking van werk de nadruk op de dingen die goed gegaan zijn		
laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken		
geeft snel feedback op resultaten of vragen		
geeft gerichte en concrete complimenten aan leerlingen, hij prijst leerlingen bij een goed antwoord en geeft geen negatieve feedback		

Opmerkingen beurten geven, feedback en terugkoppeling:

2.F. Observatie lijst instructie uitvoerend handelen, groep 3-8 (Veenman, 1992)

1. Dagelijkse terugblik			
Geef een samenvatting van de voorafgaande stof	--	-+	+
Bespreek het werk	--	-+	+
Haal de benodigde voorkennis op	--	-+	+
Onderwijs, als dit nodig is, deze voorkennis	--	-+	+
Sterke punten:			
Zwakke punten:			
Advies:			
2. Presentatie			
Geef lesdoelen en/ of een lesoverzicht	--	-+	+
Onderwijs in kleine stappen	--	-+	+
Geef concrete voorbeelden	--	-+	+
Gebruik heldere taal	--	-+	+
Ga na of de leerlingen de stof begrijpen	--	-+	+
Sterke punten:			
Zwakke punten:			
Advies:			
3. (In) Oefening gemiddelde en goede lezers			
Laat leerlingen kort onder begeleiding oefenen	--	-+	+
Stelt veel vragen	--	-+	+
Zorg dat alle leerlingen betrokken blijven	--	-+	+
Zorg voor hoge successcores	--	-+	+
Sterke punten:			
Zwakke punten:			
Advies:			
4. (In) Oefening Zorgleerlingen			
Laat leerlingen onder begeleiding oefenen (verlengde instructie)	--	-+	+
Geef korte en duidelijke opdrachten	--	-+	+
Ga door met oefenen tot alle leerlingen de stof onder de knie hebben	--	-+	+
Sterke punten:			
Zwakke punten:			
Advies:			
5. Individuele verwerking			
Zorg dat de leerling na de inoefen fase onmiddellijk beginnen	--	-+	+
Zorg dat de inhoud gelijk is aan die van de voorgaande lesfase	--	-+	+
Zorg voor een ononderbroken lesfase	--	-+	+
Laat de leerlingen elkaar helpen	--	-+	+
Laat de leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd	--	-+	+

Sterke punten:

Zwakke punten:

Advies:

6. Terugkoppeling (gedurende elke lesfase)

Geef vaak en regelmatig terugkoppeling	--	++	+
Corrigeer fouten onmiddellijk	--	++	+
Geef veel aanmoediging	--	++	+

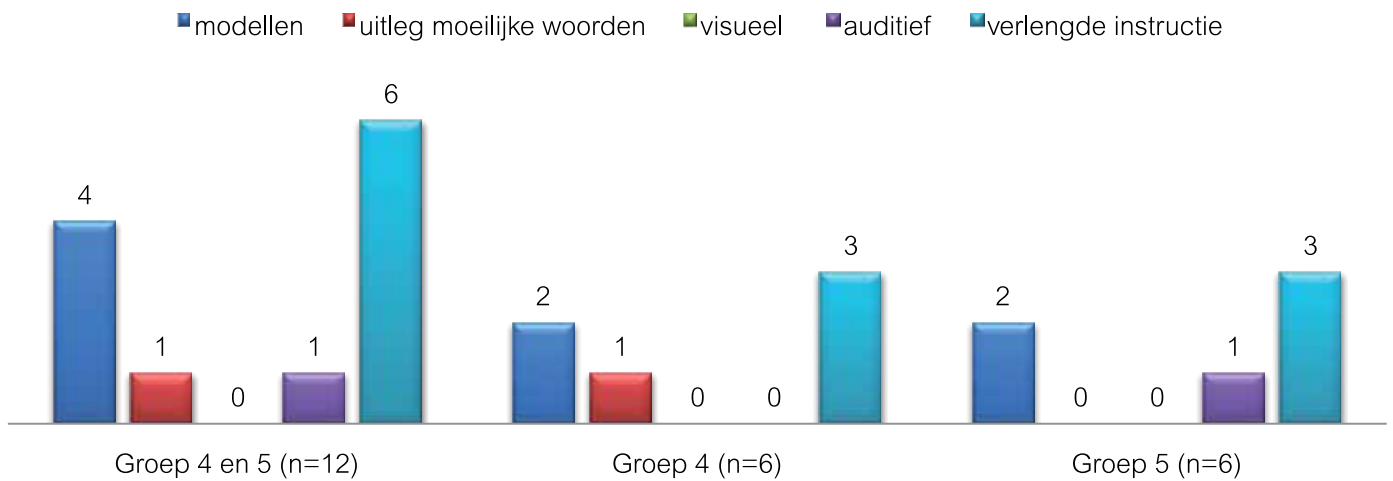
Sterke punten:

Zwakke punten:

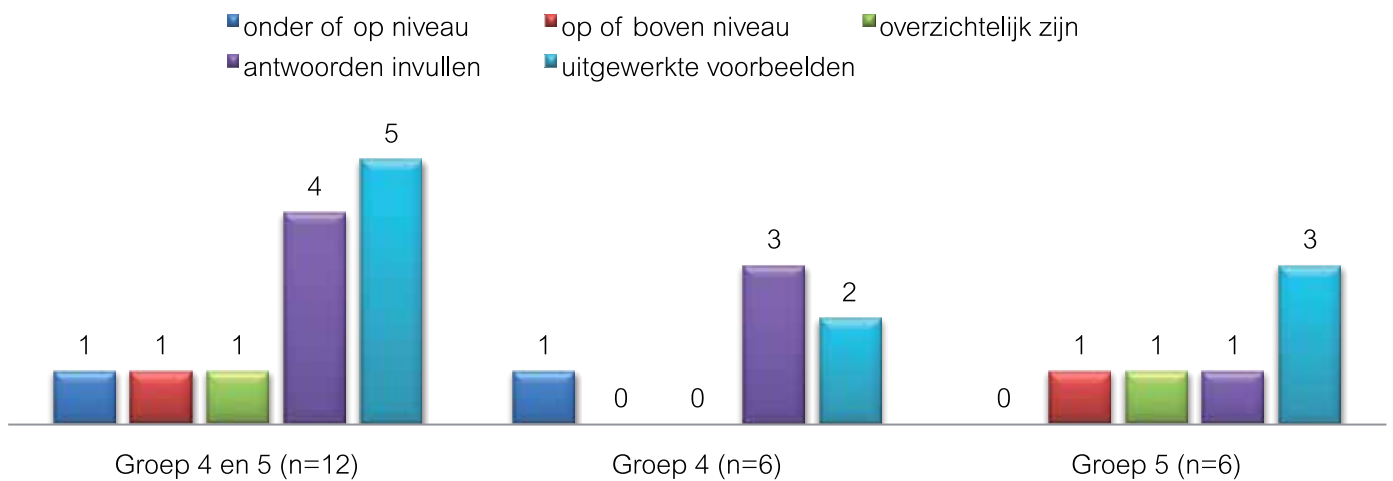
Advies:

3.A. De onderwijsbehoeften van de leerlingen van de groepen 4 en 5

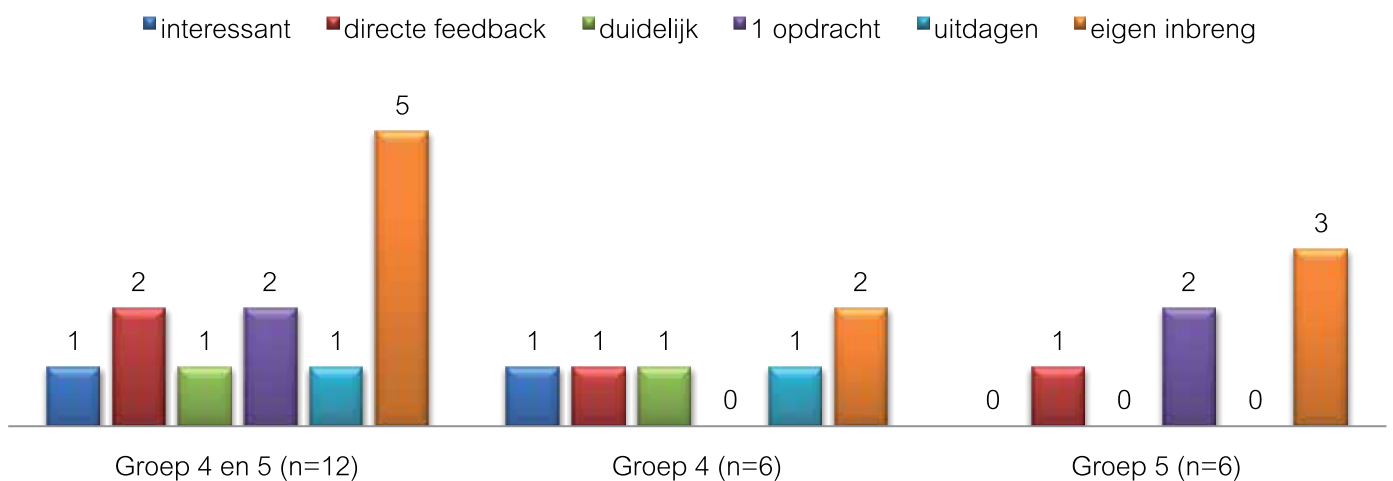
Ik heb instructie nodig ...



Ik heb opdrachten nodig...

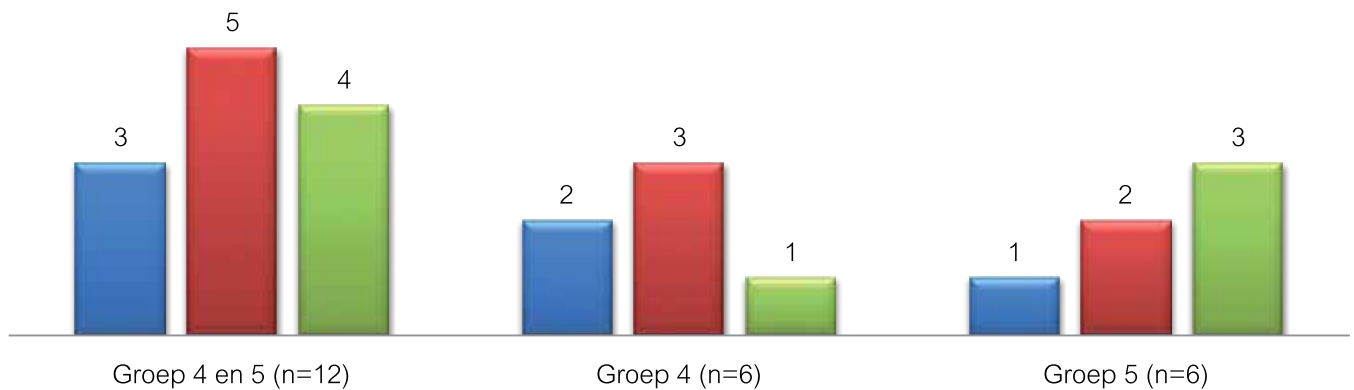


Ik heb leeractiviteiten nodig...



