



In hoeverre voldoet het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op een Basisschool aan de essentiële factoren voor het leesonderwijs?



Student: Marissa Talens

Datum inlevering: 3 juni 2021

Samenvatting

Om leerlingen mee te laten komen in de moderne, westerse samenleving is het van belang dat leerlingen een basisoniveau van hun leesvaardigheid bereiken. De laatste jaren ziet de basisschool een groep leerlingen de school binnenkomen met een lagere leesvaardigheid dan voorheen. Dit vraagt om aanpassing van het aanvankelijk leesonderwijs, waarbij de leerkrachten de sleutelrol hebben om te voldoen aan individuele onderwijsbehoeften van alle kinderen.

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de hoofdvraag *'In hoeverre voldoet het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op De basisschool aan de essentiële factoren voor het leesonderwijs?'* Het doel van dit onderzoek is om te kijken of het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 voldoet aan de gestelde essentiële factoren voor leesonderwijs.

Met behulp van literatuuronderzoek worden de volgende verkennende deelvragen beantwoord:

1. Wat is het belang van leren lezen?
2. Wat is aanvankelijk leesonderwijs?
3. Wat zijn essentiële factoren voor het leesonderwijs?

Met behulp van observaties, interviews en een leerlingenenquête worden de volgende praktijkonderzoeksvragen beantwoord:

1. In hoeverre passen de leerkrachten de essentiële factoren voor leesonderwijs toe gedurende het aanvankelijk leesonderwijs?
2. Hoe ervaren de leerlingen van groep 3 het aanvankelijk leesonderwijs, gelet op de essentiële factoren?

Uit de resultaten blijkt dat nog niet alle essentiële factoren voor het leesonderwijs worden toegepast. Dit betreft voornamelijk convergente differentiatie, verlengde instructie en een actieve leerling betrokkenheid. Samen met de essentiële factoren staat ook het Expliciete Directe Instructiemodel (EDI), waarbij ook niet alle onderdelen van een les nadrukkelijk naar voren komen. In de interviews wordt de visie van de respondenten op het leesonderwijs in groep 3 verhelderd. De leerlingenenquête laat zien dat kinderen het minst tevreden zijn over het niveau van hun werk en dat ze niet altijd waarom ze iets moeten leren en wat ze moeten doen als ze beginnen aan hun taak.

Op basis van de getrokken conclusies wordt aanbevolen om meer in te zetten op convergente differentiatie, waarbij vooral de verlengde instructie een vaste plek moet krijgen tijdens het aanvankelijk leesonderwijs. Ook wordt aangeraden om alle onderdelen van een EDI-les nadrukkelijker naar voren te laten komen. Tot slot wordt aanbevolen om in te zetten op de actieve betrokkenheid van leerlingen tijdens het leesonderwijs, waarbij voornamelijk ingezet moet worden op een onderlinge uitwisseling tussen de kinderen. Uit de resultaten blijkt namelijk dat hier nog geen sprake van is. Coöperatieve werkvormen kunnen hier ingezet worden.

Inhoud

Samenvatting.....	2
Introductie.....	4
1.1 Gegevens opdrachtgever	4
1.2 Aanleiding van het onderzoek.....	4
1.3 Probleemstelling.....	5
1.4 Theoretisch kader.....	6
Wat is het belang van leren lezen?	6
Wat is aanvankelijk lezen?	6
Essentiële factoren voor goed leesonderwijs	8
Aanvankelijk lezen en de essentiële factoren	11
1.5 Dit onderzoek	12
Methode.....	13
2.1 Dataverzameling.....	13
2.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep.....	13
2.3 Operationalisatie	13
2.4 Procedure afname meetinstrumenten	13
2.5 Data-analyse	14
2.6 Betrouwbaarheid en validiteit.....	15
Betrouwbaarheid.....	15
Validiteit	16
Resultaten	17
3.1 Observaties.....	17
3.2 Interviews	20
3.3 Enquête	21
Discussie	23
Conclusies.....	23
Discussie	23
Aanbevelingen.....	25
Referenties	26

Introductie

1.1 Gegevens opdrachtgever

Ilona van Leuveren-Jonkers (directrice)
Oostering 4
7933 PX te Pesse
(0528) 241638
obsdeposthoorn@bijeem-hoogeveen.nl

1.2 Aanleiding van het onderzoek

Dit onderzoek zal plaatsvinden op OBS De Posthoorn. Deze kleinschalige, openbare basisschool is gelegen in het Drentse dorp Pesse. In het schooljaar 2020-2021 is het leerlingenaantal vastgesteld op 87 leerlingen (OBS De Posthoorn, 2020). De laatste jaren wordt er opgemerkt dat een steeds grotere groep leerlingen de school binnenkomt die minder taalvaardig is dan voorheen gewend. Er is een dalende trend te zien in de resultaten van spellingsresultaten en ook de technisch- en begrijpend leesresultaten staan onder druk. De opdrachtgever van dit onderzoek, tevens de directrice van de school, vraagt zich af of er momenteel wel juist gehandeld wordt op het gebied van het taal- en leesonderwijs (OBS De Posthoorn, 2020). In dit onderzoek zal de focus liggen op het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3.

Het probleem is dat er de laatste jaren een groep leerlingen de school binnenstroomt die minder taalvaardig is dan gewend is op OBS De Posthoorn. Dit gegeven heeft gevolgen voor de resultaten van het taalonderwijs. Resultaten van onder andere technisch lezen, staan onder druk en zijn de afgelopen jaren gedaald. Er wordt afgevraagd of er momenteel wel juist gehandeld wordt op het gebied van leesonderwijs. Dit vraagstuk doet zich voor bij de teamleden van de school.

De leerkrachten verzorgen het leesonderwijs op school en kunnen ervoor zorgen dat de leesvaardigheid kan groeien bij de kinderen. Zij zijn een mogelijke sleutel om het genoemde probleem op te lossen. Als er niet voldoende aan de leesvaardigheid gewerkt wordt, zal er in de toekomst ook nog hinder van worden ondervonden. Als een leerling in groep 3 de vastgestelde normen van het leesonderwijs niet behaalt, zal het in hogere groepen waarschijnlijk ook achter blijven lopen. Het probleem is dus van algemeen belang voor de hele school. Dit probleem treedt al op wanneer een vierjarige met een mindere taalvaardigheid dan voorheen gewend de school binnenkomt. In groep 3 wordt er gestart met het aanvankelijk leesonderwijs, waarin de verminderde leesvaardigheden duidelijker naar voren zullen komen dan in de kleutergroepen. Er wordt namelijk meer gelezen dan in groep 1/2 en ook meer getoetst, waardoor er sneller conclusies uit de resultaten kunnen worden getrokken. Op De basisschool wordt de methode Veilig Leren Lezen kim-versie gehanteerd. Het probleem vindt uiteraard plaats tijdens de leeslessen die worden onderwezen, maar ook op breder vlak. Het leesonderwijs wordt namelijk als erg belangrijk ervaren. Het is een activiteit die de hele basisschoolperiode voor zal komen. Niet alleen tijdens de leeslessen moeten de kinderen lezen, maar ook tijdens het rekenonderwijs, het begrijpend leesonderwijs en de wereld oriënterende vakken (Huizenga, 2016). Vernooy (2006) zegt dat een goede leesvaardigheid essentieel is voor een goede schoolloopbaan en daarnaast ook voor het functioneren binnen de maatschappij waar de leerlingen later in terecht zullen komen. Daarnaast speelt een goede leesvaardigheid ook een belangrijke rol in het zelfvertrouwen van kinderen (Vernooy, 2006).

Er zijn normen gesteld door de school die ze graag willen behalen op het gebied van leesonderwijs. Zo scoren de leerlingen in 2022 op de E-toetsen duurzaam groen en worden de in 2019-2020 bepaalde CITO-schoolnormen behaald op groepsniveau (OBS De Posthoorn, 2020). Het aangekaarte probleem komt het meest voor op school. Het vindt plaats tijdens de leeslessen, maar ook daarbuiten zoals al eerder is beschreven. Hoe het probleem op De Posthoorn exact is ontstaan, is moeilijk te achterhalen. Landelijk gezien kan gesteld worden dat de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren in 2018 gedaald is ten opzichte van 2015 (Gubbels et al., 2019). Ook het percentage leerlingen dat een risico op laaggeletterdheid heeft, is gestegen. Nederlandse leerlingen scoren niet meer bovengemiddeld op leesprestaties, zoals dat voorheen wel het geval was. Daarnaast zegt hetzelfde onderzoek ook dat het leesplezier in Nederland minder is in vergelijking met andere landen (OECD, 2019b). Het relatief lage leesplezier ontwikkelt zich al op jongere leeftijd (Gubbels, Netten & Verhoeven, 2017). Het blijkt dat goede lezers meer lezen dan zwakke lezers (Mol & Bus, 2011). Het gevolg hiervan is dat goede lezers zich ontwikkelen tot nog betere lezers en dat minder goede lezers door negatieve leeservaringen een afkeer tegen het lezen ontwikkelen. Hierdoor gaan zij minder lezen of vermijden zij het lezen compleet. Door het weinige lezen, groeit hun leesvaardigheid aanzienlijk minder en zal de achterstand toenemen (Nielen & Bus, 2016).

Samengevat kan gezegd worden dat er een groep leerlingen de school binnenkomt met een lager taalvaardigheidsniveau dan voorheen. Het blijkt dat leesvaardigheidsscores zijn gedaald. De vraag die ontstaat is of er wel juist gehandeld wordt op het gebied van leesonderwijs. Leerkrachten zijn een mogelijke sleutel om dit op te lossen, zodat het geen gevolgen voor de toekomst van de kinderen heeft.

1.3 Probleemstelling

- **Hoofdvraag**
 - In hoeverre voldoet het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op De basisschool aan de essentiële factoren voor het leesonderwijs?
- **Doel van het onderzoek**
 - Er wordt afgevraagd of er op De basisschool momenteel juist gehandeld wordt op het gebied van leesonderwijs, zoals beschreven in de aanleiding. Het doel van dit onderzoek is om na te gaan of het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 voldoet aan de gestelde essentiële factoren voor leesonderwijs.
- **Verkennde deelvragen**

Literatuur

- Wat is het belang van leren lezen?
- Wat is aanvankelijk leesonderwijs?
- Wat zijn essentiële factoren voor leesonderwijs?

Uiteindelijk zal dit onderzoek de relevantie van het aanvankelijk leesonderwijs nogmaals benadrukken. Het onderzoek kan nieuwe inzichten opleveren over hoe het aanvankelijk leesonderwijs aangepast kan worden, zodat elke leerling op een zo hoog mogelijk niveau leert technisch lezen. Bovendien brengt het onderzoek aanbevelingen aan OBS De Posthoorn: wat kan er gedaan worden om het probleem te verhelpen en/of te verminderen?

