

24/6/2011



‘WIE HEEFT GEZEGD DAT GEMIDDELD
PRESTEREN VOLDOENDE IS?’

Master SEN, Remedial teacher | Bianca Kamp

‘Wie heeft gezegd dat gemiddeld presteren
voldoende is?’
Praktijkonderzoek

Naam: Bianca Kamp (kamp.b@live.nl)
Studentnummer: S1040872

Opleiding: Master SEN, Remedial teacher (2010-2011)
Lesplaats: Leeuwarden (Groningen)

Docent: mevr. M. Punter-Eleveld
Module: Praktijkonderzoek (9SO.PGOPTK/9SO.PGOI/9SO.PGOR)

Inleverdatum: 24 juni 2011 (conceptversie)

VOORWOORD

Voor u ligt het verslag van het onderzoek 'Wie heeft gezegd dat gemiddeld presteren voldoende is?'. Hierin heb ik onderzoek gedaan naar de uitvoering van het groepshandelingsplan technisch lezen door groepsleerkrachten van odbs de Westerschool, na de vraag van de intern begeleider van genoemde school.

Het verslag is als volgt opgebouwd: In de inleiding wordt een overzicht geschetst van de verlegenheidsituatie, de doelstelling, centrale vraagstelling en de opgestelde onderzoeks- en deelvragen.

In het theoretisch kader is het literatuuronderzoek zichtbaar, waarbij ingegaan wordt op de theorie die past binnen dit onderzoek en die gebruikt is bij de totstandkoming van de resultaten en uiteindelijke conclusie en aanbevelingen.

De opzet van het project laat onder andere zien wat de doelgroep van dit onderzoek is en welke onderzoeksinstrumenten gebruikt zijn om tot de resultaten te komen, die in het hoofdstuk daarna genoemd zijn. Ik sluit af met een conclusie op basis van de resultaten en aanbevelingen voor het team van odbs de Westerschool te Wildervank ten behoeve van een voortzetting in de toekomst.

Bij het verloop van dit onderzoek en de totstandkoming van dit onderzoeksverslag heeft een aantal mensen een grote rol gespeeld. Om te beginnen Ruby Trebels, intern begeleider van de Westerschool te Wildervank, die met mij gebrainstormd heeft naar een verlegenheidsituatie voor dit onderzoek die past bij de vraag van het schoolteam en bij de interesse en mogelijkheden van mij als onderzoeker. Ook de groepsleerkrachten van groepen 5a en 5b, respectievelijk Marieke Muurman, Angelique Cooke en Marcia Prins, die me de mogelijkheid gaven een kijkje te nemen in de klas en het gesprek aan te gaan over mijn bevindingen. Als laatst wil ik Marianne Punter-Eleveld bedanken voor haar feedback, meedenken en sturing gedurende dit hele proces. Allen bedankt voor de medewerking.

Ik hoop dat u dit onderzoeksverslag met plezier zult lezen en aan mijn bevindingen en aanbevelingen handvatten zult hebben om verder te gaan in de ontwikkeling van het onderwijs op de Westerschool. Ik besef dat mijn onderzoek wat discussie zal opwekken en hoop dan ook dat het weer een stap in de goede richting zal zijn.

Bianca Kamp
Student Master SEN, Remedial teaching

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	3
Samenvatting.....	6
1. Inleiding	7
1.1 Verlegenheidssituatie	7
1.2 Doelstelling	7
1.3 Centrale vraagstelling.....	7
1.4 Onderzoeks- en deelvragen	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Voortgezet leesonderwijs	9
2.1.1 Definitie, kerndoelen en tussendoelen	9
2.1.2 Voortgezet lezen in de literatuur	10
2.2 Effectief rekening houden met niveauverschillen tussen leerlingen met het groepshandelingsplan leesonderwijs	11
2.3 Onderwijs op ODBS de Westerschool	11
2.3.1 Daltononderwijs	11
2.3.2 Voortgezet leesonderwijs	12
2.3.3 Opzet en uitvoering van het groepshandelingsplan	13
2.4 Project ‘Duurzaam leren in de Veenkoloniën’	15
3. Opzet van het project	16
3.1 Soort onderzoek	16
3.2 Doelgroep	16
3.3 Onderzoeksinstrumenten	16
3.4 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid.....	17
3.5 Communicatie.....	17
4. Resultaten.....	18
4.1 Nulmeting: Huidig leesniveau februari 2011.....	18
4.2 Methode-onderzoek.....	19
4.3 Invulling van het groepshandelingsplan	20
4.4 Nulmeting: Uitvoering van groepshandelingsplan (Observatie)	21
4.4.1 Beschrijvende observaties.....	21

4.4.2	Semi-gestructureerde observaties.....	21
4.5	Interventie: Gesprek naar aanleiding van observaties	22
4.5.1	Groep 5a.....	22
4.5.2	Groep 5b.....	23
4.6	Interventie: Enquête, vragenlijst en Interview IB, RT en groepsleerkrachten	23
4.6.1	Enquête	23
4.6.2	Vragenlijst	24
4.6.3	Interview	24
4.7	Eindmeting: Afsluitende observatie	25
4.8	Eindmeting: Huidig leesniveau juni 2011	26
5.	Conclusie en discussie	29
5.1	Centrale vraagstelling en doelstelling van onderzoek	29
5.2	Belangrijkste uitkomsten.....	29
5.3	Conclusie	29
5.4	Aanbevelingen	31
	Literatuurlijst	32
	Bijlagen	34

SAMENVATTING

Dit onderzoek is onderdeel van de Master Special Educational Needs. In deze samenvatting wordt kort de aanleiding en het onderwerp van het uitgevoerde onderzoek beschreven. Daarnaast wordt de conclusie gegeven en worden kort de aanbevelingen naar aanleiding van dit onderzoek besproken.

Dit onderzoek is ontstaan vanuit de verlegenheidssituatie van de intern begeleider van odbs de Westerschool te Wildervank, die ondervond dat leerlingen op haar school teveel C-scores haalden op CITO lezen. Er was te weinig sprake van A- en B-scores en teveel van D- en E-scores. Wentink en Verhoeven (2004) en van Spiegel (2011) geven aan dat de scoreverdeling in een gemiddelde klas als volgt dient te zijn: 25% A-score, 25% B-score, 25% C-score, 15% D-score en 10% E-score. Dit houdt in dat het landelijk gemiddelde ligt tussen B en C, wat betekent dat de Westerschool volgens de intern begeleider ondergemiddeld presteert met teveel C-, D- en E-scores.

Men werkt op de Westerschool planmatig aan de verbetering van het onderwijs vanuit verschillende perspectieven. Er wordt ingezet op organisatorische veranderingen als de invoering van het groepshandelingsplan, de verbetering van leerkrachtvaardigheden en daarmee de verbetering van leerlingresultaten. Dit heeft echter tot op heden geen zichtbare positieve resultaten opgeleverd, wat betekent dat gezocht moet worden naar andere oorzaken, en daarmee oplossingen, voor deze verlegenheidssituatie.

Omdat men in het schoolteam, onder begeleiding van de ingeschakelde externen, intensief werkt met de opstelling van groepshandelingsplannen en deze dus ook geen extra aandacht of interventie behoeven, is het interessant om nu eens te gaan onderzoeken op welke manier het groepshandelingsplan ten uitvoer wordt gebracht in de dagelijkse onderwijspraktijk. Hoe ziet het didactisch handelen van de groepsleerkracht eruit? Welke materialen en modellen gebruikt de groepsleerkracht ter ondersteuning van de gebruikte methode? En bestaan er verschillen in de didactiek van leerkrachten die werken vanuit een gezamenlijk opgesteld, en dus gelijk, groepshandelingsplan?

Het onderzoek bevat steeds een vergelijking van de didactiek van twee groepsleerkrachten, respectievelijk groep 5a en groep 5 van odbs de Westerschool te Wildervank, onderzocht door middel van resultatenanalyses, observaties, interviews en interventie betreffende de didactiek van groepsleerkrachten. Het effect van de interventie is meetbaar gemaakt door gebruik te maken van een nulmeting in de vorm van CITO-resultaten van de januari-afname en een eindmeting in de vorm van CITO-resultaten van de juni-afname.

Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat het didactisch handelen van de groepsleerkracht, en daarmee de uitvoering van het groepshandelingsplan, invloed heeft op de verbetering van de resultaten van leerlingen. Het heeft in geval van onderzoek niet direct geleid tot een vergroting van de A/B-groep op het groepshandelingsplan, zoals de doelstelling nastreeft, maar er is een begin gemaakt door in beide groepen een aantal leerlingen uit de Herhalingsgroep een sprong vooruit te laten maken, waardoor ze na de juni-afname in de Basisgroep geplaatst kunnen worden. De verwachting is dan ook wanneer men actief en kritisch blijft werken aan het didactisch handelen van de groepsleerkrachten, deze trend voort zal zetten waardoor uiteindelijk de Verrijkgroep (A/B-groep) vergroot zal worden. Dit kan alleen gerealiseerd worden wanneer men schoolbreed intensief blijft inzetten op de begeleiding van groepsleerkrachten met betrekking tot de uitvoering van het groepshandelingsplan.

1. INLEIDING

In dit hoofdstuk zal kort ingegaan worden op de verlegenheidssituatie, die aanleiding gaf voor dit onderzoek. Daarna volgen de onderzoeksvragen en daarbij behorende deelvragen die aan het eind van dit onderzoek beantwoord dienen te worden.

1.1 VERLEGENHEIDSSITUATIE

In de regio Noord-Oost Groningen werkt men op dit moment aan het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën'. Het doel hiervan is het verbeteren van de resultaten van leerlingen op het gebied van taal en lezen door onder andere toepassing van 'effectieve instructie', 'evidence-based taalonderwijs' en 'onderwijskundig leiderschap'.

De intern begeleider merkt op de Westerschool dat er op dit moment nog teveel sprake is van C-scores op de CITO lezen door leerlingen. Daarnaast wordt er te weinig gescoord op A/B-niveau en teveel op D/E-niveau. De vraag van de intern begeleider is of de groepsleerkrachten op de Westerschool voldoende uit de voeten kunnen met de invulling van de C-groep in het groepshandelingsplan dat men sinds dit schooljaar actief inzet in de groepen. Zij merkt dat veel van hen aangeven moeite te hebben met de invulling van het groepshandelingsplan, waarbij men gebruik maakt van het BHV-model (Basisgroep, Herhalingsgroep en Verrijkgroep). De vraag is of zij door de remedial teacher daarin ondersteund kunnen worden. Op welke manier wordt het klassenmanagement gekoppeld aan het C-niveau van de leerlingen op de specifieke vakgebieden?

Het aanvankelijk leesonderwijs vindt vooral plaats in de groepen 3 en 4, waarna het overgaat in voortgezet leesonderwijs. Bij de meeste leerlingen ontwikkelen de technische leesvaardigheden zich in het begin heel snel, waarna deze ontwikkeling in de hogere groepen nog steeds wel doorgaat, maar op een lager tempo (Wentink & Verhoeven, 2004). De aandacht wordt verplaatst van de leesteknik naar de betekenis van de verschillende tekstsoorten (semantiek). Ook leren de leerlingen de tekstopbouw en ze leren hoe ze informatie kunnen putten uit teksten om te gebruiken voor hun eigen schrijfproduct.

Groep 5 zit middenin deze ontwikkeling: een aantal leerlingen leert nog de aanvankelijke leestekniken, terwijl de gemiddelde en sterkere leerlingen al werken aan voortgezette leestekniken. Daarnaast wordt er op de Westerschool tot en met groep 5 gebruik gemaakt van de methode 'Estafette nieuw' (Zwijsen, 2009-2011), maar daarna wordt er geen gebruik meer gemaakt van een methode voor voortgezet lezen, waardoor er geen concreet plan is vanuit bijvoorbeeld een methode die kan dienen als hulpmiddel bij het invullen van het groepshandelingsplan. Wanneer uit het onderzoek een invulling aan het groepshandelingsplan gegeven kan worden die effectief blijkt, zal dit format eventueel schoolbreed toepasbaar zijn.

1.2 DOELSTELLING

De resultaten van de leerlingen verbeteren en dus de A/B-groep vergroten met behulp van het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën' door het onderwijs aan te laten sluiten bij de leerbehoeften van de C-groep in het groepshandelingsplan op het gebied van lezen.

1.3 CENTRALE VRAAGSTELLING

Op welke manier kunnen de groepsleerkrachten op de Westerschool ondersteuning krijgen bij de invulling van het groepshandelingsplan en hun klassenmanagement met betrekking tot de C-groep van het groepshandelingsplan als het gaat om lezen, zodat ze hier in hun dagelijkse onderwijspraktijk mee kunnen werken?

1.4 ONDERZOEKS- EN DEELVRAGEN

1. Wat zegt de literatuur over de invulling van het voortgezet leesonderwijs voor leerlingen van verschillende niveaus?
 - 1.1 Wat is de definitie van voortgezet leesonderwijs?
 - 1.2 Welke kerndoelen en eventuele tussendoelen zijn gekoppeld aan het voortgezet leesonderwijs?
 - 1.3 Op welke manier kan er binnen het voortgezet leesonderwijs effectief rekening worden gehouden met niveauverschillen tussen leerlingen?
 - 1.4 Wat is de rol van het groepshandelingsplan bij de invulling van het voortgezet leesonderwijs voor leerlingen van verschillende niveaus?
 - 1.5 Op welke manier dient er invulling gegeven te worden aan het groepshandelingsplan om te kunnen voldoen aan de verschillende ondersteuningsbehoeften van leerlingen op verschillende niveaus?
2. Op welke manier wordt er vanuit de principes van het daltononderwijs op de Westerschool vormgegeven aan het onderwijs in lezen?
 - 2.1 Wat zijn de principes van het daltononderwijs?
 - 2.2 Welke visie heeft men op de Westerschool vanuit het dalton op leesonderwijs?
 - 2.3 Hoe ziet men de principes van het daltononderwijs terug in de dagelijkse onderwijspraktijk als het gaat om het voortgezet leesonderwijs?
3. Wat houdt het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën' in?
 - 3.1 Wat zijn de doelstellingen van het project?
 - 3.2 Wie nemen deel aan het project?
 - 3.3 Op welke manier geeft het team van de Westerschool vorm aan het project in de dagelijkse onderwijspraktijk?
4. Wat is de huidige situatie als het gaat om voortgezet leesonderwijs in de groepen 5 op odds de Westerschool te Wildervank?
 - 4.1 Welke methodes gebruikt men? Op grond waarvan sluiten deze methodes aan bij de visie op voortgezet leesonderwijs?
 - 4.2 Hoeveel tijd besteedt men aan voortgezet leesonderwijs en op welke manier?
 - 4.3 Wat zijn de huidige CITO-resultaten (DMT, AVI, TBL) van de leerlingen in groep 5?
 - 4.4 Wat hebben de groepsleerkrachten zelf ondernomen op het gebied van leesonderwijs om de resultaten te verbeteren?
5. Hoe is het groepshandelingsplan wat betreft lezen opgezet op odds de Westerschool te Wildervank?
 - 5.1 Wat zijn de criteria voor de Basisgroep, Herhalingsgroep en Verrijkingsgroep?
 - 5.2 Hoe ervaren de groepsleerkrachten op de Westerschool het groepshandelingsplan?
6. Hoe organiseert de groepsleerkracht haar leeslessen in groep 5 op odds de Westerschool te Wildervank?
 - 6.1 Hoe hanteert de groepsleerkracht het BHV-model (Basis/Herhaling/Verrijking) met betrekking tot lezen?
 - 6.2 Hoe gebruikt de groepsleerkracht de opbrengsten van methodegebonden toetsen en CITO-toetsen in het leerstofaanbod aan de A/B-groep, de C-groep en de D/E-groep?
 - 6.3 Hoe beoordeelt de groepsleerkracht de C-groep binnen het BHV-model?

2. THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk staat vooral de definiëring van kernbegrippen centraal, gericht op de praktijksituatie die direct gekoppeld is aan de geformuleerde verlegenheidssituatie (zie paragraaf 1.1).

2.1 VOORTGEZET LEESONDERWIJS

2.1.1 DEFINITIE, KERNDOELEN EN TUSSENDOELEN

Binnen voortgezet leesonderwijs gaat het niet meer alleen om de technische leesvaardigheden, maar wordt de aandacht verplaatst naar de betekenis (semantiek) van de verschillende tekstsoorten. Daarnaast leren de leerlingen de opbouw van teksten herkennen en ze leren hoe ze informatie uit teksten kunnen putten om te gebruiken voor hun eigen schrijfproduct (Wentink & Verhoeven, 2004).

In maart 2006 zijn voor het primair onderwijs nieuwe kerndoelen (Greven & Letschert, 2006) geformuleerd. Deze zijn niet direct gericht op het voortgezet leesonderwijs, maar zijn wel een gevolg hiervan. De belangrijkste aandachtspunten uit de kerndoelen die direct te maken hebben met het voortgezet leesonderwijs zijn:

- De leerlingen leren informatie te halen uit informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen (kerndoel 4)
- De leerlingen leren onderscheid te maken in objectieve en subjectieve teksten (kerndoel 6 en 7)
- De leerlingen krijgen plezier in het lezen van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten (kerndoel 9)
- De leerlingen leren strategieën te herkennen, verwoorden, gebruiken en beoordelen (kerndoel 10)
- De leerlingen verwerven een adequate woordenschat en strategieën om voor hen onbekende woorden te begrijpen (kerndoel 12)

In 2011 zijn hierop volgend referentieniveaus geformuleerd, omdat men van mening was dat de bestaande kerndoelen te globaal geformuleerd waren en daardoor voor groepsleerkrachten en schoolleiders onvoldoende meetbare doelen opleverden. De referentieniveaus geven zowel een fundamenteel niveau (1F, 2F, etc.) als een streefniveau (1S, 2S, etc.) weer. Alle leerlingen moeten eind groep 8 van het primair onderwijs in ieder geval het fundamenteel niveau behaald hebben. Het streefniveau is geformuleerd voor die leerlingen die meer aankunnen dan het gemiddelde van hun leeftijdgenoten. Voor het onderdeel taal wordt naast het referentieniveau geen streefniveau weergegeven. Het onderdeel 'taal: lezen' wordt als volgt beschreven: 'De leerling kan eenvoudige teksten lezen over alledaagse onderwerpen en over onderwerpen die aansluiten bij de leefwereld.' (Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, van den Bergh & van Streun, 2009, p. 13).

De teksten waar het in deze context om gaat zijn eenvoudig van structuur, wat inhoudt dat de informatie in de tekst herkenbaar en geordend is en dat er niet teveel nieuwe informatie in één tekst staat. Daarnaast bestaat de tekst voornamelijk uit frequent gebruikte woorden, die voor de leerling alledaags voorkomen.

De daarbij behorende taken zijn:

1. De leerling kan eenvoudige informatieve teksten lezen, zoals zaakvakteksten, naslagwerken, (eenvoudige) internetteksten, eenvoudige schematische overzichten.
2. De leerling kan eenvoudige instructieve teksten lezen, zoals (eenvoudige) routebeschrijvingen en aanwijzingen bij opdrachten (uit de methode).
3. De leerling kan eenvoudige betogende teksten lezen, zoals voorkomend in schoolboeken voor taal- en zaakvakken, maar ook advertenties, reclames, huis-aan-huisbladen.

Aan het eind van groep 8 is de leerling dan in staat om teksten zodanig vloeiend te lezen dat woordherkenning het tekstbegrip niet hindert. Ook kent de leerling de meest frequente woorden en kan de betekenis van woorden uit een context afleiden.

Voor de groepen 4 en 5 gelden de volgende tussendoelen technisch lezen (Expertisecentrum Nederlands, 2011):

- Verhogen van het leestempo
- Lezen van woorden met complexere woordstructuren
- Herkennen van lettercombinaties en letterpatronen
- Herkennen van lettergrepen in geschreven woorden
- Herkennen van unieke letterpatroon van (leen)woorden (tram, etalage)
- Gebruik maken van de betekenis van een woord (feest - feestelijk)
- Gebruik maken van de context van een woord (chirurg - ziekenhuis)

2.1.2 VOORTGEZET LEZEN IN DE LITERATUUR

Zoals genoemd in paragraaf 2.2.1 richt men zich bij voortgezet leesonderwijs al veel meer op de semantiek in plaats van de technische leesvaardigheden. Ook het lezen met intonatie neemt als het gaat om het begrip van de tekst een belangrijke rol in. Men spreekt bij voortgezet leesonderwijs over *fluency*.

Ambruster, Lehr en Osborne van het National Reading Panel (2003) geven van *fluency* de volgende definitie: 'Fluency is the ability to read a text accurately and quickly. When fluent readers read silently, they recognize words automatically. They group words quickly to help them gain meaning from what they read. Fluent readers read aloud effortlessly and with expression. Their reading sounds natural, as if they are speaking.' (p. 28)

Om te kunnen lezen met intonatie en expressie, is het zaak dat leerlingen meer beheersen dan de automatische woordherkenning. De lezer verdeelt de tekst in zogenoemde *chunks*, waarmee bijvoorbeeld medeklinkerverbindingen als –eer of –oor worden bedoeld die automatisch herkend worden. Op die manier weet de lezer wanneer hij moet pauzeren en wanneer hij zijn intonatie moet veranderen. *Fluency* blijft zich dan ook ontwikkelen, afhankelijk van het soort teksten dat de lezer leest, de woordenschat en de mate van oefening in het lezen van teksten. Daarnaast maakt de lezer automatisch een koppeling tussen de tekst en hun voorkennis. Omdat risicolezers nog teveel bezig zijn met het decoderen van de woorden komen zij vaak nog niet toe aan *fluency* (Amburster, Lehr & Osborne, 2003).

Met name tussen 1995 en 2005 is veel onderzoek gedaan naar lezen (Vernooy, 2007). Om te komen tot vloeiend lezen zijn de volgende punten van belang (Stahl, 1997 in Essers et al., 2003; Shanahan, 2005 in Vernooy, 2007):

- Herhaald lezen, vooral effectief voor de risicolezers (Fennis, 2006; Lezotte & Cipriano Pepperl, 1999 in Vernooy, 2007)
- Ondersteund lezen
- Hardop lezen
- Veel lezen

De rol van de groepsleerkracht is essentieel voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid van leerlingen om te komen tot *fluency*. Zij kunnen het best een methode ter hand nemen om het leesonderwijs vorm te geven, vooral als het gaat om leerlingen in groep 4 tot en met 6 (Vernooy, 2007). Uit onderzoek blijkt dat de meeste leerlingen nooit goede lezers worden, wanneer ze onvoldoende goede instructie krijgen (Snow et al., 1998 in Vernooy, 2007). Vooral het directe instructiemodel (zie paragraaf 2.3.1) wordt genoemd, het zou volgens Grossen (1997), Stanovitch (1993) en Scanlon en Vellutino (1997), allen in Vernooy (2007) het meest effectief zijn en daarmee de beste resultaten opleveren.

Wat betreft de pedagogiek en didactiek van effectief leesonderwijs worden de volgende uitgangspunten genoemd door Wentink en Verhoeven (2004):

- Betekenisvol leren: Wanneer de tekst betekenisvol is voor de leerlingen, wordt het uitdagender om deze te lezen. Daarnaast sluit een betekenisvolle tekst aan bij de interesses en voorkennis van de leerlingen, wat de vaardigheid om te komen tot begrip en om te lezen met expressie en intonatie stimuleert (Ambruster, Lehr & Osborne, 2003).

- Sociaal leren: Door middel van interactie met medeleerlingen kunnen leerlingen leren van en met elkaar. Een methode die daarbij veelvuldig, ook op de Westerschool, toegepast wordt is coöperatief leren (Förner, 2003), waarvoor onder andere positieve wederzijdse afhankelijkheid, samenwerking en een evaluatie van zowel het proces als het product kenmerkend zijn.
- Strategisch leren: Door gebruik te maken van leesstrategieën, ook tijdens technisch lezen, worden de te nemen denkstappen door leerlingen geautomatiseerd wat een positief effect heeft op hun leerprestaties.

2.2 EFFECTIEF REKENING HOUDEN MET NIVEAUVERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN MET HET GROEPSHANDELINGSPLAN LEESONDERWIJS

Om het groepshandelingsplan lezen op te stellen (van Doorn & Verheij, 2008) maakt de groepsleerkracht gebruik van de gegevens uit CITO. Daarin maakt hij onderscheid in AVI (tekstniveau), DMT (woordniveau) en TBL (begrijpend lezen).

Het is aan de groepsleerkracht om een transactioneel referentiekader (Pameijer & van Beukering, 2004; Pameijer & van Beukering, 2006) te schetsen waar vanuit gewerkt zal gaan worden aan de gestelde doelen. Hij houdt wat betreft de didactische onderwijsbehoeften rekening met de capaciteit van groepsleerkracht en leerlingen, de beschikbare leerstof en de opbouw van de leerstof. Wat betreft de pedagogische ondersteuningsbehoeften kijkt de groepsleerkracht naar eventuele beschermende en risicofactoren (Groenendaal & van Yperen, 1994) van individuele leerlingen. De groepsleerkracht kan daarbij gebruik maken van een didactisch groepsoverzicht, waar naast de resultaten ook bevindingen vanuit observaties en gesprekken in genoteerd worden om eventuele specifieke onderwijsbehoeften te kunnen formuleren.

Het streven is dat ieder kind op zijn eigen niveau werkt, maar omdat het groepshandelingsplan werkbaar moet blijven (Gelderblom, 2009) maakt men gebruik van convergente differentiatie (Wentink & Verhoeven, 2004; Gijzen, 2008). Daarin wordt heterogeen gewerkt, maar dit gebeurt wel beperkt aan de hand van het BHV-model: de groep wordt verdeeld in een Basisgroep, Herhalingsgroep en Verrijkgroep (Pranger & van Burk, 2010). Daarnaast werken leerlingen met een eigen leerlijn volgens het voor hun opgestelde individuele handelingsplan.

2.3 ONDERWIJS OP ODBS DE WESTERSCHOOL

2.3.1 DALTONONDERWIJS

Dalton gaat uit van drie pijlers, namelijk vrijheid/verantwoordelijkheid, zelfstandigheid en samenwerken (Alkema, 2006). De wisselwerking om de koppeling tussen deze pijlers in de praktijk mogelijk te maken bestaat uit verantwoordelijkheid (nemen ↔ geven), verantwoording (afleggen ↔ vragen) en vertrouwen (schenken ↔ vragen).

‘Wat we nodig hebben in deze maatschappij, zijn mensen zonder vrees’ werd gezegd door de grondlegster van het daltononderwijs: Helen Parkhurst. Parkhurst heeft het daltononderwijs vormgegeven vanuit de praktijk door vooral te kijken en te luisteren naar kinderen. Met haar uitspraak bedoelde ze dat kinderen in staat moeten zijn de drie pijlers te kunnen dragen in het onderwijs, maar ook later in de maatschappij. Leerlingen plannen in het daltononderwijs hun taken zelf en tonen hierin initiatief.

Dankzij de daltonwerkwijze kan een leerling met specifieke behoeften eenvoudig worden opgenomen in het onderwijsprogramma (Westerschool, 2010-2011). Voor getalenteerde leerlingen kan dit betekenen dat ze naast het reguliere programma, wat ze deels zullen volgen, ook een uitdagender programma zullen volgen en voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften zal meer instructietijd vrijgemaakt moeten worden. Op de Westerschool probeert men zoveel mogelijk aan te sluiten op de behoeften van de leerlingen door adaptief onderwijs te bieden (Stevens, 1997). Men probeert door middel van observaties en het leerlingvolgsysteem leerlingen, waarvan de ontwikkeling niet overeenkomt met de verwachtingen, te signaleren. Om dit waar te kunnen maken, maakt men in de

lessen gebruik van de lesopbouw volgens het directe instructiemodel (Veenman, 1992; Stockard & Engelmann, 2010):

1. Terugblik om voorkennis op te halen
2. Presentatie van de lesdoelen en nieuwe lesstof in kleine stappen en met voorbeelden, waarbij telkens nagegaan wordt of de leerling het begrijpt.
3. Inoefening van de nieuwe lesstof, eventueel begeleid, met behulp van korte opdrachten en voornamelijk met het doel om succeservaringen te laten behalen. De moeilijkheidsgraad van de opdrachten kan steeds iets verlegd worden.
4. Zelfstandige verwerking voor de leerlingen die vanaf dit moment in staat zijn om zelf aan de slag te gaan met de lesstof.
5. Verlengde instructie (Mommers, van der Linden & Warnars, 2008) voor die leerlingen die naast de klassikale instructie en inoefening extra instructietijd nodig hebben, hierop volgt vrijwel altijd begeleide verwerking aan de instructietafel.
6. Klassikale terugkoppeling van de behandelde lesstof, met eventueel ruimte voor leerlingen om elkaar te laten zien wat ze gedaan hebben, bijvoorbeeld het voorlezen van een stukje tekst of het geven van het goede antwoord.

Uit onderzoek van Stockard en Engelmann (2010) blijkt dat leerlingen die in de kleuterklassen al te maken krijgen met het directe instructiemodel na verloop van tijd beter presteren dan leerlingen die dat niet hebben. Ze scoren beter op leesvaardigheid, maar ook op rekenen en taal.

De toepassing van het directe instructiemodel is alleen mogelijk als de leerlingen in staat zijn om voor een bepaalde tijd zelfstandig te werken, zonder daarbij hulp nodig te hebben van de leerkracht. Een van de voornaamste doelen van het directe instructiemodel is om het zelfvertrouwen bij leerlingen op te bouwen, terwijl ze vaardigheden zoals het technisch lezen onder de knie proberen te krijgen (Stockard & Engelmann, 2010). In het daltononderwijs, zoals dat op odds de Westerschool gegeven wordt, wordt van leerlingen verwacht dat zij in staat zijn om dit te kunnen. Mede op basis van deze veronderstelling stelt men de groepshandelingsplannen op volgens het BHV-model, waarover meer staat in paragraaf 2.3.3.

2.3.2 VOORTGEZET LEESONDERWIJS

Om de leerlingen frequent te oefenen in het voortgezet technisch lezen en aansluiting te blijven houden met de kerndoelen en referentieniveaus, werkt men sinds schooljaar 2010-2011 op odds de Westerschool in de groepen 4 en 5 met 'Estafette nieuw' (Zwijsen, 2009-2011). Iedere les is opgebouwd volgens een vaste volgorde: introductie, instructie, (begeleide) verwerking en afronding. Deze lesopbouw sluit nauw aan bij het directe instructiemodel (Veenman, 1992; Stockard & Engelmann, 2010) zoals de Westerschool dit hanteert (zie paragraaf 2.3.1).

Men maakt gebruik van convergente differentiatie (Wentink & Verhoeven, 2004; Gijzen, 2008; Pranger & van Burk, 2010) in de methode door onderscheid te maken in drie aanpakken, respectievelijk I, II en III genoemd. Het is voor alle leerlingen namelijk van belang om consequent te oefenen in het voortgezet lezen (Allington, 1999). Aanpak I is geschikt voor de risicolezers, zij krijgen zowel verlengde instructie (Mommers, van der Linden & Warnars, 2008) als begeleide inoefening. Aanpak II is geschikt voor de methodevolgers. Deze leerlingen volgen de klassikale introductie en instructie, waarna ze zelfstandig de opdrachten verwerken en de les klassikaal wordt afgerond. De leerlingen die werken met aanpak III gaan direct na de introductie zelfstandig werken in de Estafettelooper, maar ronden de les samen met de leerlingen van aanpak I en II klassikaal af.

De leerlingen worden gestimuleerd vlot, vloeiend en correct te lezen. Hiervoor moet de directe woordherkenning geautomatiseerd zijn, maar oefenen op zins- en tekstniveau is ook geïntegreerd in de methode. De deelvaardigheden worden eerst geïsoleerd aangeboden, waarna ze geïntegreerd worden in een complexer geheel als leesboeken (website Estafette nieuw, Zwijsen 2009-2011).

Omdat men in het voortgezet leesonderwijs steeds meer te maken krijgt met de semantiek (Wentink & Verhoeven, 2004), worden in het groepshandelingsplan ook de resultaten van begrijpend lezen meegenomen (zie paragraaf 2.3.3). Vloeiend technisch lezen is noodzakelijk om te komen tot begrip (Ambruster, Lehr & Osborn, 2003; Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Hudson, Lane & Pullen, 2005;

Vernooy, 2007). Voor begrijpend lezen maakt men op de Westerschool gebruik van de methode 'Goed gelezen!' eerste editie (Batterink, Klooster & Perfors, 1995-2006).

Semantiseren vindt ook zijn uitwerking in 'Taal actief' (Beeks, van den Heuvel & Kalkhoven, 2002-2008). Daarin staat het viertaktmodel van Verhallen (Verhallen & Walst, 2002) centraal. Het viertaktmodel bestaat uit de volgende vier stappen binnen de didactiek:

- *Voorbewerken* (= een geïntegreerd onderdeel van de semantiseringsfase) → bij een onderwerp door een aansprekende introductie en reeds aanwezige kennis en vaardigheden te koppelen
- *Semantiseren* → geven van betekenis aan nieuwe woorden
- *Consolideren* → verankeren van geleerde betekenis in geheugen bijv. in context en onderlinge samenhang d.m.v. het werkboek woordenschat en het computerprogramma
- *Controleren* → groepsleerkracht controleert receptieve woordkennis door te laten aanwijzen of interactief waarbij leerlingen elkaar uitleg geven in de rol van groepsleerkracht en leerlingen

Op de Westerschool wordt veel tijd en aandacht besteed aan leesonderwijs. Zo wordt er niet alleen gebruik gemaakt van de methodes, er is ook iedere dag een half uur tijd ingepland om zelfstandig te lezen in een vrij te kiezen leesboek (zie hoofdstuk 3.2). Deze leesboeken zijn in verschillende vormen aanwezig, zoals stripboeken, informatieboeken, korte verhalen etc. Verder wisselt de voorraad boeken geregeld doordat men lid is van de Bibliobus, waar boeken die de leerlingen zelf uitzoeken geleend worden voor een bepaalde periode. Daarnaast wordt regelmatig gewerkt aan duolezen en tutorlezen (Smits & Braams, 2006).

Vooraf het lezen in duo's met zogenoemde *peers* (leeftijdgenoten) is effectief gebleken, met name bij het oefenen in leesstrategieën bij technisch lezen. Leerlingen met diverse onderwijsbehoeften kunnen samenwerken, wanneer dit gebeurt op een gestructureerde manier. Het programma 'Peer assisted learning strategies' van het U.S. Department of Education (2010) deed onderzoek met peergroepen op de volgende leesstrategieën:

- Hervertellen van de tekst
- Terugbrengen van paragrafen: kern van de tekst
- Voorspellen van de tekst

Daarbij lieten ze steeds de risicolezer de tekst voorlezen, alvorens deze bevestigd werd over de inhoud van de tekst. Saenz, Fuchs en Fuchs (2005) in U.S. Department of Education (2010) onderzochten het effect hiervan en concludeerden dat er geen zichtbaar effect was, hoewel het U.S. Department of Education zelf in het 'What Works Clearinghouse' aangeven dat het effect gecombineerd met leesresultaten groot genoeg is om te spreken van een positieve invloed op de leesresultaten.

2.3.3 OPZET EN UITVOERING VAN HET GROEPSHANDELINGSPLAN

Het format van het groepshandelingsplan dat gebruikt wordt door de Westerschool is toegevoegd als bijlage 3.

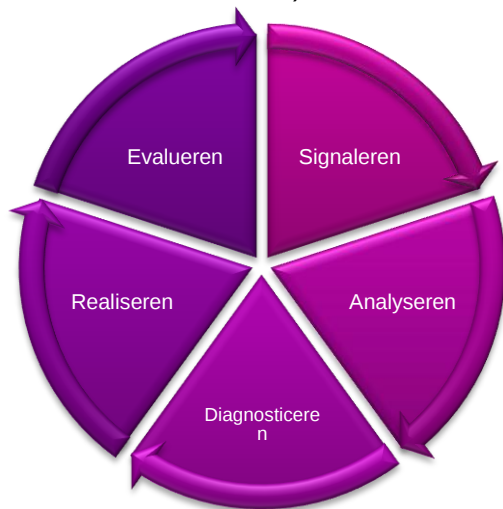
De indeling van de leerlingen in groepen wordt in het groepshandelingsplan lezen gebaseerd op de resultaten van CITO (Wentink & Verhoeven, 2004; Feenstra, Krom en van Berkel, 2007; Jongen en Krom, 2009), namelijk DMT (technisch lezen op woordniveau), AVI (technisch lezen op tekstniveau) en TBL (begrijpend lezen).

DMT is hierbij het eerste resultaat waarnaar gekeken wordt, omdat de inspectie wat betreft technisch lezen kijkt naar het woordniveau (DMT) en niet naar het tekstniveau (AVI). Deze laatste wordt wel meegenomen, maar dan als controlemiddel.

Daarnaast kijkt de inspectie bij technisch lezen niet naar de weging van leerlingen, maar bij begrijpend lezen doet ze dat wel. Men gaat er vanuit dat technisch lezen door alle leerlingen beheerst kan worden, ongeacht intelligentie.

Bij het werken met een groepshandelingsplan doorloopt de leerkracht, al dan niet onder begeleiding van de remedial teacher, de cyclus van handelingsgericht werken (Pameijer en van Beukering, 2004; Pameijer en van Beukering, 2006; van Doorn & Verheij, 2008) zoals in figuur 1. Dit sluit aan bij het

opbrengstgericht werken zoals men dat binnen het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën' (Reitsma en van Sluis, 2010) nastreeft, te zien in figuur 2.



FIGUUR 1: CYCLUS VAN HANDELINGSGERICHT WERKEN



FIGUUR 2: CYCLUS VAN OPBRENGSTGERICHT WERKEN

Uitgangspunten bij het handelingsgericht werken zijn:

1. De pedagogische en didactische onderwijsbehoeften van de leerlingen staan centraal (Stevens, 1997)
2. De groepsleerkracht maakt gebruik van een transactioneel referentiekader
3. Van de leerlingen worden positieve eigenschappen benut
4. Er wordt constructief samengewerkt tussen leerkracht, leerlingen en ouders
5. Er wordt doelgericht gewerkt in kleine stappen
6. De groepsleerkracht werkt systematisch en transparant

Door gebruik te maken van het BHV-model worden de leerlingen in een klas opgedeeld in een Basisgroep, Herhalingsgroep en Verrijkgroep. Bijvoorbeeld: de Basisgroep van groep 5 in januari heeft over het algemeen dan beheersingsniveau M5, leerlingen die dit niveau nog niet hebben behaald behoren tot de Herhalingsgroep, leerlingen met beheersingsniveau E5 of hoger tot de Verrijkgroep.

Het is niet per definitie zo dat de groepsleerkracht van groep 5 na de afname van CITO-toetsen in januari een Basisgroep in het groepshandelingsplan creëert met alleen de leerlingen die beheersingsniveau M5 hebben gescoord. Over het algemeen maakt de groepsleerkracht een dusdanig onderscheid in de niveaus dat de grootste groep in het groepshandelingsplan de Basisgroep is. Leerlingen die hier ver boven scoren zullen dan terecht komen in de Verrijkgroep en leerlingen die er ver onder scoren komen terecht in de Herhalingsgroep.

Deze manier van differentiëren wordt convergente differentiatie genoemd (Vernooy, 2008), omdat er wordt gewerkt met heterogeen samengestelde groepen. Leerlingen met verschillende niveaus worden geclusterd in een deelgroep en krijgen op het niveau van die deelgroep de lesstof aangeboden. Daarbij komt het voor dat risicolezers, die plaats nemen in de Herhalingsgroep, lesstof aangeboden krijgen die hoog boven hun niveau ligt.

Dit in tegenstelling tot wat gebeurt bij divergente differentiatie (Wentink & Verhoeven, 2004; Gijzen, 2008), waar groepsoverstijgend gewerkt wordt en waar iedere leerling op zijn of haar eigen niveau werkt. Daar is het echter de ervaring dat de verschillen tussen leerlingen steeds groter worden, waardoor het minder werkbaar wordt voor de leerkracht. Ook komen leerlingen die qua niveau snel vorderen op een punt waarbij ze technisch het boek wel kunnen lezen, maar waar de beleving en het begrip buiten hun leef- en belevingswereld valt.

2.4 PROJECT 'DUURZAAM LEREN IN DE VEENKOLONIËN'

Het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën' werd in april 2008 gestart door samenwerkende schoolbesturen van het primair en voortgezet onderwijs en loopt tot en met het schooljaar 2010-2011. Het doel van het project is om de (taal)opbrengsten in de regio Zuid-Oost Groningen, waar juist sprake is van taalachterstanden, te verhogen door in te zetten op de ontwikkeling van de school (Reitsma & van Sluis, 2010). Ook op de Westerschool werkt men aan de doelen van het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën', voornamelijk door gebruik van groepshandelingsplannen.

Het project is gebaseerd op onderzoeken die nationaal en internationaal hebben plaatsgevonden, onder andere in Canada, Engeland en Australië. Met name bij de internationale onderzoeken is intensief samengewerkt met dhr. Michael Fullan, een onderwijswetenschapper die veel onderzoek heeft gedaan en nauw betrokken is geweest bij duurzame onderwijsverbetering en –ontwikkeling.

Ook werkt men volgens de dimensies van Marzano (APS, 2008), die op micro- (in de klas), meso- (in de school) en macro-niveau (binnen het schoolbestuur) worden toegepast:

1. Een positieve houding en opvatting over het eigen leren (veiligheid, acceptatie en vertrouwen)
2. Het verwerven en integreren van nieuwe kennis (onderscheid maken in didactiek van declaratieve en procedurele kennis)
3. Het uitbreiden en verfijnen van kennis van vaardigheden (vergelijken, classificeren, induceren, deduceren, analyseren, construeren van ondersteuning, abstraheren en analyseren van perspectieven)
4. Betekenisvol gebruiken van kennis (taken ter besluitvorming, (experimenteel) onderzoek, probleem oplossen en uitvinden/ontwerpen)
5. Productieve leer- en denkgewoontes (zelfregulerend, kritisch en creatief denken/leren)

3. OPZET VAN HET PROJECT

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de opzet van het project, waaronder het stappenplan en onderzoeksplan valt, maar ook het doel van onderzoek en de daarbij behorende verantwoording.

3.1 SOORT ONDERZOEK

Harinck (2010) onderscheidt verschillende soorten onderzoek, waarbij bij dit onderzoek specifiek praktijkgericht onderzoek en evaluatieonderzoek past. De naam praktijkgericht onderzoek past bij onderzoek waarbij naast het bestuderen van literatuur ook praktijkgericht gehandeld wordt. In dit onderzoek vindt dat plaats door ondersteuning van de groepsleerkrachten bij invulling van het groepshandelingplan. Dit gebeurt volgens de cyclus van planmatig handelen, waarbij de fases 'probleem', 'plan', 'proces (invoering)' en 'product (resultaat)' doorlopen worden. Bij evaluatieonderzoek gaat het om onderzoek dat plaatsvindt na een handeling of verandering, zoals het in dit geval gaat om de invulling van de groepshandelingsplannen van leerkrachten, zoals deze op dit moment al zijn opgezet. Ook na de eventuele veranderingen zal evaluatie plaatsvinden dat zich richt op eventuele direct zichtbare gevolgen, bijvoorbeeld in de resultaten van de leerlingen.

3.2 DOELGROEP

Dit onderzoek heeft als doelgroep het schoolteam, maar is vooral gericht op groepsleerkrachten (N=3), de remedial teacher (N=1) en de intern begeleider (N=1).

3.3 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

Het inwinnen van de informatie die nodig is, geschiedt met behulp van onderzoeksinstrumenten, weergegeven in figuur 3.

Instrument	Doel: wat meet het instrument?	Bron: waar komt het instrument vandaan?
1 Vragenlijst verwerking literatuuronderzoek	De wetenschappelijke onderbouwing van de dagelijkse onderwijspraktijk en gerichte handvatten voor invulling van het groepshandelingsplan.	Zelf ontworpen instrument.
2 Checklist methode-onderzoek	Inhoud van de gebruikte methodes voortgezet leesonderwijs op de Westerschool.	Zelf ontworpen instrument.
3 Semi-gestructureerde observaties van groepsleerkrachten groepen 5 (beschrijvende observatie + kijkwijzerobservatie)	Het didactisch handelen van de groepsleerkrachten in groep 5.	Kijkwijzers uit de orthotheekmap RT/IB en kwaliteitskaarten 'Taalpilots', eventueel via ombouw geschikt gemaakt.
4 Semi-gestructureerd interview met Intern Begeleider en Remedial Teacher	Reeds ondernomen stappen op het gebied van 'opbrengstgericht werken' en kennis van groepsleerkrachten over leesstrategieën.	Zelf ontworpen vanuit eigen theoretisch kader.

5	Semi-gestructureerd interview aan de hand van vragenlijst met groepsleerkrachten groepen 5	De kennis van onder andere leesstrategieën inventariseren.	Zelf ontworpen vanuit eigen theoretisch kader.
6	Toetsanalyse toetsen van DMT, TBL en methodegebonden	De resultaten van de leerlingen op zowel CITO- als methodegebonden toetsen. Een analyse laat zien waarop de leerlingen uitvallen: eventueel aandachtspunt voor de lessen. AVI wordt hierbij gebruikt als controlemiddel.	Cedin en CITO.
7	Trendanalyse aan de hand van checklist van documenten van resultaten DMT en TBL	Vergelijken voorgaande jaren: A. Resultaten van huidige groep 5 in voorgaande groepen (leerlingniveau) B. Resultaten van groep 5 in voorgaande jaren (leerkrachtniveau)	Cedin evidence based instrument: eventueel via ombouw geschikt gemaakt.

FIGUUR 3: ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

3.4 TRIANGULATIE, VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID

Volgens van Dale (2011) betekent triangulatie 'driehoeksmeting, voornamelijk ten behoeve van het in kaart brengen'. Hiermee wordt de validiteit (geldigheid van onderzoeksresultaten) en betrouwbaarheid (eventueel hergebruik zal leiden tot dezelfde gegevens) van het onderzoek gewaarborgd. In dit onderzoek vindt triangulatie plaats doordat het onderzoek zich baseert op verschillende doelgroepen, dus niet alleen leerkrachten, maar ook de remedial teacher en de intern begeleider van de school. Daarnaast wordt er gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten (zie paragraaf 3.3), waarmee op diverse manieren zowel kwalitatieve als kwantitatieve informatie wordt ingewonnen om één onderzoeksvraag of deelvraag (zie paragraaf 1.4) te beantwoorden. Dit laatste is zichtbaar in het model 'Vragen x instrumenten items' in bijlage 2.

De onderzoeksinstrumenten zijn zoveel mogelijk gebaseerd op reeds bestaande documenten en instrumenten, zoals de kwaliteitskaarten die ontworpen zijn door 'School aan zet' en 'Taalpilots' door de PO-raad en Projectbureau Kwaliteit (2011), maar steeds via ombouw geschikt gemaakt voor de beantwoording van de centrale onderzoeks- en deelvragen (zie paragraaf 1.4) binnen dit onderzoek om de validiteit, maar ook de bruikbaarheid van het onderzoek door odbs de Westerschool te Wildervank te kunnen garanderen.

3.5 COMMUNICATIE

In de cyclus van planmatig handelen (Harinck, 2010) die doorlopen wordt bij uitvoering van dit onderzoek vindt constante communicatie plaats met voornamelijk de begeleidende docent (tweewekelijks) en de intern begeleider (maandelijks) van odbs de Westerschool.

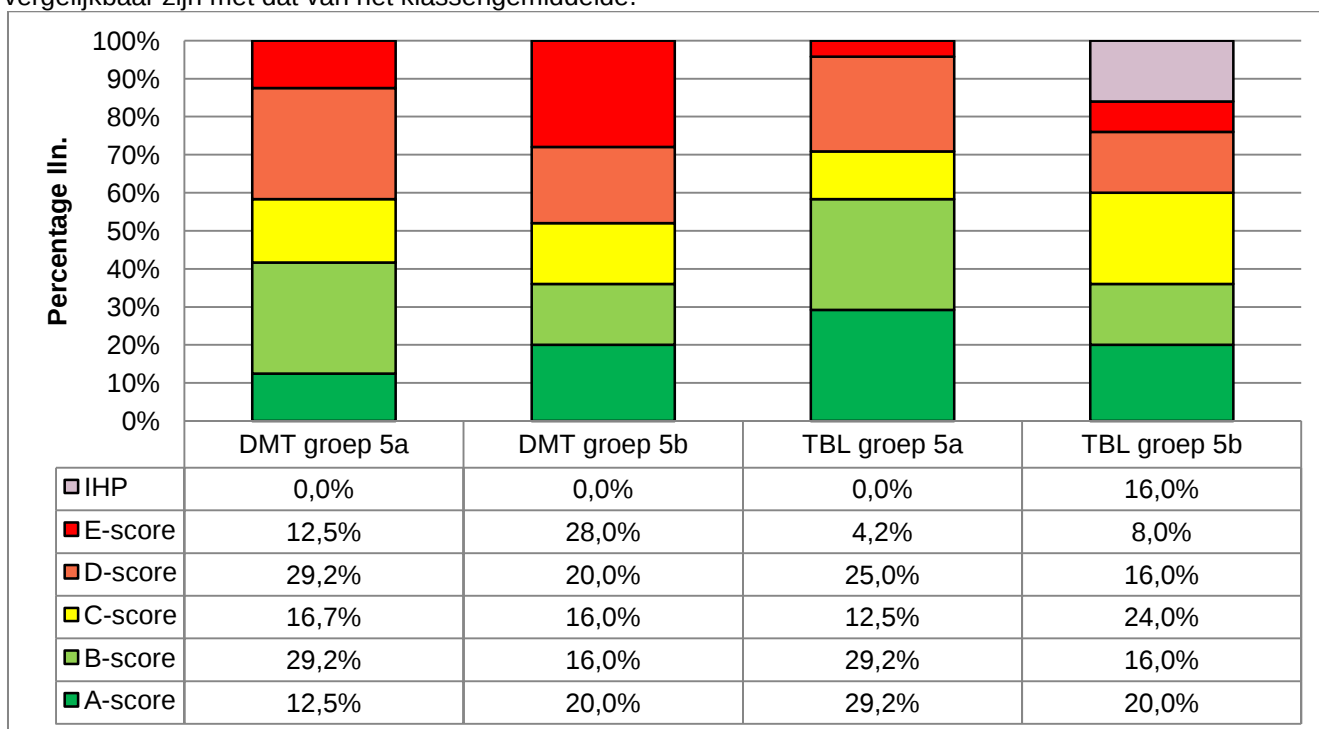
4. RESULTATEN

Men werkt op de Westerschool planmatig aan de verbetering van het onderwijs vanuit verschillende perspectieven. Er wordt ingezet op organisatorische veranderingen als de invoering van het groepshandelingsplan, de verbetering van leerkrachtvaardigheden en daarmee de verbetering van leerlingresultaten. Om een goed inzicht te krijgen in wat er speelt en om antwoord te krijgen op de geformuleerde onderzoeks- en deelvragen (zie paragraaf 1.4) is gebruik gemaakt van diverse onderzoeksinstrumenten (zie paragraaf 3.3). In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de resultaten en de gevolgen van deze resultaten voor de beantwoording van de onderzoeks- en deelvragen. De paragrafen zijn ingedeeld op chronologische volgorde van afname van onderzoeksinstrumenten, weergegeven door middel van de kopjes 'nulmeting', 'interventie' en 'eindmeting'.

4.1 NULMETING: HUIDIG LEESNIVEAU FEBRUARI 2011

Om eventuele resultaten van het onderzoek te kunnen benoemen is een nulmeting nodig om de beginsituatie vast te stellen. Het gaat om de CITO-afname van januari 2011, te weten AVI (technisch lezen op tekstniveau), DMT (technisch lezen op woordniveau) en TBL (begrijpend lezen). Deze drie resultaten worden op de Westerschool ook meegenomen om het groepshandelingsplan op te stellen. De resultaten van de DMT en TBL van de leerlingen uit de groepen 5 zijn in figuur 4 weergegeven. Deze resultaten worden uitgedrukt in een A-, B-, C-, D- of E-score, die in de rijen staan weergegeven. In de kolommen staan vervolgens de DMT en TBL per groep. In de afzonderlijke cellen wordt tenslotte per groep het percentage aan leerlingen (op basis van het totaal aantal leerlingen in die groep) genoemd die deze score behaald heeft.

De verdeling van scores door CITO is als volgt (Wentink & Verhoeven, 2004; van Spiegel, 2011): 25% A-score, 25% B-score, 25% C-score, 15% D-score en 10% E-score. Het landelijk gemiddelde ligt dan tussen B en C, wat inhoudt dat leerlingen met een C-score onder het landelijk gemiddelde presteren. Opvallend in figuur 1 is dat bij zowel groep 5a als groep 5b meer dan 25% van de leerlingen een D- of E-score heeft, uitgezonderd de TBL-score van groep 5b. Leerlingen op een ander niveau, in de figuur genoemd als IHP, worden in deze buiten beschouwing gelaten omdat hun resultaten niet direct vergelijkbaar zijn met dat van het klassengemiddelde.



FIGUUR 4: RESULTATEN GROEP 5A EN GROEP 5B (CITO JANUARI 2011): DMT- EN TBL-TOETSEN

De resultaten van de AVI-afname in januari 2011 staan in figuur 5 weergegeven. Omdat deze resultaten, in tegenstelling tot DMT- en TBL-resultaten, niet in een A-, B-, C-, D- of E-score worden uitgedrukt staan deze apart genoemd. Hierbij is het M5-niveau het niveau dat de leerlingen uit groep 5 in januari moesten beheersen. Naarmate het niveau verhoogt (E5, M6 etc.) worden de AVI-teksten langer en wordt van de leerlingen verwacht dat ze per tekstniveau minder tijd gebruiken en minder leesfouten maken.

	Groep 5a	Groep 5b
AVI-M3	0 leerlingen (0%)	1 leerling (4%)
AVI-E3	0 leerlingen (0%)	5 leerlingen (20%)
AVI-M4	4 leerlingen (16,7%)	0 leerlingen (0%)
AVI-E4	6 leerlingen (25%)	4 leerlingen (16%)
AVI-M5	3 leerlingen (12,5%)	3 leerlingen (12%)
AVI-E5	5 leerlingen (20,8%)	4 leerlingen (16%)
AVI-M6	2 leerlingen (8,3%)	0 leerlingen (0%)
AVI-E6	2 leerlingen (8,3%)	5 leerlingen (20%)
AVI-M7	1 leerling (4,2%)	3 leerlingen (12%)
AVI-E7	1 leerling (4,2%)	0 leerlingen (0%)
AVI-PLUS	0 leerlingen (0%)	0 leerlingen (0%)

FIGUUR 5: RESULTATEN GROEP 5A en GROEP 5B (CITO JANUARI 2011): AVI-TOETSEN

Uit de figuur is op te maken dat veertien leerlingen (58,3%) in groep 5a en vijftien leerlingen (60%) in groep 5b het AVI-M5 niveau of hoger beheersen, deze zijn groen gekleurd. Dit betekent in beide klassen dat iets minder dan de helft van de leerlingen onderpresteert (rood gekleurd), wat inhoudt dat de groepsleerkracht hierop interventie in zal moeten zetten om het gemiddelde niveau te verhogen.

4.2 METHODE-ONDERZOEK

Zoals genoemd in paragraaf 2.3.2 maakt men op de Westerschool gebruik van de methode 'Estafette' bij de inrichting van het technisch leesonderwijs. Met behulp van het schema in figuur 6 was het mogelijk om de methode te analyseren.

Methode:	'Estafette'	
Auteur/jaartal (volgens APA):	Zwijsen uitgeverij (2009-2011). <i>Estafette nieuw. Methode voortgezet technisch lezen</i> . Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.	
Aandachtspunt:	Score:	Toelichting:
Er is een leerlijn geformuleerd met kerndoelen en tussendoelen.	Ja	De methode geeft per jaargroep aan welke doelen behaald moeten worden. Daarnaast geeft de methode per les ook lesdoelen, die toewerken naar de gestelde einddoelen.
Hoe vaak wordt er met de methode gewerkt?	Vier keer per week	De Westerschool heeft ervoor gekozen drie keer per week te werken met de methode.
Is de methode leerkrachtgestuurd of leerlinggestuurd opgezet?	Beide	De methode laat iedere les zowel de aanvang als afsluiting klassikaal plaatsvinden. Meestal zijn de eerste drie opdrachten leerkrachtgestuurd, waarna de leerlingen zelfstandig verder kunnen werken.
Binnen de methode is het mogelijk te differentiëren.	Ja: convergente differentiatie	De methode formuleert drie 'aanpakken'. De groepsleerkracht krijgt hiermee de mogelijkheid om de leerlingen op hun eigen niveau te laten werken zonder het klassengevoel hierbij te verliezen.
Bij differentiatie zijn passende doelen geformuleerd voor de: - Basisgroep	Ja	Zie bovenstaande.

- Herhalingsgroep	
- Verrijkgroep	

Toelichting:

De Westerschool werkt drie keer per week met de methode, terwijl de methode vier keer per week voorschrijft. Dit omdat iedere vierde les in de week gericht is op het opbouwen van een leesdossier, waarvoor aparte materialen aangeschaft dienen te worden. Omdat men dit schooljaar is begonnen in de groepen 4 en 5 (zie paragraaf 2.3.2), heeft men dit materiaal nog niet aangeschaft.

FIGUUR 6: METHODE-ONDERZOEK 'ESTAFETTE NIEUW' (ZWIJSEN, 2009-2011)

Uit het methode-onderzoek kwamen de volgende belangrijkste aandachtspunten met betrekking tot het onderzoek:

- De methode biedt de groepsleerkracht de mogelijkheid om convergent te differentiëren in drie groepen, aanpak I, II en III genoemd.
- De methode biedt leerlijnen aan in de vorm van kerndoelen en tussendoelen, aansluitend bij de kerndoelen en referentieniveaus (zie paragraaf 2.1.1).

4.3 INVULLING VAN HET GROEPSHANDELINGSPLAN

Dit onderzoek richt zich voornamelijk op de uitvoering van het groepshandelingsplan, maar om dit te kunnen herleiden is het zaak inzage te nemen in de invulling van het groepshandelingsplan. De groepshandelingsplannen 'lezen' van de groepen 5a en 5b zijn toegevoegd als bijlage 4.

In figuur 7 staan de belangrijkste overeenkomsten van en verschillen tussen beide groepshandelingsplannen genoemd.

Overeenkomsten	Verschillen
In beide groepen scoren tien leerlingen op AVI onder het niveau het groepsniveau M5 in januari. Ook in percentages is dit ongeveer gelijk (groep 5a is dit 41,7% en in groep 5b is dit 40%).	Groep 5a heeft alleen voor de B-groep en H-groep DMT-doelen geformuleerd, niet voor de V-groep.
Beide groepen hebben wat DMT betreft weinig C-scores (groep 5a 16,7% en groep 5b 12,5%) in vergelijking met wat de literatuur aangeeft, namelijk 25% van de leerlingen.	Groep 5b bevat drie leerlingen met een eigen leerweg.
Beide groepen maken onderscheid in technisch lezen op tekstniveau, technisch lezen op woordniveau en begrijpend lezen.	Groep 5b bevat vijf leerlingen in de V-groep (40%) en groep 5a drie leerlingen (12,5%).
	Groep 5a geeft aan viermaal per week met Estafette te werken, terwijl groep 5b dit driemaal per week zegt te doen. In de praktijk werken beide groepen driemaal per week met Estafette.

FIGUUR 7: OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN VAN DE GROEPSHANDELINGSPLANNEN

Samenvattend kan gezegd worden dat de verschillen die bestaan, voornamelijk gericht zijn op het verschil in leerling-niveau, wat de opzet van het groepshandelingsplan verschillend maakt. De opzet van het groepshandelingsplan en het gebruik van verschillende methodes en materialen daarin is in beide groepen overeenkomstig.

4.4 NULMETING: UITVOERING VAN GROEPSHANDELINGSPLAN (OBSERVATIE)

Om te kunnen onderzoeken hoe de groepsleerkracht gebruik maakt van het groepshandelingsplan bij de invulling van de leeslessen (onderzoeksvragen 5 en 6) zijn verschillende observaties uitgevoerd met behulp van een kijkwijzer (zie bijlage 3), gebaseerd op kwaliteitskaarten van de PO-raad (2009).

4.4.1 BESCHRIJVENDE OBSERVATIES

Om een goed beeld te krijgen van de lesopbouw uitgaande van het groepshandelingsplan (zie paragraaf 4.3) in beide groepen hebben aanvankelijk beschrijvende observaties, door Harinck (2010) ook 'vrije observaties' genoemd, plaatsgevonden. Hierbij is geen gebruik gemaakt van aandachtspunten, zoals tijdens de semi-gestructureerde observaties in een later stadium (zie paragraaf 4.4.2).

De observaties, die plaatsvonden op 11 en 12 april 2011, waren gericht op de didactische vaardigheden van de groepsleerkracht tijdens de lessen technisch lezen met behulp van de methode 'Estafette'. De lessen waren niet dezelfde, maar dat is in dit verband ook niet van belang, omdat de didactische vaardigheden van de groepsleerkracht in principe niet of nauwelijks afhankelijk zullen zijn van de les. Daarnaast zijn de lessen 'Estafette' volgens de methode altijd op een vergelijkbare manier opgebouwd, hierin verschilt slechts de inhoud van de opdrachten. De beschrijvende observaties zijn vooral bedoeld om een eerste indruk op te doen van het werken met de methode 'Estafette' en het pedagogisch en didactisch klimaat dat de groepsleerkracht in de klas creëert.

Tijdens de beschrijvende observaties viel een aantal belangrijke punten op die verschilden ten opzichte van de andere groep. Deze punten zijn, op willekeurige volgorde zonder nadruk op 'goed of fout', de volgende:

- Beide groepen beginnen de les met een terugblik op voorgaande lessen, waarbij vooral gesproken wordt over het centrale verhaal. In groep 5b blikt men daarnaast terug op leesmoeilijkheden in voorgaande lessen, zoals samengestelde woorden.
- De groepsleerkracht van groep 5a besteedt aandacht aan de tekstsoort, in dit geval een dialoog/rollenspel. Er wordt aandacht besteed aan *fluency* (zie paragraaf 2.1.2), onder andere de gevoelens die daarbij getoond moeten worden en het lezen met intonatie.
- In groep 5b nemen drie leerlingen gedurende de hele les plaats aan de instructietafel, waaraan ook de groepsleerkracht plaatsneemt. Deze leerlingen worden constant extra begeleid en krijgen daar waar nodig verlengde instructie en begeleide inoefening.
- De groepsleerkracht van groep 5b hanteert consequent het 'voor-koor-door principe', maar varieert hierin door onder andere zo nu en dan een leerlingen 'juf of meester' te laten zijn en het voor te laten lezen of door de leerlingen in duo's te laten oefenen.

4.4.2 SEMI-GESTRUCTUREERDE OBSERVATIES

Om de didactische vaardigheden van beide groepsleerkrachten te kunnen meten volgden op de beschrijvende observaties (paragraaf 4.4.1) semi-gestructureerde observaties met behulp van de kijkwijzer, gebaseerd op kwaliteitskaarten van de PO-raad. Deze kijkwijzer is toegevoegd als bijlage 1. Op basis van de bevindingen zijn in figuur 8 de belangrijkste overeenkomsten en verschillen tussen beide groepen genoemd.

Overeenkomsten	Verschillen
Voorafgaand aan de les worden doel en inhoud besproken.	'Door' lezen gebeurt door één à twee leerlingen per keer in groep 5a, terwijl groep 5b dit vaker herhaalt.
De methode wordt consequent gehanteerd en nagevolgd.	De groepsleerkracht van groep 5a hanteert niet consequent 'voor-koor-door', maar wisselt dit naar 'voor-door-koor'.
Er is sprake van leerlingen in aanpak I, II en III (in groepshandelingsplan Herhalingsgroep, Basisgroep, Verrijkgroep).	De groepsleerkracht van groep 5b gebruikt verschillende manieren in het geven van feedback.
De opdrachten worden regelmatig gekoppeld aan het verhaal dat centraal staat in het leesboek.	In groep 5a vindt geen gezamenlijke terugkoppeling plaats.
	In groep 5a worden leerlingen niet individueel gecontroleerd tijdens de les, dit gebeurt na de les door het werk na te kijken.

FIGUUR 8: OVEREENKOMSTEN EN VERSCHILLEN DIDACTISCHE VAARDIGHEDEN

4.5 INTERVENTIE: GESPREK NAAR AANLEIDING VAN OBSERVATIES

Om de centrale vraagstelling (zie paragraaf 1.3) te kunnen beantwoorden hebben gesprekken plaatsgevonden naar aanleiding van de uitgevoerde observaties (zie paragraaf 4.4). In dit gesprek stonden de bevindingen vanuit de semi-gestructureerde observatie met kijkwijzer centraal (zie paragraaf 4.4.2). In bijlage 5 is het complete overzicht van bevindingen opgenomen.

4.5.1 GROEP 5A

Uit de observaties bleek dat het didactisch handelen van de groepsleerkracht goed in ontwikkeling is, maar dat wat betreft het naleven van wetenschappelijk onderbouwde interventies er nog een aantal aandachtspunten bestaat. De groepsleerkracht geeft in het gesprek aan dat ze vindt dat de les 'Estafette' haar veel tijd kost, gemiddeld per les 45 minuten. Hierdoor heeft ze soms het gevoel iets sneller door de les te moeten dan ze eigenlijk zou willen. Ook lenen sommige opdrachten zich er niet voor om de volgorde 'voor-koor-door' te hanteren vindt ze, waardoor ze ervoor kiest om 'voor-door-koor' te hanteren. Hierdoor biedt ze de risicolezers onvoldoende ondersteuning. Daarnaast vindt onvoldoende herhaling plaats, doordat vaak slechts één of twee leerlingen het nog eens herhaald lezen.

Sterke punten die uit de observaties en het daarop volgende gesprek naar voren kwamen:

- De groepsleerkracht maakt gebruik van voorkennis door te refereren naar het verhaal uit het leesboek.
- De groepsleerkracht maakt het lesdoel voorafgaand aan de les kenbaar aan de leerlingen.
- De groepsleerkracht geeft aandacht aan leesstrategieën, in dit geval het lezen met een bepaald gevoel: boos, verdrietig, blij etc.
- De groepsleerkracht doet en leest veel voor en biedt hiermee ondersteuning aan de leerlingen.

Gegeven feedback naar aanleiding van de observaties en het gesprek:

- Het 'voor-koor-door principe' wordt toegepast, maar dit gebeurt niet consequent. In sommige gevallen gebruikt de groepsleerkracht 'voor-door-koor' en kan dit onderbouwen. Toch is het advies om met name 'door' vaker te herhalen, eventueel door meerdere leerlingen of in groepjes leerlingen. Dit ondersteunt met name de risicolezers van aanpak I (de Herhalingsgroep in het groepshandelingsplan): maak gebruik van interactie tijdens de instructie en creëer ruimte voor succeservaringen.
- Ondersteund lezen wordt toegepast, maar herhaald lezen en veel lezen vallen zo nu en dan weg, mede door tijdsdruk en de hoeveelheid lesstof per dag.
- De groepsleerkracht maakt gebruik van het vscc-model van Verhallen en Verhallen en is hiermee ook bekend: voorbereiden, semantiseren en consolideren past ze consequent toe,

controleren doet ze voornamelijk na afloop van de les door de schriften na te kijken. Door leerlingen in duo's te laten oefenen kan ze ruimte creëren voor zichzelf om andere leerlingen te controleren op hun voortgang wat betreft de leesvaardigheid en eventueel extra te ondersteunen waar nodig.

- Maak gebruik van de klassikale terugkoppeling zoals deze in het directe instructiemodel genoemd wordt. Hierdoor geef je de leerlingen van aanpak I, II en III weer een klassikaal gevoel en kunnen ze hun ervaringen en opdrachten delen. Bijvoorbeeld: In de les zijn gevoelens ter sprake gekomen en de leerlingen hebben in het boek een rollenspel moeten lezen. Laat een aantal duo's dit uitvoeren (eventueel een aantal zinnen uit het rollenspel). Ze ervaren hierdoor een gevoel van autonomie, succes en behouden het groepsgevoel, ondanks de differentiatie die is toegepast.

Hierop volgend is de afspraak gemaakt dat de remedial teacher informeert naar de aanwezigheid van eventuele zandlopers, als extra ondersteuning bij het laten lezen in duo's.

4.5.2 GROEP 5B

Groep 5b heeft twee groepsleerkrachten, waarvan één groepsleerkracht werkt op maandag en dinsdag en de ander op de overige dagen. Wat betreft de observaties is vooral gekeken naar het didactisch handelen van de groepsleerkracht, aanwezig op maandag en dinsdag. In de interviews, bij vragenlijsten en enquêtes is ook de andere groepsleerkracht in dit onderzoek opgenomen.

Uit de observaties bleek dat de groepsleerkracht van groep 5b didactisch goed functioneert. Zo doorloopt zij de stappen van het directe instructiemodel in iedere les, dat ze laat aansluiten bij de stappen die genomen worden binnen de methode. Ook brengt ze afwisseling aan in zowel de instructie als de verwerking, door bijvoorbeeld een sterke lezer de rol van 'juf of meester' te geven en het te laten voorlezen aan andere leerlingen, alvorens ze koorlezen en een aantal individuele leerlingen het nog eens lezen. Ook maakt ze gebruik van het vscc-model (zie paragraaf 2.3.2) door niet alleen de technische leesvaardigheid te stimuleren, maar ook aandacht te besteden aan de semantiek van woorden, één van de doelen van voortgezet technisch lezen (zie paragraaf 2.1.2), zoals 'panisch' en samengestelde woorden. Tot slot gebruikt de groepsleerkracht verschillende manieren van feedback geven, zoals positieve feedback met behulp van mimiek of het opsteken van een duim en 'wacht-hint-prijs' door te zeggen: 'Jij las zo ..., klopt dat?'.

De observaties met kijkwijzer en het gesprek leveren geen feedbackpunten op.

4.6 INTERVENTIE: ENQUÊTE, VRAGENLIJST EN INTERVIEW IB, RT EN GROEPSLEERKRACHTEN

Sinds schooljaar 2009-2010 is men op de Westerschool begonnen met de eerste aanzet tot het gebruik van groepshandelingsplannen. Sinds schooljaar 2010-2011 is men daadwerkelijk bezig met de implementatie van het gebruik van groepshandelingsplannen door groepsleerkrachten te begeleiden bij het invullen en uitvoeren.

4.6.1 ENQUÊTE

De Westerschool is een academische daltonschool waar door zowel groepsleerkrachten als studenten veel onderzoek gedaan wordt. Op dit moment loopt ook een onderzoek naar groepshandelingsplannen, waarvoor toestemming is gegeven voor het gebruik van enkele resultaten van een enquête binnen dit onderzoek (zie bijlage 6). Het gaat om de invulling van de enquêtes door de drie groepsleerkrachten van groep 5a en 5b. Twee van deze groepsleerkrachten zijn tevens remedial teacher.

Alle drie groepsleerkrachten gaven aan niet of nauwelijks moeite te hebben met het schrijven van de groepshandelingsplannen, al geeft de groepsleerkracht van groep 5a wel aan dat ze moeite heeft met het beschrijven en opzetten van de organisatie.

Ook de uitvoering van het groepshandelingsplan hebben alle drie de groepsleerkrachten onder de knie. Ze kunnen goed werken binnen het directe instructiemodel en hebben duidelijk het doel voor

ogen dat ze met de leerlingen willen behalen. Wel geeft één groepsleerkracht (groep 5b) aan moeite te hebben met de uitvoering van de juiste instructie en begeleiding, maar dit heeft te maken met het klimaat van de groep en groepssamenstelling.

4.6.2 VRAGENLIJST

In bijlage 7 staan de interviewvragen die gesteld zijn aan de betreffende groepsleerkrachten van groep 5. Een deel hiervan is beantwoord met behulp van de enquête (zie bijlage 6) waarover in voorgaande werd gesproken. Na de observaties (zie paragraaf 4.4.2) hebben de groepsleerkrachten gelegenheid gekregen om hun eigen visie op hun didactisch handelen aan te geven met behulp van een vragenlijst. Op deze vragenlijst stonden de punten verwerkt die tevens dienden als kijkwijzer voor de observatie (zie bijlage 1). De groepsleerkrachten konden per aandachtspunt aangeven of zij hier bekwaam of onbekwaam in zijn en of zij hierbij ondersteuning behoeven door middel van een schaalverdeling (++ , + , - en --). Belangrijk om te vermelden is dat het hier niet gaat om een vergelijking van de eigen mening van groepsleerkrachten met de bevindingen uit de observatie. Het doel is om de validiteit van de informatie, verkregen uit observaties, te waarborgen. Omdat er in iedere klas slechts twee observaties zijn uitgevoerd (paragraaf 4.4), dienen deze antwoorden als ondersteuning om zoveel min mogelijk te kunnen spreken van een momentopname.

Uit de vragenlijst blijkt dat alle drie groepsleerkrachten van mening zijn dat zij op alle punten in ieder geval een + scoren. Slechts één groepsleerkracht (groep 5a) geeft aan in plaats van het 'voor-koor-door principe' de volgorde ook wel eens te veranderen in voor-door-koor. Ook geeft zij aan niet altijd de les gezamenlijk af te sluiten. Deze beide aandachtspunten kwam eerder ook naar voren in het gesprek dat gevoerd werd naar aanleiding van de observaties (zie paragraaf 4.5).

4.6.3 INTERVIEW

Door middel van de interviews (zie bijlage 7) kan een aantal deelvragen beantwoord worden. Dit gebeurt in deze paragraaf per deelonderwerp. Er hebben twee interviews plaatsgevonden met beide groepsleerkrachten waarbij ook observaties zijn uitgevoerd.

Onderstaande is een samenvatting van de antwoorden van de intern begeleider, remedial teacher en beide groepsleerkrachten, tenzij anders vermeld.

Leesonderwijs in groep 5

Sinds de voorjaarsvakantie maken de groepen 5 gebruik van de methode 'Estafette'. De groepsleerkrachten hebben de tijd genomen vanaf de afname van de CITO-toetsen (januari) tot de voorjaarsvakantie om zich in te lezen in de methode. Daarnaast hebben beide groepsleerkrachten een groepshandelingsplan lezen opgesteld, gebaseerd op de resultaten uit januari en gericht op het gebruik van onder andere de nieuwe technisch leesmethode.

De visie op leesonderwijs vanuit het dalton

Specifiek vanuit dalton worden geen richtlijnen gegeven om het onderwijs vorm te geven, dus ook niet voor het leesonderwijs. Binnen dalton worden drie pijlers nagestreefd: zelfstandigheid, vrijheid (in gebondenheid) en samenwerken. Men probeert deze terug te laten komen bij de leeslessen waar mogelijk, omdat men de methode zoveel mogelijk probeert te volgen. Wel is er in de methode sprake van regelmatig samenwerken, zoals het lezen van een tekst of rijtjes met een maatje. Daarnaast werken de leerlingen van aanpak II en aanpak III een deel van de les zelfstandig en wordt er een beroep gedaan op hun vrijheid/verantwoordelijkheid door ze zelfstandig de tekst te laten voorbereiden bijvoorbeeld.

'Duurzaam leren in de Veenkoloniën' in de dagelijkse onderwijspraktijk

De groepsleerkrachten zijn zich bewust van het project en proberen als team zoveel mogelijk opbrengstgericht te werken, bijvoorbeeld door middel van de implementatie van groepshandelingsplannen. Op dit moment is dit echter nog zo in ontwikkeling dat er onvoldoende gezegd kan worden over de actieve deelneming aan het project. Ook zijn er daarom geen directe resultaten aan te tonen.

Ervaring met groepshandelingsplannen

De ervaring van groepsleerkrachten met het schrijven en uitvoeren van groepshandelingsplannen is gebaseerd op de enquête, waarvan de resultaten zijn opgenomen in paragraaf 4.6.1. Hun mening over hun eigen didactisch handelen, georganiseerd volgens het groepshandelingsplan, staat beschreven in paragraaf 4.6.2.

De verdeling in drie subgroepen, namelijk Basisgroep, Herhalingsgroep en Verrijkingsgroep, gebeurt op basis van de CITO-resultaten AVI (technisch lezen op tekstniveau), DMT (technisch lezen op woordniveau) en TBL (begrijpend lezen). Daarnaast maakt men een overweging om leerlingen in een andere groep te plaatsen dan hun resultaten in eerste instantie zeggen op basis van bijvoorbeeld bijzondere onderwijsbehoeften, gebaseerd op gesprekken met ouders, kinderen of observaties. Beide groepen 5 delen de leerlingen met een C-score op DMT of TBL in de Basisgroep in, tenzij deze leerlingen op AVI E5-niveau of hoger scoren. Wanneer dit laatste van toepassing is, worden de leerlingen in de Verrijkingsgroep geplaatst. Hiertoe kan echter anders besloten worden op basis van onderwijsbehoeften, zoals onvoldoende zelfstandigheid.

Men maakt in het groepshandelingsplan onderscheid in technisch lezen en begrijpend lezen. Dit houdt in dat een leerling bij technisch lezen in de Verrijkingsgroep geplaatst kan worden, terwijl het wat begrijpend lezen betreft nog in de Basisgroep geplaatst wordt.

4.7 EINDMETING: AFSLUITENDE OBSERVATIE

Naar aanleiding van het gesprek met de groepsleerkrachten van de groepen 5a en 5b heeft in groep 5a nogmaals een observatie plaatsgevonden, gericht op het didactisch handelen van de leerkracht. In het gesprek ontving de groepsleerkracht van groep 5a feedback, gebaseerd op de gebruikte kijkwijzer tijdens eerdere observaties (zie paragraaf 4.4), die ontstaan is vanuit literatuuronderzoek (zie hoofdstuk 2). De afsluitende observatie is niet bedoeld om de groepsleerkracht op welke manier dan ook te beoordelen, maar om een tweede meting te verrichten na de begeleiding en ondersteuning die heeft plaats gevonden en daarmee te zien of de begeleiding enig resultaat heeft geboekt. De resultaten van de leerlingen staan genoemd in paragraaf 4.8.

Deze observatie is beschrijvend van aard, maar voornamelijk gericht op de feedback die besproken is na de observaties voor de nulmeting. Deze waren als volgt (zie paragraaf 4.5.1):

1. Consequent toepassen van het 'voor-koor-door principe'
2. Ondersteund, herhaald en veel lezen
3. Tussentijdse controle van de beheersing van de leesmoeilijkheid bij leerlingen
4. Gebruik maken van de klassikale terugkoppeling uit het directe instructiemodel

In figuur 9 staan kort de lesbeschrijving en genomen stappen beschreven.

'Estafette'

1. Terugblik op verhaallijn
2. Inleiden opdracht 1: benoemen van de tekstsoort (rollenspel)
3. Opdracht 1:
 - a. Voorlezen door de groepsleerkracht
 - b. Koorlezen: de groepsleerkracht loopt ronde en controleert
 - c. Doorlezen: leerlingen oefenen zelfstandig door stil te lezen
4. Opdracht 2:
 - a. Voorlezen van de rijtjes door de groepsleerkracht
 - b. Koorlezen: de groepsleerkracht loopt ronde en controleert
 - c. Doorlezen: leerlingen oefenen zelfstandig stil lezend de rijtjes
 - d. Doorlezen: steeds één leerling krijgt een beurt en leest het rijtje, er is aandacht voor de bijzonderheid van het rijtje (namelijk allemaal beginnen met ge- of de opbouw van het woord), ook wordt teruggeblikt op samengestelde woorden (de leerlingen worden geprezen voor hun kennis)
5. Opdracht 3: De leerlingen zoeken zelfstandig de woorden in de tekst op en kleuren deze. Er volgt geen nabespreking.
6. Opdracht 4: De tekst wordt gelezen door leerlingen in tweetallen het rollenspel te laten oefenen, waarna ze beurten wisselen. Wanneer de leerlingen klaar zijn, dienen ze in de

luisterhouding te gaan zitten (armen over elkaar) en intussen herhaald stil de tekst te lezen tot iedereen klaar is.

7. Opdracht 5: Het betreft rijtjes woorden die geoefend dienen te worden, de opdracht wordt overgeslagen.
8. Opdracht 6: De woorden en zinnen worden volgens het 'voor-koor-door principe' gelezen, door vindt plaats door leerlingen in duo's hardop te laten lezen, waarna ze beurten wisselen.
9. Opdracht 7: Het betreft rijtjes van vier woorden, waarvan één woord omcirkeld moet worden omdat het niet rijmt met de andere woorden.
 - a. Voorlezen door de groepsleerkracht
 - b. Koorlezen
 - c. De leerlingen geven zelfstandig de antwoorden, waarbij de groepsleerkracht een ronde loopt en controleert. Tussentijds vindt extra instructie plaats over de betekenis van 'rijmen'.
10. Opdracht 8: Het betreft zinnen en een losstaand woord. Het woord moet op de goede plek in de zin geplaatst worden.
 - a. Voorlezen door de groepsleerkracht
 - b. Koorlezen
 - c. Antwoord geven en bespreken
11. Afsluitend wordt de bijbehorende tekst in het leesboek gelezen (twee bladzijdes).
 - a. Voorlezen door de groepsleerkracht van de gehele tekst
 - b. Koorlezen van de gehele tekst, tussentijds pauzeren om timing te herstellen
 - c. Rolverdeling maken en de tekst door deze leerlingen laten lezen

FIGUUR 9: LESBESCHRIJVING

Opvallend is dat de groepsleerkracht consequent het directe instructiemodel toepast, inclusief de klassikale terugkoppeling die de vorige keer ontbrak. De groepsleerkracht controleert daarnaast door een hulpronde te lopen langs alle leerlingen tijdens het zelfstandig of in tweetallen oefenen. Zij geeft aan dat ze controleert door te kijken of de leerlingen goed meewijzen en door te kijken of hun mond op de juiste manier meebeweegt. Ook motiveert de groepsleerkracht de leerlingen tussendoor meer door ze feedback te geven, dit is echter nog niet gericht op de beheersing van de leesmoeilijkheid of *fluency*. Doordat ze de leerlingen op verschillende manieren laat oefenen krijgen alle leerlingen in de les meerdere malen een leesbeurt.

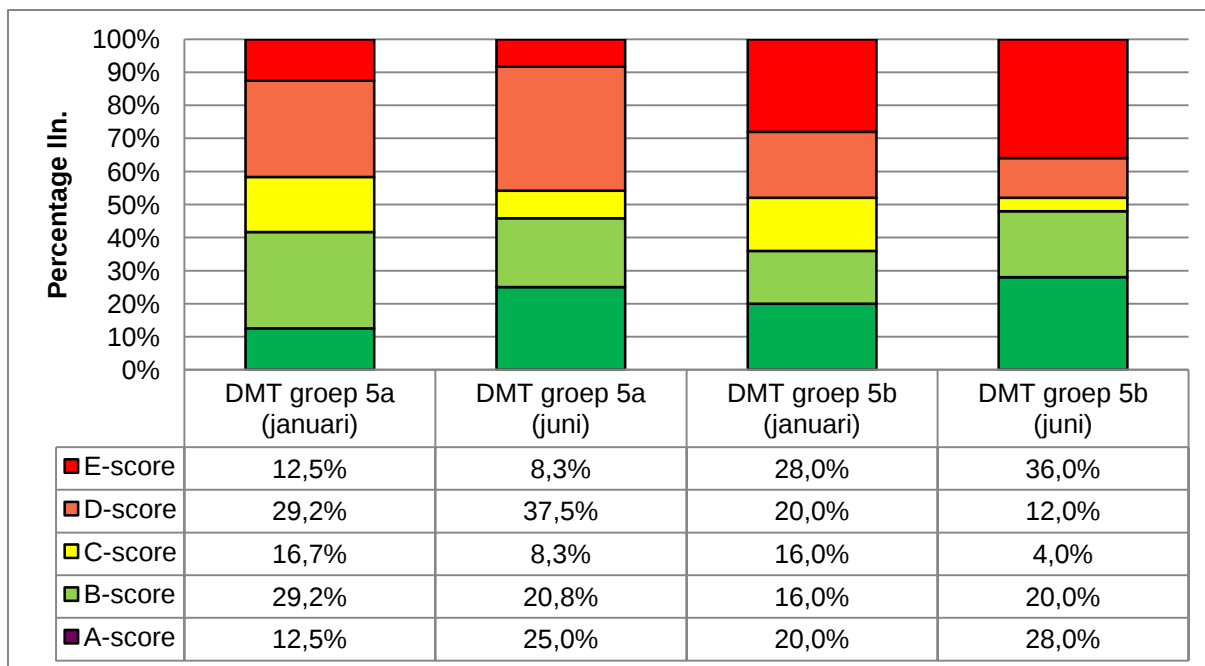
De betreffende les duurt echter 70 minuten, wat komt doordat de groepsleerkracht iedere opdracht behandelt volgens het 'voor-koor-door principe'. De methode geeft aan dat alleen opdracht 1 tot en met 3 klassikaal besproken dienen te worden, waarna de instructie doorgaat voor alleen de leerlingen van aanpak I (Herhalingsgroep). Het 'door'-lezen gebeurt door middel van het laten lezen in duo's of stillezen.

De leerlingen van aanpak III (Verrijkingsgroep) hebben de 'Estafetteloper' al doorlopen en doen daarom mee met de klassikale behandeling van 'Estafette'. Zij hebben zelf aangegeven dit op prijs te stellen. De leerlingen lezen tijdens de les tussendoor in hun eigen leesboek, wanneer ze wachten tot de andere leerlingen klaar zijn met oefenen en de les hervat wordt.

4.8 EINDMETING: HUIDIG LEESNIVEAU JUNI 2011

In deze paragraaf staan de resultaten van de DMT-afname en AVI-afname van juni 2011. De TBL wordt slechts eenmaal per jaar afgenomen en is dus op dit moment in de toetskalender niet van toepassing.

De resultaten van de DMT-afname van juni 2011 van de leerlingen uit de groepen 5 zijn in figuur 10 weergegeven. Deze resultaten worden uitgedrukt in een A-, B-, C-, D- of E-score, die in de rijen staan weergegeven. In de kolommen staat vervolgens de DMT per groep, waarbij voor de vergelijking steeds links de januari-afname staat en rechts de juni-afname. In de afzonderlijke cellen wordt tenslotte per groep het percentage aan leerlingen (op basis van het totaal aantal leerlingen in die groep) genoemd die deze score behaald heeft.



FIGUUR 10: RESULTATEN GROEP 5A EN GROEP 5B (CITO JUNI 2011): DMT-TOETSEN

In figuur 11 staan de verschillen nog eens weergegeven in een overzicht. De conclusies die naar aanleiding van deze resultaten getrokken kunnen worden staan in hoofdstuk 5.

	Vershil DMT groep 5a (januari-juni)	Vershil DMT groep 5b (januari-juni)
E-score	- 4,2% (- 1 leerling)	+ 8% (+ 2 leerlingen)
D-score	+ 8,3% (+ 2 leerlingen)	- 8% (- 2 leerlingen)
C-score	- 8,4% (- 2 leerlingen)	- 12% (- 3 leerlingen)
B-score	- 8,4% (- 2 leerlingen)	+ 4% (+ 1 leerling)
A-score	+ 12,5% (+ 3 leerlingen)	+ 8% (+ 2 leerlingen)

FIGUUR 11: VERSCHIL DMT-RESULTATEN GROEP 5A EN GROEP 5B PERIODE JANUARI -JUNI

Omdat het in het onderzoek niet alleen gaat om lezen op woordniveau, maar ook om het lezen op tekstniveau, waar Estafette zich vooral op richt, zijn ook de AVI-resultaten in dit onderzoek meegenomen. De resultaten van de AVI-afname van juni 2011 van de leerlingen uit de groepen 5 zijn in figuur 12 weergegeven. Was het in januari zo dat het M5-niveau het niveau was dat de leerlingen uit groep 5 dienden te beheersen, nu is dat E5-niveau.

In de rijen staan de verschillende AVI-niveaus weergegeven, oplopend van AVI-M3 naar AVI-PLUS. In de kolommen staat vervolgens het aantal leerlingen per groep die dat niveau behaald hebben, uitgedrukt in aantal en percentage van de groep. Om direct een vergelijking te kunnen maken zijn de resultaten van de januari-afname en juni-afname in figuur 12 terug te vinden. NB. In verband met ziekte van vier leerlingen uit groep 5b tijdens de AVI-afname is besloten deze leerlingen in de eindmeting niet mee te nemen, dit heeft geleid tot een aanpassing in aantal en percentage van de januari-afname ten opzichte van figuur 5.

	Groep 5a (Januari)	Groep 5a (Juni)	Groep 5b (Januari)	Groep 5b (Juni)
AVI-M3	0 leerlingen (0%)	0 leerlingen (0%)	1 leerling (4,8%)	0 leerlingen (0%)
AVI-E3	0 leerlingen (0%)	0 leerlingen (0%)	5 leerlingen (23,8%)	1 leerling (4,8%)
AVI-M4	4 leerlingen (16,7%)	0 leerlingen (0%)	0 leerlingen (0%)	4 leerlingen (19%)
AVI-E4	6 leerlingen (25%)	4 leerlingen (16,7%)	3 leerlingen (14,3%)	1 leerling (4,8%)
AVI-M5	3 leerlingen (12,5%)	2 leerlingen (8,3%)	1 leerling (4,8%)	0 leerlingen (0%)
AVI-E5	5 leerlingen (20,8%)	7 leerlingen (29,2%)	3 leerlingen (14,3%)	4 leerlingen (19%)
AVI-M6	2 leerlingen (8,3%)	5 leerlingen (20,8%)	0 leerlingen (0%)	2 leerlingen (9,5%)
AVI-E6	2 leerlingen (8,3%)	2 leerlingen (8,3%)	5 leerlingen (23,8%)	1 leerling (4,8%)
AVI-M7	1 leerling (4,2%)	1 leerling (4,2%)	3 leerlingen (14,3%)	2 leerlingen (9,5%)
AVI-E7	1 leerling (4,2%)	2 leerlingen (8,3%)	0 leerlingen (0%)	1 leerling (4,8%)
AVI-PLUS	0 leerlingen (0%)	1 leerling (4,2%)	0 leerlingen (0%)	5 leerlingen (23,8%)
TOTAAL	24 leerlingen (100%)	24 leerlingen (100%)	25 leerlingen (100,1%)	21 leerlingen (100%)

FIGUUR 12: RESULTATEN GROEP 5A en GROEP 5B (CITO JUNI 2011): AVI-TOETSEN

Om te kunnen spreken van een eventuele stijging of daling van de resultaten staat in figuur 13 nog eens het verschil in aantal leerlingen en percentage per groep en per AVI-niveau uitgedrukt. De conclusies naar aanleiding van deze resultaten zijn te vinden in hoofdstuk 5.

	Vershil AVI groep 5a (januari-juni)	Vershil AVI groep 5b (januari-juni)
AVI-M3	0%	- 4,8% (- 1 leerling)
AVI-E3	0%	- 19% (- 4 leerlingen)
AVI-M4	- 16,7% (- 4 leerlingen)	+ 19% (+ 4 leerlingen)
AVI-E4	- 8,3% (- 2 leerlingen)	- 9,5% (- 2 leerlingen)
AVI-M5	- 4,2% (- 1 leerling)	- 4,8% (- 1 leerling)
AVI-E5	+ 8,3% (+ 2 leerlingen)	+ 4,8% (+ 1 leerling)
AVI-M6	+ 12,5% (+ 3 leerlingen)	+ 9,5% (+ 2 leerlingen)
AVI-E6	0%	- 19% (- 4 leerlingen)
AVI-M7	0%	- 4,8% (- 1 leerling)
AVI-E7	+ 4,2% (+ 1 leerling)	+ 4,8% (+ 1 leerling)
AVI-PLUS	+ 4,2% (+ 1 leerling)	+ 23,8% (+ 5 leerlingen)

FIGUUR 13: VERSCHIL AVI-RESULTATEN GROEP 5A EN GROEP 5B PERIODE JANUARI-JUNI

5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk zullen de conclusies van dit onderzoek aan de orde komen, gebaseerd op het theoretisch kader uit hoofdstuk 2 en de onderzoeksresultaten uit hoofdstuk 4. Tot slot zullen er aanbevelingen worden gedaan.

Om conclusies en aanbevelingen te kunnen doen naar aanleiding van dit onderzoek begint dit hoofdstuk met het herhalen van de centrale vraagstelling en de doelstelling, waarmee ook begonnen is in de samenvatting.

5.1 CENTRALE VRAAGSTELLING EN DOELSTELLING VAN ONDERZOEK

De centrale vraagstelling (zie paragraaf 1.3) in dit onderzoek was: ‘Op welke manier kunnen de groepsleerkrachten op de Westerschool ondersteuning krijgen bij de invulling van het groepshandelingsplan en hun klassenmanagement met betrekking tot de C-groep van het groepshandelingsplan als het gaat om lezen, zodat ze hier in hun dagelijkse onderwijspraktijk mee kunnen werken?’

Daarbij hoorde de volgende doelstelling (zie paragraaf 1.2): ‘De resultaten van de leerlingen verbeteren en dus de A/B-groep vergroten met behulp van het project ‘Duurzaam leren in de Veenkoloniën’ door het onderwijs aan te laten sluiten bij de leerbehoeften van de C-groep in het groepshandelingsplan op het gebied van lezen.’

5.2 BELANGRIJKSTE UITKOMSTEN

In paragraaf 4.4.2 in figuur 8 stonden de voor dit onderzoek belangrijkste uitkomsten, namelijk de verschillen in didactiek tussen de leerkracht van groep 5a en de leerkracht van groep 5b. Daarbij paste de leerkracht van groep 5b evidence-based methoden veelvuldig toe, zoals gebruik van het directe instructiemodel, het ‘voor-koor-door principe’ en herhaald, ondersteund en veel lezen. De leerkracht van groep 5b deed dit op sommige punten wel, maar in mindere mate waardoor de effectiviteit niet altijd gewaarborgd kan worden. De voornaamste aandachtspunten die uit de observatie van de didactiek van de leerkracht groep 5a kwamen, waren:

- Het minder consequent toepassen van herhaald lezen of ‘door’ lezen.
- Het niet altijd ondersteunen van de leerlingen door ‘voor-koor-door’ te veranderen naar ‘voor-door-koor’ wanneer dit wat betreft het consumeren van de tijd gunstiger is.
- Geen sprake van een gezamenlijke terugkoppeling zoals bij toepassing van het directe instructiemodel gebruikelijk is.
- Geen individuele controle van de leesvaardigheid van risicolezers tijdens de les. Alleen controle van de juiste of onjuiste beantwoording van de opgaven in het bijbehorende werkboek.

5.3 CONCLUSIE

Wanneer figuur 11 en figuur 13 uit paragraaf 4.8 nog eens nader bekeken worden kunnen de volgende conclusies getrokken worden naar aanleiding van de resultaten uit hoofdstuk 4, waarbij onderscheid gemaakt wordt in DMT (lezen op woordniveau) en AVI (lezen op tekstniveau).

1. Wat betreft de DMT-resultaten hebben er weinig ingrijpende veranderingen plaats gevonden. Het aantal A/B-leerlingen in groep 5a is toegenomen met één leerling en in groep 5b is dit gelijk gebleven. Wat betreft het aantal leerlingen met een C-score is dat in beide groepen afgenomen. In groep 5a is hier niet direct een verklaring voor te geven, maar in groep 5b is het aantal leerlingen juist toegenomen bij de D/E-scores, waardoor gezegd kan worden dat het niveau achteruit is gegaan in beide groepen.

- Wat betreft de AVI-resultaten kan positiever nieuws gemeld worden. Het rode gedeelte van figuur 13 geeft aan welk resultaat onder het niveau zit dat de leerlingen bij de juni-afname moeten halen, namelijk M5-niveau of lager. In beide groepen is dit aantal leerlingen afgenomen met respectievelijk 7 leerlingen in groep 5a en 4 leerlingen in groep 5b. Deze leerlingen zijn allemaal in niveau omhoog gegaan, want wanneer gekeken wordt naar AVI-E5 of hoger is hier een stijging in aantal leerlingen waarneembaar, wat aantoont dat het niveau van de leerlingen is gestegen. In groep 5a is dit een stijging van 7 leerlingen, in groep 5b is dit een stijging van 4 leerlingen. Deze stijging is exact overeenkomstig met de daling van leerlingen onder niveau, waardoor de conclusie getrokken kan worden dat alle leerlingen in niveau vooruit zijn gegaan.

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is het nodig om te kijken hoe het groepshandelingsplan er nu uit zou komen te zien. Daarbij wordt er voor de meting vanuit gegaan dat het E5-niveau de Basisgroep betreft, omdat dit het niveau is dat de leerlingen op dit moment minimaal dienen te beheersen. Het M5-niveau en lager is dan de Herhalingsgroep en M6-niveau of hoger de Verrijkgroep. De groepsleerkracht zal hier een andere indeling van kunnen maken, op basis van eigen inzicht. De verdeling in beide groepen volgens het groepshandelingsplan zal er dan als in figuur 14 uitzien.

	Groep 5a (Januari)	Groep 5a (Juni)	Groep 5b (Januari)	Groep 5b (Juni)
Basisgroep	3 leerlingen	7 leerlingen	1 leerling	4 leerlingen
Herhalingsgroep	10 leerlingen	6 leerlingen	9 leerlingen	6 leerlingen
Verrijkgroep	11 leerlingen	11 leerlingen	11 leerlingen	11 leerlingen
TOTAAL	24 leerlingen	24 leerlingen	21 leerlingen	21 leerlingen

FIGUUR 14: VERDELING LEERLINGEN BHV-MODEL IN GROEPSHANDELINGSGROEP GROEP 5A EN 5B

De resultaten uit figuur 14 houden in dat in beide groepen de Herhalingsgroep, dus de leerlingen onder niveau, gedaald is met respectievelijk vier leerlingen in groep 5a en drie leerlingen in groep 5b. In beide groepen is de afname van leerlingen in de Herhalingsgroep gelijk aan de toename van het aantal leerlingen in de Basisgroep. Omdat het aantal leerlingen in de Verrijkgroep in beide groepen hetzelfde is gebleven, kan aangenomen worden dat het niveau gestegen is.

Op basis van de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat het didactisch handelen van de leerkracht, uitgaande van het groepshandelingsplan, een positief effect heeft op de verbetering van de resultaten van leerlingen. De consequente toepassing van het 'voor-koor-door principe', gebaseerd op ondersteund, herhaald, hardop en veel lezen (Stahl, 1997 in Essers et al., 2003; Shanahan, 2005 in Vernooy, 2007), in combinatie met het directe instructiemodel (Veenman, 1992; Stockard & Engelman, 2010) en het viertakmodel van Verhallen ((Verhallen en Walst, 2002) hebben een positief resultaat opgeleverd ten opzichte van het vergroten van de Basisgroep in het groepshandelingsplan.

Er is echter (nog) geen sprake van een verhoging van het aantal leerlingen in de A/B-groep in het groepshandelingsplan, zoals in de centrale vraagstelling en doelstelling geformuleerd stond. De verwachting is echter, daarom werd gesproken van 'nog', dat na de verschuiving van het aantal leerlingen van de Herhalingsgroep naar de Basisgroep, na verloop van tijd een verschuiving van leerlingen van de Basisgroep naar de Verrijkgroep plaats zal vinden. De periode van dit onderzoek was echter te kort om dit te kunnen meten, maar de resultaten op dit moment bieden een positief perspectief voor de toekomst, waarop deze verwachting gebaseerd kan worden. Op welke manier dit gerealiseerd kan worden staat genoemd in paragraaf 5.4 in de aanbevelingen.

Het antwoord op de centrale vraagstelling, genoemd in paragraaf 5.1, is dat de groepsleerkrachten op de Westerschool ondersteuning kunnen krijgen door begeleid te worden in het toepassen van evidence-based methoden in de reguliere lessen volgens de leesmethode. Daarbij hebben methoden als het directe instructiemodel en het viertakmodel zoals eerder genoemd volgens dit onderzoek een positief effect gehad op de resultaten van leerlingen. De uiteindelijke doelstelling, namelijk het vergroten van de A/B-groep, zal hierdoor in de toekomst te realiseren zijn, maar hiervoor is intensieve begeleiding van de groepsleerkrachten nodig.

5.4 AANBEVELINGEN

Aanbeveling naar aanleiding van dit onderzoek is het volgende. Omdat blijkt uit de resultaten dat intensieve begeleiding van de groepsleerkrachten bij uitvoering van het groepshandelingsplan leidt tot een positieve verandering ten opzichte van de resultaten ligt hier een kans om schoolbreed de resultaten van leerlingen te verbeteren en daarmee de A/B-groep op het groepshandelingsplan te vergroten. Natuurlijk dient dit te geschieden door middel van intensieve toepassing van genoemde evidence-based methoden, waarin de groepsleerkracht begeleid kan worden door een remedial teacher of intern begeleider.

Uit onderzoek is gebleken dat eenzelfde opstelling van het groepshandelingsplan op papier niet leidt tot dezelfde didactische uitvoering door de groepsleerkracht. Om dit na te streven kan de groepsleerkracht ook zelf initiatief tot verbetering nemen door bij collega's in de klas te gaan kijken met behulp van de kijkwijzer uit bijlage 1, om hiermee aandachtspunten te verzamelen die onderwerp van gesprek zullen zijn tijdens bijvoorbeeld een bouwvergadering. Mocht dit organisatorisch niet mogelijk zijn, dan kan er ook voor gekozen worden om video-opnames te maken en deze van elkaar te bekijken om ideeën te delen.

LITERATUURLIJST

- Alkema, E. (2006). *Meer dan onderwijs*. Assen: van Gorcum.
- Allington, R. (1999) *Things that really matter in literacy development*. In: L. Verhoeven (red) *Preventie en behandeling van Leesproblemen*. Apeldoorn Garant p. 37-41
- Ambruster, B, Lehr, F. en Osborne J. (2003) *Put reading first US department of Education, CIERA*. Via: National Reading Panel www.nationalreadingpanel.org
- APS (2008). *Vijf dimensies van Marzano*. Utrecht: APS.
- Batterink, D., Klooster, H. en Perfors, B.(1995-2006). *Goed gelezen! Begrijpend en studerend lezen, eerste editie*. Den Bosch: Malmberg.
- Beeks, M., Heuvel, F. van den en Kalkhoven, C. (2002-2008). *Taal actief derde editie*. Den Bosch: Malmberg
- Doorn, E.C. van & Verheij, F. (2008). *Adaptief behandelen op school*. Assen: van Gorcum
- Essers, A., Kleijnen, R., Smeets, J., Smits, A., Vermeulen, T. en Vernooy, K. (2003) *Problemen in de taalontwikkeling*. Apeldoorn: Uitgeverij Garant.
- Expertisecentrum Nederlands (2010). *Doorlopende leerlijnen taal in het basisonderwijs: Tussendoelen technisch lezen groep 4-5*. Via: <http://www.leerlijnentaal.nl/page/74/technisch-lezen.html>
- Feenstra, H., Krom, R. en Berkel, S van (2007). *Begrijpend lezen groep 5*. Arnhem: CITO
- Fennis, L. (2006). *Meesterlijk: inspirerende essenties van leren*. Apeldoorn: Garant
- Förrer, M. (2003). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Gelderblom, G. (2009). *Kwaliteitskaart. Rekenverbeterpunten: didactische aandacht*. Utrecht: PO-raad projectbureau kwaliteit via <http://www.rekenpilots.nl/kwaliteitskaarten>
- Gelderblom, G. (2009). *Kwaliteitskaart. Zwakke rekenaars in de bovenbouw*. Utrecht: PO-raad projectbureau kwaliteit via <http://www.rekenpilots.nl/kwaliteitskaarten>
- Gijzen, W. (2008). *Differentiatie binnen het groepshandelingsplan*. Via: <http://1-zorgroute.blogspot.com/>
- Greven, J. en Letschert, J. (2006). *Kerndoelen primair onderwijs*. Den Haag: Deltahage, in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Groenendaal, J.H.A. & van Yperen, T.A. (1994). *Beschermende en bedreigende factoren*. Blz. 90-110 uit *Preventie van psychosociale problemen* door Rispens, J. en Goudena, P.P. (1994). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. en Pullen, P.C. (2005) *Reading Fluency Assessment and Instruction: what, why and how. The Reading Teacher*, vol. 58 n. 8
- Jongen, I. en Krom, R. (2009). *DMT en AVI, groep 3 tot en met 8*. Arnhem: CITO.

Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, van den Bergh en van Streun (2009) *Referentiekader taal en rekenen*. Enschede: Doorlopende leerlijnen taal en rekenen, in opdracht van het Ministerie van OCW.

Mommers, C., van der Linden, S. en Warnars, J. (2008) *Veilig leren lezen: Verlengde instructie*. Via: <http://www.veiliglerenlezen.nl/web/Voor-gebruikers/Artikelen/Veilig-leren-lezen.htm>.

Osborn, J., Lehr, F. en Hiebert, E.H. (2003) *'A focus on fluency'*

Pameijer, N. en Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*. Leuven: Acco.

Pameijer, N. en Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handleiding voor de interne begeleider. Samen met leraar, ouders en kind aan de slag*. Leuven: Acco.

PO-raad en Projectbureau Kwaliteit (2011). *School aan zet* via <http://www.schoolaanzet.nl> en *Taalpilots* via <http://www.taalpilots.nl>

Pranger, H. & Burk, J. van (2010). *Rekenverbetertraject in de praktijk: Opbrengstgericht werken is meer dan focussen op leerlingresultaten*. In: *Volgens Bartjens...*, jaargang 30, 2010/2011, nr. 3.

Reitsma, J. en van Sluis, G. (2010). *Duurzaam leren in de Veenkoloniën, tussenrapport juli 2010*. In opdracht van H. de Jong. Via: <http://www.duurzaamlerenindeveenkolonien.nl/>

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

Spiegel, B. van (2011). *Bijeenkomst trendanalyse opbrengsten OBS Westerschool Wildervank*. Drachten: CPS.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs (uitgave mei 1997).

Stockard, J. & Engelmann, K. (2010). *The development of early academic success: the impact of direct instruction's 'Reading Mastery'*. In: *Journal of behavior assessment and intervention in children*, volume 1, nr. 1, 2 – 24.

U.S. Department of Education (2010). *Peer-Assisted Learning Strategies*. Door: What Works Clearinghouse report.

Veenman, S. (1992). *Effectieve instructie volgens het directe-instructiemodel*. In: *Pedagogische studiën 1992* (69), 242-269.

Verhallen, M. en Walst, R. (2002). *Taalontwikkeling op school*. Bussum: Coutinho.

Vernooy, K. (2008) via Zwijzen uitgeverij, website Estafette nieuw via <http://www.estafette-lezen.nl/web/Over-Estafette/Zo-werkt-het/Differentiatie.htm>

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PO-raad projectbureau kwaliteit via <http://www.taalpilots.nl>

Wentink, H. en Verhoeven, L. (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Westerschool (odbs) te Wildervank (2010-2011). *Algemene schoolgids van de Westerschool*.

Zwijzen uitgeverij (2009-2011). *Estafette nieuw. Methode voortgezet technisch lezen*. Tilburg: Uitgeverij Zwijzen.

BIJLAGEN

Bijlage 1:	Kijkwijzer/kwaliteitskaart observatie 'didactisch handelen van de leerkracht'	35
Bijlage 2:	Vragen x instrumenten matrix.....	36
Bijlage 3:	Format groepshandelingsplan	37
Bijlage 4:	Groepshandelingsplannen groep 5a en 5b	39
	Groepshandelingsplan groep 5a	39
	Groepshandelingsplan groep 5b	44
Bijlage 5:	Observatie met kijkwijzer	49
Bijlage 6:	Enquete onderzoek groepshandelingsplannen	51

BIJLAGE 1: KIJKWIJZER/KWALITEITSKAART OBSERVATIE 'DIDACTISCH HANDELEN VAN DE LEERKRACHT'

Algemeen

- De groepsleerkracht heeft positieve verwachtingen met betrekking tot het leren lezen en spreekt deze ook uit.
- De groepsleerkracht biedt leerlingen uitzicht op succes met lezen.
- De groepsleerkracht ondersteunt leerlingen bij het lezen als dat nodig is.
- De groepsleerkracht geeft een risicolezer nooit onvoorbereid een leesbeurt.
- De groepsleerkracht toont belangstelling voor de beleving van het lezen van kinderen.
- De groepsleerkracht stimuleert geloof in eigen kunnen en plezier in eigen mogelijkheden.
- De groepsleerkracht helpt kinderen bij het zoeken van verklaringen voor succes en falen met het lezen en zoekt met leerlingen naar productieve attributies.

Instructie

- De groepsleerkracht geeft aan wat het doel en de inhoud van de les is.
- De groepsleerkracht gebruikt een aansprekende introductie om nieuwe leerstof aan reeds aanwezige kennis en vaardigheden te koppelen (= voorbereiden).
- De groepsleerkracht doet voor en denkt hardop.
- De groepsleerkracht gebruikt concrete voorbeelden bij de instructie.
- De groepsleerkracht besteedt aandacht aan de context.
- De groepsleerkracht verleent betekenis (semantiseren) aan de leerstof die centraal staat.
- De groepsleerkracht zorgt voor interactie tijdens de instructie.
- De groepsleerkracht zorgt voor afwisseling tijdens de instructie.
- De groepsleerkracht geeft expliciet aandacht aan leesstrategieën.
- De groepsleerkracht laat de leerlingen de nieuwe leerstof consolideren (in het geheugen opslaan) met behulp van verwerking die in een samenhangende context geplaatst is.
- De groepsleerkracht controleert, al dan niet interactief, of de leerlingen de leerstof begrepen hebben en beheersen.

Begeleiden van inoefening

- De groepsleerkracht hanteert consequent het 'voor-koor-door principe'.
- De groepsleerkracht zorgt ervoor dat de oefenopdracht gelijk is aan de inhoud van de instructie.
- De groepsleerkracht geeft niet alleen aan wat de leerlingen gaan oefenen, maar ook hoe het moet.
- De groepsleerkracht zorgt voor succeservaringen.
- De groepsleerkracht controleert of de leerlingen de leesmoeilijkheid beheersen.
- De groepsleerkracht gaat door met oefenen tot de meeste leerlingen de leesmoeilijkheid onder de knie hebben.
- De groepsleerkracht begeleidt de risicolezers extra, zodat zij ook de leesmoeilijkheid beheersen.

Feedback geven

- De groepsleerkracht sluit de les gezamenlijk af

De groepsleerkracht hanteert:

- Direct right: voorzeggen
- Wacht-hint-prijs: geef de leerling een kans tot zelfcorrectie
- Zoveel mogelijk positieve feedback: gerichte feedback, afwisselend woord, gebaar of mimiek
- Feedback op vooruitgang (m.n. risicolezers)
- Feedback op leesbeleving

Gebaseerd op kwaliteitskaart 'Didactisch handelen' door samenwerkingsschool 'De Lonneboot' via <http://www.delonneboot.nl/doc/kwk%20didactisch%20handelen.pdf> en Taalpilots kwaliteitskaarten:

- 'Differentiatie op leesontwikkeling: vaardigheden van de leerkracht' ([http://www.taalpilots.nl/attachments/1926048/Kwaliteitskaart_Differentiatie_vaardigheden_v.d._leerkracht_op_leesontw._\(220209\).pdf](http://www.taalpilots.nl/attachments/1926048/Kwaliteitskaart_Differentiatie_vaardigheden_v.d._leerkracht_op_leesontw._(220209).pdf))
- 'Differentiatie modellen in de leesles' ([http://www.taalpilots.nl/attachments/1926049/Kwaliteitskaart_Differentiatie modellen \(210209\).pdf](http://www.taalpilots.nl/attachments/1926049/Kwaliteitskaart_Differentiatie modellen (210209).pdf))

BIJLAGE 2: VRAGEN X INSTRUMENTEN MATRIX

De 'Vragen x instrumenten matrix' geeft aan welke onderzoeksinstrumenten welke onderzoeks- en deelvragen beantwoorden.

	Onderzoeksinstrument
1	Vragenlijst verwerking literatuuronderzoek
2	Checklist methode-onderzoek
3	Semi-gestructureerde observatie met kijkwijzer/kwaliteitskaart
4	Semi-gestructureerd interview met intern begeleider/remedial teacher
5	Semi-gestructureerd interview met groepsleerkrachten
6	Toetsanalyse van DMT en TBL
7	Trendanalyse met voorgaande resultaten

ONDERZOEKSINSTRUMENTEN							
	1	2	3	4	5	6	7
Deelvraag 1.1	x						
Deelvraag 1.2	x	x					
Deelvraag 1.3	x			x	x		
Deelvraag 1.4	x			x			
Deelvraag 1.5	x			x		x	x
Deelvraag 2.1	x			x	x		
Deelvraag 2.2				x	x		
Deelvraag 2.3			x	x	x		
Deelvraag 3.1	x			x			
Deelvraag 3.2	x			x			
Deelvraag 3.3	x		x	x			
Deelvraag 4.1		x	x	x	x		
Deelvraag 4.2			x	x	x		
Deelvraag 4.3						x	x
Deelvraag 4.4					x	x	x
Deelvraag 5.1	x			x	x		
Deelvraag 5.2			x		x		
Deelvraag 6.1			x	x	x		
Deelvraag 6.2			x		x	x	
Deelvraag 6.3					x		

BIJLAGE 3: FORMAT GROEPSHANDELINGSPLAN

	Groepshandelingsplan voor technisch /begrijpend lezen Groep: 5 Leerkracht: ... Periode: februari 2011 – juni 2011 Schooljaar: 2010/2011
---	--

	DMT A-B	DMT C	DMT D-E
AVI Boven groepsniveau	Instructie onafhankelijk	Instructie onafhankelijk	Instructie-gevoelig op woordniveau
AVI Groepsniveau	Instructie-gevoelig tekstniveau	Instructie-gevoelig	Instructie-gevoelig
AVI Instructieniveau	Instructie afhankelijk	Instructie afhankelijk	Instructie afhankelijk

AVI M5	DMT A-B	AVI	TBL	DMT C	AVI	TBL	DMT D-E	AVI	TBL
Boven groepsniveau									
Groepsniveau									
Onder groepsniveau									
Eigen leerweg									

Groephandelingsplan

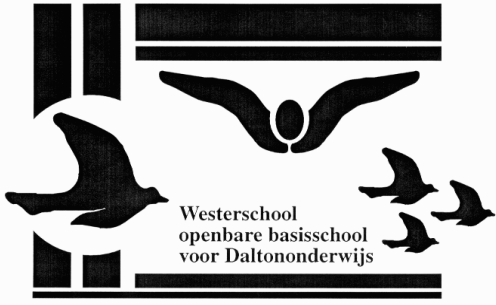
Vakgebied: Technisch en begrijpend lezen Groep: 5 Leerkracht: ...			Datum: februari 2011 Periode: januari 2011 – juni 2011		
Namen	Wat wil ik bereiken? Doel	Welke leerstof zet ik in? Inhoud	Hoe geef ik instructie en begeleiding? Aanpak/methode	Organisatie	Hoe en wanneer evalueer ik?
B-groep ZN 1,2 <u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...
H-groep ZN 2,3 <u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...
V-groep ZN 1,2 <u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...
IHP <u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...	<u>Techn. lezen</u> ... <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> ... <u>Begr. lezen</u> ...

B-groep = Basisgroep/R-groep = remediërende groep/V-groep = Verrijkingsgroep/IHP = individueel handelingsplan

BIJLAGE 4: GROEPSHANDELINGSPLANNEN GROEP 5A EN 5B

In deze bijlage staan de groepshandelingsplannen groep 5a en groep 5b genoemd. In het onderzoek wordt gekeken naar de uitvoering van deze groepshandelingsplannen: de didactiek van de leerkracht.

GROEPSHANDELINGSPLAN GROEP 5A

	Groepshandelingsplan voor technisch /begrijpend lezen Groep: 5A Leerkracht: ... Periode: jan 2011- jun 2011 Schooljaar: 2010/2011
---	--

	DMT A-B	DMT C	DMT D-E
AVI Boven groepsniveau	Instructie onafhankelijk	Instructie onafhankelijk	Instructie- gevoelig op woordniveau
AVI Groepsniveau	Instructie- gevoelig tekstniveau	Instructie- gevoelig	Instructie- gevoelig
AVI Instructieniveau	Instructie afhankelijk	Instructie afhankelijk	Instructie afhankelijk

AVI M5	DMT A-B	AVI	TBL	DMT C	AVI	TBL	DMT D-E	AVI	TBL
Boven groepsniveau	YS LS JD EG SW MH BM LW DG	M7 E7 E5 E6 M6 E5 E5 E5 E6	A A B A A C D B B	LK	M6	B	HK	E5	A
Groepsniveau	MP	M5	B				DK AU	M5 M5	C D
Onder groepsniveau				RB RR SM MB	E4 E4 E4 E4	D D D B	DV TS AB JJ MB FEK	E4 M4 E4 E4 M4 M4	E B A D A C
Eigen leerweg									

Groephandelingsplan

Vakgebied: Technisch en begrijpend lezen Groep: 5A Leerkracht: ...			Datum: 15 februari 2011 Periode: januari 2011 – juni 2011		
Namen	Wat wil ik bereiken? Doel	Welke leerstof zet ik in? Inhoud	Hoe geef ik instructie en begeleiding? Aanpak/methode	Organisatie	Hoe en wanneer evalueer ik?
B-groep ZN 1,2 <u>Techn. lezen</u> JD (E5) SW (M6) MH (E5) BM (E5) LW (E5) DG (E6) MP (M5) DK (M5) AU (M5) HK (E5) LK (M6)	<u>Techn. lezen</u> Minimaal AVI E5 BN: MP, DK en AU AVI M6 BN: JD, MH, BM, LW en HK AVI E6 BN: SW en LK DMT E5 A/B Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5): → Verhogen van het leestempo → Lezen van woorden met complexere woordstructuren → Herkennen van lettercombinaties en letterpatronen → Herkennen van lettergrepen in geschreven woorden → Herkennen van unieke letterpatroon van (leen)woorden (tram, etalage) → