



Uit: Wikipedia, de vrije encyclopedie

HOE BEN JIJ LEESKNAP.....?

Anders leren lezen in groep 3.....

Mary van der Zijden

Studentnummer 2168297

Hoe ben jij leesknap...., anders leren lezen in groep 3

Meervoudige Intelligentie en aanvankelijk technisch lezen.

Master Special Education Needs (M SEN)

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute Dyslexiespecialist

Begeleid door Drs. Thea Deckers

Juni 2012

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	6
Voorwoord	8
Inleiding	9
0.1 Het belang van de juiste leesbegeleiding voor ieder kind.....	9
0.2 De theoretische dimensie	9
0.3 Het onderzoek	10
0.4 Onderzoeksgebieden	10
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling	11
1.1 Thema	11
1.2 Context	11
1.3 Legitimatie	12
1.4 Wat is bekend uit vorig onderzoek.....	12
1.5 Uitvoering experiment.....	12
1.6 Onderzoeksvragen en deelvragen.....	13
Hoofdstuk 2 theoretische onderbouwing.....	15
2.1 Inleiding	15
2.2 De keuze voor “matching” vanuit MI bij de leesbegeleiding.....	15
2.3 Effectief leesonderwijs in groep 3 op zorgniveau 1 en 2.....	15
2.4 Effectieve leesbegeleiding in groep 3 op zorgniveau 2.....	16
2.5 Het belang van leesplezier en een positieve leesattitude	17
2.6 Het belang van de leesmotivatie.....	18
2.7 Meervoudige Intelligentie.....	18
2.8 Inclusief onderwijs en leesbegeleiding vanuit de theorie van de MI	19

Hoofdstuk 3	Onderzoeksmethodologie	21
3.1	Inleiding	21
3.2	Onderzoeksvraag	21
3.3	Onderzoekstypering	21
3.4	Onderzoeksinstrumenten	21
3.4.1	Het aanvankelijk technisch leesniveau	22
3.4.2	De leesmotivatie	22
3.4.3	Meervoudige Intelligentie	23
3.5	Verantwoording selectie deelnemers onderzoek	23
3.6	Schematisch tijdpad onderzoek	24
3.7	Validiteit	26
3.8	Betrouwbaarheid	26
3.9	Triangulatie	26
3.10	Ethiek	27
Hoofdstuk 4	Onderzoeksbevindingen	28
4.1	Inleiding	28
4.2	Deelvraag 1	28
4.2.1	Toelichting	29
4.3	Deelvraag 2	29
4.3.1	Methode gebonden toets Veilig en Vlot	30
4.3.2	Niet methode gebonden toets DMT	31
4.4	Deelvraag 3	32
4.4.1	Vragenlijst CPS	33
4.4.2	Zelfgemaakte vragenlijst leesplezier en leesinteresse	33
4.4.3	Observatie	35
4.5	Samenvatting	36
Hoofdstuk 5	Conclusies	38

5.1	Inleiding	38
5.2	Centrale onderzoeksvraag.....	38
5.2.1	Matching vanuit MI	38
5.2.2	Effectieve leesbegeleiding op zorgniveau 2 en de leesresultaten.....	39
5.2.3	Effectieve leesbegeleiding op zorgniveau 2 en de leesmotivatie	40
5.3	Aanbevelingen werkplek en bijdrage handelingsverlegenheid	40
5.4	Suggesties voor verder onderzoek	42
Hoofdstuk 6 reflectie onderzoek.....		43
6.1	Inleiding	43
6.2	Proces	43
6.2.1	Wat heeft het de onderzoeker als mens en professional opgeleverd?..	43
6.2.2	Wat heeft de onderzoeker ervan geleerd?	44
6.2.3	Wat kan een volgend keer beter anders worden aangepakt?	44
6.2.4	Wat kan een volgend keer hetzelfde worden aangepakt?	45
6.3	Rol van de critical friend als zender en ontvanger	45
6.4	Het product.....	46
6.5	Betekenis voor de praxis	46
6.6	Ethiek en betrouwbaarheid resultaten	46
Literatuurlijst		48
Bijlagen hoofdstuk 3		53
Bijlage 3.1	Herfstsignalering Protocol Dyslexie 1 november 2011	53
Bijlage 3.2	Deelvaardigheden Aarnoutse CPS.....	55
Bijlagen hoofdstuk 4		56
Bijlage 4.1	didactische structuren en Bingo	56
Bijlage 4.2	Doelen en thema's Veilig Leren Lezen	60
Bijlage 4.3	Bingo MI	62

Bijlage 4.4	Lees motivatielijst CPS.....	72
Bijlage 4.5	Vragenlijst leesplezier en interesse en leestechneik aan kinderen en ouders.	74
Bijlage 4.6	Semi gestructureerde observatie (Kallenberg, 2011)	82
Bijlagen hoofdstuk 5		89
Bijlage 5.1	Tabel behorend bij vragenlijst leestechneik en leesmotivatie ouders(zie hiervoor bijlage 4.4).....	89
Bijlage 5.2	Logboekformulieren kinderen en begeleiders beide groepen.....	90

Samenvatting

De centrale probleemstelling van dit onderzoek is:

Geeft leesbegeleiding in groep 3 , op zorgniveau 2 door middel van “matching” vanuit Meervoudige intelligentie, betere leesresultaten en een hogere leesmotivatie dan leesbegeleiding, op zorgniveau 2 ,vanuit de methode “Veilig Leren Lezen”?

Er is sprake van een ontwerpgericht praktijkonderzoek. De interventie in dit onderzoek is na literatuurstudie tot stand gekomen. Het beoogt een directe verbetering van de onderwijspraktijk voor het aanvankelijk technisch lezen in groep 3. Het is tevens een experiment. Er wordt gewerkt met een experimentele groep die begeleiding krijgt vanuit MI¹ en een controle groep die begeleiding krijgt vanuit de methode “Veilig Leren Lezen”.

In december 2011 vindt een nulmeting plaats bij leerlingen uit de groepen 3. Er zijn 4 leerlingen uit een groep 3 geselecteerd die de experimentele groep vormen. Dan zijn er 4 leerlingen uit een andere groep 3 geselecteerd die de controle groep vormen. Vanaf januari 2012 tot begin april 2012 vindt de interventie plaats in de vorm van leesbegeleiding op zorgniveau 2. Begin april vindt de eindmeting plaats.

Uit de nul- en eindmetingen van de leesresultaten, blijkt dat leerlingen uit de experimentele groep meer zijn gegroeid ten opzichte van zichzelf dan leerlingen uit de controle groep. De verbetering is vooral te zien bij de klankzuivere woorden van de DMT² toets (figuur 4 en 5 van hoofdstuk 4). Een verklaring vanuit de literatuur die hierbij past, is dat een effectieve begeleiding moet aansluiten bij specifieke leerbehoeften (Verbeeck, 2008; Westwood, 2008) van leerlingen. Het inzetten van de sterk ontwikkelde competenties draagt ertoe bij dat de leesachterstand minder groot wordt (van der Leij, 2003).

¹ Meervoudige intelligentie

² Drie minuten toets

Uit de nul- en eindmetingen van de leesmotivatie, blijkt dat leerlingen uit de experimentele groep meer zijn gegroeid ten opzichte van zichzelf dan leerlingen uit de controle groep. Een hogere mate van nieuwsgierigheid, een hogere voorkeur voor lezen in sociale context en een hogere mate van concentratie bij deze groep verklaart deze groei. Een uitzondering hierop zijn de gegevens over leesplezier, vanuit de ouders, die op dezelfde vragen andere informatie geven dan hun kinderen (zie figuur 8-9 en figuur 10-11, hoofdstuk 4). Het zichtbaar maken van elke kleine verbetering (Paternotte, 2010) na alle meetmomenten is in dit onderzoek door *alle* leerlingen positief ervaren. De coöperatieve werkvormen (Buter, 2004) bij de experimentele groep hebben in dit onderzoek geleid tot een hogere concentratie, blijkt uit de observatie gegevens (zie figuur 12-13). Het geloof in eigen competentie en zichtbaar bereikte leesresultaten (Gutrie, Wigfield, Tonks en Perevich, 2004) heeft bij de leerlingen uit de experimentele groep ertoe geleid dat zij aangeven vaker samen te willen lezen. Ze durven te laten zien wat ze al kunnen.

Conclusies vanuit dit onderzoek:

Het werken vanuit de intelligentie waarmee een leerling “matcht” kan bijdragen tot een verbetering van de leesmotivatie en het leesplezier van de leerlingen, maar het is geen garantie voor het verbeteren van de leesvaardigheid voor *alle* leerlingen. Een leerling uit de experimentele groep stagneerde tijdens dit onderzoek bij de leesresultaten, ondanks effectieve leesbegeleiding vanuit “matching” met de sterk ontwikkelde intelligentie. Er kan mogelijk een andere oorzaak zijn voor deze stagnatie, maar ook hierbij geldt de belangrijke opmerking van Westwood (2008):

“ There is not an unique methodology applicable only to SpLD(Special Learning Disabilities-ed)students. There is a range of valuable teaching strategies that would be helpfull.”

Voorwoord

Om dit onderzoek te realiseren is ondersteuning van veel mensen nodig geweest.. Zowel kinderen als ouders, familieleden, vrienden, collega's en docenten hebben allemaal hun uiterste best gedaan om mij steeds verder te helpen in dit onderzoek. Zonder al deze mensen om me heen was er nu geen praktijkonderzoek geweest. Bij deze mijn dank aan een ieder die meegedacht heeft en me opgepept heeft als dat nodig was.

Dank aan:

Thea Deckers, Ellen van Riemsdijk, Thérèse van Kessel, Astrid Lindenburg, Tosca van der Zijden, Jamie van Tuijlingen, Jan Menssen, Marian van Zon, Alexandra van Dijk, Peggy van Breda, Ingeborg van den Akker, Marten Bunt, Remon van den Heuvel, Esmee Westenberg, Joost Obbens.

Basisschool "De Klinkers" Tilburg, Basisschool Huibeven Tilburg, kinderen, ouders en collega's van Jan Ligthartschool Driecant Tilburg.

Inleiding

Dit meesterstuk is geschreven als afstudeeropdracht voor de Master opleiding Special Education Needs, Dyslexiespecialist aan Fontys Hogeschool Tilburg. Ongeveer 15% van de leerlingen van de groepen 3 in ons land valt uit op technisch lezen (Struiksmā, 2003) noot 1. In groep 3 van de onderzoeksschool valt 30% van de leerlingen uit op het aanvankelijk technisch lezen. Uit eerder onderzoek blijkt dat de motivatie afneemt als de start van het leesonderwijs niet vlot verloopt (Gijsel, 2011). Ook blijkt dat één methode niet past bij *alle* leerlingen (Lyon, 1996) noot 2. Reden om te zoeken naar een vorm van leesbegeleiding in groep 3 waarbij aandacht is voor motivatie en diversiteit van de leerlingen.

0.1 Het belang van de juiste leesbegeleiding voor ieder kind.

In dit onderzoek wordt uitgegaan van leesbegeleiding vanuit de sterk ontwikkelde intelligentie van *ieder* kind afzonderlijk en niet vanuit hetgeen de methode biedt aan alle kinderen. De theorie van MI (Gardner, 2006)) ligt hieraan ten grondslag. Hopelijk leidt leesbegeleiding, op zorgniveau 2, vanuit de theorie van MI tot een verhoogde motivatie en betere leesprestaties bij het aanvankelijk technisch lezen in groep 3.

0.2 De theoretische dimensie

In de literatuur wordt veel aandacht besteed aan het belang van een zo vroeg mogelijke interventie bij tegenvallende leesresultaten. Leeszwakke leerlingen raken gedemotiveerd en lezen minder. Sterke lezers zijn gemotiveerd en lezen meer. (Stanovich, 1986 in van der Leij, 2003). Het is de reden dit onderzoek in groep 3, bij aanvang van het leesproces, uit te voeren. Belangrijk uitgangspunt is de diversiteit van de leerlingen met hun specifieke leerbehoeften te signaleren (Otter, 2009). Vanuit de sterk ontwikkelde intelligentie (Kagan, 2000) wordt gewerkt met coöperatieve werkvormen (Buter, 2004).

0.3 Het onderzoek

Er zijn 2 groepen 3 in augustus 2011 gestart op de onderzoeksschool. De experimentele groep komt uit een groep 3 en de controle groep komt uit de andere groep 3. Er is incidenteel overleg met de collega van de andere groep 3 en de intern begeleider van de school. In oktober 2011 vindt de herfstsignalering plaats. Leerlingen die hierbij onvoldoende hebben scoren op woordniveau worden geselecteerd voor deelname aan dit onderzoek. Dan wordt er getoetst of de leerlingen de deelvaardigheden auditieve synthese en letterkennis voldoende beheersen. In december 2011 wordt er een checklist afgenomen om de voorkeur van intelligentie te bepalen. Er wordt een experimentele groep en een controle groep geformeerd van ieder 4 leerlingen. De deelnemende leerlingen uit beide groepen krijgen 4 maal per week 15 minuten leesbegeleiding op zorgniveau 2 gedurende 12 weken in de periode van januari 2012 tot en met april 2012. Informatie wordt verzameld aan de hand van toetsen, vragenlijsten, observaties en logboeken.

0.4 Onderzoeksgebieden

In dit onderzoek staat de ontwikkeling van het aanvankelijk technisch lezen centraal. De leesmotivatie speelt een belangrijke rol en dient als basis om tot leesontwikkeling te komen.

Noten:

Noot 1:

In het proefschrift van Struiksma (Struiksma, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Amsterdam: VU uitgeverij staat dat ongeveer 15 % van de kinderen uitvallen op technisch lezen. Dit wordt in Kees Vernooij aangehaald in zijn boek *Elke leerling een competente lezer*. (Vernooij, 2006)

Noot 2:

Lyon G., R.(1996) hebben een rapport geschreven over de relatie tussen leesproblemen en een negatief zelfbeeld. Deze info komt terug in het rapport *Risicoleerlingen bij technisch lezen, Beschrijving en evaluatie van het project "Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen* (afgekort BOV-project)

Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling

1.1 Thema

Dit onderzoek richt zich op verbetering van leesresultaten en verhoging van de leesmotivatie op het gebied van aanvankelijk technisch lezen in groep 3. Gezocht wordt naar een vorm van leesbegeleiding op zorgniveau 2 aan een groep leerlingen die onvoldoende scores behalen bij de aangeboden taalmethode. De theorie vanuit de MI (Kagan, 2003; Kagan & Kagan, 2000) en het hieraan verbonden coöperatief werken (Buter, 2005) en (Vernooy, 2006) in een betekenisvolle context (Korthagen, 2009) vormen de uitgangspunten van de leesbegeleiding. Deze begeleiding vindt plaats van januari 2012 tot en met april 2012.

1.2 Context

Huidige situatie

Op de school waar het onderzoek uitgevoerd wordt blijkt uit trendanalyse dat gemiddeld genomen over de groepen 1 tot en met 8 ruim 25% onvoldoende scoort bij het technisch lezen.³ In groep 3 scoort 30% onvoldoende bij het technisch lezen ondanks extra hulp geboden vanuit de methode. De extra begeleiding vanuit de methode sluit dus niet voldoende aan bij *elk* kind. Wanneer de start van het leesproces niet vlot verloopt in groep 3 neemt de leesmotivatie bij een aantal leerlingen af (Gijsel, 2011).

Gewenste situatie

De doelstelling van het onderzoek (Harinck, 2010) is verhoging van de motivatie en verbetering van het aanvankelijk technisch leesonderwijs (Huizinga, 2007) in groep 3. Een positieve leesattitude is een belangrijke factor bij het ontwikkelen van leesmotivatie. Bij de extra begeleiding wordt uitgegaan van “matching” met de sterk ontwikkelde intelligentie van het kind (Kagan & Kagan, 2000). Kagan poneert dat leerlingen de leerstof beter opnemen, wanneer het aanbod past bij hun sterk ontwikkelde intelligentie (Kagan in Buter, 2004).