1.4 Theoretisch kader

Wat is het belang van leren lezen?

In de huidige, westerse maatschappij is het bijna ondenkbaar om te functioneren zonder een redelijk ontwikkelde leesvaardigheid. Veel beroepen stellen als eis om bijvoorbeeld bouwtekeningen te kunnen lezen, nota's te schrijven en te lezen en goede e-mails op te stellen. Handleidingen van apparaten moeten gevolgd worden of je volgt het recept van het avondeten. In de westerse maatschappij is lezen een functionele vaardigheid waarbij men voortdurend bezig is om de leesvaardigheid toe te passen (Huizenga, 2016). Toch zijn er ongeveer 740.000 laaggeletterde werknemers - en dus burgers - in Nederland. 17,9% van de 15-jarigen loopt bovendien een risico om laaggeletterd te worden (Stichting Lezen & Schrijven, 2018).

Hoewel lezen vaak een functionele taalvaardigheid is, betekent dit niet dat het automatisch eigen wordt gemaakt in iemands dagelijkse leven. De meeste kinderen leren lezen op school. Per week worden er gemiddeld ruim 110 minuten besteed aan het leesonderwijs, dit gemiddelde ligt nog hoger in groep 3. Daarnaast wordt er in andere leersituaties op school ook een beroep gedaan op de leesvaardigheid. Lezen is een ondersteunende taalactiviteit als het doel is om de leesvaardigheid van de kinderen te vergroten, zoals bijvoorbeeld gebeurt bij de traditionele leeslessen. Lezen is een functionele taalactiviteit indien de leerlingen hun leesvaardigheid elders onbewust moeten toepassen, zoals in het dagelijks leven of bij andere schoolvakken. Een goed ontwikkelde leesvaardigheid is een voorwaarde voor het schoolsucces (Huizenga, 2016).

Een hogere frequentie van leesactiviteiten is gerelateerd aan actieve deelname in de maatschappij (Cox & Gutrie, 2001). Hoe meer kinderen lezen, hoe beter er gepresteerd wordt op het gebied van lezen en des te groter hun wereldkennis is. De kwaliteit van dergelijke leesactiviteiten is belangrijk, daar is ook de leesmotivatie mee verwant. Redenen die gegeven worden om te lezen, zijn onder andere het ontsnappen aan de dagelijkse realiteit, het invullen van vrije tijd en als een manier om kennis te verwerven over bepaalde interessegebieden (Richardson & Eccles, 2007).

Als er in de eerste drie jaren van de basisschoolperiode leesproblemen ontstaan, is er een grotere kans op zittenblijven en een eventuele doorverwijzing naar het speciaal onderwijs (Vernooy, 1994). Dergelijke leesproblemen kunnen op tijd gesignaleerd worden als er gelet wordt op hardnekkige fonologische problematiek, problemen met het automatiseren van random associaties, erfelijke factoren en een lage leesmotivatie. Deze vier risicofactoren kunnen vroegtijdig, in groep 1, 2 en 3, opgemerkt worden, waardoor er op ingespeeld kan worden en bepaalde problemen verminderd kunnen worden of zelfs verdwijnen. In groep 3 kan er gericht aan de risicofactoren gewerkt worden door goed aanvankelijk leesonderwijs te bieden aan de leerlingen (Vernooy, 1994).

Wat is aanvankelijk lezen?

Leesfasen: voorbereidend lezen, aanvankelijk lezen en voortgezet lezen

Tegenwoordig is het gebruikelijk om het leesonderwijs op te delen in diverse fasen. Er wordt een onderscheid gemaakt in het voorbereidend lezen, aanvankelijk lezen en het voortgezet lezen (Huizenga, 2016).

Bij alle activiteiten waarbij er niet zelf gelezen wordt door kinderen, maar waarbij er wel sprake is van een voorbereiding op lezen, wordt er gesproken van voorbereidend lezen. Er kan hierbij sprake zijn van een voorbereiding op technisch lezen, begrijpend lezen en/of belevend lezen. Het voorbereidend lezen vindt voornamelijk plaats in de groepen 1 en 2

(Huizenga, 2016). Tegenwoordig wordt vaker de term beginnende geletterdheid gebruikt, omdat deze meer aandacht besteedt aan de eigen ontwikkeling die een kleuter doormaakt. Beginnende geletterdheid komt voor bij de ontwikkeling van geletterdheid in de groepen 1 tot en met 3 in het basisonderwijs. Veel leerlingen komen in groep 1 met al opgedane kennis over bijvoorbeeld boeken en letters. Door diverse activiteiten ontwikkelt de geletterdheid van kinderen zich steeds verder (Huizenga, 2016). Na het voorbereidend lezen, komt de fase van het aanvankelijk lezen. Dit proces vindt plaats in de eerste helft van groep 3. In deze fase leert het kind de werking van het alfabetische principe. Leerlingen ontdekken dat woorden bestaan uit klanken en dat er letters zijn die die klanken weergeven (Huizenga, 2016). Hiermee wordt de klanktekenkoppeling tot stand gebracht, waarmee er een essentiële basis wordt gelegd voor een vlot en goed verlopend leesproces (Spear & Sternberg, 1994). Kinderen zijn voornamelijk bezig met het zich eigen maken van een leesteknik. Het leren lezen is geen natuurlijk proces, waardoor veel kinderen een goede instructie nodig hebben om een goede leesvaardigheid te ontwikkelen. Hiervoor wordt vaak een methode speciaal gericht op groep 3 gebruikt, waarbij het aanleren van de letters centraal staat (Huizenga, 2016). Indien de leerlingen alle letters kennen en functioneel kunnen toepassen, begint de fase van het voortgezet lezen. Dit omvat zowel technisch lezen als begrijpend en belevend lezen. Bij het voortgezet technisch lezen gaat het grotendeels om het verhogen van het leestempo, het automatiseren van leesstrategieën en het realiseren van een goede voordracht (Huizenga, 2016).

Informatieverwerking

Tijdens het aanvankelijk leesproces komen er verschillende niveaus van informatieverwerking aan te pas. Het belangrijkste niveau van informatieverwerking is het visuele niveau (Huizenga, 2016). Hierbij gaat het om bijzondere kenmerken van letters en woorden. Er kan gedacht worden aan bijzonderheden in de lettervormen (de stok naar boven bij de letter *b* of de stok naar beneden bij de letter *p*), of een herhaling van bepaalde vormen (zoals bij de letters *m* en *w*). De frequentie van letters speelt ook een grote rol. De *q* komt relatief weinig voor, daarom zal een woord met een *q* ook sneller herkend worden. De ervaren lezer herkent de letters door de speciale kenmerken (Sas & Wierenga, 1998), maar voor een beginnend lezer is dit nog nieuw. Ook combinaties van letters zorgen voor informatie voor de letters. Een woord met twee dezelfde letters is gemakkelijker te herkennen dan een woord met diverse letters. Tijdens het aanvankelijk lezen letten kinderen vooral op informatie uit de afzonderlijke letters en is het visuele niveau ook het meest gebruikte niveau (Huizenga, 2016).

Een tweede niveau van informatieverwerking is het morfologisch niveau. De morfologie van een woord betekent de wijze waarop een woord is opgebouwd. Tijdens het lezen wordt gebruikgemaakt van de kennis van de opbouw van woorden. Als iemand de voorvoegsels als *be-*, *ge-* en *ver-* en de achtervoegsels als *-tje* en *-lijk* goed en direct herkent, zal het leesproces sneller verlopen (Huizenga, 2016).

Het derde niveau van informatieverwerking is het semantisch niveau, dit heeft te maken met de betekenis. Om tot een juiste interpretatie te komen van een zin, kan er niet enkel afgegaan worden op visuele informatie. De betekenis van woorden moet er dan ook bij worden betrokken (Huizenga, 2016). Een voorbeeld op semantisch niveau, is de zin 'Geef hem een schop'. Er kan niet enkel afgegaan worden op visuele informatie, maar er moet ook gekeken worden naar de betekenis van de woorden. In dit voorbeeld is het van belang om te weten of een tuinman of een voetballer deze zin zegt.

Het vierde en laatste niveau van informatieverwerking is het syntactisch niveau. Dit heeft betrekking op de relaties tussen woorden, woordgroepen en zinnen. De volgorde van woorden kan soms bepalend zijn voor de betekenis. Verwijswoorden, zoals persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden als *hij* en *zijn*, worden op het syntactische niveau veel gebruikt. De lezer maakt constant gebruik van syntactische informatie en is bezig om verbanden te leggen binnen een zin en binnen een tekst (Huizenga, 2016). In de zinnen ‘Sara huilt. Haar hond is dood’, kan het woord *haar* enkel geïnterpreteerd worden door de zin ervoor te lezen en het in verband te brengen met *Sara*.

Leesstrategieën

Er bestaan verscheidene manieren om een tekst te decoderen, oftewel het ontcijferen van een tekst om deze goed te begrijpen. Op het visuele niveau bestaan er drie leesstrategieën: de elementaire leeshandeling, lezen met behulp van clusters en spellingpatronen en lezen met behulp van de visuele woordvorm (Huizenga, 2016).

De elementaire leeshandeling houdt in dat een kind letter voor letter leest. Dit is de basistechniek voor het leren lezen en vindt plaats in de eerste helft van groep 3. De stappen van de elementaire leeshandeling worden vaak ondersteund met bewegingen. Bij het hakken van een woord bewegen kinderen bijvoorbeeld met hun arm(en) van boven naar beneden en van links naar rechts. Deze strategie is de basis binnen het leren lezen, maar het leestempo is laag en langere woorden zijn minder geschikt om te lezen middels de elementaire leeshandeling. Er wordt dan ook naar gestreven om zo snel mogelijk meer efficiënte strategieën voor het lezen aan te leren (Huizenga, 2016).

Het lezen met behulp van clusters en spellingpatronen betekent dat kinderen tot een verkorte versie van de elementaire leeshandeling komen. Ze kunnen bepaalde lettercombinaties in één keer herkennen en lezen. Een cluster is een combinatie van medeklinkers, zoals *str* en *kl* en een spellingpatroon houdt een combinatie van zowel klinkers als medeklinkers in, zoals *ak* en *aan*. Ook vaste lettercombinaties zoals *ooi* en *eeuw* worden onder deze leesstrategie geschaard. Met deze strategie kunnen in een later stadium ook niet klankzuivere woorden worden gelezen. Dit wordt ook wel indirecte woordherkenning via visuele synthese genoemd (Struiksmā e.a., 2012). Deze strategie kan bevorderd worden door wisselrijtjes te laten lezen, zoals *huis – muis – ruis*. Kinderen worden met het lezen van wisselrijtjes aangemoedigd om dezelfde lettercombinatie in één keer te lezen (Huizenga, 2016).