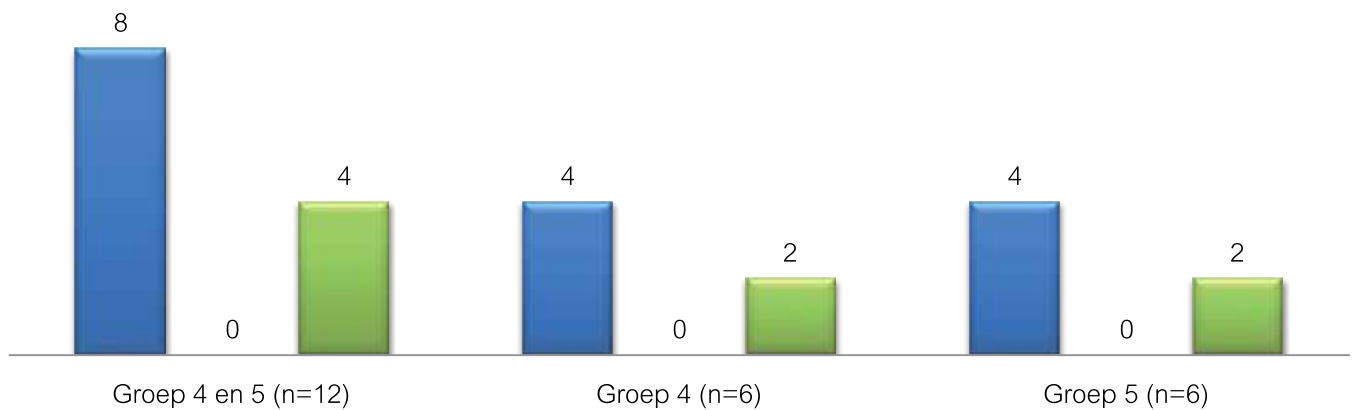
Ik heb feedback nodig...

■ inzet/spanning ■ succeservaringen ■ verwerkt in een grafiek



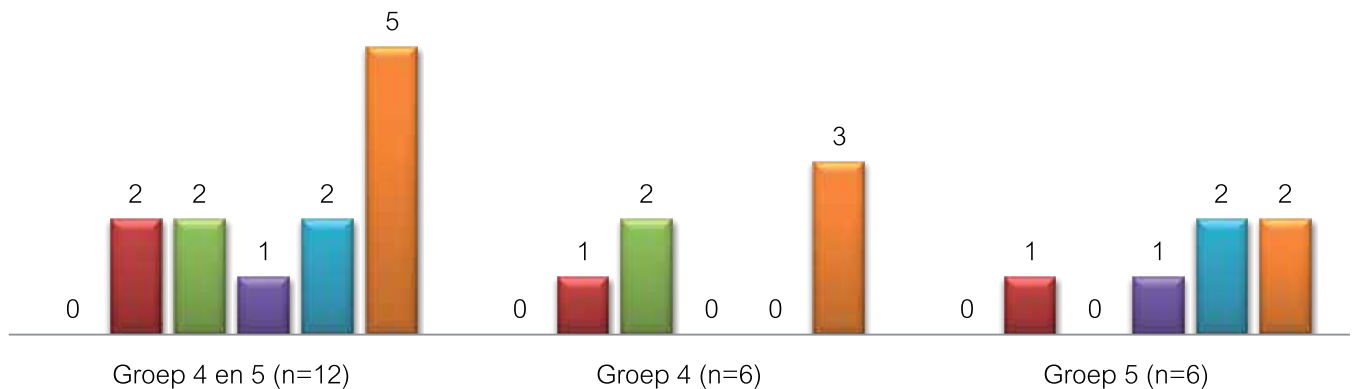
Ik heb groepsgenoten nodig...

■ samen werken ■ accepteren ■ samen spelen



Ik heb een leraar nodig...

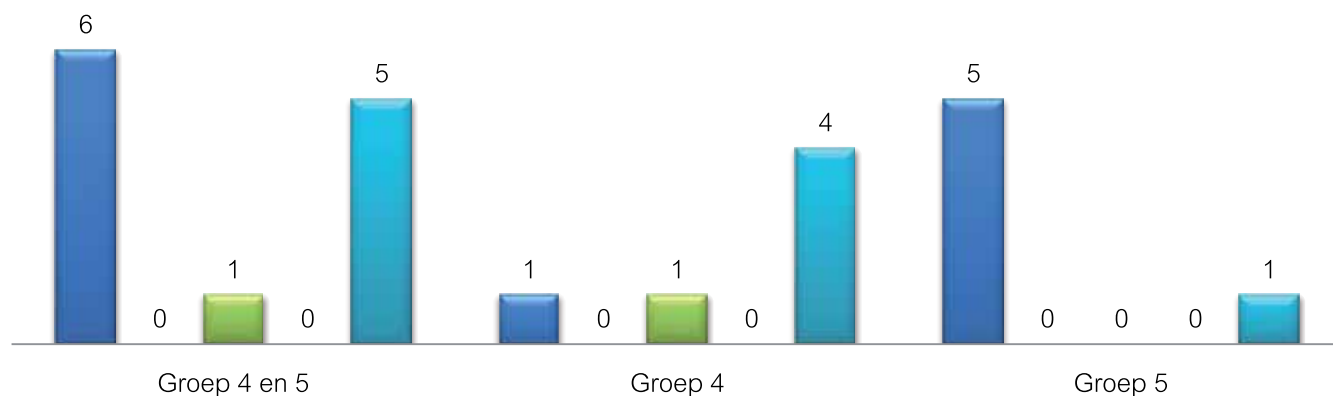
■ structuur ■ let op taakbeleving ■ vriendelijk is ■ sterke kanten benut ■ kan differentiëren ■ compliment geeft



3.B. De onderwijsbehoeften van de leerlingen van de groepen 4 en 5 volgens de leerkrachten.

De leerling heeft instructie nodig...

■ modellen ■ moeilijke woorden ■ visueel ■ auditief ■ verlengde instructie



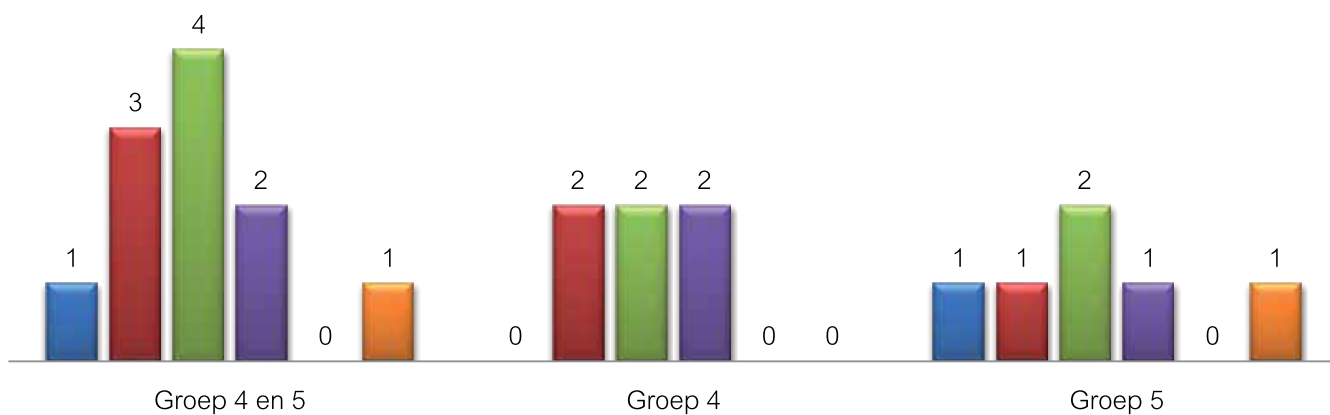
De leerling heeft opdrachten nodig...

■ onder of op niveau ■ op of boven niveau ■ overzichtelijk zijn
■ antwoorden invullen ■ uitgewerkte voorbeelden

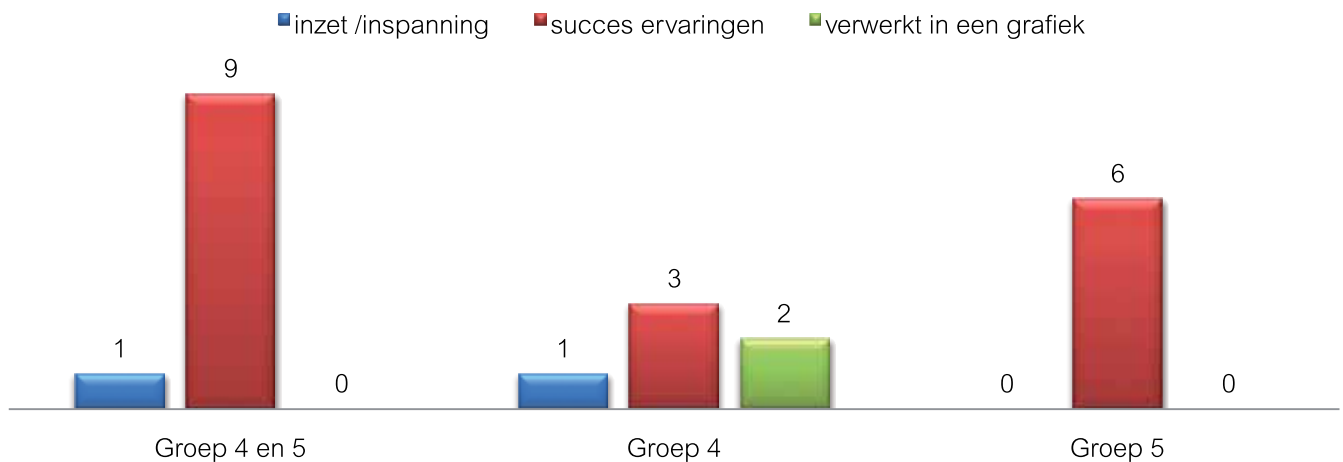


De leerling heeft leeractiviteiten nodig...