³ Jan Ligthartschool Driecant

1.3 Legitimatie

Te veel kinderen van groep 3 scoren onvoldoende bij het aanvankelijk technisch lezen ondanks extra begeleiding op zorgniveau 2 vanuit de methode “Veilig leren lezen”. Dit laten de toetsen “Veilig en Vlot” van de methode Veilig Leren Lezen zien. Het is voor de onderzoeker, als leerkracht van deze groep, van belang om te zoeken naar een andere vorm van effectieve leesbegeleiding op zorgniveau 2.

In dit onderzoek wordt via een experiment in groep 3, op zorgniveau 2, onderzocht of “matching” met de sterk ontwikkelde intelligentie van de leerling vanuit de theorie van de MI (Kagan, 2000) tot een hogere motivatie en een betere leesprestatie leidt bij het aanvankelijk technisch lezen.

1.4 Wat is bekend uit vorig onderzoek

Bij een onderzoek naar het aanvankelijk technisch lezen waarbij MI werd ingezet bij connect woordherkenning 2 maal per week bleek dat kinderen met de aanpak vanuit de theorie van de MI bij DMT significant hogere scores behaalden ten opzichte van de groep die Connect Woordherkenning volgens de gestelde richtlijnen volgden (Berg, juni 2009).

Bij de nieuwste school DOK12(Leth, 2010) met het concept “onderwijs anders” blijkt uit onderzoek naar het aanvankelijk technisch lezen dat het belangrijk is dat de leerlingen zelfstandig kunnen werken met het aangeboden materiaal.

Buter (2004) stelt dat door gestructureerd coöperatief leren leerlingen geconcentreerd werken omdat ze in interactie met elkaar zijn. De communicatieve en sociale vaardigheden ontwikkelen zich daarbij ook omdat ze moeten wachten op de ander, luisteren naar elkaar en steun vinden bij elkaar.

1.5 Uitvoering experiment

Leerlingen die deelnemen aan dit onderzoek behaalden onvoldoende scores bij de eerste 3 kernen van de methode “Veilig leren lezen”. Daarnaast behaalden ze onvoldoende scores bij de herfstsignalering van het Protocol dyslexie (2001). Verder

zijn de deelvaardigheden letterkennis en auditieve synthese voldoende ontwikkeld (Aarnoutse, 2010).

In de maanden januari, februari, maart en april 2012 wordt 4 maal per week 15 minuten leesbegeleiding gegeven op zorgniveau 2 aan 8 leerlingen van groep 3. Van deze 8 kinderen gaat een groep van 4 kinderen werken met de didactische werkvormen vanuit de intelligentie waarmee zij “matchen” (Zie figuur 1 hoofdstuk 4). Dit is de experimentele groep. De andere 4 kinderen komen uit een parallelgroep 3 en vormen de controle groep die leesbegeleiding krijgt volgens de aanwijzingen vanuit de methode Veilig Leren Lezen.

Voorafgaand, tijdens en na de onderzoeksperiode zullen toetsen, vragenlijsten en observaties dienen als onderzoeksinstrumenten in dit onderzoek. In hoofdstuk 3 worden deze gegevens verwerkt.

1.6 Onderzoeksvragen en deelvragen

De onderzoeksvraag is als volgt:

Geeft leesbegeleiding in groep 3 , op zorgniveau 2 door middel van “matching” vanuit MI, betere leesresultaten en een hogere leesmotivatie dan leesbegeleiding, op zorgniveau 2 ,vanuit de methode “Veilig Leren Lezen”?

Deelvragen gericht op de theorie:

- *Hoe ziet effectief leesonderwijs er uit in groep 3 ?*
- *Hoe ziet effectieve leesbegeleiding eruit in groep 3?*
- *Wat is het belang van leesplezier en leesattitude?*
- *Wat is het belang van leesmotivatie ?*
- *Welke uitgangspunten hanteert MI voor kinderen met een leesachterstand?*
- *Welke uitgangspunten hanteert de methode “Veilig leren lezen” voor kinderen met een leesachterstand?*

Deelvragen gericht op de praktijk:

- *Wat zijn de voorkeuren voor intelligentie bij de deelnemende kinderen van de experimentele groep?*
- *Wat is het leesniveau van de deelnemende kinderen van beide groepen bij aanvang en bij afsluiting van dit onderzoek?*
- *Hoe is de leesmotivatie van de deelnemende kinderen van beide groepen bij aanvang en bij afsluiting van dit onderzoek?*

Hoofdstuk 2 theoretische onderbouwing

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt beschreven waarom juist “matching” vanuit MI de basis vormt voor de leesbegeleiding in dit onderzoek. Daarna volgt een beschrijving van effectief leesonderwijs, effectieve leesbegeleiding en het belang van leesplezier, leesattitude, zelfvertrouwen en leesmotivatie. Hierbij wordt steeds de theorie van de MI en de vertaalslag naar het onderwijs nader toegelicht. Afsluitend wordt beschreven hoe het onderwijs vanuit de theorie van de MI een bijdrage levert aan inclusief onderwijs.

2.2 De keuze voor “matching” vanuit MI bij de leesbegeleiding

Bij de leesbegeleiding in dit onderzoek vanuit MI is de diversiteit van de leerlingen met hun specifieke leerbehoeften het uitgangspunt (Otter, 2009). Vanuit de intelligentie waarmee de leerling “matcht” (Kagan, 2000) wordt gewerkt met coöperatieve werkvormen (Buter, 2004). Op deze manier sluit de leesbegeleiding aan bij de leerstijl van *iedere* leerling afzonderlijk en spreekt hen aan op hun sterk ontwikkelde kant. Dit zal mogelijk kunnen leiden tot een positieve leesattitude, meer leesplezier, een hogere leesmotivatie en hogere leesresultaten bij leerlingen.

2.3 Effectief leesonderwijs in groep 3 op zorgniveau 1 en 2

In het schooljaar 2011/2012 werken de leerlingen van de onderzoeksschool in groep 3 met de methode “Veilig leren lezen” die één vorm van extra leesbegeleiding aanbiedt voor alle zwakke lezers in de vorm van een “steraanpak.”

Leerlingen die onvoldoende scoren bij de toetsen Veilig en Vlot krijgen extra ondersteuning bij het maken van de oefeningen in het werkboekje. Verder wordt er aan de instructietafel extra geoefend met de wisselrijtjes uit de ringboekjes van Veilig en Vlot.

Volgens Verhoeven et al(1999) (zoals geciteerd in Leesproblemen en Dyslexie, 2011) is het van belang dat de leerkracht de tussendoelen van het aanvankelijk leesonderwijs goed controleert, zodat de betreffende leerkracht nagaat of het onderwijs voldoende aansluit bij de individuele leerling in het bijzonder.

Het tussendoel “*Kinderen maken gebruik van een breed scala aan woordidentificatietechnieken*” speelt een belangrijke rol tijdens de onderzoeksperiode van dit onderzoek. De expliciete instructie is gericht op het inzetten van een passende techniek bij elke leerling. Als leerlingen de elementaire leeshandeling goed kunnen toepassen wordt de aandacht verlegd naar het accuraat en snel uitvoeren van de leeshandeling (Ahlers, 2007).

De methode “Veilig leren lezen” komt wel tegemoet aan de tussendoelen en einddoelen voor groep 3 maar sluit niet aan bij de leerbehoeften van *alle* leerlingen. In het schooljaar 2011/2012 haalt 30% onvoldoende scores bij het aanvankelijk technisch lezen. Het kan zijn dat de methode niet aansluit bij hun specifieke behoeften (Verbeeck, 2008). Het doel van de Leesbegeleiding op zorgniveau 2 met “matching” vanuit de theorie van de MI kan voor meer aansluiting bij de leerbehoeften van *alle* leerlingen zorgen.

2.4 Effectieve leesbegeleiding in groep 3 op zorgniveau 2

Volgens Vernooij (2006) is het inzetten van begeleiding op zorgniveau 2 het meest effectief op jonge leeftijd. In groep 3 zie je bij de toetsen “Veilig en Vlot” van de methode “Veilig leren lezen” en de herfstsignalering (Aarnoutse, 2010) dat leerlingen zich onvoldoende ontwikkelen in het aanvankelijk leesproces. Voor die leerlingen kan de begeleiding, ingezet in dit onderzoek, gerichte, expliciete ondersteuning bieden op woord- en tekstniveau (Biscoe, 2004 in Vernooij). Tijdens de interventie in de onderzoeksperiode, bij begeleiding vanuit MI en begeleiding vanuit de methode, is er 5 minuten oefening op woordniveau, 5 minuten oefening in de vorm van pre-teaching op tekstniveau en 5 minuten oefening op tekstniveau bij een zelfgekozen leesboekje.

Bij de begeleiding op zorgniveau 2 is het belangrijk dat er aangesloten wordt bij de gebruikte methode in de klas (Vernooij, 2006). In dit onderzoek wordt gewerkt vanuit de methode “Veilig leren lezen”.

Een effectieve begeleiding richt zich op de specifieke behoefte van de leerling. Volgens Westwood (2008) kunnen die behoeften verschillend zijn voor elke leerling. Zij stelt:

“ There is not an unique methodology applicable only to SpLD(Special Learning Disabilities-ed)students. There is a range of valuable teaching strategies that would be helpfull.”

Bij een effectieve leesbegeleiding die uitgaat van de sterk ontwikkelde competenties van de leerling zal de leesachterstand minder groot worden (van der Leij, 2003). Bewustwording van het eigen talent draagt immers bij aan het zelfvertrouwen (Buter, 2004). In dit onderzoek is bij de experimentele groep de sterk ontwikkelde intelligentie van de leerling uitgangspunt bij de keuze van de verschillende didactische werkvormen. Bij de controlegroep is de methode “ Veilig leren lezen” het uitgangspunt en is er één didactische werkvorm voor alle leerlingen.

2.5 Het belang van leesplezier en een positieve leesattitude

Lezen in een betekenisvolle context beïnvloedt het leesplezier. Bij de interventie, ingezet in dit onderzoek, aan de experimentele groep wordt vanuit de methode “Veilig leren lezen “ gezocht naar didactische werkvormen die aansluiten bij de voorkeur van intelligentie van de individuele leerling (Korthagen, 2009). De 4 leerlingen van de experimentele groep is gevraagd welke onderwerpen zij leuk vinden die een relatie met het thema van de methode hebben. Zo reageerden de jongens direct enthousiast op informatieve leesboekjes uit de serie “Kijkdoos” over piraten of kastelen en de meisjes kozen voor boekjes over sieraden of prinsessen (zie bijlage 4.2). De leesbegeleiding zal gericht moeten zijn op het opdoen van succeservaringen zodat leesplezier weer ontstaat.

Kagan (2000) stelt dat wanneer men de manier van lesgeven “matcht” met de sterke ontwikkelde intelligentie van de leerling dit tegelijkertijd een positief effect heeft op het geloof in eigen competentie. Het geloof in jezelf kan van invloed zijn op het plezier dat je beleeft aan een taak.

Dit sluit aan op kerndoel 9:

“Leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten” (tule, SLO).

Uit onderzoek van Gutrie, Wigfield, Tonks en Perevich, (2004) blijkt dat geloof in eigen competentie, functionaliteit en zichtbaar bereikte leesresultaten zal leiden tot een soort "Flow experience". Die leerlingen zullen vaker uit zichzelf gaan lezen.

2.6 Het belang van de leesmotivatie

Motivatie vormt de basis voor het maken van vorderingen bij het lezen. (Nederlandse taal in het basisonderwijs, 2010). Zwakke lezers verliezen als gevolg van falen in groep 3 vaak de motivatie om te gaan lezen (Gijsel, 2011). De intrinsieke motivatie stijgt als de leerlingen betrokken worden bij hun eigen leerproces (Verbeeck, 2008). Volgens Paternotte (2006) moeten de effecten van de interventie regelmatig getoetst worden. Het bevordert de motivatie van de deelnemende leerlingen aan het onderzoek als zichtbaar is dat extra inspanningen betere resultaten opleveren. Hierbij moet oog zijn voor elke kleine vooruitgang. De tussenmetingen in dit onderzoek zijn hierop gericht.

2.7 Meervoudige Intelligentie

Gardner(2006), grondlegger van de theorie van de MI, gaat ervan uit dat een mens verschillende intelligenties bezit. De ene vorm is sterker ontwikkeld dan de andere vorm. Hij onderscheidt 8 intelligenties:

1. De intra- persoonlijke intelligentie
2. De inter- persoonlijke intelligentie
3. De naturalistische intelligentie
4. De lichamelijk-kinestetische intelligentie
5. De muzikaal-ritmische intelligentie
6. De visueel-ruimtelijke intelligentie
7. De logisch-mathematische intelligentie
8. De verbaal-linguïstische intelligentie

Dr. Spencer Kagan(2000) heeft vanuit de theorie van de MI didactische werkvormen voor het onderwijs ontwikkeld. Tijdens de begeleiding aan de experimentele groep in dit onderzoek is gebruik gemaakt van deze didactische werkvormen. Kagan stelt dat alle onderdelen van het onderwijsprogramma toegankelijker worden door gebruik te

maken van didactische werkvormen die aansluiten bij de sterk ontwikkelde kant van de leerling (zie bijlage 4.1).

Omdat de didactische werkvormen vanuit de MI vormen van coöperatief leren zijn (Buter, 2004) werken 2 koppels van ieder 2 leerlingen samen tijdens de interventie. Tweetal Gesprek en Tweetal Coach zijn werkvormen ingezet tijdens de interventie. Elk koppel heeft een overeenkomstig sterk ontwikkelde intelligentie waarmee zij “matchen”. Zo wordt er in het onderzoek gewerkt met didactische werkvormen vanuit de voorkeur voor de lichamelijk-kinestetische intelligentie en didactische werkvormen vanuit de voorkeur voor de visueel-ruimtelijke intelligentie (zie figuur 1 hoofdstuk 4).

Er is in de loop der jaren ook kritiek geweest op de theorie van de Gardner (2006). Toch sluiten de didactische werkvormen (Kagan, 2000) vanuit de theorie van MI aan bij de leerstijlen van *alle* leerlingen. Het is daarom een antwoord op het probleem van de leerling diversiteit volgens White (zoals geciteerd in van der Ploeg, 2006). Indien de interventie een vorm van effectieve leesbegeleiding is, zoals omschreven in alinea 2.3, kan het inzetten van een theorie zoals MI juist leiden tot een positief effect op de leesontwikkeling bij zwakke lezers (Walst, 2001).

2.8 Inclusief onderwijs en leesbegeleiding vanuit de theorie van de MI

Een eigentijdse invulling geven aan het onderwijs waarbij rekening gehouden wordt met de kerndoelen zal beter aansluiten bij de individuele verschillen tussen leerlingen. Op die manier kunnen talenten beter tot hun recht komen (“Koers Primair Onderwijs; ruimte voor de school” Ministerie van OC&W, 2004 in Tijd voor dikke leerkrachten). “Matchen” met de sterk ontwikkelde intelligentie vanuit de theorie van MI is hier een voorbeeld van.

MI beschouwt diversiteit tussen leerlingen als een hulpmiddel om het leren te bevorderen. Door uit te gaan van de sterk ontwikkelde kant worden barrières overwonnen (Booth, 2007. Blz. 3-5). Elk kind wordt geaccepteerd zoals het is en iedereen participeert op zijn eigen wijze in het onderwijsleerproces. Het kan leiden tot een kind-eigen profiel (Otter, 2009).

In een contextrijke leesomgeving en met een positieve interactie tussen kinderen is er plaats voor sociale acceptatie (Kagan in Buter, 2004). Dit leidt tot een positieve leesbeleving. Discriminerende attitudes ten aanzien van beperkingen en handicaps worden hiermee verminderd (Booth, 2007). De coöperatieve werkvormen, ingezet in de leesbegeleiding in dit onderzoek, en het authentiek leren vanuit MI kan ervoor zorgen dat kinderen elkaar leren accepteren zoals ze zijn .

MI sluit met de 8 intelligenties aan bij *alle* kinderen. Ieder kind heeft immers sterk ontwikkelde kanten. (Buter, 2004) In dit onderzoek worden die ingezet bij de leesbegeleiding op zorgniveau 2.

De gedachtegang van de 1 zorgroute die de onderzoeksschool gaat invoeren en de keuze voor het handelingsgerichte werken (Pameijer, 2008) sluiten aan bij de aanpak vanuit de MI. Hierbij zoekt de leerkracht naar passende leerbehoeften voor kleine groepjes leerlingen. De didactische werkvormen vanuit de theorie van de MI bieden passende werkvormen bij het leesonderwijs zodat iedere leerling zich optimaal kan ontwikkelen.

Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk begint met de typering van het onderzoek. Verder wordt de keuze van de onderzoeksinstrumenten uitgewerkt. Vervolgens wordt er een uitleg gegeven over hoe de onderzoeksinstrumenten gebruikt worden om de onderzoeksvraag te beantwoorden. Het tijdpad wordt weergegeven en het hoofdstuk eindigt met informatie over betrouwbaarheid, validiteit, triangulatie en een ethische verantwoording.

3.2 Onderzoeksvraag

“Geeft leesbegeleiding in groep 3 op zorgniveau 2 door middel van “matching” vanuit MI betere leesresultaten en een hogere leesmotivatie dan leesbegeleiding op zorgniveau 2 vanuit de methode “Veilig leren lezen?”

3.3 Onderzoekstypering

Er is sprake van een ontwerpgericht praktijkonderzoek. Immers, de interventie die wordt ingezet op de experimentele groep is tot stand gekomen na literatuurstudie vanuit de theorie van de MI. De ontworpen interventie beoogt een directe verbetering van de praktijk, namelijk een verhoging van de leesmotivatie en het terugdringen van het percentage zwakke lezers in groep 3 (Kallenberg, 2011).

Tevens is er sprake van een experiment. Het onderzoek richt zich op de vraag of de aanpak vanuit de MI effectief is. Deze aanpak wordt aangeboden aan een experimentele groep. De controlegroep volgt de aanpak vanuit de methode “Veilig Leren Lezen”(Harinck, 2010).

3.4 Onderzoeksinstrumenten

De gegevens worden kwantitatief en kwalitatief verwerkt. De kwalitatieve gegevens, die worden verwerkt, vullen de kwantitatieve gegevens aan, zorgen voor voldoende diepgang binnen het onderzoek en zetten de cijfers in een betekenisvolle context (Harinck, 2010).

3.4.1 Het aanvankelijk technisch leesniveau

Om het aanvankelijk technisch leesniveau bij aanvang van het onderzoek te bepalen wordt ervoor gekozen om gebruik te maken van genormeerde, niet methode gebonden toetsen. De Benoemsnelheid letters en Synthesetoets 3 van Aarnoutse(CPS⁴, 2010) geven informatie over de mate waarin de letters geautomatiseerd zijn en het vermogen om woorden te synthetiseren(plakken). De herfstsignalering uit het Protocol voor dyslexie (2011) geeft informatie over het automatiseren van de letters, het technisch lezen op woordniveau en tekstniveau. De ontwikkeling op woordniveau wordt meegenomen in dit onderzoek. Deelnemende leerlingen scoren onvoldoende bij wisselwoorden en/of structureerwoorden (zie bijlage 3.1).

Om de ontwikkeling van het aanvankelijk technisch leesniveau op woordniveau te volgen wordt gebruik gemaakt van de genormeerde, niet methode gebonden leestoets LOVS DMT (2009) kaart 1A bij aanvang en aan het einde van de onderzoeksperiode kaart 1B. Verder wordt gebruik gemaakt van de genormeerde, methode gebonden toets Veilig en Vlot als startmeting, tussenmeting en eindmeting. Er wordt gewerkt met absolute getallen. De verwerking van deze data wordt getoond in een staafdiagram aangevuld met kwalitatieve informatie (hoofdstuk 4).

Er wordt een zelfgemaakte vragenlijst (Baarda, 2000) (zie bijlage 4.4) mondeling afgenomen aan ouders en leerlingen, als nul- en eindmeting om de leestechiek te beoordelen. De verwerking van de data van de leestechiek wordt in een tabel verwerkt (zie bijlage 5.1).

3.4.2 De leesmotivatie

Om de ontwikkeling van de leesmotivatie te volgen wordt gebruik gemaakt van een bestaande vragenlijst van het CPS (Förrer, 2010) en een zelfgemaakte vragenlijst aan ouders en leerlingen. Deze vragen worden als nul- en eindmeting afgenomen en worden getoond in staafdiagrammen in hoofdstuk 4. De vragen worden mondeling afgenomen om begrippen zoals voorkeur genre, lezen in sociale context en taakmotivatie te concretiseren. Om sociaal wenselijke antwoorden te minimaliseren worden de begrippen op een neutrale manier nader toegelicht (Baarda,2007).

⁴ Christelijk Pedagogisch Studiecentrum

Aan de hand van een beoordelingsschaal wordt er een semigestructureerde observatie afgenomen tijdens de leesbegeleiding bij de experimentele groep en de controlegroep (Kallenberg, 2011). Om vooringenomenheid van de onderzoeker te beperken(Kallenberg, 2011) wordt er feitelijk gedrag geturfd. Belangstelling leerstof, inzet, concentratie en samenwerking wordt geturfd in nooit/soms/vaak (zie bijlage 4.4). Hierbij wordt gebruik gemaakt van video opnames. De observatie wordt afgenomen bij aanvang als nulmeting, als tussenmeting en als eindmeting van de onderzoeksperiode teneinde een nauwkeuriger beeld te verkrijgen (Kallenberg, 2010). De verwerking van deze data wordt getoond met een staafdiagram aangevuld met kwalitatieve informatie.

Verder wordt er gewerkt met logboekformulieren die informatie geven over het leesplezier en de leestechneik. Signalen van leerlingen dragen bij tot kwaliteitsverbetering van het leesonderwijs. Het is een vorm van interne impuls(Paus et al, 2010) (zie bijlage 5.2).

3.4.3 Meervoudige Intelligentie

Om de voorkeur voor intelligentie te bepalen wordt er gebruik gemaakt van een checklist. Dit gebeurt voor aanvang van het onderzoek. De verwerking van deze data wordt getoond in een staafdiagram.

3.5 Verantwoording selectie deelnemers onderzoek

Aan dit onderzoek nemen 8 leerlingen deel die onvoldoende scores behaalden bij het lezen van wisselwoorden en nieuwe woorden bij de herfstsignalering van 1 november 2011 vanuit het Protocol dyslexie(Zie bijlage 3.1). Tevens is in december 2011 de toets Benoemsnelheid letters en Synthesetoets 3 van Aarnoutse(CPS) (zie bijlage 3.2) afgenomen om te bepalen of deze deelvaardigheden voldoende ontwikkeld zijn. Bij Leerling 1 zijn de letters nog niet voldoende geautomatiseerd maar deze leerling bezit bij aanvang van het onderzoek wel het vermogen tot synthetiseren. De andere leerlingen scoren bij alle onderdelen voldoende om deel te kunnen nemen aan het onderzoek. Er worden 2 groepen van 4 leerlingen geformeerd. Een experimentele groep waarbij gewerkt wordt vanuit de sterk ontwikkelde intelligentie en een controle groep waarbij gewerkt wordt vanuit de methode “Veilig leren lezen”.

Bij de bepaling van de voorkeur voor intelligentie wordt er voor gekozen leerlingen te selecteren die een duidelijke voorkeur hebben voor een bepaalde intelligentie (zie figuur 1 hoofdstuk 4).

Daarnaast wordt er geselecteerd op gezamenlijke voorkeursintelligentie. Twee leerlingen die met dezelfde voorkeursintelligentie “matchen” werken als koppel samen tijdens de onderzoeksperiode.

3.6 Schematisch tijdpad onderzoek

Data	Actie	Betrokkenen
November 2011		
Week 44-45	herfstsignalering	Collega Els Wouters
December 2011		
Week 51-52	Zelfgemaakte vragenlijst ouders en leerlingen	Onderzoeker
Week 51-52	Toetspakket beginnende geletterdheid Aarnoutse CPS. Synthese toets 3/ Benoemsnelheid letters.	Onderzoeker
Week 51-52	DMT kaart 1A	Onderzoeker
Week 51-52	Toets Veilig en Vlot kern 6	Onderzoeker
Week 51-52	Vragenlijst leesmotivatie CPS	Onderzoeker
Week 51-52	Checklist voorkeur intelligentie	Onderzoeker
Januari 2012		

Week 2	Start interventie periode: • 5 min. woordjes • 5 min. methode leesboekje • 5 min. eigen leesboekje	Onderzoeker en tutor
Week 2	Observatie met video	Onderzoeker
Week 5	Toets Veilig en Vlot kern 7	Onderzoeker
Februari 2012		
Week 7	Observatie met video	Onderzoeker
Week 10	Toets Veilig en Vlot kern 8	Onderzoeker
Maart 2012		
Week 13	Observatie met video	Onderzoeker
April 2012		
Week 14	Zelfgemaakte vragenlijst ouders en leerlingen	Onderzoeker
Week 14	Vragenlijst leesmotivatie CPS	Onderzoeker
Week 14	DMT kaart 1B	Onderzoeker
Week 14	Toets Veilig en Vlot kern 9	Onderzoeker

3.7 Validiteit

De niet methode gebonden en methode gebonden genormeerde toetsen die het technisch leesniveau meten in dit onderzoek hebben een hoge validiteit (Kallenberg, 2011). Ze meten specifiek onderdelen die het technisch leesniveau bepalen. Dit geldt met name voor de DMT toets en Veilig en Vlot toets (Kallenberg, 2011).

Bij de zelfgemaakte vragenlijsten en de vragenlijst van het CPS wordt getracht de validiteit hoog te houden. Zo worden de vragen in dit onderzoek eerst afgenomen in de vorm van een proefafname om helderheid van formulering te krijgen.

De semigestructureerde observaties in dit onderzoek vinden gedurende de onderzoeksperiode 3 maal plaats (zie tijdpad). Het voordeel van het gebruik van semigestructureerde observaties is het bieden van structuur, vergelijkbaarheid en efficiency (Kallenberg, 2011, blz. 230). Het nadeel van semigestructureerde observaties is de gevoeligheid voor subjectieve elementen (Harinck 2010). De antwoordcategorieën bij de observaties bieden minder ruimte voor de context van de situatie (Kallenberg, 2011).

3.8 Betrouwbaarheid

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van gestructureerde toetsinstrumenten, vragenlijsten en logboeken. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van het onderzoek (Harinck, 2010). Het is een onderzoek met een experimentele groep en een controlegroep. Bij het beantwoorden van de vragen en invullen van de logboeken blijkt dat, ondanks de objectieve houding van de onderzoeker, jonge leerlingen wispelturig kunnen zijn in hun antwoordkeuzes. Dit is van invloed op de betrouwbaarheid van de gegevens (Kallenberg, 2011). Door de kleinschaligheid zijn de resultaten van het onderzoek alleen geldig voor deze school, in deze groepen en met deze leerlingen.

3.9 Triangulatie

Literatuurstudie vormt de basis van de keuze voor alle stappen in dit onderzoek. De onderzoeker gebruikt een checklist, methode gebonden genormeerde toetsen en niet methode gebonden genormeerde toetsen. Verder geven mondeling en

schriftelijk afgenomen vragenlijsten en een observatieschema (Kallenberg, 2011) volgens een beoordelingsschaal 1-5 (Harinck, 2010) informatie die nodig is voor het onderzoek. Er wordt gebruik gemaakt van vragenlijsten bestemd voor de ouders en kinderen, logboekformulieren voor de leesbegeleider, onderzoeker zelf en de deelnemende leerlingen. Verder wordt er gebruik gemaakt van methode gebonden toetsen en niet methode gebonden toetsen.

3.10 Ethiek

Voor de start van dit onderzoek worden de ouders van de leerlingen die deelnemen aan het onderzoek schriftelijk benaderd over de inhoud van dit onderzoek. Binnen de onderzoeksschool wordt er gecommuniceerd met het managementteam over de inhoud van het onderzoek. Alle betrokkenen hebben toegestemd met uitvoering van het onderzoek. De verzamelde gegevens en het uiteindelijke eindresultaat worden voorgelegd aan de ouders, directie en de collega van groep 3. Om privacy te waarborgen worden geen specifieke namen genoemd van leerlingen in dit onderzoek.

De onderzoeker tracht met de volgende aspecten rekening te houden (Boerman, 2008).

- De onderzoeker zorgt voor reflectie op het eigen handelen.
- De onderzoeker beschrijft de resultaten transparant en gegevens zijn navolgbaar.
- De onderzoeker maakt gebruik van een duidelijke bronvermelding.
- De onderzoeker werkt samen met critical friends om nalatigheid te voorkomen en is bereid anderen te helpen.
- De onderzoeker stelt het eindresultaat van het onderzoek beschikbaar aan derden.

Hoofdstuk 4 Onderzoeksbevindingen

4.1 Inleiding

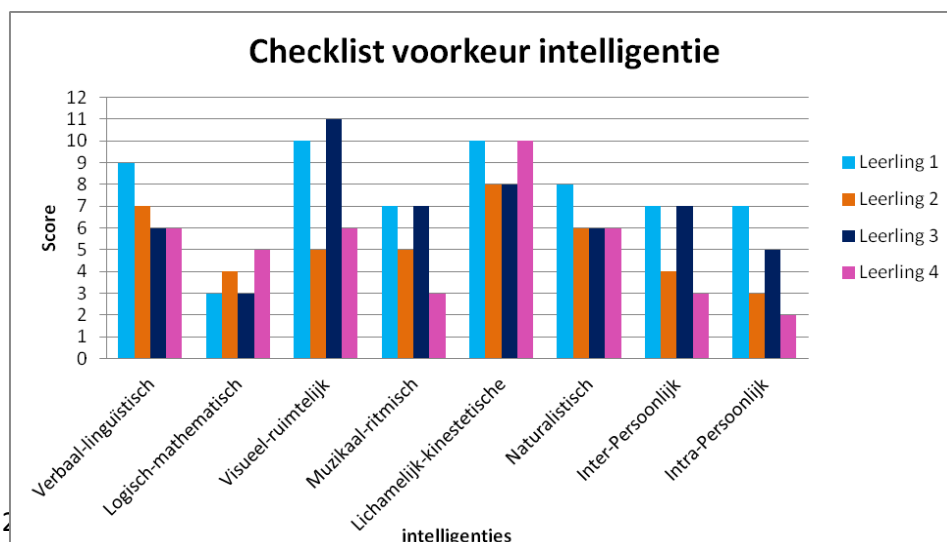
In dit hoofdstuk wordt er verslag gedaan van de resultaten van dit onderzoek. De deelvragen worden beantwoord aan de hand van de gevonden data zoals omschreven in hoofdstuk 3. De gegevens van de experimentele groep worden zo nodig vergeleken met de gegevens van de controlegroep om zo te bepalen of de aanpak vanuit MI aan de experimentele groep meer effectief is gebleken.

4.2 Deelvraag 1

Wat zijn de voorkeuren voor intelligentie bij de deelnemende kinderen van de experimentele groep?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden wordt er een bestaande checklist(RPCZ, 2002) afgenomen om de intelligentie te bepalen die het sterkst ontwikkeld is. De checklist wordt mondeling afgenomen, bij de leerlingen van de experimentele groep, aan de hand van plaatjes.

Figuur: 1



4.2.1 Toelichting

De logisch-mathematische intelligentie is de minst ontwikkelde intelligentie bij 3 van de 4 deelnemende leerlingen. De visueel-ruimtelijke intelligentie is bij leerling 1 en 3 sterker ontwikkeld.

Leerling 1 scoort bij de meeste intelligenties hoog. Deze leerling scoort het hoogst bij de visueel-ruimtelijke intelligentie en de lichamelijk-kinestetische intelligentie.

Leerling 2 scoort het hoogst bij de lichamelijk-kinestetische intelligentie en de verbaal-linguïstische intelligentie.

Leerling 3 scoort duidelijk het hoogst bij de visueel-ruimtelijke intelligentie en de lichamelijk-kinestetische intelligentie.

Leerling 4 scoort het hoogst bij de lichamelijk-kinestetische intelligentie en de verbaal-linguïstische intelligentie.

Er wordt voor gekozen Leerling 1 en Leerling 3 aan elkaar te koppelen met de visueel-ruimtelijk ontwikkelde intelligentie als uitgangspunt omdat beide hierbij de hoogste score behaalden. Verder is te zien dat ze gezamenlijk nog een voorkeur hebben voor de lichamelijk-kinestetische intelligentie.