De meeste leerlingen kunnen voordat ze beginnen met aanvankelijk lezen al enkele woorden lezen. Deze woorden worden herkend aan de visuele woordvorm, oftewel de speciale volgorde van letters. Dit wordt ook wel directe woordherkenning genoemd (Struiksmā e.a., 2012). Voor beginnende lezer is het herkennen van een woord te vergelijken met het herkennen van een plaatje. Het lezen met behulp van de visuele woordvorm sluit dus goed aan op de wijze waarop kinderen waarnemen. Het valt onder het globaal lezen. Het is dan ook voornamelijk te gebruiken in de beginfase van het leren lezen, zodat kinderen een aantal woorden leren zodat ze de structuur van het Nederlandse spellingsysteem kunnen ontdekken (Huizenga, 2016).

Essentiële factoren voor goed leesonderwijs

Vernooy (2006) heeft de factoren opgesteld die van groot belang worden geacht voor effectief onderwijs. De eerste factor is dat leerkrachten eenduidige, hoge en meetbare doelen moeten stellen. De tweede factor is dat leerkracht voldoende tijd aan het lezen

moeten besteden, waarbij extra tijd en aandacht wordt gereserveerd voor risicolezers. In het protocol voor leesproblemen en dyslexie wordt de tweede factor eveneens als één van de essentiële factoren van leesonderwijs gezien (Gijsel, Scheltinga e.a. 2016). Een derde factor is dat er een effectieve instructie plaatsvindt met daarbij convergente differentiatie, de vierde factor. De vijfde en tevens laatste factor is dat leerkrachten de leesontwikkeling van de kinderen blijven monitoren. Het bijhouden van wat leerlingen al kunnen en wat ze nog lastig vinden, is essentieel voor het effectieve leesonderwijs (Krijnsen, 2014). Hieronder worden de verschillende factoren kort toegelicht.

Eenduidige, hoge toetsbare doelen

Het stellen van eenduidige, hoge en toetsbare (tussen)doelen is van groot belang voor het behalen van optimale leesresultaten. Het is belangrijk dat het voor de leerlingen duidelijk is wanneer ze welk niveau behaald moeten hebben. Ook is het van belang dat zij weten wanneer dit getoetst zal worden. Indien dit gebeurt, dan zullen de leesresultaten verbeteren (Vernooy, 2006). Tijdens lesactiviteiten is het voor de leerkracht de taak om een leerdoel te communiceren naar de leerlingen toe. Als leerlingen zich namelijk bewust zijn van wat ze gaan leren en vooral ook waarom ze dit gaan leren, zijn ze zelf meer gemotiveerd om te leren (Gijsel e.a. 2016).

Voldoende tijd voor lezen

Ten tweede het schenken van voldoende tijd aan het leesonderwijs. Dit is belangrijk, omdat hoe meer tijd er wordt besteed aan lezen, hoe meer leesvorderingen geboekt kunnen worden. In groep 3 moet minimaal 400 minuten in de week tijd vrij gemaakt worden voor het leren lezen (Vernooy, 2006). Daarnaast moet er ook rekening gehouden worden met extra tijd voor minder sterke lezers en risicoleerlingen. Mochten leerkrachten door een tekort in tijd niet toekomen aan het geven van voldoende onderwijs, dan vergroot dit de kans op het ontstaan van hiaten. Het ontstaan van hiaten in het leesonderwijs is voornamelijk bij minder sterke een groot risico (Vernooy, 2006).

Effectieve instructie

De derde genoemde factor is effectieve instructie. Een goede leesinstructie kan plaatsvinden als er constant aandacht wordt besteed aan de letter-klankkoppeling. Een juiste instructie tijdens het leesonderwijs is van belang om verdere leesproblemen te voorkomen. De leerkracht speelt een belangrijke rol bij een effectieve instructie (Huizenga, 2016). Deze heeft kennis van verschillende leesstrategieën- en instructies en zorgt voor een heldere uitleg. De leerkracht zorgt ook voor verlengde instructie tijdens het leesonderwijs, die vooral gericht zal zijn op de risicolezers. Deze hebben namelijk aangetoond meer moeite met de leerstof zelfstandig toepassen dan niet-risicolezers (Vernooy, 2006).

Het Expliciete Directe Instructiemodel (EDI) is het meest effectief bij het vlot leren lezen (Gijsel e.a., 2016). Door EDI in te zetten, kan het leesonderwijs op een juiste manier afgestemd worden op de kinderen (Gijsel e.a., 2016). Dit model is voornamelijk effectief voor leerlingen die problemen ondervinden bij het leren lezen. EDI zorgt voor effectieve en efficiënte lesactiviteiten, succeservaringen en betere leerprestaties. Het vereist een bepaalde mate van betrokkenheid van de hele klas, activeert voorkennis en kan hierdoor een beroep doen op de intrinsieke motivatie (Hollingsworth & Ybarra, 2018).

Een EDI-les bestaat uit een aantal vaste onderdelen en bevat diverse technieken. De vaste onderdelen zijn als volgt: het benoemen van het lesdoel, activeren van de voorkennis,

het concept onderwijzen, de vaardigheid onderwijzen, het belang van de les benadrukken, een begeleide inoefening, de lesafsluiting, zelfstandige verwerking en verlengde instructie. De technieken die een EDI-les bevat zijn het controleren van begrip, uitleggen, voordoen en hardop denken. Dit zijn technieken die passen bij de vaardigheden van een leerkracht (Hollingsworth & Ybarra, 2018).

Het uitvoeren van een EDI-les is bij uitstek geschikt voor het aanvankelijk leesonderwijs. De leerkracht benoemt het lesdoel, zodat de kinderen bewust zijn van het belang van wat zij gaan doen. Dit zorgt voor een intrinsieke motivatie. Tijdens het activeren van de voorkennis herhalen de kinderen hetgeen wat zij al geleerd hebben en de nieuwe stof bouwt voort op reeds aanwezige kennis. Tijdens de zelfstandige verwerking is er voor risicolezers de gelegenheid om verlengde instructie te krijgen van de leerkracht. De instructie die klassikaal heeft plaatsgevonden, wordt dan in stappen herhaald in een kleinere groep. De leerkracht begeleidt hierbij intensief. De rest van de groep is zelfstandig aan het werk, waarbij coöperatieve werkvormen kunnen worden ingezet. Deze zorgen ervoor dat kinderen leren samen werken en van elkaar kunnen leren. Als de verlengde instructie voltooid is, kan de leerkracht de groep die al bezig was met zelfstandig werken begeleiden (Gijssel e.a., 2016).

Convergente differentiatie

De vierde factor voor effectief leesonderwijs is convergente differentiatie. Dit houdt in dat er minimumdoelen worden opgesteld die elke leerling moet en kan behalen. De basisinstructie wordt dan ook klassikaal gegeven. Het blijkt dat een juiste groepsinstructie positief bij kan dragen voor het omgaan met verschillen in de klas (Marzano, 2003). Daarna, tijdens de verwerking, wordt er gedifferentieerd. Sterke lezers krijgen extra materiaal dat hen uitdaagt en risicolezers krijgen verlengde instructie en meer intensieve begeleiding hierin. Bij convergente differentiatie zal het verschil tussen deze twee groepen lezers niet groter worden, gezien de hele groep leerlingen dezelfde basisinstructie krijgt (Vernooy, 2006). Na de zelfstandige verwerking zal de lesactiviteit ook gezamenlijk beëindigd worden door de les met de hele klas te reflecteren (Bouwman, 2013). Een groot voordeel bij het toepassen van convergente differentiatie is dat de verlengde instructie voor risicolezers kan plaatsvinden. Deze groep leerlingen heeft veel aan de intensieve begeleiding die tijdens dit onderdeel verzorgd kan worden (Vernooy, 2005). Daarnaast doen de risicolezers mee met de groepsinstructie. Dit is goed voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen (Gijssel e.a., 2016). In een klas zitten leerlingen die ieder hun eigen, individuele onderwijsbehoeften hebben. Om aan deze verschillende behoeften te voldoen, is het van groot belang dat de leerkracht differentieert (Kerpel, 2014). Veel methoden hanteren in hun lessen al vormen van differentiatie, voornamelijk gericht op de verwerking van de opdrachten die leerlingen moeten maken. Zo heeft de aanvankelijk leesmethode Veilig Leren Lezen een zon, maan- en ster aanpak. De zoonaanpak is gericht op de sterkere lezer, de maanaanpak is voor de gemiddelde lezer en de steraanpak richt zich op risicolezers. Zoonleerlingen krijgen een eigen werkboek met opdrachten die zij zelfstandig verwerken (Uitgeverij Zwijsen, z.d.). Een leerkracht zal meer moeten doen dan alleen extra werk bieden. Deze houdt namelijk rekening met de onderwijsbehoeften van de leerlingen en past hierop zijn organisatie en de inhoud van het onderwijs aan (Bouwman, 2013).

Blijven monitoren van de leesontwikkeling

De laatste factor is het blijven monitoren van de leesontwikkeling van de leerlingen. Een leerlingvolgsysteem kan hiervoor een handig middel zijn, mits leerkrachten ook actief aan de slag gaan met dergelijke gegevens. Indien er problemen worden gesignaleerd, is het belangrijk om als leerkracht vroegtijdig actie te ondernemen. Hoe later leesproblemen worden gesignaleerd en aangepakt, des te ernstiger deze zullen zijn en het kan ook van negatieve invloed zijn op het sociaal-emotioneel functioneren (Vernooy, 2006). Door goed op de hoogte te zijn van de prestaties van de leerlingen, kan een leerkracht op tijd actie ondernemen. De ontwikkeling van de leerlingen moet op een juiste wijze bijgehouden worden. Methodeafhankelijke toetsen kunnen gemonitord worden, maar daarnaast is het ook goed om resultaten van methodeonafhankelijke toetsen, zoals Citotoetsen, mee te rekenen. Zo kan er nagegaan worden of de kinderen de aangeleerde stof in het langetermijngeheugen hebben opgeslagen en deze kunnen toepassen (Gijssels e.a., 2016).

Aanvankelijk lezen en de essentiële factoren

Zoals beschreven in het theoretisch kader, gebeurt er veel in de fase van het aanvankelijk lezen. Er is sprake van een grote ontwikkeling bij de kinderen, waardoor het des te belangrijker is dat er goed leesonderwijs gegeven wordt. Hieronder wordt een koppeling gemaakt met bepaalde vaardigheden van het aanvankelijk leesonderwijs en de essentiële factoren.