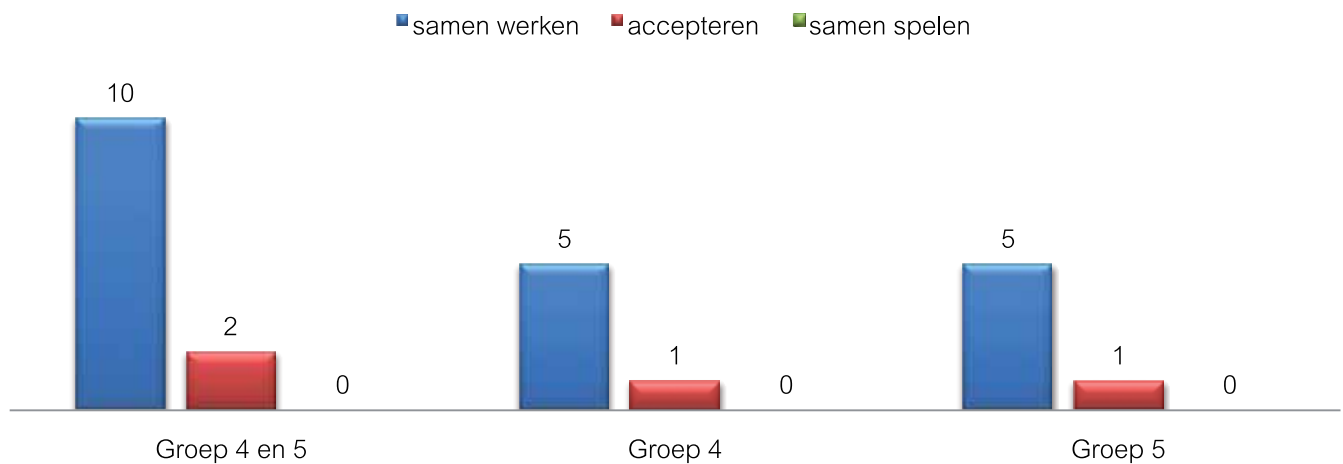
■ interessant ■ directe feedback ■ duidelijk ■ 1 opdracht ■ uitdagen ■ eigen inbreng



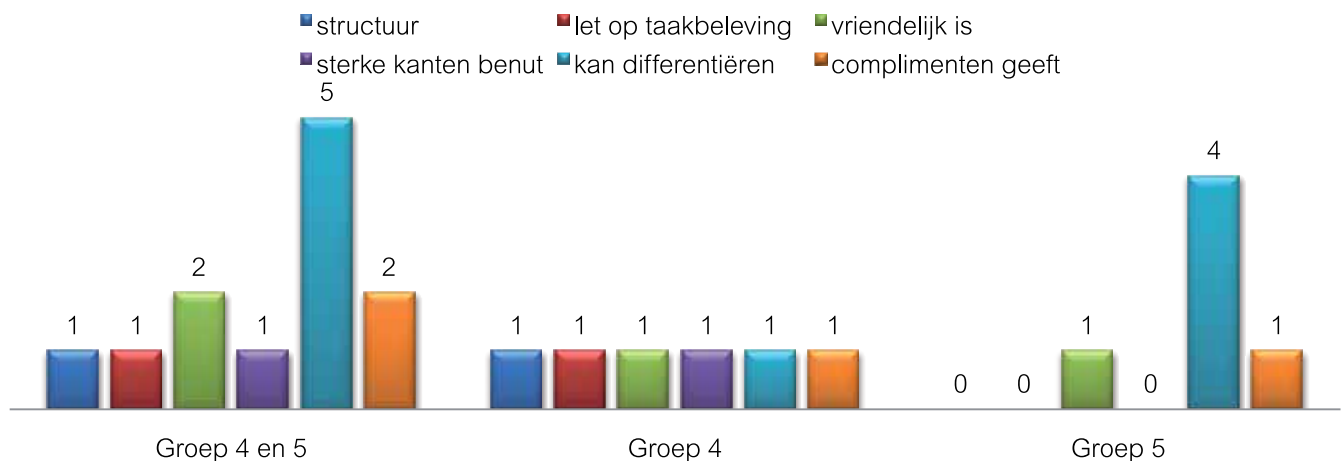
De leerling heeft feedback nodig...



De leerling heeft groepsgenoten nodig...



De leerling heeft een leraar nodig...



3.C. Ingevulde kijkwijzers voor het effectief onderwijs gedrag kijkwijzer instructievaardigheden

Fase 1 hele groep	Gr. 4		Gr. 5	
	Ja	Nee	Ja	Nee
De les is goed voorbereid door de leraar en ze volgt deze lesplanning	X		X	
De leraar maakt de doelen duidelijk; hij verwoordt zijn (hoge) verwachtingen	X			X
De leraar houdt rekening met voorgaande leservaringen; hij sluit aan bij de voorkennis van leerlingen en activeert deze	X			X
De leraar brengt variatie aan in instructie en benut daarbij de leerlijn die aan de methode ten grondslag ligt	X		X	
De instructie duurt niet te lang	X		X	
Tijdens het verwerken van de instructie wordt begeleiding gegeven	X		X	
De leraar controleert of de nieuwe lesstof begrepen is		X		X
Tijdens de instructie is er veel interactie met leerlingen	X		X	
De leraar geeft zoveel mogelijk alle leerlingen een beurt; hij stelt vragen die leerlingen kunnen beantwoorden	X		X	
De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze klaar zijn met de instructie		x	X	

kijkwijzer individuele verwerking en lesverloop

Fase 2 en 3 de zorgleerlingen	Gr. 4		Gr. 5	
	Ja	Nee	Ja	Nee
De leraar: verdeelt de lesactiviteit in overzichtelijke blokken	X		X	
praat zacht tegen leerlingen, zodat de andere leerlingen er niet door worden afgeleid	X		X	
heeft een actieve luisterhouding, is positief en betrokken	X		X	
formuleert vragen/opdrachten die aansluiten bij de eigen ervaringen van leerlingen	X		X	
De opdrachten voor de leerlingen zijn duidelijk en afgestemd op het te bereiken doel	X		X	
De opdrachten zijn afgestemd op wat ze kunnen en op hun interesses en sterke kanten	X		X	
De opdrachten zijn een vervolg op wat de leraar heeft uitgelegd	X		X	
De zelfstandig uit te voeren opdrachten zijn goed georganiseerd		X	X	
Er is afwisseling in didactische werkvormen	X		X	

kijkwijzer individuele verwerking en lesverloop

Fase 2 en 3 de gemiddelde en goede lezers	Gr. 4		Gr. 5	
	Ja	Nee	Ja	Nee
De leraar: loopt tijdens de verwerking door de groep	X		X	
laat leerlingen op elkaar reageren	X		X	
houdt het contact met individuele leerlingen zo kort mogelijk	X		X	
laat leerlingen elkaar helpen	X		X	

kijkwijzer beurten geven, feedback en terugkoppeling

Fase 4 hele groep	Gr. 4		Gr. 5	
	Ja	Nee	Ja	Nee
De leraar: zorgt ervoor dat alle leerlingen een beurt krijgen	X		X	
laat leerlingen zich voorbereiden op een beurt of een opdracht voor de klas		X		X
geeft leerlingen de tijd om een antwoord te geven, hij is geduldig	X		X	
uit vertrouwen in de leerlingen met opmerkingen als “dit kunnen jullie vast wel” en “dit hebben we al eens gedaan en toen ging het top”	X		X	
legt bij de nabespreking van werk de nadruk op de dingen die goed gegaan zijn	X		X	
laat leerlingen weten dat hun werk wordt nagekeken	?		?	
geeft snel feedback op resultaten of vragen	X		X	
geeft gerichte en concrete complimenten aan leerlingen, hij prijst leerlingen bij een goed antwoord en geeft geen negatieve feedback	X		X	

3.D. Observatie lijst instructie uitvoerend handelen, groep 3-8 (Veenman, 1992)

Groep 4 en 5

	Groep 4		Groep 5	
1. Dagelijkse terugblik				
Geef een samenvatting van de voorafgaande stof	--	+	--	+
Bespreek het werk	--	+	--	+
Haal de benodigde voorkennis op	--	+	--	+
Onderwijs, als dit nodig is, deze voorkennis	--	+	--	+
2. Presentatie				
Geef lesdoelen en/ of een lesoverzicht	--	+	--	+
Onderwijs in kleine stappen	--	+	--	+
Geef concrete voorbeelden	--	+	--	+
Gebruik heldere taal	--	+	--	+
Ga na of de leerlingen de stof begrijpen	--	+	--	+
3. (In) Oefening gemiddelde en goede lezers				
Laat leerlingen kort onder begeleiding oefenen	--	+	--	+
Stelt veel vragen	--	+	--	+
Zorg dat alle leerlingen betrokken blijven	--	+	--	+
Zorg voor hoge successcores	--	+	--	+
4. (In) Oefening Zorgleerlingen				
Laat leerlingen onder begeleiding oefenen (verlengde instructie)	--	+	--	+
Geef korte en duidelijke opdrachten	--	+	--	+
Ga door met oefenen tot alle leerlingen de stof onder de knie hebben	--	+	--	+
5. Individuele verwerking				
Zorg dat de leerling na de inoefen fase onmiddellijk beginnen	--	+	--	+
Zorg dat de inhoud gelijk is aan die van de voorgaande lesfase	--	+	--	+
Zorg voor een ononderbroken lesfase	--	+	--	+
Laat de leerlingen elkaar helpen	--	+	--	+
Laat de leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd	--	+	--	+
6. Terugkoppeling (gedurende elke lesfase)				
Geef vaak en regelmatig terugkoppeling	--	+	--	+
Corrigeer fouten onmiddellijk	--	+	--	+
Geef veel aanmoediging	--	+	--	+

3.E. Klapper onderwijsbehoeften technisch lezen

De onderwijsbehoeften van leerlingen tijdens het lezen, met behulp van de methode estafette (Struiksma, 2011)

Alle leerlingen in een groep hebben verschillende onderwijsbehoeften. De kunst van de leerkracht is om tijdens de leesinstructie aan de individuele onderwijsbehoeften te kunnen voldoen.

Deze klapper geeft de leerkracht een geheugensteuntje om juist te letten op een specifieke onderwijsbehoeften.

Tip: schrijf de naam van de leerling op een “geeltje en plak ze bij de juiste onderwijsbehoeften

Gebruiksaanwijzing:

1. Open de klapper voor schooltijd.
2. Lees de tekst. Probeer antwoord te geven op de vragen.
3. Denk tijdens de leesinstructie terug aan wat je gelezen en wat je bedacht hebt.
4. Einde van de dag, heb je iets met het item gedaan?
5. Reflecteer op je eigen handelen.
6. Tevreden, ga door met het volgende item. Ontevreden, laat de klapper op het item liggen. Onderneem actie of maak er in samenspraak met de IB-er een leerpunt van. Oefen net zo lang tot je tevreden bent. Ga daarna door met het volgende item

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een instructie waarbij de leerkracht voordoet en hardop denkt.

Doe ik nieuwe vaardigheden hardop denkend en stapsgewijs voor ?
Kunnen de leerlingen zien en horen hoe de opdracht het beste uitgevoerd kan worden?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een instructie waarbij de leerkracht de betekenis van lastige woorden verheldert.

Bespreek ik de moeilijke woorden voordat we beginnen met het lezen?

Als het er niet van komt doe ik het dan tijdens het lezen omdat het belangrijk is voor het begrip van de tekst of bespreek ik de moeilijke woorden achteraf ?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een instructie die hun visuele kant benut.

Bespreek ik de illustraties die bij een tekst staan?

Geef ik de letters van een woord een kleur zodat de leerling sneller de structuur van de woorden inzien?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een instructie die vooral auditief is.

Lees ik de teksten en opdrachten voor in een rustig tempo en met een goede intonatie en duidelijke articulatie?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een instructie die verlengd is.

Doe ik tijdens de verlengde instructie elke denkstap hardop voor? Ga ik daarna bij de leerlingen na of ze de stap begrijpen?

Maak ik de moeilijkheidsgraad van de oefening stapsgewijs hoger?

Laat ik de leerlingen zelfstandig verder werken als ik merk dat ze de opdracht begrijpen?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan opdrachten die op of net onder zijn niveau liggen.

Hoe zijn de opdrachten van deze leesles ingedeeld? Zitten er herhalingsopdrachten tussen die de leerling makkelijk kan maken? Hoe gebruik ik deze herhalingsopdrachten om het zelfvertrouwen van de leerling te stimuleren?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan opdrachten die op of net boven zijn niveau liggen.

Zitten er bij de leesles opdrachten waarbij er nieuwe leesmoeilijkheden worden aangeboden? Welke leerlingen hebben het vermogen om zelf te ontdekken hoe de nieuwe woorden gelezen moeten worden?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan opdrachten die overzichtelijk zijn door een sobere lay-out met zo weinig mogelijk afleiding van plaatjes.

Staan er plaatjes bij de opdrachten die overbodig zijn? Zijn al die plaatjes voor de leerlingen die overgevoelig voor prikkels zijn niet te verwarrend? Hoe kan ik de opdracht minder verwarrend maken?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan opdrachten waarbij de leerling alleen de antwoorden in hoeft te vullen.

Komen er tijdens de instructie of zelfstandige verwerking opdrachten voor waar de leerlingen alleen de antwoorden in hoeven te vullen? Zo, nee hoe kan ik de opdrachten zo aanpassen dat dit wel lukt?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan opdrachten met uitgewerkte voorbeelden.

Staat er bij de opdrachten uitgewerkte voorbeelden? Zo nee, hoe zou ik dat tijdens de instructie of zelfstandige verwerking kunnen vormgeven?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan leeractiviteiten die aansluiten bij zijn belangstelling.

Sluiten de opdrachten wel aan bij de belangstelling van de leerlingen? Hoe kan ik de opdrachten meer laten aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan leeractiviteiten die structuur bieden met een stap voor stap plan en zelfcorrigerend zijn zodat hij directe feedback krijgt.

Bieden de opdrachten een duidelijke structuur voor de leerlingen? Zien de leerlingen als ze klaar zijn met de opdrachten of ze hem goed of fout hebben gemaakt?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan leeractiviteiten die de denkhandeling concreet ondersteunen.

Zijn de opdrachten duidelijk voor de leerlingen? Zien de leerlingen snel hoe ze de opdracht moeten maken?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan leeractiviteiten die opgedeeld zijn in kleinere deelactiviteiten.

Geef ik de leerlingen alle opdrachten tegelijk of deel ik de opdrachten op in kleine stapjes? Maak ik na elke opdracht een rondje feedback, sluit ik hem goed af, voordat ik begin met de volgende opdracht? Vraag ik na of de leerlingen de korte opdrachten hebben begrepen?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan leeractiviteiten die de leerling uitdagen.

Moeten de leerlingen goed nadenken om tot een antwoord te komen of maken ze de opdracht snel en goed? Zit er wel genoeg uitdaging in de opdrachten? Zo nee, hoe kan ik er voor zorgen dat die er wel komt?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan leeractiviteiten die ruimte laten voor eigen keuze en inbreng.

Bieden de opdrachten voldoende ruimte voor het invullen van eigen antwoorden van de leerlingen? Krijgen de leerlingen die daar behoeften aan hebben er de ruimte voor tijdens het maken van de opdrachten?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan feedback waarbij de inzet/inspanning wordt benadrukt.

Benoem ik na de verwerking, dat de leerlingen hard gewerkt hebben en dat er vandaag veel gedaan is? Spreek ik leerlingen hier ook persoonlijk op aan?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan feedback waarbij succeservaringen worden benadrukt.

Benoem ik na de verwerking de punten die goed en niet zo goed zijn gegaan zijn? Spreek ik de leerlingen hier persoonlijk op aan?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan feedback die in een grafiekje is weergegeven zodat de leerling zijn vorderingen goed kan volgen en zich minder met andere leerlingen gaat vergelijken.

Heb ik als feedback een grafiek zodat de leerlingen hun eigen vordering kunnen zien?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan groepsgenoten met wie de leerling samenwerkend kan leren.

Zitten er bij de opdrachten, opdrachten waarbij de leerlingen samen kunnen werken? Hoe gaat de samenwerking? Zijn er leerlingen die beter niet of wel met elkaar kunnen samen werken?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan groepsgenoten die accepteren dat de leerling minder goed kan lezen.

Wordt iedereen in de groep geaccepteerd naar eigen kunnen? Zijn er leerlingen die hiermee moeite mee hebben? Zo, ja hoe kan ik dit verbeteren?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan groepsgenoten die de leerling vragen om mee te spelen in de pauze.

Zijn alle kinderen aan het spelen in de pauze? Zijn er leerlingen die er verloren bij staan? Hoe kan ik dit als leerkracht in de juiste vorm gieten?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een leerkracht die de overgangen tussen de activiteiten structureert.

Geef ik duidelijk aan wanneer de opdracht klaar moeten zijn en wanneer we met een nieuwe instructie en/of opdracht gaan beginnen?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een leerkracht die de instructie terugvraagt, controleert en samen met de leerling evalueert.

Vraag ik de gegeven instructie terug aan de leerlingen? Ga ik na of ze de opdrachten wel goed begrepen hebben? Bespreek ik na de opdracht hoe ze hem gemaakt hebben en hoe ze hem in vervolg beter kunnen maken?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een leerkracht die vriendelijk en beslist is.

Ben ik consequent in mijn handelen naar de leerlingen toe? Geef ik de juiste signalen naar de leerlingen? Weten de leerlingen wat ze wel en niet aan mij hebben?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een leerkracht die situaties creëert waarin de sterke kanten van de leerling naar voren komen.

Zijn de sterke kanten van een leerling in beeld gebracht? Benut ik deze sterke kanten ook voldoende tijdens de leesles?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een leerkracht die doelgericht kan differentiëren.

Kan ik het juiste aanbod aan alle leerlingen geven? Hebben alle leerlingen na de les de juiste instructie gekregen of heb ik niet genoeg tijd gehad voor alle leerlingen?

Er zijn leerlingen in de klas die behoefte hebben aan een leerkracht die hem complimenteert met de geleverde inzet.

Spreek ik tijdens de leesinstructie iedere leerling 1x positief met zijn naam aan?

Bronnen vermelding:

(Pameijer.N, 2006)
(Scheltinga, 2011)
(Struiksmā, 2011)

Deze klapper is tot stand gekomen naar aanleiding van het onderzoek "Handvatten voor het technisch lezen." van Silvia Monden 2011-2012

3.E. Effectieve leesinstructie kaart met behulp van het DIM model

	Aanpak 1 Zorgleerlingen	Aanpak 2 Gemiddelde lezers	Aanpak 3 Vlotte lezer	Regelmatige feedback
Dagelijkse en periodiek terugblik	 * Geef een samenvatting van de voorgaande stof. * Bespreek het werk, maak de doelen kenbaar * Haal de benodigde voorkennis op. Onderwijs als dit nodig is, dit nodig is, deze voorkennis. * Laat de leerlingen zich voorbereiden op een beurt of opdracht voor de klas.	 * Geef samenvatting van de voorgaande stof. * Bespreek het werk, maak de doelen kenbaar * Haal de benodigde voorkennis op. Onderwijs, als dit nodig is, deze voorkennis.	 * Geef samenvatting van de voorgaande stof. * Bespreek het werk, maak de doelen kenbaar * Haal de benodigde voorkennis op. Onderwijs, als dit nodig is, deze voorkennis. * Aanpak 3 leerlingen gaan nu zelfstandig aan het werk.	 * Geef vaak en regelmatig terugkoppeling. * Corrigeer fouten onmiddellijk. * Geef veel aanmoediging.
Presentatie van nieuwe inhoud	 * Geef lesdoelen en/of lesoverzicht. * Onderwijs in kleine stappen. * Geef concrete voorbeelden. * Gebruik heldere taal. * Ga na of de leerlingen de stof begrijpen.	 * Geef lesdoelen en/of lesoverzicht. * Onderwijs in kleine stappen. * Geef concrete voorbeelden. * Gebruik heldere taal. * Ga na of de leerlingen de stof begrijpen. * Aanpak 2 leerlingen gaan nu zelfstandig aan het werk	 * Zorg voor een ononderbroken lesfase * Laat de leerlingen elkaar helpen. * Laat de leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd.	 * Geef vaak en regelmatig terugkoppeling. * Corrigeer fouten onmiddellijk. * Geef veel aanmoediging.
Begeleide inoefening van vaardigheden	 * Doe elke denkstap hardop voor. * Ga steeds na, of de leerlingen de stap begrijpen. * Geef voorbeelden, maar weidt verder zo min mogelijk uit. * Maak tijdens de inoefening de moeilijkheidsgraad van de oefening stapsgewijs hoger.	 * De leerlingen weten wat ze moeten doen na de instructie. * Zorg voor een ononderbroken lesfase. * Laat de leerlingen elkaar helpen. * Laat de leerlingen weten dat hun werk wordt gecontroleerd.		 * Geef vaak en regelmatig terugkoppeling. * Corrigeer fouten onmiddellijk. * Geef veel aanmoediging.
Individuele verwerking	 * Laat de leerlingen onder begeleiding oefenen. * Ga door met oefenen tot alle leerlingen de stof onder de knie hebben. * Aanpak 1 leerlingen gaan, waar mogelijk, zelfstandig aan het werk.	 * De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze eerder klaar zijn met de verwerking.	 * De leerlingen weten wat ze moeten doen als ze eerder klaar zijn met de verwerking.	 * Geef vaak en regelmatig terugkoppeling. * Corrigeer fouten onmiddellijk. * Geef veel aanmoediging.
Terugkoppeling	 * Benoem wat het doel van de les was. * Vraag de leerlingen wat ze hebben geleerd. * Ga na wat goed ging en wat minder goed ging.	 * Benoem wat het doel van de les was. * Vraag de leerlingen wat ze hebben geleerd. * Ga na wat goed ging en wat minder goed ging.	 * Benoem wat het doel van de les was. * Vraag de leerlingen wat ze hebben geleerd. * Ga na wat goed ging en wat minder goed ging.	