Leerling 2 en Leerling 4 zijn aan elkaar gekoppeld met de lichamelijk-kinestetische intelligentie als uitgangspunt omdat beide hierbij de hoogste score behaalden. Verder is te zien dat ze gezamenlijk nog een voorkeur hebben voor de verbaal-linguïstische intelligentie.

4.3 Deelvraag 2

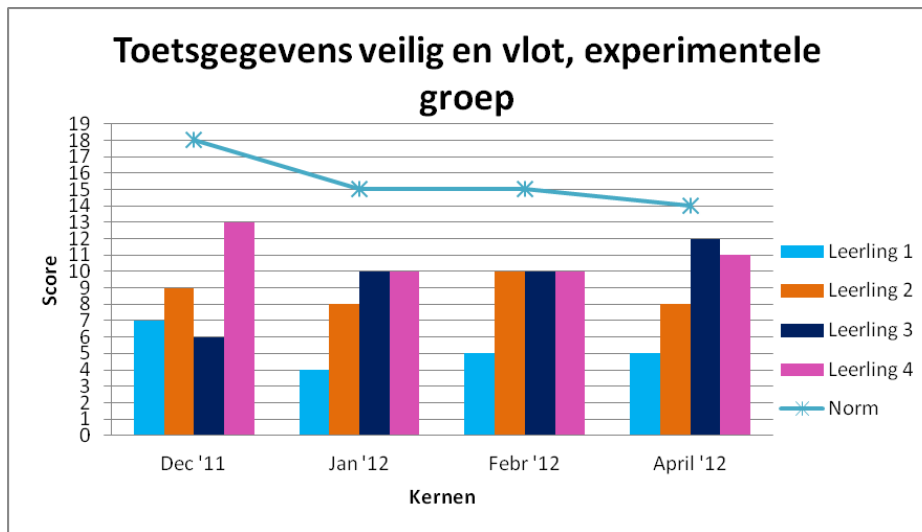
Wat is het leesniveau van de deelnemende kinderen van beide groepen bij aanvang en bij afsluiting van dit onderzoek?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden wordt er op 4 momenten de toets Veilig en Vlot afgenomen. Daarnaast wordt er de niet methode gebonden toets DMT afgenomen als nul- en eindmeting.

4.3.1 Methode gebonden toets Veilig en Vlot

De ontwikkeling van het aanvankelijk technisch leesniveau op woordniveau wordt onderzocht met de genormeerde, methode gebonden toets Veilig en Vlot kern 6-7-8-9 (Mommers, 2003). Deze toets wordt vanaf december 2011 steeds na een periode van een maand afgenomen. Hierbij lezen kinderen in een minuut een aantal woorden. Niet alle woorden van deze toets zijn klankzuivere woorden. Het aantal goed gelezen woorden wordt genoteerd.

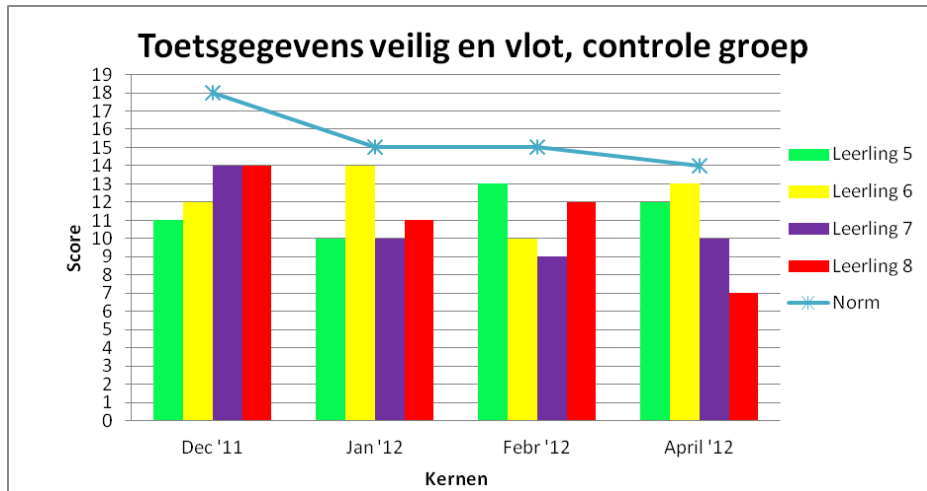
Figuur: 2



Normering: "Veilig Leren Lezen"

Gedurende de interventieperiode is leerling 3 het meest gegroeid in vergelijking met de andere leerlingen. Leerling 1 heeft zich niet ontwikkeld gedurende de interventieperiode. Leerling 3 en leerling 4 naderen de normering van voldoende het beste. Er zijn 2 van de 4 leerlingen gegroeid ten opzichte van zichzelf.

Figuur: 3



Normering: "Veilig Leren Lezen"

Gedurende de interventieperiode zijn leerling 5 en 6 het meest gegroeid in vergelijking met de andere leerlingen. Leerling 7 en leerling 8 hebben zich het minst ontwikkeld gedurende de interventieperiode.

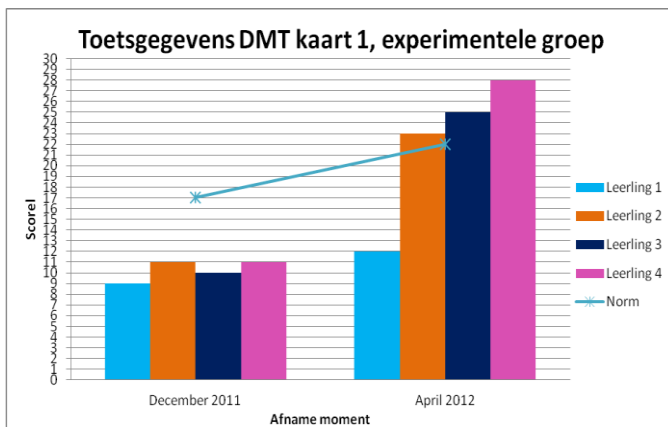
Gekeken naar de nul- en eindmeting zijn uit beide groepen 2 leerlingen gegroeid ten opzichte van zichzelf en 2 leerlingen achteruit gegaan ten opzichte van zichzelf.

Leerling 7 en leerling 8 uit de controle groep lijken achteruit te zijn gegaan. Van beide groepen heeft geen leerling de normering van voldoende gehaald.

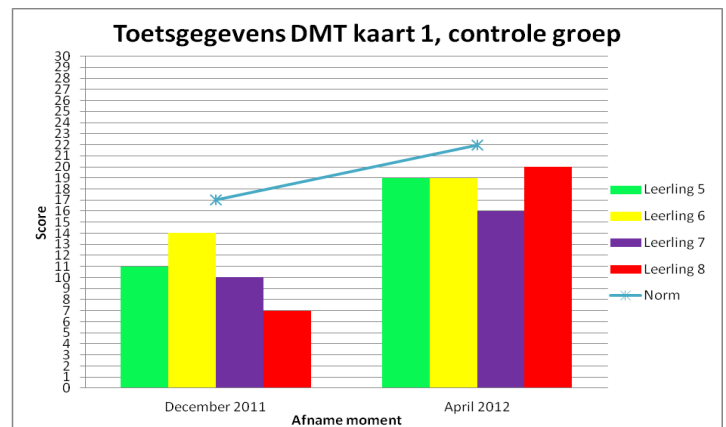
4.3.2 Niet methode gebonden toets DMT

Naast de genormeerde, methode gebonden toets wordt er gebruik gemaakt van de genormeerde, niet methode gebonden toets LOVS DMT (2009) kaart 1A bij aanvang en kaart 1B aan het einde van de onderzoeksperiode .

Figuur: 4



Figuur: 5



Normering: Struiksma DLV

Bij de experimentele groep is bij de eindmeting zichtbaar dat de leesresultaten bij 3 van de 4 leerlingen voldoende is.

Bij de controle groep is bij de eindmeting zichtbaar dat de leesresultaten bij geen enkele leerling voldoende is.

Gekeken naar de nulmeting in december 2011 en de eindmeting in april zijn de leerlingen uit de experimentele groep, gedurende de interventieperiode, meer gegroeid ten opzichte van zichzelf dan de leerlingen uit de controle groep.

4.4 Deelvraag 3

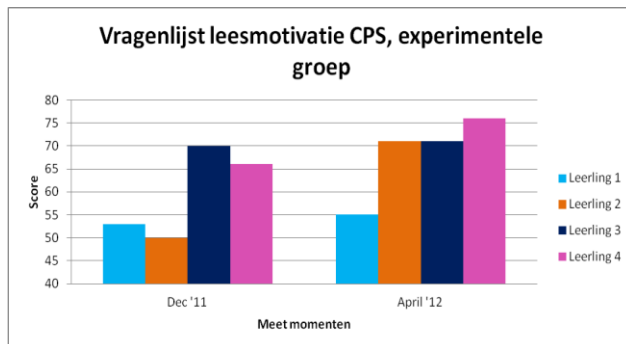
Hoe is de leesmotivatie van de deelnemende kinderen van beide groepen bij aanvang en bij afsluiting van dit onderzoek?

Om deze deelvraag te beantwoorden wordt er aan de leerlingen een vragenlijst leesmotivatie van het CPS afgenomen. Er wordt een zelfgemaakte vragenlijst afgenomen over het leesplezier bij de ouders van de leerlingen en bij de leerlingen zelf. Verder vindt er drie maal een observatie plaats tijdens de interventieperiode bij beide groepen leerlingen.

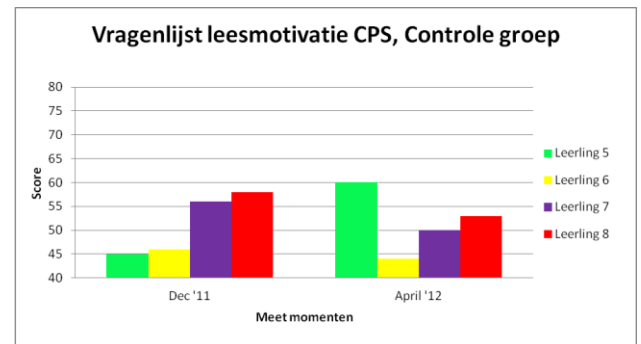
4.4.1 Vragenlijst CPS

Er wordt mondeling een vragenlijst leesmotivatie van het CPS afgenomen (Förrer,2010). De vragen aan de kinderen worden bij aanvang van het onderzoek als nulmeting afgenomen en bij afsluiting van het onderzoek als eindmeting afgenomen (zie bijlage 4.2). Per onderdeel kunnen de leerlingen punten scoren om de mate van motivatie te beoordelen. De onderdelen nieuwsgierigheid/ interesse, voorkeur genre, lezen in sociale context en taakmotivatie worden meegenomen in de puntentelling. Het onderdeel leesniveau is achterwege gelaten omdat dit onderdeel moeilijk te beantwoorden is voor kinderen uit groep 3.

Figuur : 6



Figuur: 7



Bij de experimentele groep zie je bij 3 van de 4 leerlingen een stijging van de motivatie bij de eindmeting van de onderzoeksperiode. Bij een leerling blijft de motivatie gelijk. Leerling 1 die stagneert bij het lezend laat een minder grote vooruitgang zien van de motivatie.

Bij de controlegroep is de motivatie van een leerling gestegen, terwijl bij de 3 andere leerlingen de motivatie gedaald is.

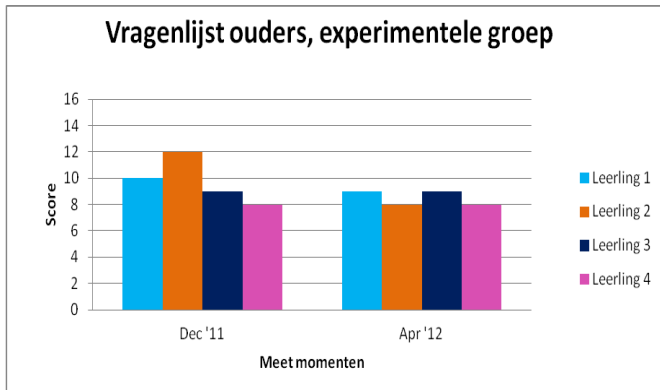
Nieuwsgierigheid en interesse zijn gestegen bij de leerlingen van de experimentele groep. Deze onderdelen zijn juist gedaald bij de controle groep.

4.4.2 Zelfgemaakte vragenlijst leesplezier en leesinteresse

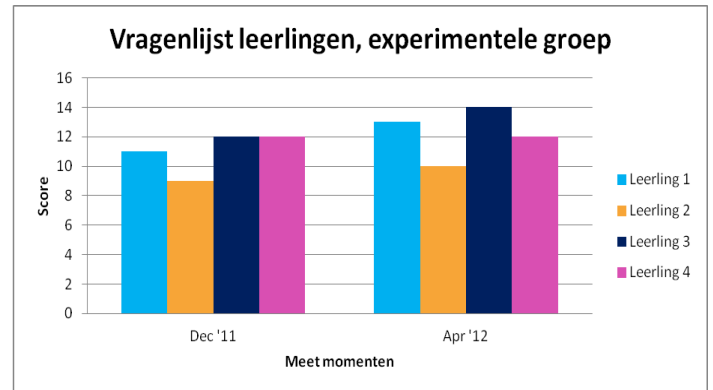
Er wordt een zelfgemaakte vragenlijst (zie bijlage 4.3) mondeling afgenomen bij zowel de ouders als de deelnemende leerlingen van beide groepen als nul- en eindmeting van de onderzoeksperiode (Baarda, 2000) (zie figuur 8 - 9 en figuur 10- 11). De interesse voor het samen lezen, alleen lezen, naar de bieb gaan, voorkeur

voor schrijver en onderwerp zijn geturfd in " nooit/soms/vaak." Nooit scoort 1 punt, soms scoort 2 punten en vaak scoort 3 punten. Opvallend is dat ouders andere informatie geven dan de leerlingen op dezelfde vragen.

Figuur: 8



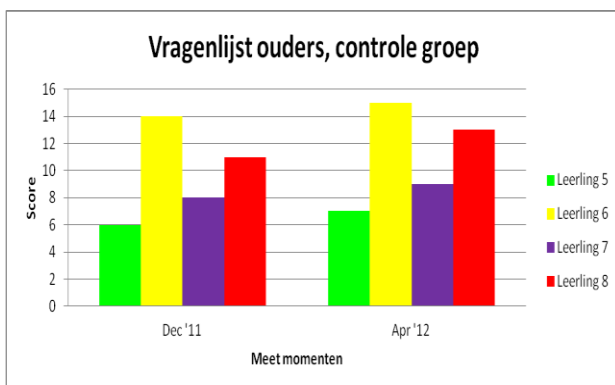
Figuur: 9



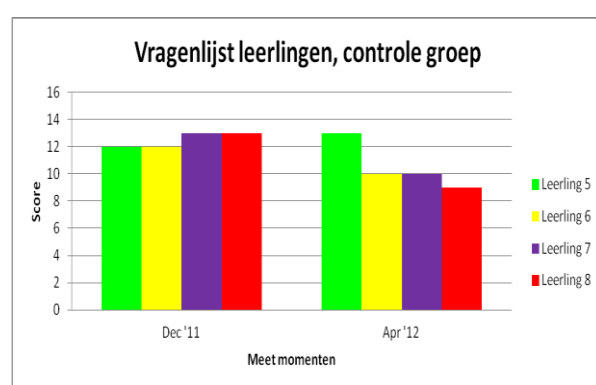
Uit figuur 8 blijkt dat het leesplezier en de leesinteresse, volgens de ouders van de leerlingen uit de experimentele groep, bij 2 leerlingen gelijk is gebleven en van 2 leerlingen gedaald is na de interventieperiode.

Uit figuur 9 blijkt dat het leesplezier en de leesinteresse, volgens de leerlingen bij 3 van de 4 leerlingen is gestegen na de interventieperiode.

Figuur: 10



Figuur: 11



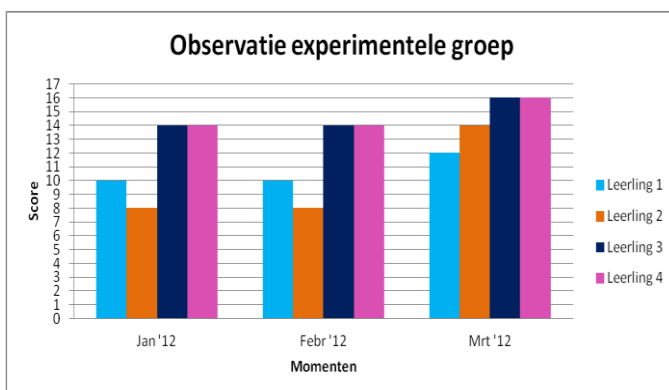
Uit figuur 10 blijkt dat het leesplezier en de leesinteresse van de leerlingen uit de controle groep, volgens de ouders bij alle leerlingen, enigszins is gestegen na de interventie.

Uit figuur 11 blijkt dat het leesplezier en de leesinteresse, volgens de leerlingen, bij 3 van de 4 leerlingen is gedaald aan het einde van de interventieperiode.

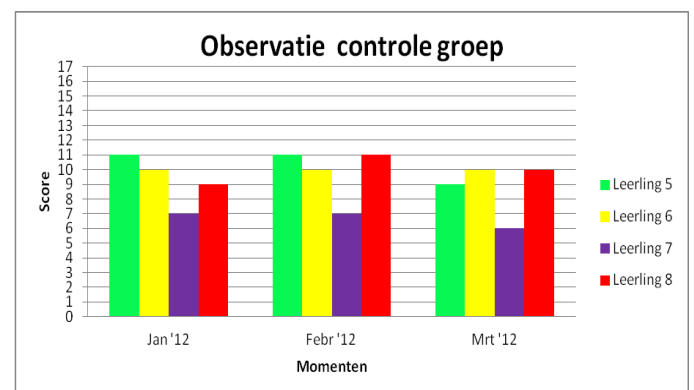
4.4.3 Observatie

Er wordt bij beide groepen 3 maal, aan de hand van een beoordelingsschaal, een semigestructureerde observatie afgenomen tijdens de leesbegeleiding (Kallenberg, 2010). Belangstelling leerstof, inzet, concentratie en samenwerking zijn geturfd in “nooit/ soms/ vaak “ Nooit scoort 1 punt, soms scoort 2 punten en vaak scoort 3 punten (zie bijlage 4.4).

Figuur: 12



Figuur: 13



Uit figuur 12 en 13 blijkt dat de motivatie bij alle leerlingen uit de experimentele groep aan het einde van de interventieperiode is gestegen. Bij de leerlingen uit de controlegroep is de motivatie gelijk gebleven of gedaald. De leerlingen uit de experimentele groep stijgen met name bij de onderdelen samenwerken en concentratie. De leerlingen uit de controle groep dalen met name bij de onderdelen belangstelling leerstof en concentratie.

4.5 Samenvatting

Leesniveau

De gegevens betreffende het leesniveau laten zien dat op woordniveau bij de methode gebonden toetsen Veilig en Vlot beide groepen onder de normering van voldoende blijven. Uit beide groepen zijn er 2 leerlingen gestegen ten opzichte van zichzelf bij de eindmeting in april 2012 (zie figuur 2 en 3).

De methode gebonden toets DMT laat echter een ander beeld zien. Hierbij zie je dat 3 van de 4 leerlingen uit de experimentele groep boven de voldoende normering uitkomen. Dit komt overeen met de gegevens van een eerder onderzoek genoemd in hoofdstuk 1, paragraaf 1.4. Bij de controle groep is er geen enkele leerling die voldoende scoort bij deze toets. Leerlingen uit de experimentele groep zijn hier meer gestegen ten opzichte van zichzelf bij de eindmeting in april 2012 dan leerlingen uit de controle groep (zie figuur 4 en 5).

Leesmotivatie

Vanuit de vragenlijst leesmotivatie van het CPS is de motivatie bij 3 van de 4 leerlingen uit de experimentele groep gestegen. Bij de leerlingen uit de controle groep is de motivatie bij 3 van de 4 leerlingen gedaald is (zie figuur 6 en 7).

Bij de afname van de zelfgemaakte vragenlijst leesplezier en de leesinteresse blijkt dat ouders andere antwoorden geven dan hun kinderen. Volgens de ouders van de leerlingen uit de experimentele groep is het leesplezier en de leesinteresse bij 2 leerlingen gelijk gebleven en bij 2 leerlingen gedaald aan het einde van de interventieperiode (zie figuur 8). Volgens de leerlingen uit de experimentele groep is het leesplezier en de leesinteresse bij 3 van de 4 leerlingen gestegen aan het einde van de interventieperiode (zie figuur 9).

Volgens de ouders van de leerlingen uit de controlegroep is het leesplezier en de leesinteresse bij alle leerlingen enigszins gestegen (zie figuur 10). Volgens de leerlingen uit de controle groep is het leesplezier en de leesinteresse bij 3 van de 4 leerlingen gedaald aan het einde van de interventieperiode (zie figuur 11).

Uit de semi gestructureerde observaties blijkt dat de motivatie aan het einde van de interventieperiode bij alle leerlingen uit de experimentele groep is gestegen (zie figuur 12). Bij de leerlingen uit de controle groep is de motivatie aan het einde van de interventieperiode bij 2 van de 4 leerlingen gedaald. Bij 1 leerling is de motivatie gelijk gebleven en bij 1 leerling is de motivatie ten opzichte van de nulmeting gestegen (zie figuur 13).

Hoofdstuk 5 Conclusies

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt, vanuit de centrale onderzoeksvraag, beschreven tot welke conclusies de onderzoeksresultaten hebben geleid. Verder worden er aanbevelingen gedaan op het gebied van technisch leesonderwijs voor het schooljaar 2012/2013 om tegemoet te komen aan de handelingsverlegenheid op de onderzoeksschool. Ten slotte worden er suggesties gedaan voor eventueel verder onderzoek.

5.2 Centrale onderzoeksvraag

Geeft leesbegeleiding in groep 3 op zorgniveau 2, door middel van “matching” vanuit MI, betere leesresultaten en een hogere leesmotivatie dan leesbegeleiding op zorgniveau 2 vanuit de methode “Veilig leren lezen”?

5.2.1 Matching vanuit MI

In dit onderzoek is de intelligentie waarbij de grootste voorkeur ligt genomen als uitgangspunt voor de keuze van didactische werkvormen (figuur 1 hoofdstuk 4). Volgens Kagan (2000) wordt het onderwijsprogramma op deze manier toegankelijker voor de leerling en ontstaat geloof in eigen competentie. Het “matchen” heeft in dit onderzoek geleid tot een verhoging van de motivatie en het leesplezier bij de leerlingen. Een visueel sterke leerling haalde snel hoog frequente woorden uit de tekst om deze te arceren als voorbereiding op het lezen. Een lichamelijk sterk ontwikkelde leerling wilde zo graag de opdrachten uitvoeren bij de TPR ⁵ opdrachten dat hij bleef proberen de zin goed te lezen. De leerlingen zagen de werkjes van het andere koppel tijdens de begeleiding en vroegen de onderzoeker, die tevens begeleider was, of ze opdrachten van het andere koppel mochten uitvoeren. Op verzoek van de leerlingen uit de experimentele groep hebben ze incidenteel gewerkt met de didactische structuren van het andere koppel. Dit kwam naar voren tijdens de

⁵ Total Physical Response

observatie momenten en bij het invullen van de logboekformulieren (zie bijlage 5.2). Immers, afstemmen op de behoefte van de leerling motiveert (Van Werkhoven, 1993 in van der Leij, 2003).

5.2.2 Effectieve leesbegeleiding op zorgniveau 2 en de leesresultaten

Volgens Vernooy (2008) is leesbegeleiding effectief als deze aansluit op de methode die gebruikt wordt in de klas. De verschillende didactische werkvormen vanuit MI, aangeboden aan de experimentele groep, zijn gebaseerd op het lesmateriaal de methode “Veilig leren lezen” op woord- en tekstniveau (Biscoe, 2004 in Vernooy). Leerlingen uit de experimentele groep hebben de woorden en teksten later in de taallessen herkend in dit als positief ervaren. Een reactie vanuit de leerlingen: “*Juf, deze woorden hebben we ook in ons leesgroepje gezien*”. Een effectieve leesbegeleiding die aansluit op de methode *met afwisselende werkvormen vanuit MI* heeft in dit onderzoek geleid tot betere leesresultaten dan leesbegeleiding vanuit de methode (zie figuur 4 en 5 in hoofdstuk 4). Dit komt overeen met de stelling van van der Leij (2003), beschreven in hoofdstuk 2, dat de leesachterstand minder groot wordt als men uitgaat van de sterk ontwikkelde competenties van de leerling.

Leerlingen ontwikkelen zich van weg 1, volledige verklanking naar weg 2, indirecte woordherkenning naar weg 3, directe woordherkenning (Struiksmā, Van der Lei j& Vieyra, 1995 in Van der Leij). Aan het einde van de interventieperiode in dit onderzoek blijkt dat leerlingen uit de experimentele groep met name klankzuivere woorden direct lezen via weg 3. Bij de klankzuivere woorden uit de DMT toets behalen juist deze leerlingen voldoende aantal woorden (zie data figuur 4 en 5 uit hoofdstuk 4), terwijl de leerlingen van de controle groep blijven hangen in de verklanking via weg 1. De oefeningen vanuit de didactische werkvormen zorgen er in dit onderzoek ook voor dat de leerlingen uit de experimentele groep bij de woorden van Veilig en Vlot af en toe in “*chunks*” ofwel via weg 2 lezen. Dit zorgt voor een groei qua leesniveau aan het einde van de interventie periode bij de toets Veilig en Vlot (zie data figuur 2 en 3 uit hoofdstuk 4) bij de experimentele groep. Een en ander is duidelijk geworden tijdens de observaties en bij het toetsen van de leerlingen uit beide groepen.

5.2.3 Effectieve leesbegeleiding op zorgniveau 2 en de leesmotivatie

Ondanks het feit dat er geen empirisch bewijs is voor erkenning van de 8 intelligenties geeft de vertaling naar de onderwijspraktijk in dit onderzoek wel degelijk een antwoord op de specifieke leerbehoeften van een leerling (White, 2004). Deze specifieke behoeften zijn bij de experimentele groep tijdens de interventie voor dit onderzoek het uitgangspunt geweest. Uit data van dit onderzoek blijkt dat dit uitgangspunt heeft geleid tot een hogere motivatie en leesplezier bij betrokken leerlingen. Van Gijssel (2011) stelt dat juist de motivatie een basis is voor het maken van vorderingen.

Vernooy (2006) stelt dat een intensieve betrokkenheid leidt tot een hogere concentratie. Het coöperatieve werken bij de experimentele groep heeft in dit onderzoek geleid tot een actievere deelname van de leerlingen. Ze hebben elkaar nodig om de werkjes te maken. Dit werd zichtbaar in dit onderzoek uit de observatie gegevens van de experimentele groep (zie figuur 12, hoofdstuk 4). Het blijkt dat als leerlingen onvoldoende betrokken zijn dit leidt tot een afname van de taakgerichte leertijd en motivatie (zie figuur 13, hoofdstuk 4). Dit werd zichtbaar in dit onderzoek uit de observatie gegevens van de controle groep.

Volgens Lyon(1996) is een laag zelfbeeld een probleem dat zich vaak voordoet bij zwakke lezers. Zwakke lezers hebben veel succeservaringen nodig om hun zelfbeeld te verhogen (Lyon, 1996). In dit onderzoek hebben leerlingen van de experimentele groep succeservaringen op kunnen doen door gebruik te maken van hun sterk ontwikkelde intelligenties.

5.3 Aanbevelingen werkplek en bijdrage handelingsverlegenheid

De aanbevelingen vanuit dit onderzoek richten zich op de verbetering van het technisch lezen op de onderzoeksschool, waarbij “matchen” vanuit de sterk ontwikkelde intelligentie het uitgangspunt vormt.

De bedoeling voor het schooljaar 2012-2013 is een protocol op te zetten volgens de uitgangspunten van MI dat tevens aansluit bij het handelingsgerichte werken (Pameijer, 2008)) dat op dit moment in gang is gezet op de onderzoeksschool. Het doel hierbij is passend onderwijs te bieden. Monitoren vindt plaats door taalbeleid als vast punt op de agenda van de teamvergadering te zetten, waarbij de werkgroep

taalbeleid optreedt als intermediair tussen de directie en het team. Bij de eerste vergadering in het nieuwe schooljaar wordt een tijdpad uitgezet over welke stappen gerealiseerd gaan worden. Een aantal suggesties volgen hieronder.

Voor december 2012 heeft iedere leerkracht de voorkeursintelligentie van elke leerling in kaart gebracht. De tweede helft van het schooljaar kan dan dienen om leerlingen te clusteren bij de leesactiviteiten in de klas. De bedoeling is gebruik te maken van coöperatieve werkvormen. Volgens onderzoek van het NICHD(2002) is het demotiverend elke dag een vorm van falen op het gebied van lezen te ervaren. De coöperatieve werkvormen zorgen voor een gevoel van steun omdat leerlingen samen de opdrachten maken. Dit blijkt uit de evaluatie van de logboekgegevens die de leerlingen dagelijks hebben ingevuld en regelmatig besproken zijn.

Leerlingen gaan logboeken bijhouden en geven de leerkracht informatie die nodig is om het aanbod en verwerking van de lessen voor de leerling bij te stellen (Verbeeck, 2008). Elke week kan de leerkracht een paar leerlingen bij zich roepen om de logboeken te bespreken zodat elke leerling een keer per maand de leerkracht spreekt. Uit dit onderzoek is gebleken dat het heeft geleid tot een hogere intrinsieke motivatie bij de leerlingen uit de experimentele groep (figuur 13 hoofdstuk 4).

Monitoren van de leesontwikkeling is noodzakelijk. Effecten van toetsen bespreken met zwakke leerlingen, met oog op elke kleine vooruitgang, motiveert (Paternotte, 2006). Bij elk toetsmoment vanuit dit onderzoek reageerden alle 8 betrokken leerlingen positief op hun behaalde resultaten. De staafdiagrammen maakten het mogelijk om de ontwikkelingen snel duidelijk te maken voor de leerlingen.

Bij zwakke lezers staat het korte termijn geheugen voortdurend onder druk waardoor er te weinig aandacht is voor het begrijpen van wat ze nu eigenlijk lezen (Ahlers, 2007). De korte opdrachtkaartjes vanuit de TPR⁶ (zie bijlage 4.1 *totale lichamelijke reactie*), die in dit onderzoek zijn ingezet, hebben de leerlingen nieuwsgierig gemaakt. Ze raakten steeds beide actief betrokken, en gemotiveerd, om te onthouden wat ze moesten gaan doen. De ervaring vanuit dit onderzoek is dat de opdracht kaartjes eenvoudig zelf op het benodigde leesniveau gemaakt kunnen worden.

⁶ Total Physical Response

Uit de dagelijkse praktijk en uit eerder onderzoek blijkt dat het lezen van de “droge wisselrijtjes” zwakke lezers niet motiveert. Vernooy (2006) stelt echter dat dit juist een middel is om het leestempo te verhogen. De afwisselende werkvormen vanuit MI, met de materialen en didactische structuren, worden ingezet ter bevordering van de leesmotivatie. Uit de interventie in dit onderzoek is gebleken dat de inzet van MI, op zorgniveau 2, zeker haalbaar is. Belangrijk is wel dat in alle groepen op dezelfde manier gewerkt wordt. Zo ontstaan structurele handreikingen voor de school (Hacquebord, 2008). Dit sluit aan bij het doel van dit onderzoek, namelijk het verhogen van het aanvankelijk technisch leesniveau in groep 3, zoals vermeld in hoofdstuk 1.

5.4 Suggesties voor verder onderzoek

Dit praktijkonderzoek is gericht op het *aanvankelijk* technisch lezen in groep 3. Er is gekeken naar het effect van leesbegeleiding op zorgniveau 2 met inzet van de sterk ontwikkelde intelligenties vanuit MI. Een soortgelijk onderzoek gericht op het *voortgezet* technisch is zinvol omdat hierbij ook veel leerlingen onvoldoende scoren op de onderzoeksschool.

Een soortgelijk onderzoek als deze, uitgevoerd met een grotere onderzoeksgroep, zal zorgen voor betrouwbaardere resultaten.