Omdat leren lezen geen biologisch proces is, is het van enorm belang dat er sprake is van een goede instructie tijdens het aanvankelijk leesonderwijs. Een voorbeeld hierbij zijn de verschillende niveaus van informatieverwerking. Het belangrijkste niveau, het visuele niveau, richt zich op de bijzondere kenmerken van letters en woorden. Om deze kenmerken te ontdekken, is het belangrijk dat een leerkracht dit juist instrueert door middel van een effectief instructiemodel, bijvoorbeeld EDI. Het verschil weten tussen de *b* en de *d* is van essentieel om woorden met deze letters juist te lezen. De specifieke kenmerken van deze letters kunnen via het EDI-model geïnstrueerd worden aan de kinderen, gezien dit model geschikt is voor het aanvankelijk leesonderwijs (Gijssels e.a., 2016). Hierbij kan ook de essentiële factor convergente differentiatie toegepast worden. Het geleerde wordt middels een groepsinstructie aangeleerd, waarna er ruimte is om de leerlingen die zichtbaar moeite hebben met het geleerde verlengde instructie te bieden.

Het bieden van een goede en effectieve instructie geldt ook voor het morfologisch, semantisch en syntactisch niveau. Op syntactisch niveau is er sprake van een relatie tussen woorden, woordgroepen en zinnen. Technieken zoals uitleggen en voordoen, die typerend zijn voor EDI, lenen zich goed voor instructietechnieken voor bijvoorbeeld het begrijpend leesonderwijs in groep 3. Het aanleren van leesstrategieën heeft vaak positieve effecten op het tekstbegrip van kinderen. Om deze strategieën aan te leren, is modeling, oftewel het voordoen, een aanpak die ingezet kan worden. Het blijkt dat deze aanpak van positieve invloed is als het gaat om het tekstbegrip van leerlingen (Van der Hoeven, 2017).

In groep 3 leren kinderen om een tekst te decoderen, waarbij de elementaire leeshandeling de eerste leesstrategie is om dit te doen (Huizenga, 2016). Hiervoor is de EDI-techniek voordoen bij uitstek geschikt. De leerkracht doet voor hoe je een woord hakt en de leerlingen doen hem of haar na.

1.5 Dit onderzoek

Er gaat gekeken worden of het aanvankelijk leesonderwijs op De basisschool voldoet aan de essentiële factoren voor het leesonderwijs opgesteld door Vernooy (2006). Het aanvankelijk leesproces en het belang van leren lezen worden in dit stuk aangekaart. Daarnaast komen de essentiële factoren aan bod. In hoeverre voldoet het aanvankelijk leesonderwijs aan het opstellen van duidelijke en meetbare doelen, het schenken van voldoende tijd aan lezen, een effectieve instructie inclusief convergente differentiatie en het blijven volgen van de leesontwikkeling (Vernooy, 2006)?

Praktijkonderzoeksvragen

- In hoeverre passen de leerkrachten de essentiële factoren voor leesonderwijs toe gedurende het aanvankelijk leesonderwijs?
- Hoe ervaren de leerlingen van groep 3 het aanvankelijk leesonderwijs, gelet op de essentiële factoren?

Uit dit onderzoek wordt een algemeen positief advies verwacht. Aan een aantal essentiële factoren voor het leesonderwijs wordt al voldaan in het leesonderwijs zoals het nu vormgegeven is. Er zal beschreven worden wat al goed gaat en waar de school zeker verder mee moet gaan en daarnaast ook waar nog verbeterpunten zitten in het aanvankelijk leesonderwijs. Er zal een aanbeveling gedaan worden om in te zetten op vervolgonderzoek op welke punten dit nodig blijkt te zijn.

Methode

2.1 Dataverzameling

In dit onderzoek staat het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 centraal. Er wordt een beschrijvend onderzoek uitgevoerd om te kijken in hoeverre het aanvankelijk leesonderwijs voldoet aan de essentiële factoren opgesteld door Vernooy (2006) (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Wat het belang van leren lezen is, wat het aanvankelijk leesonderwijs inhoudt en wat deze essentiële factoren zijn, staat beschreven in het theoretisch kader.

Er zal een mixed-method-design gehanteerd worden, er worden dus zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethodes gebruikt. Door dit te combineren, kan een zo'n breed mogelijk perspectief verkregen worden (Kallenberg e.a., 2011). Kwalitatieve data zal voortkomen uit semigestructureerde interviews met leerkrachten om hun visie op het aanvankelijk leesonderwijs helder te krijgen. Er wordt kwantitatieve data verzamelen met behulp van gestructureerde observaties. Ook wordt er een gesloten enquête ontworpen die ingevuld zal worden door de leerlingen van groep 3.

2.2 Beschrijving van de onderzoeksgroep

Voor het verloop van dit onderzoek staat De basisschool centraal en zijn er verschillende mensen bij betrokken. De onderzoekspopulatie bestaat uit twee leerkrachten van groep 3 en twaalf leerlingen die momenteel in groep 3 zitten. De leerkrachten van groep 3 zijn van belangrijke aard voor dit stuk. Zij spelen een grote rol in de dataverzameling. Bij hen worden twee gestructureerde observaties gehouden. Ook zullen zij apart deelnemen aan een semigestructureerd interview. Er is één vrouwelijke leerkracht en één mannelijke leerkracht.

Daarnaast zal er een enquête afgenomen worden bij de twaalf leerlingen die momenteel in groep 3 zitten. Er zitten zes jongens en zes meisjes in groep 3 met leeftijden van zes of zeven jaar oud.

2.3 Operationalisatie

Om te kijken of er op De basisschool wordt voldaan aan de essentiële factoren voor het aanvankelijk leesonderwijs, worden de vijf essentiële factoren gemeten door middel van verschillende meetinstrumenten. Voor de deelaspecten het opstellen van duidelijke en meetbare doelen, het schenken van voldoende tijd aan lezen, effectieve instructie en convergente differentiatie worden twee leerkrachten tweemaal geobserveerd, vindt er met deze leerkrachten onafhankelijk van elkaar een semigestructureerd interview plaats en wordt er een enquête bij de leerlingen van groep drie afgenomen. Met behulp van het interview wordt ook nagegaan hoe de leesontwikkeling wordt gemonitord. In Bijlage 1 staat het algemene operationalisatieschema weergegeven.

De individuele operationalisatieschema's voor de observatie, het interview en de enquête zijn te vinden in respectievelijk bijlage 2, 3 en 4. De overzichten van de variabelen staan in bijlage 5.

2.4 Procedure afname meetinstrumenten

De observaties zullen plaatsvinden in de klas tijdens het leesonderwijs in groep 3. In totaal vinden er vier observaties plaats. Bij elk van de twee leerkrachten worden er twee

leeslessen geobserveerd. Er wordt gebruikgemaakt van een observatieschema waarbij wordt geobserveerd of een item compleet aanwezig is, onvolledig aanwezig is of niet aanwezig is (Stokking, 2000). De observatiepunten zijn gericht op de essentiële factoren voor het leesonderwijs (Vernooy, 2006). Daarnaast wordt er ook gelet op aspecten en gedragingen die passen bij het Expliciete Directe Instructiemodel (Hollingsworth & Ybarra, 2018). De observaties vinden plaats op een dinsdagochtend, woensdagochtend, donderdagochtend en vrijdagochtend. Dit zijn de momenten op de dag dat er tijd voor het leesonderwijs is ingericht en zo kunnen beide leerkrachten geobserveerd worden.

De semigestructureerde interviews zullen plaatsvinden op school. De vragen van het interview zijn gericht op de essentiële factoren voor het leesonderwijs (Vernooy, 2006). Ook worden er vragen gesteld over aspecten en gedragingen passend bij het Expliciete Directe Instructiemodel (Hollingsworth & Ybarra, 2018). De vragen zijn vooraf opgesteld, maar de mogelijkheid om door te vragen is aanwezig. Er zullen twee aparte interviews plaatsvinden om privacy te waarborgen. Ook kunnen de respondenten elkaar op deze wijze niet beïnvloeden (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De observatie wordt kort besproken, waarna er vragen aan bod zullen komen die aansluiten op de praktijkonderzoeksvragen. De keuze om de observatie te bespreken, kan ervoor zorgen dat de leerkracht kritisch na gaat denken en reageren op de vondsten van de observatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Indien de respondenten ermee akkoord gaan, zal het geluid van de aparte interviews worden opgenomen, waarna elk interview in een transcript zal worden uitgewerkt. De interviews zullen met elkaar worden vergeleken. Na de tweede observatie van elke leerkracht, zal op diezelfde dag in de middag een interview plaatsvinden.

Er wordt een gesloten enquête afgenomen bij de leerlingen van groep 3. Er wordt eenvoudige en feitelijke informatie verzameld, geschikt voor leerlingen van groep 3, door gebruik te maken van ja/nee/een beetje-vragen die ondersteund worden door het gebruik van smileys (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Voordat de vragenlijst wordt afgenomen, wordt deze eerst getest bij twee kinderen in de omgeving. Dit betreft één jongere leerling en één oudere. Op deze manier kan de vragenlijst aangepast worden op basis van vragen die dit kind stelt over de vragenlijst (Kallenberg et al, 2011). De vragenlijst zal klassikaal worden afgenomen en de vragen zullen worden voorgelezen. Zo kunnen de vragen goed geïnterpreteerd worden door de kinderen en zal een eventuele onvoldoende leesvaardigheid geen rol spelen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De vragen die gesteld gaan worden, zijn gebaseerd op de essentiële factoren voor goed leesonderwijs (Vernooy, 2006) en op EDI (Hollingsworth & Ybarra, 2018). De enquête zal plaatsvinden aan het eind van een leesles. Omdat de leeslessen van groep 3 in de ochtend plaatsvinden, zal de enquête ook in de ochtend worden afgenomen.

2.5 Data-analyse

In het observatieschema worden kruisjes gezet achter de aspecten en gedragingen die opgemerkt worden tijdens de observatie zelf. Per observatieschema wordt bij elk punt in absolute aantallen geschreven bij welke leerkrachten welk aspect of gedraging te zien was (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Omdat er maar twee leerkrachten betrokken zijn, wordt er gebruik gemaakt van de absolute getallen. Zo wordt er geen vertekend beeld van de realiteit geschetst (Kallenberg e.a., 2011). De observator kan met behulp van de absolute aantallen de verzamelde data vergelijken. De resultaten worden uiteindelijk weergegeven in een staafdiagram. Met behulp van deze resultaten kan de deelvraag 'In hoeverre passen de

leerkrachten de essentiële factoren voor leesonderwijs toe gedurende het aanvankelijk leesonderwijs?’ worden beantwoord.

De semigestructureerde interviews met de leerkrachten zullen worden verwerkt met behulp van een transcript. De data die hieruit volgt, wordt gecodeerd. De codering staat van te voren alvast en heeft betrekking op de essentiële factoren en aspecten en gedragingen passend bij EDI. Citaten kunnen de conclusies die uiteindelijk getrokken worden ondersteunen. Met behulp van deze resultaten kan de deelvraag ‘In hoeverre passen de leerkrachten de essentiële factoren voor leesonderwijs toe gedurende het aanvankelijk leesonderwijs?’ worden beantwoord.

De kwantitatieve gegevens uit de enquête zijn op papier weergegeven. De gegevens worden genoteerd in Excel. Per vraag zal in absolute getallen weergegeven worden hoeveel leerlingen een bepaald antwoord hebben gegeven. De resultaten worden uiteindelijk geanalyseerd en schriftelijk toegelicht per categorie. Met deze resultaten kan de deelvraag ‘Hoe ervaren de leerlingen van groep 3 het aanvankelijk leesonderwijs, gelet op de essentiële factoren?’ worden beantwoord.

2.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid zo goed mogelijk te kunnen waarborgen, worden er een aantal aspecten toegepast. Ten eerste zullen bij elk interview dezelfde vragen worden gesteld, waardoor de betrouwbaarheid toeneemt (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Er zullen geen gevoelige vragen worden gesteld waardoor de kans op sociaal-wenselijke antwoorden minimaal zal zijn. Het aantal leerkrachten dat geïnterviewd zal worden, namelijk twee, is geen groot aantal. Als er meer leerkrachten geïnterviewd zouden worden, zou het resultaat betrouwbaarder zijn. Er zijn echter maar twee groep drie leerkrachten op de school aanwezig. Hiermee bestaat de onderzoeksgroep dus uit twee personen en zijn deze personen betrokken bij hetgeen wat onderzocht gaat worden. Omdat de interviews apart afgenomen worden en toevallige versturende omstandigheden hierdoor worden beperkt, verhoogt dit de betrouwbaarheid (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De interviews worden, indien er toestemming wordt verleend, opgenomen (Van der Donk & Van Lanen, 2016). Deze zullen hierna worden getranscribeerd. Zo ontstaat de mogelijkheid om de interviews nog eens te beluisteren en wordt de kans op eventuele fouten in de codering van de interviews verkleind.

Om de representativiteit van dit onderzoek te waarborgen, worden er zowel leerkrachten als leerlingen bij dit praktijkonderzoek betrokken.

Validiteit

Er is sprake van triangulatie in dit onderzoek, data wordt verzameld middels verscheidene bronnen en verschillende instrumenten. Dit zorgt voor een hoge validiteit en een hoge betrouwbaarheid (Van der Donk & Van Lanen, 2016). De verschillende bronnen kunnen teruggevonden worden in het theoretische kader. De verschillende instrumenten in dit stuk zijn observaties, interviews en een enquête. Concluderend wordt er gebruikgemaakt van een combinatie van brontriangulatie, methodische triangulatie en onderzoek triangulatie (Van der Donk & Van Lanen, 2016).

De externe validiteit van dit onderzoek is niet hoog. De resultaten en conclusies die volgen, zijn representatief voor specifiek groep 3 op OBS De Posthoorn. Om de interne validiteit te waarborgen, worden de interviews en enquêtes afgenomen in een rustige omgeving. De observaties vinden bij elke respondent twee keer plaats. De groep leerlingen bestaat uit twaalf leerlingen, het precieze aantal leerlingen in groep 3. Dit aantal past dus goed bij hetgeen wat onderzocht gaat worden. De vragen die in de enquête voorkomen, hebben betrekking op het leesonderwijs in groep 3 en de conclusies hierop kunnen niet doorgetrokken worden op andere situaties.

Voor de semigestructureerde interviews geldt echter een hogere externe validiteit. Deze worden afgenomen bij leerkrachten die op dit moment lesgeven aan groep 3. De vragen nodigen uit tot subjectieve antwoorden en goede onderbouwingen van de leerkracht. Dit wordt extra bijgezet door te vragen.

Resultaten

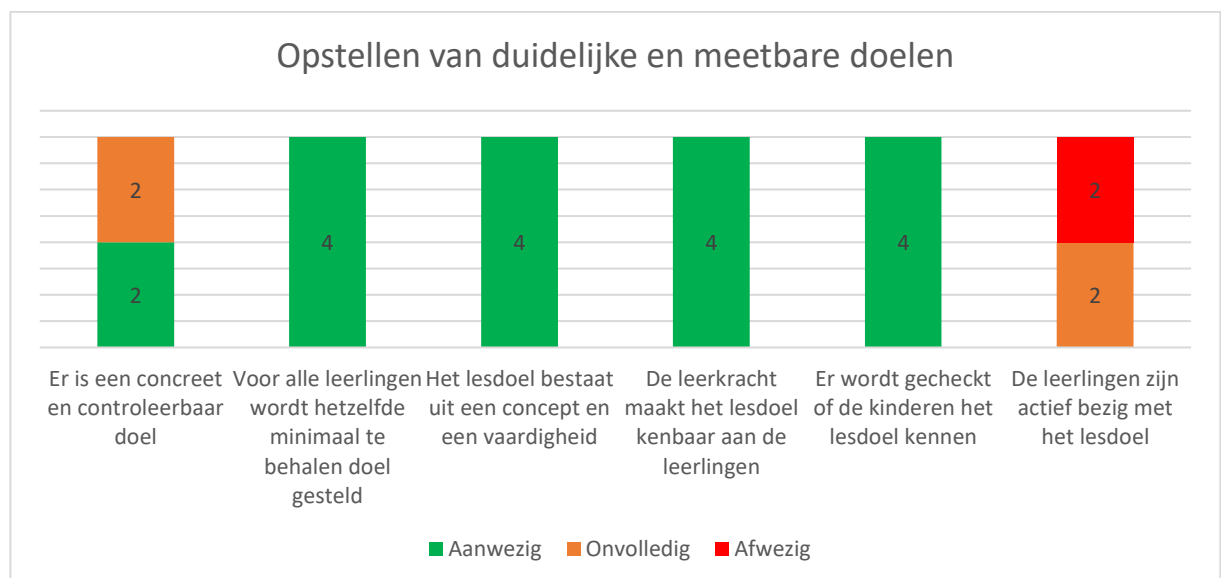
In dit hoofdstuk worden per onderzoeksmethode de resultaten weergegeven. Ten eerste zullen de resultaten van de observaties beschreven worden, waarna de resultaten van het interview worden weergegeven. Tot slot worden de resultaten van de enquête beschreven.

3.1 Observaties

Om te kijken in hoeverre de essentiële factoren van het leesonderwijs toegepast worden door de leerkrachten, hebben er in totaal vier observaties plaatsgevonden bij twee leerkrachten (N1=2). Iedere leerkracht is twee keer geobserveerd. Alle aspecten en gedragingen tijdens de observaties zijn onderverdeeld in zeven categorieën rondom de factoren van goed leesonderwijs en onderdelen van een EDI-les. Per categorie worden de resultaten weergegeven, waarbij enkele categorieën ondersteund worden met behulp van een staafdiagram.

Opstellen van duidelijke en meetbare doelen/Lesdoel

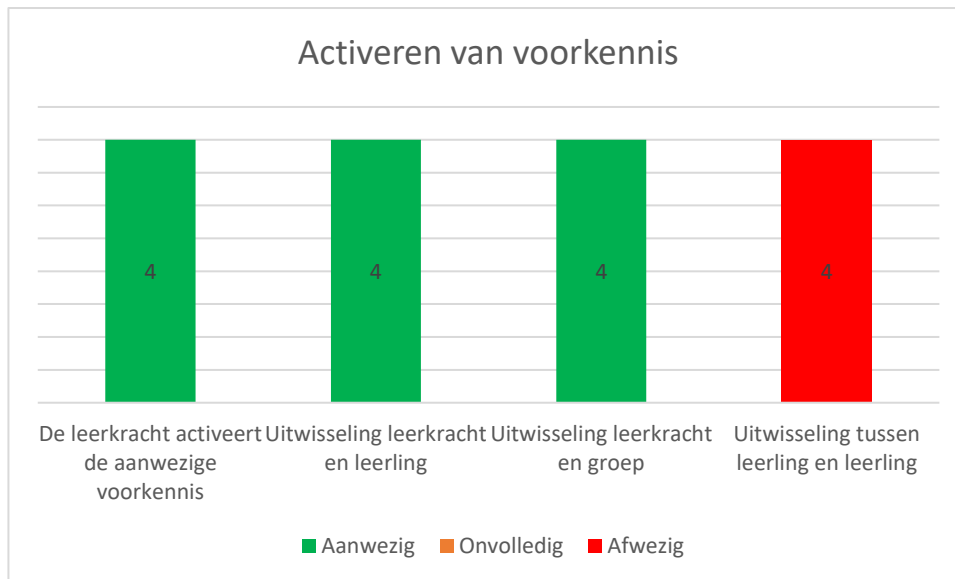
In figuur 3.1 wordt weergegeven er twee keer sprake is van een concreet en controleerbaar doel. Dit komt ook twee keer onvolledig voor. Er is tweemaal geobserveerd dat leerlingen niet actief bezig zijn met het lesdoel en twee keer is dit onvolledig voorgekomen. Verder stellen beide respondenten een minimaal te behalen doel voor alle leerlingen, bestaat het lesdoel uit een concept en een vaardigheid, maakt de leerkracht het lesdoel kenbaar aan de leerlingen, Er wordt gecheckt of de kinderen het lesdoel kennen.



Figuur 3.1 Resultaten observatie: Opstellen van duidelijke en meetbare doelen (N1=2)

Activeren van voorkennis

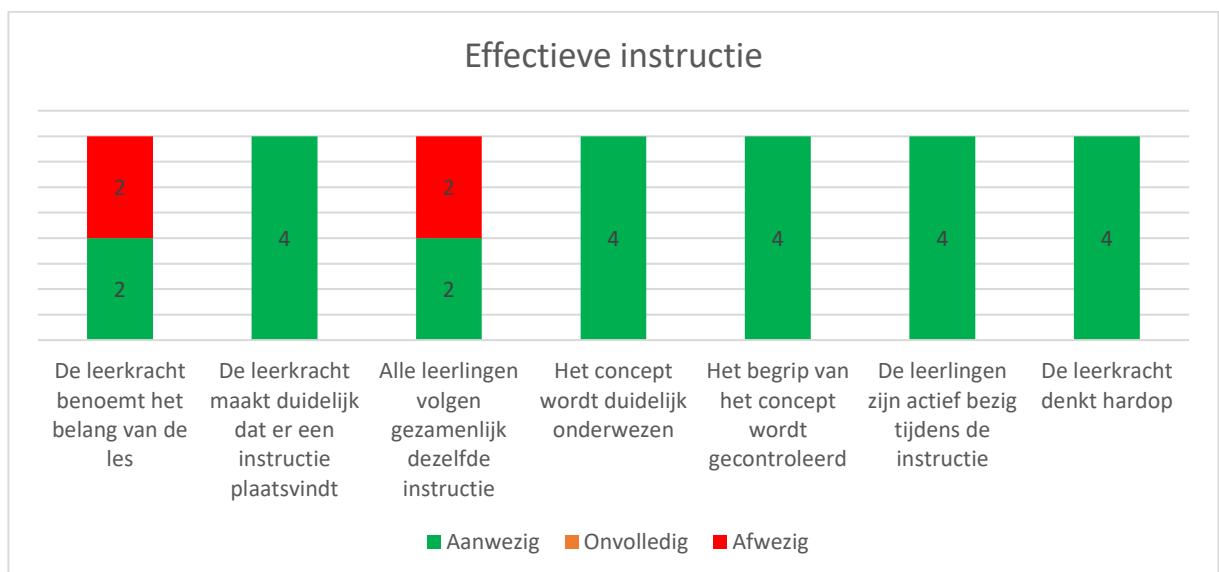
In figuur 3.2 is te zien dat alle respondenten de voorkennis activeren (N1=2). Er vindt daarbij zowel een uitwisseling tussen de leerkracht en de groep plaats als tussen de leerkracht en een leerling. In één observatie is te zien dat de leerkracht start met bewegend leren. Hierbij lezen de kinderen al joggend woorden uit een voorgaande kern. Tijdens een andere observatie bij de andere leerkracht worden eerder geleerde woorden voor-koor-door gelezen. Bij geen enkele respondent is er sprake van een uitwisseling tussen leerlingen zelf.



Figuur 3.2 Resultaten observatie: Activeren van voorkennis (N1=2)

Convergente differentiatie/Effectieve Instructie

In figuur 3.3 wordt weergegeven dat vijf van de zeven aspecten aanwezig zijn bij allebei de respondenten (N1=2). Ze maken duidelijk dat er een instructie plaatsvindt, onderwijzen het concept en controleren het begrip hiervan. Ook zijn de leerlingen actief tijdens de instructies en denken beide respondenten hardop. Tweemaal wordt het belang van de les niet benoemd en ook wordt er twee keer niet dezelfde gezamenlijke instructie gegeven.



Figuur 3.3 Resultaten Observatie: Effectieve instructie (N1=2)

Begeleide inoefening

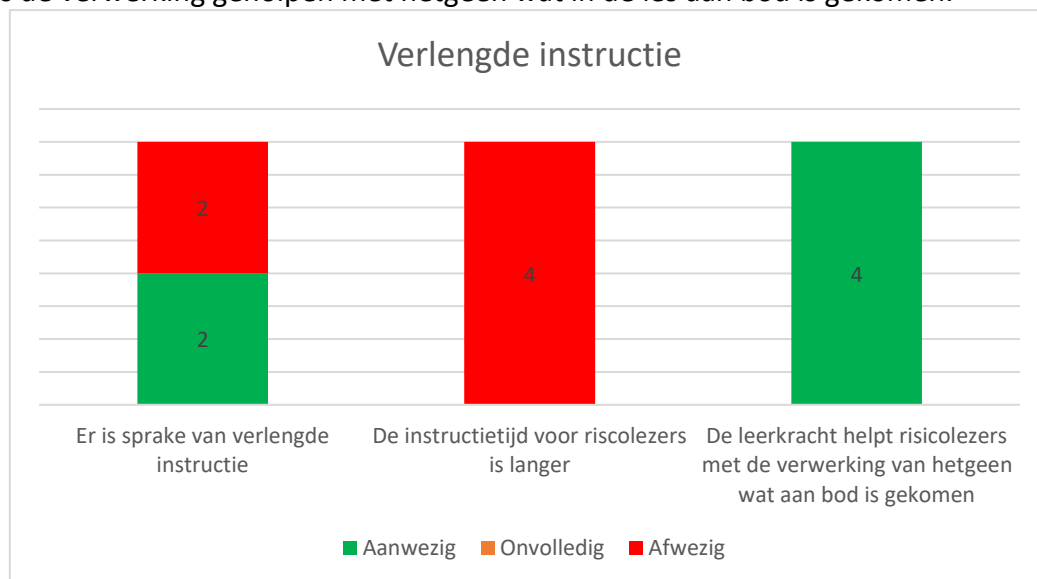
Bij beide respondenten vindt een begeleide inoefening plaats (N1=2). Daarnaast controleren beide respondenten het begrip van de vaardigheid en zijn de leerlingen actief bezig tijdens de begeleide inoefening.

Convergente differentiatie/Zelfstandige verwerking

De zelfstandige verwerking is bij allebei de respondenten (N1=2) effectief en sluit goed aan bij het doel van de les. Bij één observatie was het lesdoel het lezen van meerlettergrepen woorden, waarbij de leerkracht in het lokaal en op de gang dergelijke woorden had opgehangen. De leerlingen moesten deze zoeken, goed lezen en onthouden en op hun plek opschrijven. Daarnaast bieden alle respondenten taken aan waarbij er de mogelijkheid is om te differentiëren. Bij de methode die gehanteerd wordt, krijgen de sterkere lezers meer diepgaande opdrachten.

Convergente differentiatie/Verlengde instructie

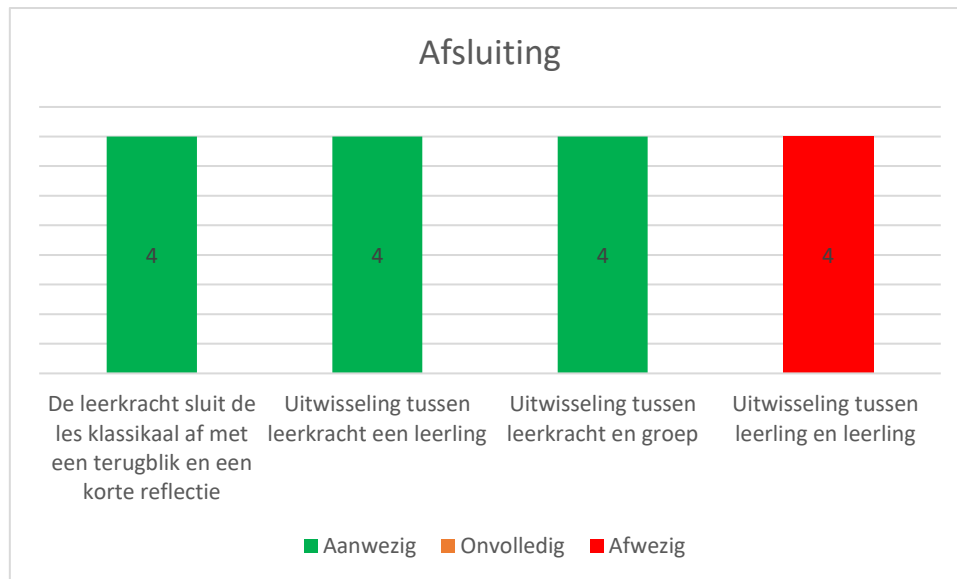
In figuur 3.4 kan gezien worden dat er twee keer geen verlengde instructie plaatsvindt en twee keer is de verlengde instructie aanwezig. Bij geen enkele respondent is de instructietijd voor risicolezers langer. Bij beide respondenten worden de risicolezer tijdens de verwerking geholpen met hetgeen wat in de les aan bod is gekomen.



Figuur 3.4 Resultaten observaties: Verlengde instructie (N1=2)

Afsluiting

In figuur 3.5 kan gezien worden dat beide respondenten (N1=2) de les klassikaal afsluiten met een korte terugblik en reflectie. Er is bij beide respondenten sprake van een uitwisseling tussen leerkracht en leerling en tussen leerkracht en de groep. Bij geen van de respondenten vindt er een uitwisseling tussen leerlingen plaats.



Figuur 3.5 Resultaten observatie: Afsluiting (N1=2)

Voldoende tijd

Uit de observaties komt naar voren dat alle respondenten minimaal anderhalf uur per dag besteden aan het leesonderwijs in groep 3.

3.2 Interviews

Om na te gaan in hoeverre de essentiële factoren van het leesonderwijs toegepast worden door de leerkrachten, hebben er twee afzonderlijke interviews plaatsgevonden bij twee leerkrachten (N1=2). De volledig getranscribeerde en gecodeerde interviews zijn te vinden in Bijlage ??. De resultaten zijn hieronder per categorie weergegeven volgens de essentiële factoren voor goed leesonderwijs, waarbij ook de onderdelen van een EDI-les zijn meegenomen.

Opstellen van duidelijke en meetbare doelen/Lesdoel

Allebei de respondenten geven aan het lesdoel, en daarbij ook het belang van de les, aan te geven. Eén respondent vertelt dat dit direct aan het begin van de les gebeurt en noemt dat dit ook een algemene afspraak is op school. De andere respondent geeft het volgende aan: *'Dus inderdaad niet aan het begin van de les, want ik begin vaak even met herhaling van het woorden lezen van de vorige lessen, woordrijtjes lezen en daarna tijdens de instructie vertel ik echt het lesdoel, tenminste dat is hoe ik het aanpak.'*

Voldoende tijd aan lezen besteden

Beide respondenten verwijzen naar de planning in de klassenmap, waarin de tijden staan die zij aanhouden voor het leesonderwijs. Per dag is er ongeveer anderhalf uur om te besteden aan het leesonderwijs in groep 3.

Activeren van voorkennis

De twee respondenten geven allebei aan standaard de voorkennis van de leerlingen te activeren. Dit doen zij middels verschillende werkvormen.

Effectieve instructie

Allebei de respondenten geven aan het EDI-model te gebruiken als leidraad voor hun leesonderwijs. Ze zorgen ervoor dat de leerlingen actief betrokken zijn bij de instructie door verschillende werkvormen in te zetten en door veel interactie te hebben met de groep en individuele leerlingen. Een onderlinge uitwisseling tussen leerlingen zelf tijdens de instructie gebeurt bij één respondent af en toe, de andere zegt dit eigenlijk niet in te zetten.

Begeleide inoefening

Allebei de respondenten geven aan dat er sprake is van een begeleide inoefening, waarbij leerlingen wederom betrokken worden door middel van verschillende werkvormen. Een passend citaat hierbij is: *'Nou, we proberen les te geven, eigenlijk vanuit EDI wel, dat je het doel benoemt, maar ook dat je het voordoet, dan dat je het deels samen doet en toch ook alleen. Die stappen wel blijven volhouden.. .. Dus op die manier proberen we dan actief de uitleg te doen. Ja en ook dat kan weer met kaartjes door elkaar en verschillende manieren.'*

Differentiatie

Allebei de respondenten geven aan vormen van differentiatie toe te passen in hun leesonderwijs met behulp van de methode Veilig Leren Lezen. Beide respondenten geven aan dat alle leerlingen dezelfde instructie volgen (*'Het is eigenlijk niet eens zozeer differentiëren in het lesaanbod. Ze krijgen wel hetzelfde aanbod en ik denk ook wel dat dat belangrijk is*). Eén dag in de week wordt er een onderwijsassistent ingezet om de verlengde instructie te geven en één respondent geeft aan de zwakkere kinderen aan de instructietafel uitleg te geven. De andere respondent geeft aan verlengde instructie niet te geven aan een aparte tafel, maar bij leerlingen apart of in kleine groepjes van twee of drie kinderen.

Beide respondenten geven aan te weinig tijd te besteden aan de begeleiding van de sterkere lezers. Een citaat dat hier past: *'Ik betrap me er wel op dat ik die kinderen wel minder help, omdat de kinderen die wat zwakker zijn wel echt de extra aandacht nodig zijn om het werk af te krijgen. Ik betrap me er echt op dat ik misschien wel te weinig doe voor die sterke leerlingen'*.

Afsluiting

Eén respondent vertelt dat er niet altijd sprake is van een heldere afsluiting en verklaart dit door het hebben van een combinatiegroep 3/4. De andere respondent vermeldt dat er een samenvatting gegeven wordt van wat er geleerd is, waarbij het belang benadrukt wordt en ook wanneer we het weer gaan gebruiken. Beide respondenten vertellen dat er wel sprake is van een uitwisseling tussen leerkracht en groep en leerkracht en leerling, maar minder of niet tussen leerlingen zelf.

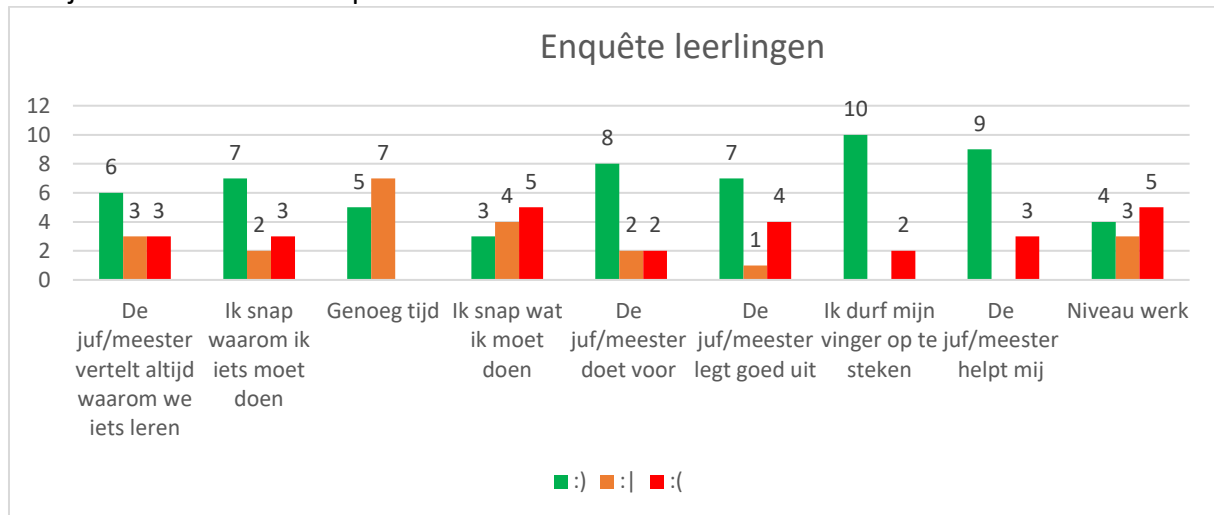
Blijven volgen van leesontwikkeling

Beide respondenten geven aan de toetsen van de methode af te nemen en op basis van deze resultaten wordt er gekeken welke leerlingen extra hulp behoeven. Daarnaast vinden er twee keer in het jaar AVI- en DMT-toetsen plaats. De resultaten hiervan worden ook weer meegenomen in het leesonderwijs dat wordt gegeven.

3.3 Enquête

Om na te gaan hoe de leerlingen van groep 3 het aanvankelijk leesonderwijs ervaren, is er een enquête uitgezet onder alle groep 3 leerlingen (N2=12).

In figuur 3.6 kan gezien worden dat de resultaten variëren. De respondenten scoren positief bij de stellingen over de juf/meester die het voordoet, het durven opsteken van de vinger en de juf/meester die helpt. De respondenten zijn het minst tevreden over het niveau van het werk wat ze moeten maken, vijf respondenten geven aan niet tevreden te zijn, drie een beetje tevreden en vier leerlingen geven aan tevreden zijn over het niveau van hun werk. Daarnaast snappen de respondenten niet altijd wat ze moeten doen als ze beginnen met hun werk (😊: drie respondenten, 😐: vier respondenten, ☹️: vijf respondenten). Over het benoemen van een lesdoel zijn drie respondenten niet tevreden, drie respondenten een beetje tevreden en zes respondenten tevreden.



Figuur 3.6 Resultaten enquête leerlingen (N3=12)

Discussie

Conclusies

In de conclusie wordt teruggeblikt op de onderzoeksvraag *'In hoeverre voldoet het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op De basisschool aan de essentiële factoren voor het leesonderwijs?'.* Om tot een antwoord te komen op deze vraag, is er zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek uitgevoerd.

In het theoretisch kader is beschreven dat de essentiële factoren voor leesonderwijs bestaan uit het stellen van duidelijke en meetbare doelen en het schenken van voldoende tijd aan leesonderwijs. Daarnaast moet er een effectieve instructie plaatsvinden inclusief convergente differentiatie en de leesontwikkeling moet gemonitord worden (Vernooy, 2006; Krijnsen, 2014).

Uit dit onderzoek komt met behulp van observaties en interviews naar voren dat er nog niet genoeg sprake is van alle essentiële factoren. Het blijkt namelijk dat er wel concrete doelen worden gesteld, maar dat deze nog niet altijd controleerbaar worden gemaakt. Er wordt voldoende tijd besteed aan het leesonderwijs in groep 3. Daarnaast kan gesteld worden dat er nog geen sprake is van een volledige effectieve instructie met convergente differentiatie. Dit blijkt uit het feit dat het belang van de les niet altijd naar voren komt en dat er onvoldoende sprake is van een gezamenlijke instructie. Daarnaast vindt er geen langere instructietijd voor risicolezers plaats, is er nog te weinig sprake van een verlengde instructie en vindt er niet altijd een klassikale lesafsluiting plaats. De leesontwikkeling wordt goed gemonitord met behulp van toets gegevens, zoals methodetoetsen en AVI- en DMT-toetsen.

Uit het praktijkonderzoek blijkt bovendien dat nog niet alle fasen van een EDI-les naar voren komen. Dat blijkt uit het resultaat dat het belang van de les niet altijd wordt aangegeven en er nog onvoldoende sprake is van verlengde instructie. Daarnaast blijkt het dat leerlingen niet volledig betrokken worden bij de les. Er is namelijk geen sprake van uitwisseling tussen leerlingen onderling plaatsvindt tijdens het activeren van voorkennis, de instructie en de lesafsluiting. Van een duidelijke lesafsluiting is ook nog niet altijd sprake.

Ook uit de leerlingenenquête blijkt dat de essentiële factoren nog niet volledig naar voren komen. Het blijkt namelijk dat het doel van de les niet altijd duidelijk is en dat het soms onduidelijk is wat er gedaan moet worden.

Met behulp van de conclusies kan de hoofdvraag van het onderzoek, *'In hoeverre voldoet het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op De basisschool aan de essentiële factoren?'.*, beantwoord worden. Het aanvankelijk leesonderwijs in groep 3 op De Posthoorn voldoet nog niet compleet aan de gestelde essentiële factoren. Uit het praktijkonderzoek blijkt dat bepaalde essentiële factoren, al dan niet deels compleet, naar voren komen in het leesonderwijs, maar nog niet alle. Er kan geconcludeerd worden dat de aanwezigheid van bepaalde essentiële factoren een mooie basis biedt voor het geven van goed en effectief leesonderwijs, maar het is van belang om ervoor te zorgen dat alle essentiële factoren omvangen worden om dit effectieve leesonderwijs volledig na te streven.

Discussie

In dit onderzoek is er sprake van methodetriangulatie, er is namelijk gebruikgemaakt van observaties, interviews en enquêtes waarbij er zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens aan te pas kwamen. Het observatieformulier, de interviewvragen en de enquête zijn gebaseerd op de indicatoren die in het theoretisch kader beschreven staan. Door

methodetriangulatie toe te passen, is de geldigheid van de onderzoeksresultaten verhoogd en kan de validiteit van de resultaten gegarandeerd worden (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Het is de vraag hoe herhaalbaar dit onderzoek is in de praktijk, waardoor de betrouwbaarheid van de resultaten in het geding komt. Om een meer representatief beeld te verkrijgen, zou er gekeken moeten worden of het onderzoek breder en uitgebreider uitgevoerd kan worden.

Daarnaast bestond de onderzoeksgroep uit twee leerkrachten en twaalf leerlingen, waardoor de betrouwbaarheid minder is, omdat dit geen groot aantal is. Tijdens dit onderzoek was er sprake van bepalende factoren. Ten eerste hebben er twee observaties plaatsgevonden, maar dit geeft niet per se een realistisch beeld van de werkelijkheid weer. Er is bijvoorbeeld ontdekt dat er bij één respondent geen sprake was van verlengde instructie, maar in het interview is toegelicht dat zij dit wel doet, maar dan niet per se in de vorm van een vast groepje kinderen aan de instructietafel. Hiermee komen de resultaten met betrekking tot verlengde instructie in het geding. In de toekomst zouden er meer observaties plaats moeten vinden om te kijken in hoeverre leerkrachten de essentiële factoren toepassen. Ten tweede hebben er jonge leerlingen geparticipeerd in dit onderzoek. Het is mogelijk dat zij de stellingen verkeerd hebben geïnterpreteerd. Uit de resultaten blijkt dat veel leerlingen niet tevreden waren over het niveau van het werk dat ze moeten maken en snapt veel kinderen niet waarom ze iets moesten maken. Wellicht was de les die ze voor het invullen van de activiteit moeilijk en zou dit impact gehad kunnen hebben op het beantwoorden van de stellingen, namelijk dat de enquête niet volledig waarheidsgetrouw is ingevuld. De stelling uit de leerlingenenquête 'Ik snap waarom ik iets moet doen' staat in verband met het opstellen van een lesdoel en het belang van de les benoemen. Doordat het belang niet consequent benoemd wordt, zoals blijkt uit de resultaten, is het resultaat op deze stelling ook veelal negatief ingevuld. Wellicht als er constant sprake zou zijn van het benoemen van het belang van de les, dat leerlingen deze stelling positiever zouden invullen.

Uit het onderzoek blijkt dat er sprake is van algemene differentiatie, maar het is mogelijk dat de respondenten niet precies weten wat convergente differentiatie inhoudt. Ook kan er meer ingezet worden op verlengde instructie. Een mogelijke verklaring waarom dit niet gebeurt, is een tijdsaspect en organisatorisch aspect. De groep 3 is namelijk onderdeel van een combinatiegroep 3/4 en als de instructie van Veilig Leren Lezen is gedaan, betekent het vaak dat er daarna instructietijd voor groep 4 is, waardoor de verlengde instructie erbij in kan schieten. Eén dag in de week is er tijdens het leesonderwijs een onderwijsassistent aanwezig die risicolezers apart neemt voor verlengde instructie. Bovendien blijkt dat de respondenten tijdens het leesonderwijs leerlingen niet onderling laten uitwisselen. Een mogelijke verklaring hiervoor kan ook weer een tijdsaspect zijn, maar wellicht ook dat ze niet weten hoe ze een onderlinge uitwisseling effectief kunnen vormgeven.

In dit onderzoek hebben twee leerkrachten geparticipeerd die momenteel lesgeven aan groep 3. Eén van deze leerkrachten is een startende leerkracht en staat sinds maart twee dagen voor groep 3, waar de andere leerkracht ruim veertien jaar werkt op De Posthoorn en veel ervaring heeft in groep 3. Dit speelt mee in de uitkomsten van het onderzoek. De meer ervaren leerkracht scoort bijvoorbeeld hoger op de indicatie 'effectieve instructie' van de observatielijst dan de beginnende leerkracht. Bij de minder ervaren leerkracht is ook geobserveerd dat er geen gezamenlijke groepsinstructie plaatsvindt. Als dit wel gebeurt, zal het verschil tussen sterke lezers en risicolezers niet groter worden, omdat de hele groep dezelfde basisinstructie volgt (Vernooy, 2006). Een reden waarom deze

respondent ervoor kiest om de sterkere lezers niet te laten mee doen met de basisinstructie, is omdat hij met deze manier de gemiddelde en minder sterke lezers goed in beeld heeft. Daarnaast heeft de respondent waarschijnlijk genoeg vertrouwen in de groep sterke lezers om hen zelfstandig aan het werk te zetten.

Dit praktijkgerichte onderzoek is een aanvulling op de literatuur van goed (aanvankelijk)leesonderwijs. Met de resultaten van dit onderzoek kan het team van De basisschool het huidige leesonderwijs nog effectiever maken. Er moet rekening gehouden worden met het feit dat komend schooljaar de formatie anders kan zijn en een leerkracht die nu heeft geparticipeerd aan dit onderzoek, kan volgend jaar misschien niet meer voor groep 3 staan. Het advies aan de directie is dan ook om lesbezoeken te houden om het leesonderwijs op goed niveau te houden. Hierbij kan het observatieformulier ingezet worden.

Aanbevelingen

Een eerste aanbeveling die wordt gedaan gebaseerd op de getrokken conclusies, is dat convergente differentiatie toegepast moet worden in het leesonderwijs in groep 3. Er is nog geen sprake van een continue groepsinstructie, terwijl deze positief kan bijdragen aan het omgaan met verschillen in de klas (Marzano, 2003). Daarnaast wordt het verschil tussen sterke en risicolezers niet groter als de groep dezelfde basisinstructie volgt (Vernooy, 2006). Ook is er nog te weinig sprake van consequente verlengde instructie voor de risicolezers. Indien dit wel gebeurt, kan de instructie in kleinere stappen herhaald worden zodat de risicolezers daarna zelfstandig aan de slag kunnen en minder onnodige fouten zullen maken. In de combinatiegroep 3/4 kan een onderwijsassistent ingezet worden om de verlengde instructie aan te bieden. Het blijkt dat het toepassen van convergente differentiatie baat heeft voor de risicolezers, gezien ze een intensieve begeleiding kunnen ontvangen (Vernooy, 2005). Dat ze meedoen aan de groepsinstructie is ook goed voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van deze leerlingen (Gijsel e.a., 2016).

Een tweede aanbeveling die wordt gedaan, is om de onderdelen van een EDI-les nadrukkelijk naar voren te laten komen. Het belang van de les wordt bijvoorbeeld nog niet altijd benoemd, terwijl dit voor leerlingen belangrijk is om te weten waarom ze iets moeten doen. EDI kan uitstekend toegepast worden bij het aanvankelijk leesonderwijs. De leerkracht benoemt het lesdoel, zodat de kinderen bewust zijn van het belang van wat zij gaan doen. Dit zorgt voor een intrinsieke motivatie (Gijsel e.a., 2016). Door EDI in te zetten, kan het leesonderwijs op een juiste manier afgestemd worden op de kinderen (Gijsel e.a., 2016). EDI zorgt ook voor effectieve en efficiënte lesactiviteiten, succeservaringen en betere leerprestaties. Het vereist een bepaalde mate van betrokkenheid van de hele klas, activeert voorkennis en kan hierdoor een beroep doen op de intrinsieke motivatie (Hollingsworth & Ybarra, 2018).

Een derde aanbeveling is dat er meer gebruik gemaakt kan worden van coöperatieve werkvormen. Het laatste aspect van convergente differentiatie is een klassikale afsluiting, waarbij er nog meer ingezet kan worden op een onderlinge uitwisseling tussen leerlingen zelf. Uit de resultaten blijkt dat leerlingen niet of nauwelijks actief betrokken zijn tijdens onderdelen van een les, er is vooral geen sprake van een onderlinge uitwisseling. Een actieve betrokkenheid en samenwerking kan er voor zorgen dat kinderen van elkaar leren. Dit kan georganiseerd worden door coöperatieve werkvormen in te zetten (Gijsel, Scheltinga, Van Druenen & Verhoeven, 2016).

Referenties

- Bouwman, A. (2013). *Differentiëren is te leren! Omgaan met verschillen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS
- Cox, K.E. & Guthrie, J.T. (2001). *Motivational and Cognitive Contributions to Students' Amount of Reading*. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 116–131.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2016). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M. & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in Vogelvlucht. Enschede*: Universiteit Twente. doi: 10.3990/1.9789036549226
- Hollingsworth, J.R. & Ybarra, S.E. (2018). *Expliciete Directe Instructie. Tips en technieken voor een goede les*. Huizen: Uitgeverij Pica
- Huizenga, H. (2016). *Taal & didactiek. Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers
- Huizenga, H. (2005). *Spelling*. Serie Taal & Didactiek. Vijfde herziene druk. Groningen: Noordhoff Uitgevers
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepsmma, W. (2011). *Ontwikkeling door onderzoek. Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff
- Kerpel, A. (2014). *Differentiatie*. Verkregen op 26 maart 2021 van <https://wijleren.nl/differentiatie-uitleg.php>
- Krijnsen, M. (2014). *Effectief leesonderwijs*. Leraar24. Verkregen op 21 maart 2021, van <https://www.leraar24.nl/effectief-leesonderwijs/>
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools*. Alexandria: ASCD. Geraadpleegd op 26 maart 2021 van <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/video/WhatWorksInSchools.pdf>
- Migchelbrink, F. (2008). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: SWP
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). *To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood*. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296. doi: 10.1037/a0021890
- Nielen, T.M. & Bus, A.G. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Stichting lezenreeks. Deel 26. Delft: Eburon.
- De basisschool (2020). *Jaarplan – jaarverslag 2020 – 2021*. Verkregen op 14 maart 2021, van https://www.obsdeposthoorn.nl/syndeo_data/media/jaarplan2020-2021.pdf
- De basisschool (2020). *Schoolgids De basisschool 2020-2021*. Verkregen op 14 maart 2021, van https://www.obsdeposthoorn.nl/syndeo_data/media/schoolgids_definitief_2020-2021.pdf
- OECD (2019b). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. Parijs: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

- Richardson, P.W. & Eccles, J.S. (2007). *Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities*. International Journal of Educational Research, 46, 341–356.
- Sas, J. & Wierenga, C. (1998). *Leesmoeilijkheden. Achtergronden, analyse en behandeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Schraven, J.L.M. (2004). *Zo leer je kinderen lezen en spellen (Handleiding methodiek)*. Zutphen: Stichting TGM/www.zo leer je kinderen lezen en spellen.nl
- Spear-Swerling L. & Sternberg R.J. (1994). *The road not taken: an integrative theoretical model of reading disabilities*. Journal of Learning Disabilities. 27. 91-103, 122.
- Stokking, K. (2000). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Den Haag: HBORaad, ZonMW.
- Stichting Lezen & Schrijven (2018). *Feiten & Cijfers Laaggeletterdheid. De invloed van lage basisvaardigheden op deelname aan de maatschappij*. Verkregen op 26 maart 2021, van:
[https://www.cubiss.nl/sites/default/files/bestanden/actueel/Feiten_en_cijfers_Laaggeletterdheid_2018_\(002\).pdf](https://www.cubiss.nl/sites/default/files/bestanden/actueel/Feiten_en_cijfers_Laaggeletterdheid_2018_(002).pdf)
- Struiksma, A.J.C, Leij, A. van der & Vieijra, J.P.M. (2012). *Diagnostiek van Technisch Lezen en Aanvankelijk Spell*en (negende herziene druk). Amsterdam: VU-uitgeverij
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Van der Hoeven (2017). *Is het waar dat modeling en leesstrategie-onderwijs de leesprestaties in de basisschoolleeftijd verhogen?* (KR.304).
- Vernooy, C.G.Th., (1994). *Leesproblemen voorkomen en er effectief mee omgaan*. Hoevelaken: CPS.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer!: Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS
- Uitgeverij Zwijsen, Veilig Leren Lezen. (z.d.). *Hoe het werkt*. Verkregen op 26 maart 2021 van <https://www.zwijsen.nl/lesmethoden/veilig-leren-lezen/hoe-het-werkt#differentiatie>