Verder kan in een vervolgonderzoek bekeken worden hoe het komt dat leerlingen juist bij de methode gebonden toets als Veilig en Vlot zich minder goed ontwikkelen dan bij de niet methode gebonden toets als DMT. Welke ondersteuning zal aanslaan bij de zwakke lezers zodat zij zich wel tot een voldoende resultaat kunnen ontwikkelen?

Hoofdstuk 6 reflectie onderzoek

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk volgt een beschrijving van het proces wat de onderzoeker heeft doorgemaakt. Elk proces start met het maken van een plan wat uitgevoerd wordt , regelmatig getoetst wordt om het daarna aan te passen. Er zijn momenten dat het proces zelfs naar beneden beweegt maar uiteindelijk leidt alles tot een verbetering van het onderwijs in de dagelijkse praktijk die niet meer terug *kan* vallen. Dat is de reden dat de vertaling naar de dagelijkse praktijk beschreven wordt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met het onderdeel ethiek.



PDCA- Plan Do Check Act

6.2 Proces

6.2.1 Wat heeft het de onderzoeker als mens en professional opgeleverd?

De totstandkoming van dit onderzoek is een behoorlijk proces geweest. Uiteindelijk heeft het ervoor gezorgd dat de verschillende modules van de opleiding meer een geheel zijn gaan vormen. Elke module heeft facetten gehad die nodig zijn geweest om dit onderzoek goed uit te kunnen voeren. Als leerkracht in het basisonderwijs geeft het meer professionaliteit die in de praktijk van elke dag van pas komt. Als mens heeft de organisatorische competentie (WOSO, 2004) een belangrijke rol gespeeld. Als chaotisch en idealistisch persoon is in de wirwar van alle mooie theoretische modellen het lastig te trechteren. Mijn onderzoeksbegeleidster en critical

friends hebben mij dan ook menig maal hierop moeten wijzen gedurende de onderzoeksperiode. Voor het uitvoeren van de leesbegeleiding is de organisatorische competentie (WOSO,2004) ook belangrijk geweest. Er moet een duidelijke structuur aangeboden worden zodat alle leerlingen in de klas zelfstandig kunnen functioneren gedurende de leesbegeleiding.

6.2.2 Wat heeft de onderzoeker ervan geleerd?

Het is heel goed mogelijk om in de klas begeleiding op zorgniveau 2 te bieden. Werken vanuit de sterk ontwikkelde kant als aanvulling op de methode voor de leesbegeleiding werkt heel motiverend als leerkracht omdat de leerlingen er zichtbaar van kunnen genieten als de stof op een andere manier kan worden verwerkt.. Leerlingen genieten van de aandacht die ze krijgen. Ze vinden het geven van een mening in de vorm van een logboek ontzettend leuk om te doen. De leerlingen geven veel waardevolle informatie zodat de leerkracht een beter beeld krijgt van wat goed aansluit bij een leerling. Verder is het maken van een onderzoek iets geheel nieuws. Ook dit is een heel proces geweest waarbij de onderzoeker op moet merken dat er nog een lange weg te gaan is. Het opzetten en uitvoeren van een onderzoek is iets dat je niet zo maar even leert en uitvoert. Kijkend naar de afbeelding boven aan in dit hoofdstuk is er toch al een start gemaakt en blijf je als professional lerend. Dit is tevens het gedachtegoed van Meester Ligthart (Eisma, 2003). Als leerkracht van een Jan Ligthart school kan de onderzoeker zich hierin zeker vinden. Bij dit onderdeel heb ik bewust mijn interpersoonlijke en reflectieve competentie ingezet. (WOSO,2004). Het goed luisteren, communiceren, aanpassingen maken waar nodig is belangrijk om de leerling te kunnen helpen in samenwerking met ouders,collega's en alle andere betrokkenen.

6.2.3 Wat kan een volgend keer beter anders worden aangepakt?

Het verzamelen van gegevens op verschillende manieren is veel lastiger dan verwacht. De zelfgemaakte vragenlijsten aan de ouders waren niet geheel bruikbaar. Wellicht hadden zij beter de vragenlijst vanuit het CPS in kunnen vullen zodat het vergelijken van de motivatie op school vanuit de leerling en thuis vanuit de ouders beter in kaart gebracht kan worden. Deze vragen waren duidelijker van opzet en gaven een beter totaalbeeld. Dit werd niet duidelijk na een proefafname van de

zelfgemaakte vragen over het leesplezier en de leesinteresse voorafgaand aan het onderzoek om juist deze problemen te ondervangen.

Het invullen van de logboeken voor de begeleiders was te complex en is na evaluatie met de leesbegeleider van de controle groep aangepast. Dit is ook gebeurd met de logboeken voor de leerlingen. Het is aan te bevelen de logboeken door meerdere collega's te laten uittesten om zo een beter beeld te krijgen over de bruikbaarheid van deze logboeken.

Na een evaluatie met de tutor van de controle groep en eigen ervaringen als begeleider bij de experimentele groep bleek dat de leerlingen uit beide groepen hebben aangegeven dat ze de wisseling na 5 minuten niet prettig vonden. Gekozen is voor een wisseling na 10 minuten en het eigen leesboekje te lezen tijdens de stilleestijd in de klas. Elke dag is er nog een ander vast moment van 10 minuten eigen leestijd waarin leerlingen uit hun eigen leesboekje kunnen lezen.

6.2.4 Wat kan een volgend keer hetzelfde worden aangepakt?

Het leesboekje van de methode zal vanaf volgend schooljaar voor zwakke lezers gekopieerd worden om hoogfrequente woorden te arceren. Leerlingen mogen ook zelf moeilijke woorden opzoeken die de leerkracht dan voorleest. Deze woorden kunnen ter voorbereiding van de leesles gearceerd worden. Dit bleek echt ontzettend goed te werken. De deelnemende leerlingen waren *“razend enthousiast.”*

Het zichtbaar maken van elke kleine verbetering bij meetmomenten zal bij de zwakke lezers blijvend ingezet worden (Paternotte, 2010). Uit dit onderzoek is gebleken dat het door *alle* leerlingen als positief is ervaren.

Herhaling van de werkvormen, op verzoek van leerlingen, hebben de leerlingen positief ervaren omdat het tot succeservaringen heeft geleid.

De leerling die aangeeft een werkvorm vanuit een andere didactische structuur uit te willen proberen moet dit zeker kunnen doen want *“Onderwijs maak je samen.”*

6.3 Rol van de critical friend als zender en ontvanger

Het werken met critical friends is een nieuwe ervaring die ertoe heeft bijgedragen dat dit meesterstuk stapsgewijs van betere kwaliteit is geworden. Het continue lezen en

laten lezen van stukken zet een ieder die in dit proces zit op scherp. Dat het geen eenvoudige taak is mag duidelijk zijn. Het is voor mij een waardevol leerproces geweest. Ook hierbij geldt dat de onderzoeker een stuk van de weg heeft voltooid maar er nog niet helemaal is.

6.4 Het product

Het resultaat vanuit dit onderzoek is dat leesbegeleiding bieden op zorgniveau 2, vanuit de sterk ontwikkelde intelligentie, kan leiden tot betere leesprestaties *en* een hogere leesmotivatie. Hierbij moet wel in acht genomen worden dat het geen garantie is voor het verbeteren van leesvaardigheid en leesmotivatie voor *alle* leerlingen. Als onderzoeker is het fijn te merken dat er bij dit onderzoek toch sprake is van een verbetering op beide gebieden na een korte periode van 3 maanden leesbegeleiding vanuit MI en “matchen” met de sterk ontwikkelde intelligentie.

6.5 Betekenis voor de praxis

Het maken van alle materialen is veel werk geweest maar zeker haalbaar in de praktijk van alle dag in de klas! Dit geldt ook voor de begeleiding op zorgniveau 2 in de klas. Ondanks de zwak ontwikkelde organisatorische competentie van de onderzoeker geeft dit onderzoek een impuls hier volgend schooljaar mee verder te willen gaan. Er is meer haalbaar dan je van te voren denkt. De aanbevelingen uit hoofdstuk 5 worden volgend schooljaar dan ook in overleg met de collega's en de intern begeleidster stapsgewijs geïmplementeerd op de onderzoeksschool.

6.6 Ethiek en betrouwbaarheid resultaten

Het verzamelen van gegevens is zo nauwkeurig en objectief mogelijk vergaard. In de praktijk blijkt dat dit niet altijd loopt zoals vooraf gepland. Zo werd bij de start en bij het einde van de interventie een leerling uit de experimentele groep behoorlijk ziek. Een paar ouders gaven aan dat hun kind gevorderd was na de interventie maar bij het gezamenlijk invullen van de vragen bleek dat ze toch andere antwoorden gaven. Deze interventie heeft gedurende 12 weken plaatsgevonden met 8 leerlingen uit 2 groepen 3. Dit impliceert een beperkte betrouwbaarheid. De onderzoeksresultaten zijn navolgbaar en gegevens zijn bewaard om zo nodig te overleggen aan anderen. Er is zorgvuldig omgegaan met alle informatie die gedurende de onderzoeksperiode verkregen is. De onderzoeker heeft getracht, waar mogelijk, haar critical friends te

ondersteunen. Tevens heeft de hulp van de onderzoeksbegeleidster en andere critical friends een belangrijke bijdrage geleverd aan dit onderzoek. De gegevens zijn anoniem verwerkt en beschikbaar voor publicatie. Tot slot heeft dit onderzoek een enorme bijdrage geleverd voor de onderzoeker zelf als professional op de werkvloer en zal het in de toekomst een bijdrage leveren aan de onderzoeksschool om met de aanbevelingen uit dit onderzoek aan de slag te gaan.



(Ghandi, zoals geciteerd in Chesquière,1999)

Literatuurlijst

Aarnoutse C., Beerninck, J., & Verhagen, W. (2010). *Toetspakket beginnende geletterdheid*. Amersfoort: CPS.

Ahlers, L. & Mortel, van de K. (2007). *Aanvankelijk technisch lezen. Preventie van leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Baar, K., de (1992). *Leren lezen met jonge kinderen. Ontwikkelingsgericht en ervaringsgericht leesonderwijs Uit: Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: van Gorcum. Binnen gehaald op 19 mei 2012, van:
http://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=TxLMI6XEfLMC&oi=fnd&pg=PA72&dq=ontwikkelingsgericht+leesonderwijs+ogo&ots=ksyevPulFk&sig=Sb5_m1H-ONPXJulwTRYOilCpUws#v=onepage&q&f=false

Baarda, B.D., Goede, M.P.M. & Kalmijn, M.(2007). *Basisboek enquêteren*. Groningen/ Houten: Educatieve Partners Nederland.

Baarda, B.D., Goede, M.P.M. & Kalmijn, M.(2000). *Enquêteren en gestructureerd interviewen*. Houten: Educatieve Partners Nederland.

Baarda, D., Boer-Jongsma, de N., & Haasjes-Jongsma , W. (2001). *Logo-Art verzamelplaten*. Axel: Baert.

Van den Berg, H. (juni, 2009). *De meervoudige intelligentie theorie, het hulpmiddel voor de zwakke lezer?* PABO. <http://www.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:2765/DS1>

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Tilburg: Fontys. Binnen gehaald op 18 mei 2012, van:
[http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman, R-1-._\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman,_R-1-._(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)

Booth, T. & Ainscow M.,(2007)*Index voor inclusie*. Tilburg/Antwerpen-Apeldoorn: Fontys OSO/Garant.

Buter, A. (2004) *Meervoudige intelligentie en coöperatief leren*. Utrecht: Schoolbegeleidingsdienst. Binnen gehaald op 18 mei 2012, van:
<http://www.fi.uu.nl/publicaties/literatuur/6152.pdf>

Buter, A. & Clercq de, I. (2005). *Meervoudige intelligentie en coöperatief leren*. In: JSW, jaargang 89, mei 2005. Binnen gehaald op 11 mei 2012, van:
<https://webserver.kempel.nl/kennisobjecten/KO%20HdK%20CL/materiaal/Artikelen/JSW%20MI%20en%20CL.pdf>

CITO. Geraadpleegd op 18 mei 2012, van:

http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po.aspx

Driecant. Geraadpleegd op 18 mei 2012, van:

<http://www.driecant.nl/bestanden/schoolgids%202005%202006.pdf>

Eisma, C.D. (2003). *Meester Ligthart, "Wim, Zus, Jet" en al die andere kinderen*. Voorburg: De Nieuwe Haagsche.

Förrer, M & Van de Mortel, K.. (2010). *Onderwijsontwikkeling en advies. Bewerking van de MQR, Wigfield e.a. 2006*. Amersfoort: CPS.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: The Perseus Books Group.

Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, van M., & Verhoeven, L. (2011). *Leesproblemen en dyslexie groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

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

Hacquebord, H. (2008). *Taalbeleid in relatie tot zorg- en dyslexiebeleid*. Remediaal 6 2007/2008.

Harinck, F. [2010]. *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Huizinga, H. (2007). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.

Hellinckx, W., & Chesquière, P. (1999) *Als leren pijn doet*. Leuven/ Amersfoort: Acco.

Kagan, S. (2003). *Structureel Coöperatief Leren*. Middelburg: Meulenberg. (RPCZ educatieve uitgaven).

Kagan, S. & Kagan, M.(2000). *MI. Het complete MI boek*. Middelburg: Meulenberg (RPCZ educatieve uitgaven).

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., Scheepsmaw, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Utrecht/Zutphen:Thiememeulenhoff.

Koeckebakker, E. en Vernooy, K. (1989) De herfstsignalering na een paar weken lezen. JSW jaargang 89 nr. 2, 41-43. Binnen gehaald op 14 december 2010 van: http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/JSW/herfstsignalering_vernooy.pdf

Korthagen, F.A.J. & Lagerwerf, B., (2009). *Leren van binnenuit*. Barneveld: Nelissen.

- Krombrink- van Mechelen, R., S. (2007) *Ontluikende gecijferdheid in betekenisvolle spelsituaties. Een onderzoek naar ontwikkelingsgericht werken in de onderbouw*. Geraadpleegd op 19 mei 2012, van:
<http://www.oso-windesheim.nl/UserFiles/Ontluikende%20gecijferdheid%20door%20Reina%20van%20Mechelen.pdf>
- Leerlijn technisch lezen, kerndoel 4, geraadpleegd op 19 mei 2012, van:
<http://tule.slo.nl/Nederlands/F-L04.html>
- Leth, J. van. (2010) *Onderzoek aanvankelijk lezen groep 3*. Binnen gehaald op 18 mei 2012, van:
<http://www.academischebasisschool.nl/doc/Onderzoeksverslag%20aanvankelijk%20lezen%20%20DOK12.pdf>
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Lyon, R., G., Ph. D. (n.d.). *Answers to some specific questions about reading instruction*. Binnen gehaald op 18 mei 2012, van:
<http://www.reidlyon.com/edpolicy/1-ANSWERS-TO-SOME-SPECIFIC-QUESTIONS-ABOUT-READING-INSTRUCTION.pdf>
- Lyon, R., G. (1996). *Learning disabilities*. Bethesda. MD. USA
<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8689262>
- Mommers, C., L. V. (2003). *Veilig Leren Lezen, gebruikswijzer*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.
- Nederlandse taal in het Basisonderwijs (2010) *Leesmotivatie*, geraadpleegd op 1 maart 2012, van: <http://www.taalsite.nl/bibliotheek/lexicon/00167/>
- NICHD's Program in Learning Disabilities (1999). *"Why children succeed or fail at reading"*.
- Oostdam, R.J., (18 november 2009). *Tijd voor dikke leerkrachten*. Amsterdam: HVA.
- Otter, M. den & Lakerveld, J. van (2009). *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. Tilburg/Antwerpen-Apeldoorn: Fontys OSO/Garant.
- Pameijer, N & Beukering van, T. (2008). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de interne begeleider*. Leuven/Voorburg: Acco.
- Paternotte, A. (2006). *Houvast bij leesproblemen en dyslexie op de basisschool*. Bilthoven: Balans/"Steunpunt dyslexie".

Ploeg, P., van der (2006). *Meervoudige intelligentie is volgens wetenschappers flauwekul*. Binnen gehaald op 12 mei 2012, van:
<http://www.pedagogiek.net/content/artikel.php?contentID=1024&subname=Wetenschap%C2%A7ieNR=1&&rubriekID=6>

Paus, H. et al. (2010). *Portaal Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.

<http://www.pdcacyclus.nl/plan-do-check-act/> (afbeelding hoofdstuk 6)

RPCZ. (2002). *MI training. In association Kagan Publishing & Professional Development*. Middelburg:RPCZ.

Smits, A. E., & Braams, T. (2008). *Dyslectische kinderen leren lezen Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.

Taalpilots feedback geraadpleegd op 1 maart 2012, van:
<http://www.taalpilots.nl/implementatiekoffer/monitoring/datafeedback>

Torgesen, J.K. (1998). *Catch them before they fall*. American Educator/ American Federation of Teachers. Binnen gehaald op 18 mei 2012, van:
<http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/springsummer1998/torgesen.pdf>

<http://users.telenet.be/vanessadelanghe/hobby%201.htm> . (afbeelding kikker: uit Wikipedia, de vrije encyclopedie).

Verbeek, K. (2008). *Taal, maar dan anders*. 's-Hertogenbosch: KPC groep.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2006). *Elke leerling een competente lezer!* Amersfoort: CPS.

Walst, M. V. (2001). *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Coutinho.

Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertise Centrum Nederlands.

Westwood, P.S. (2008). *What teachers need to know about learning difficulties*. Camberwell: ACER (Australian Council for Educational Research Ltd).

Woso (2004) *Bekwaam en speciaal: generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Gebruikte handleidingen:

- Handleiding auditieve synthese, benoemsnelheid letters
Toetspakket beginnende geletterdheid (Aarnoutse)
CPS : Amersfoort.
- Handleiding methode *Veilig Leren Lezen* (tweede maanversie, 2003)
Zwijssen, Tilburg.
- Handleiding DMT (vernieuwde versie van 2009)
Cito, Arnhem.

Bijlagen per hoofdstuk

Bijlagen hoofdstuk 3

Bijlage 3.1 Herfstsignalering Protocol Dyslexie 1 november 2011

Experimentele groep

<i>Leerling 1</i>	Percentage goed	Tijd	Score percentage goed/ tijd
1. Letters benoemen	100%	43 sec.	Goed/ onvold.
2. Structureerwoorden	100%	24 sec.	Goed/ onvold.
3. Wisselwoorden	70%	69 sec.	Onvold./ onvold.
4. Nieuwe woorden	60%	152 sec	Onvold./ onvold.
5. Tekst	92%	269 sec.	Vold./ onvold.

<i>Leerling 2</i>	Percentage goed	Tijd	Score percentage goed/ tijd
1. Letters benoemen	100%	25 sec.	Goed/onvold.
2. Structureerwoorden	90%	36 sec.	Onvold./onvold.
3. Wisselwoorden	70%	98 sec.	Onvold./onvold.
4. Nieuwe woorden	60%	100 sec.	Onvold./ onvold.
5. Tekst	87%	228 sec	Vold/onvold

<i>Leerling 3</i>	Percentage goed	Tijd	Score percentage goed/ tijd
1. Letters benoemen	90% (b-d)	23 sec.	Onvold/ vold.
2. Structureerwoorden	100%	22 sec.	Goed/ onvold.
3. Wisselwoorden	70%	64 sec.	Onvold./ onvold.
4. Nieuwe woorden	90%	74 sec.	Vold./ onvold.
5. Tekst	92%	181 sec.	Vold./ vold.

<i>Leerling 4</i>	Percentage goed	Tijd	Score percentage
-------------------	-----------------	------	------------------

			goed/ tijd
1. Letters benoemen	100 %	29 sec.	Goed/ onvold.
2. Structureerwoorden	100%	14 sec.	Goed/ goed
3. Wisselwoorden	40%	130 sec	Onvold./ onvold.
4. Nieuwe woorden	40%	120 sec.	Onvold./ onvold.
5. Tekst	77%	224 sec	onvold./ onvold.

Controle groep

<i>Leerling 5</i>	Percentage goed/ score	Tijd/score	Score percentage goed/ tijd
1. Letters benoemen	75% /	20sec./	Onvold/vold
2. Structureerwoorden	70%/	51 sec.	Onvold./onvold
3. Wisselwoorden	50%/	70 sec	Onvold./onvold
4. Nieuwe woorden	50%/	52 sec.	Onvold/vold
5. Tekst	75%/	160sec.	Onvold/onvold

<i>Leerling 6</i>	Percentage goed	Tijd	Score percentage goed/ tijd
1. Letters benoemen	100%	28 sec	Goed/onvold
2. Structureerwoorden	90%	29 sec	Onvold/onvold
3. Wisselwoorden	60%	54 sec	Onvold/goed
4. Nieuwe woorden	90%	55 sec	Onvold/goed
5. Tekst	75%	184 sec	Onvold/onvold

<i>Leerling 7</i>	Percentage goed	Tijd	Score percentage goed/ tijd
1. Letters benoemen	100%	18 sec	Goed/goed
2. Structureerwoorden	90%	23 sec	Onvold/onvold
3. Wisselwoorden	80%	64 sec	Vold/onvold
4. Nieuwe woorden	80%	60 sec	Vold/vold

5. Tekst	87,5%	101 sec	Vold/vold
----------	-------	---------	-----------

<i>Leerling 8</i>	Percentage goed	Tijd	Score percentage goed/ tijd
1. Letters benoemen	100%	29 sec.	Vold./onvold.
2. Structureerwoorden	100%	50 sec.	Goed/onvold.
3. Wisselwoorden	90%	78 sec.	Vold/ onvol.
4. Nieuwe woorden	100%	58 sec	Goed/goed
5. Tekst	87,5 %	206 sec.	Goed/onvold

Bijlage 3.2 Deelvaardigheden Aarnoutse CPS

Normering CITO

A=goed

B= ruim voldoende

C= voldoende

D=matig

E=onvoldoende

<i>Synthese toets 3 CPS</i>	december 2011
Leerling 1	B/ 26 goed
Leerling 2	A/ 25 goed
Leerling 3	C/17 goed
Leerling 4	C/20 goed
Leerling 5	B/ 27 goed
Leerling 6	A/30 goed
Leerling 7	B/ 27 goed
Leerling 8	B/ 27 goed

<i>Benoemsnelheid letters CPS</i>	december 2011
Leerling 1	E/71 sec.
Leerling 2	B/30 sec.
Leerling 3	C/38 sec.
Leerling 4	A/26 sec.
Leerling 5	B/29 sec.
Leerling 6	C/37 sec.
Leerling 7	C/36 sec
Leerling 8	B/31 sec.

Leerling 1-2-3-4 zijn de leerlingen uit de experimentele groep.

Leerling 5-6-7-8 zijn de leerlingen uit de controle groep

Bijlagen hoofdstuk 4

Bijlage 4.1 didactische structuren en Bingo

Werkwijzen en theorie vanuit matching met mi.

Er wordt met 4 kinderen gewerkt waarbij matching vanuit hun sterk ontwikkelde kant het uitgangspunt is. De ontwikkelde didactische structuren (Kagan, 2000, blz 7-5) zijn coöperatieve structuren waarbij samenwerking nodig is. Je hebt verschillende didactische structuren nodig om dezelfde intelligentie verder te kunnen ontwikkelen. De kinderen die deelnemen aan het experiment zijn aan elkaar gekoppeld vanwege dezelfde voorkeursintelligentie. Ze werken in koppels van 2 kinderen samen. Zo ontstaan er 2 intelligenties waarmee gedurende de 3 maanden gewerkt gaat worden.

1. Visueel-ruimtelijke didactische structuur
2. Lichamelijk-kinestetische didactische structuur

1. Visueel-ruimtelijke didactische structuren (Kagan, 2000 blz. 7-21)

Ruimtelijke relatiestructuren:

- *Grafische schema's:*
veilig en vlot woordjes en leesboekje met een bepaald leesprobleem kopiëren en markeren met markeerstift voor we ze gaan lezen. (Bellanca, 1990, 1992 uit Kagan, blz. 7-21) Bij vrijwel gelijke woorden (kip en kop) zoeken naar visuele overeenkomsten en verschillen, en de verschillen markeren met markeerstift. (Reyns en Kaart, 2005, p. 33)
- Gebruik maken van gekleurde flitskaarten rijtjes veilig en vlot met overeenkomstige structuren. Bijvoorbeeld rode kaartjes met rijtjes samengestelde woorden, groene kaartjes met mkmkmk woorden, gele kaartjes met ng/nk woordjes, ect.

- Zoeken naar hetzelfde woord of letterpatroon in verschillende contexten als voorbereiding op het lezen in het leesboekje. Bijvoorbeeld hoge frequente woorden even markeren vooraf.
- *Doe mij na:*
waarbij een kind de zender is en de ander de ontvanger. De zender zegt wat hij gaat lezen in veilig en vlot en het leesboekje. Het eerste rijtje boven kies ik bijvoorbeeld. De ontvanger zoekt het op en luistert. Dan leest de ontvanger en daarna lezen ze het stukje samen. Veilig en vlot woordjes kunnen per blad in een doosje gedaan worden waarna het kind omschrijft uit welk doosje hij een blad gaat kiezen. Deze werkvorm verbetert de analytische visuele vaardigheden en verbale vaardigheden.(kagan, 2000, blz. 7-22)
- *Breinkaarten:*
rondom hun thema wordt een woordveld gemaakt met pijlen,ect. (Margulies, 1991 uit Kagan, blz 7-22)

Visuele Informatie structuren:

- *Voordoen en demonstreren:*
Als ze de verbale instructie van mij niet begrijpen zal ik het de kinderen voordoen. Zo zal ik het lezen van de woordrijtjes voordoen. Het uitleggen van de structuren eerst voordoen en het met een plaatje visualiseren zodat ze precies weten welke structuur ze in kunnen zetten.(Kagan, 2000, blz. 7-23)
- *Geleide Voorstelling:*
Bij het leesboekje van de methode zal ik alvast vertellen wat er in het verhaaltje gebeurt. Ze doen hun ogen dicht en luisteren. Of ze mogen 2 woordjes opschrijven over het verhaal. Dan gaan ze om en om het verhaaltje lezen. Kloppen hun woordjes met het verhaal? Dat mogen ze aan elkaar vertellen. Het is een effectieve visualisatie techniek die ieders gelijktijdige deelname bevordert.(Kagan, 2000, blz 7-24)

Visuele communicatie structuren:

- *Teken het:*

Een kind leest een samengesteld woord dat uit twee woorden bestaat. Hij vertelt over elk woord iets en de ander raadt de twee woorden. Dit lijkt op pictionary. Het kan in plaats van het informatieve boekje 5 minuten ingepast worden.

- *Beeldende representatie:*

Een collage, bouwwerk of kleiwerkje maken over het thema en dit aan het andere tweetal presenteren met informatie over hun thema. Dit kan de laatste 5 minuten die staan voor het informatieve boekje als afsluiting van het thema 1 maal per 4 weken ingezet worden. (Kagan, 2000, blz 7-24)

2. Lichamelijk-kinesthetische Didactische structuren

Lichamelijke Communicatie Structuren:

- *Teamhints van samengestelde woorden*

Er ligt een stapel met woordkaartjes van samengestelde woorden. Om de beurt kiest een kind een kaartje en beeldt het woord uit. Het andere kind raadt het woord.(Kagan, 2000, blz.7-28)

Leren door doen Structuur:

- *Handelend leren*

Volgens Thomas Edison ontstaan grote ideeën in de spieren. Met concreet materiaal iets abstracts leren. Het werken met de woordblokjes die je aan elkaar klikt tot een zin kan hierbij worden ingezet. Scrabble van letters om tot woorden te komen kan hierbij ingezet worden. Een kwartet met dezelfde clusterwoorden. 3 tal 4 tal kan gebruikt worden. (Kagan, 2000, blz. 7-28)

Lichamelijke Representatie Structuur:

- *Eens/oneens cirkel*

Kinderen hebben delen van woordjes op kaartjes. Ze leggen ze aan elkaar en kijken dan welke woorden goed zijn en welke fout zijn. Die worden dan in de juiste cirkel gelegd. (metacognitie)(Kagan, 2000, blz. 7-29)

- *In de rij*

De woordjes van veilig en vlot worden op aparte kaartjes gegeven. Woorden met overeenkomstige clusters, klanken leggen ze bij elkaar in de rij. Daarna gaan ze de woorden per rij lezen.(Kagan, 2000, blz. 7-30)

- *Totale lichamelijke reactie*

James J.Asher (1993) ontwikkelde de TPR (Totale Physical Responce). De kinderen krijgen opdrachtkaartjes die een lichamelijke reactie vereisen. Om de beurt leest een kind een kaartje en voert de ander de lichamelijke reactie uit. Bijv. sta op, draai je om. (zie hiervoor teksten om een recept te maken en de tekst uit het oude VII leesboekje 7 of 8)(Kagan, 2000, blz. 7-31)Functioneel, betekenisvol lezen.

Bewegingstructuur:

- *Zoek iemand die...Zoek iets dat*

De kinderen krijgen kaartjes met opdrachten om iets te zoeken in het leslokaal. Als ze alles hebben gevonden leggen ze het bij hun kaart. Hierna controleren ze de kaart van het ander kind.(Kagan, 2000, blz. 7-31)
functioneel lezen

- *Feitenbingo*

De kinderen krijgen een bingowerkblad met woorden. Dezelfde woorden staan op de losse kaartjes. Om de beurt pakken ze een kaartje van de stapel en lezen dit. Hebben ze het woordje op hun kaart mogen ze het erop leggen. (woordjes van veilig en vlot)(Kagan, 2000, blz. 7-32)

Bijlage 4.2 Doelen en thema's Veilig Leren Lezen

Methode Veilig leren lezen

Kern 7 thema Schatgravers

Jongens leesboekjes over piraten

Meisjes leesboeken over sieraden

Doel technisch lezen:

- Eenlettergrepige woorden met sch vooraan
- Eenlettergrepige woorden met –ng achteraan
- Eenlettergrepige woorden met –b /-d achteraan (heb, web, bed, lood)
- Eenlettergrepige woorden met twee medeklinkers vooraan of achteraan
- Eenvoudig tweelettergrepige samengestelde woorden(zakmes-voetbal)
- Hoofdletters verklanken

Kern 8 thema Op het podium (theater)

Jongens leesboekjes over circus, jongleren, spierballen, clown, ect

Meisjes leesboekjes over ballet, dans, jongleren,

Doel technisch lezen:

- Eenlettergrepige woorden met –nk achteraan
- Eenlettergrepige woorden met –ch achteraan
- Mmkmm woorden zoals storm
- Tweelettergrepige verkleinwoorden zoals huisje

Jongens leesboekjes over gereedschappen, bouwen, constructie

Meisjes leesboekjes over slaapkamer, kasteel, huis, kleding maken van stofjes

Doel technisch lezen:

- Eenlettergrepige woorden met drie medeklinkers vooraan zoals struik
- Eenlettergrepige woorden met drie medeklinkers achteraan zoals borst
- Eenlettergrepige woorden met aai-ooi-oei achteraan
- Tweelettergrepige woorden met uitzondering van de open lettergreep.
- Tweelettergrepige woorden met een voorvoegsel zoals be-, ge-, ver-.

Bijlage 4.3 Bingo MI

Bingo Veilig en Vlot kern 7 Veilig leren lezen

kans dans wens gans	film kalm helm zalm	kaart poort kort taart
geef scheef schaaf schaap gaap gaar	schuur muur duur deur scheur schaar	nood naad zaad zaal schaal schil
Vlag Vlam Vlek vlieg	fruit fris friet fret	zwaan zwem zwaar zweet

Bingo Veilig en Vlot kern 7 Veilig Leren Lezen

hoed	eb	oud
houd	web	goud
goud	heb	woud
goed	bob	koud
tong	kroon	berm
jong	troon	best
gong	traan	mest
vos	staan	melk
vies	staar	elk
vier	blaar	erf
kroon	bad	fluit
troon	klap	sluit
traan	ging	sloot
staan	schaar	groot
staar	had	grot
blaar	troep	slot

Bingo Veilig en Vlot kern 8 Veilig Leren Lezen

Slang	held	huisje
Stang	veld	muisje
breng	meld	kaasje
kring	geld	vaasje
zwerf	smeer	boompje
zwart	smaak	raampje
zwerm	smal	rijmpje
zwalk	smoes	duimpje
plank	klomp	Plant
slank	stomp	klant
stank	stamp	krant
drank	glimp	krent
scherp	sterk	krans
scherf	start	krimp
schelp	storm	krant
scherm	staart	kring

scherf	kraag	vrouw
zwerf	scheur	scheef
zwerm	bank	pink
scherm	huid	vals
schelm	vla	twee
schalm	jacht	vonk

Bingo Veilig en Vlot kern 8 Veilig Leren Lezen

prijs lijst bruin trouw snik zing	gras trek na broek acht wang	Houd fris dicht denk wolk gang
haakje boekje deukje pakje boontje tuintje maantje eitje	bank dank jank mank Ank bank denk Henk	Ja la na ga la na nu zo
bocht tocht mocht	acht lacht zacht	Popje hapje kopje

zocht	wacht	aapje
lucht	echt	steentje
licht	vecht	kraantje
lacht	recht	stuurtje
slacht	vlecht	schoentje

Bingo kern 9 Veilig Leren Lezen

harde	fiets	Schat
lange	fietsbel	schatkaart
zoete	fietspad	schatkist
lieve		
echte	bloembak	brombeer
ronde	bloembol	brompot
leuke	bloempot	bromtol
vieze		
dieren	rennen	sprei
dieven	pennen	sproet
dienen	wennen	spring
diepe	kennen	sprong
goede	appel	kerst
oude	rommel	verst

harde	dubbel	perst
wilde	huppel	barst

Bingo kern 9 Veilig Leren Lezen

gooi	loei	strip
hooi	boei	streep
mooi	roei	stroop
tooi	knoei	strop
kooi	gooit	schrik
fooi	dooit	schrijf
prooi	plooit	schroef
strooi	strooit	schram

bakken	gezin	glijbaan
hakken	genoeg	ijsbaan
takken	gevaar	roeibaan
zakken	gebak	
bussen	gebruik	zakmes
mussen	gedrag	broodmes
zussen	gedicht	vleesmes
tussen	gezicht	

Bijlage 4.4 Lees motivatielijst CPS

Lees motivatielijst CPS (Förrer, 2010)

Nieuwsgierigheid en interesse

- | | |
|--|---------------|
| 1. Ik houd van lezen en wordt er blij van | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2. Als de juf iets vertelt wil ik er over gaan lezen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3. Ik heb onderwerpen waarover ik lees | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 4. Ik lees om meer te weten over iets | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 5. Ik lees over mijn hobby | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 6. Ik lees over nieuwe dingen waar ik nog niets van weet | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 7. Ik lees over mensen in andere landen | 1 – 2 – 3 – 4 |

Voorkeur genre

- | | |
|---|---------------|
| 1. Als ik aan het lezen ben vergeet ik zo maar de tijd | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2. Ik lees graag verzonnen verhalen en sprookjes | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3. Ik houd van verhalen met geheimen erin | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 4. Ik maak plaatjes in mijn hoofd als ik lees | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 5. Soms lijkt het wel of ik vriendjes wordt met de mensen
in het verhaal | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 6. Ik houd van avonturen verhalen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 7. Ik houd van gedichtjes | 1 – 2 – 3 – 4 |

Voorkeur voor uitdaging

- | | |
|--|---------------|
| 1. Ik houd wel van een moeilijk boekje | 1 – 2 – 3 – 4 |
|--|---------------|

Leesniveau

- | | |
|---|---------------|
| 1. Ik wil graag mijn AVI niveau weten | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2. Ik wil graag mijn AVI niveau verbeteren | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3. Ik vind het leuk als mijn ouders naar mijn niveau vragen | 1 – 2 – 3 – 4 |

Lezen in de sociale context

- | | |
|--|---------------|
| 1. Ik ga graag naar de bibliotheek met papa of mama | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2. Ik lees graag voor aan andere mijn zusje/ broertje | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3. Ik ruil graag een boekje met mijn vriendje/vriendin | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 4. Ik lees wel eens voor aan papa en mama | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 5. Ik vind het leuk om te vertellen wat ik gelezen heb | 1 – 2 – 3 – 4 |

Taakmotivatie

- | | |
|--|---------------|
| 1. Ik lees omdat ik de toets graag goed wil doen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 2. Ik lees omdat ik wil lezen | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 3. Ik lees alleen omdat het moet voor school | 1 – 2 – 3 – 4 |
| 4. Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen | 1 – 2 – 3 – 4 |

- 1 Dat past helemaal niet bij mij
- 2 Dat past niet zo erg bij mij
- 3 Dat past een beetje bij mij
- 4 Dat past helemaal bij mij

Bijlage 4.5 Vragenlijst leesplezier en interesse en leestechneik aan kinderen en ouders.

Vragenlijst kinderen

Theoretische dimensies: Leestechneik en leesmotivatie (Baarda, 2000).

Indicatoren voor deze vragenlijst zijn: Leesprestatie en voorkeur .

Criteria waaraan de vragen moeten voldoen meten door proefafname op helderheid formulering vragen.

Concretisering begrippen is noodzakelijk omdat soms en vaak niet helder zijn. Niet is nooit, soms is een enkele keer(eenmaal bij deel A en minder dan de helft bij deel B), vaak is regelmatig(vaker dan eenmaal bij deel A en meer dan de helft bij deel B)

De routing moet eenvoudig en doorzichtig zijn. Conditionele vragen zijn overbodig omdat we weten dat het onderwerp van toepassing is voor de ouders. We starten dus meteen met specifieke vragen.

De vragenlijst is opgebouwd uit 2 modules die ieder worden ingeleid . De vragen hebben een natuurlijk verloop.

Bij de kinderen worden de vragen voorgelezen door mij zelf. Het is van belang dat ik let op onderstaande punten (Baarda, 2007):

- Ga in een hoek van 90 graden tov het kind zitten.
- Let op tempo, volume, articulatie, toonhoogte en melodie(afwisslend)
- Goed luisteren en bevestigen met hm
- Herhalen door evt. samen te vatten zodat we beiden hetzelfde bedoelen.
- Geen mening geven, neutraal blijven.

Vragenlijst aanvankelijk lezen in groep 3 kinderen



lezen

Mary van der Zijden

Student Master Sen Dyslexie

Fontys OSO Tilburg

Jan Ligthartschool Driecant

Hieronder treft u een korte vragenlijst aan om een beter beeld te krijgen van de leesmotivatie en leesstrategie van uw kind.

Invullen van de lijst zal ongeveer 10 minuten tijd kosten. Omcirkel het antwoord dat het beste past bij uw kind.

Ter verduidelijking van de begrippen “ *niet-soms-vaak* ” hanteert u onderstaande normering.

- **Niet** is **nooit** bij deel A en deel B.
- **soms** is een **enkele keer** (eenmaal bij deel A en minder dan de helft bij deel B)
- **vaak** is **regelmatig** (vaker dan eenmaal bij deel A en meer dan de helft bij deel B)

DEEL A

Onderstaande vragen hebben betrekking op het leesplezier en interesse.

Luister goed naar de vraag

Nooit is niet een keer

Soms is een keer

Vaak is meerdere keren

Deel A

- | | | | |
|---|------|------|------|
| 1. Lees je wel eens samen met iemand thuis? | Niet | soms | vaak |
| 2. Lees je wel eens alleen thuis? | Niet | soms | vaak |
| 3. Lees je wel eens voor aan iemand thuis? | Niet | soms | vaak |
| 4. Ga je wel eens naar de bieb toe? | Niet | soms | vaak |
| 5. Kies je wel eens een boek om meer te weten over iets? | Niet | soms | vaak |
| 6. Kies je wel eens een boek van een schrijver die je leuk vindt? | Niet | soms | vaak |

DEEL B

Onderstaande vragen hebben betrekking op de leestechneik.

7. Twijfel je wel eens bij een letter?	Niet	soms	vaak
8. Kan je woorden hakken?	Niet	soms	vaak
9. Kan je woorden plakken?	Niet	soms	vaak
10. Lees je woorden hakkend?	Niet	soms	vaak
11. Lees je woorden hakkend en waar nodig in een keer?	Niet	soms	vaak
12. Lees je woorden gelijk goed?	Niet	soms	vaak
13. Lees je woorden fout?	Niet	soms	vaak

Wil je nog iets vertellen over het lezen thuis en op school?

.....

.....

.....

.....

.....

Vragenlijst ouders

Theoretische dimensies: Leestechniek en leesmotivatie (Baarda, 2000).

Indicatoren voor deze vragenlijst zijn: Leesprestatie en voorkeur .

Criteria waaraan de vragen moeten voldoen meten door proefafname op helderheid formulering vragen.

Concretisering begrippen is noodzakelijk omdat soms en vaak niet helder zijn. Niet is nooit, soms is een enkele keer(eenmaal bij deel A en minder dan de helft bij deel B), vaak is regelmatig(vaker dan eenmaal bij deel A en meer dan de helft bij deel B)

De routing moet eenvoudig en doorzichtig zijn. Conditionele vragen zijn overbodig omdat we weten dat het onderwerp van toepassing is voor de ouders. We starten dus meteen met specifieke vragen.

De vragenlijst is opgebouwd uit 2 modules die ieder worden ingeleid . De vragen hebben een natuurlijk verloop.

VRAGENLIJST ONDERZOEK LEESINTERVENTIE OUDERS



lezen

Mary van der Zijden

Student Master Sen Dyslexie

Fontys OSO Tilburg

Jan Ligthartschool Driecant

Vragenlijst aanvankelijk lezen in groep 3

Hieronder treft u een korte vragenlijst aan om een beter beeld te krijgen van de leesmotivatie en leesstrategie van uw kind.

Invullen van de lijst zal ongeveer 10 minuten tijd kosten. Omcirkel het antwoord dat het beste past bij uw kind.

Ter verduidelijking van de begrippen “ *niet-soms-vaak* ” hanteert u onderstaande normering.

- ***Niet*** is ***nooit*** bij deel A en deel B.
- ***soms*** is een ***enkele keer*** (eenmaal bij deel A en minder dan de helft bij deel B)
- ***vaak*** is ***regelmatig*** (vaker dan eenmaal bij deel A en meer dan de helft bij deel B)

DEEL A

Onderstaande vragen hebben betrekking op het leesplezier en interesse van uw kind.

1. Geeft uw kind aan om samen te gaan lezen?	Niet	soms	vaak
2. Geeft uw kind aan om alleen te willen lezen?	Niet	soms	vaak
3. Geeft uw kind aan zelf voor te willen lezen?	Niet	soms	vaak
4. Geeft uw kind aan om naar de bieb te gaan?	Niet	soms	vaak
5. Geeft uw kind aan over welk onderwerp hij/zij wil lezen?	Niet	soms	vaak
6. Geeft uw kind aan welke schrijver hij/zij leuk vindt?	Niet	soms	vaak

Bovenstaande vragen zijn verwerkt in de staafdiagram behorend bij paragraaf 4.5.2 .

DEEL B

Onderstaande vragen hebben betrekking op de leesteknik van uw kind.

7	Twijfelt uw kind wel eens bij een letter?	Niet	soms	vaak
8	Kan uw kind woorden hakken?	Niet	soms	vaak
9	Kan uw kind woorden plakken?	Niet	soms	vaak
10	Leest uw kind woorden spellend?	Niet	soms	vaak
11	Leest uw kind woorden afwisselen spellend/vlot?	Niet	soms	vaak
12	Leest uw kind woorden vlot?	Niet	soms	vaak
13	Leest uw kind woorden fout?	Niet	soms	vaak

Vraag 10-12-13 zijn verwerkt in het onderzoek (zie bijlage 5.1)

Heeft u nog iets toe te voegen aan info dat zinvol is te melden?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Bijlage 4.6 Semi gestructureerde observatie (Kallenberg, 2011)

	Nooit	Soms	Vaak
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>			
<i>Toont inzet</i>			
<i>Werkt geconcentreerd</i>			
<i>Werkt samen</i>			

Observatie experimentele groep

<i>Leerling 1</i>	Nooit	Soms	vaak
14-01-2012 *			
15-02-2012 #			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>		* #	

		+	
<i>Toont inzet</i>		* # +	
<i>Werkt geconcentreerd</i>		* #	+
<i>Werkt samen</i>			* # +

<i>Leerling 2</i>	Nooit	Soms	vaak
20-01-2012 *			
15-02-2012#			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>		* #	+
<i>Toont inzet</i>		* #gaapt	+
<i>Werkt</i>		*	

<i>geconcentreerd</i>		#na aansporing +	
<i>Werkt samen</i>		* #	+

<i>Leerling 3</i>	Nooit	Soms	vaak
14-01-2012 *			
15-02-2012 #			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>		* #	+
<i>Toont inzet</i>			* # +
<i>Werkt geconcentreerd</i>			* # +
<i>Werkt samen</i>			* # +

<i>Leerling 4</i>	Nooit	Soms	vaak
14-01-2012 *			
15-02-2012 #			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>		*	# +
<i>Toont inzet</i>			* # +
<i>Werkt geconcentreerd</i>		#	* +
<i>Werkt samen</i>			* # +

Observatie Controle groep

<i>Leerling 5</i>	Nooit	Soms	vaak
14-01-2012 *			
15-02-2012 #			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>		+	* #
<i>Toont inzet</i>		+	* #
<i>Werkt geconcentreerd</i>			* # +
<i>Werkt samen</i>		* # +	

<i>Leerling 6</i>	Nooit	soms	vaak

14-01-2012 *			
15-02-2012 #			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>			* # +
<i>Toont inzet</i>		+	* #
<i>Werkt geconcentreerd</i>		* # +	
<i>Werkt samen</i>		* #	+

<i>Leerling 7</i>	Nooit	Soms	vaak
14-01-2012 *			
15-02-2012 #			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling</i>		*	

<i>voor de leerstof</i>		# +	
<i>Toont inzet</i>		* # +	
<i>Werkt geconcentreerd</i>	* # +		
<i>Werkt samen</i>	+	* #	

<i>Leerling 8</i>	Nooit	Soms	vaak
14-01-2012 *			
15-02-2012 #			
30-03-2012+			
<i>Belangstelling voor de leerstof</i>		*	# +
<i>Toont inzet</i>		+	* #
<i>Werkt</i>		*	

<i>geconcentreerd</i>		# +	
<i>Werkt samen</i>		*	# +

Bijlagen hoofdstuk 5

Bijlage 5.1 Tabel behorend bij vragenlijst leestechiek en leesmotivatie ouders(zie hiervoor bijlage 4.4)

Experimentele groep

<i>Vragen ouders</i>	Leest spellend	Leest vlot	Leest woorden fout
	December 2011/ maart 2012	December 2011/ maart 2012	December 2011/ maart 2012
<i>Experimentele groep</i>	Groen= vooruitgang	Groen= vooruitgang	Groen= vooruitgang
Leerling 1	Vaak/vaak	Soms/soms	Soms/soms
Leerling 2	Soms/soms	Soms/vaak	Soms/niet
Leerling 3	Vaak/soms	niet/soms	vaak/soms
Leerling 4	soms/vaak	Soms/soms	Soms/soms

Leerling 2 en leerling 3 boeken vooruitgang in leestechiek volgens de ouders.

Controle groep

Vragen ouders	Leest spellend	Leest vlot	Leest woorden fout
	December 2011/ maart 2012	December 2011/ maart 2012	December 2011/ maart 2012
Controle groep	Groen= vooruitgang	Groen= vooruitgang	Groen= vooruitgang
Leerling 1	Soms/soms	Soms/soms	Soms/soms
Leerling 2	Vaak/vaak	Soms/soms	Soms/soms
Leerling 3	Soms/soms	Soms/soms	Soms/soms
Leerling 4	Vaak/vaak	Soms/soms	Soms/soms

Niemand boekt vooruitgang in leestechiek volgens de ouders.

Bijlage 5.2 Logboekformulieren kinderen en begeleiders beide groepen

Logboekformulier leerling:

Datum:	Niet leuk	Beetje leuk	Heel leuk
			
			
			
			

Logboekformulier begeleider:

datum	leesstrategie	motivatie
	Spellend/vloeiend/radend	Matig/voldoende/goed
	Spellend/vloeiend/radend	Matig/voldoende/goed
	Spellend/vloeiend/radend	Matig/voldoende/goed
	Spellend/vloeiend/radend	Matig/voldoende/goed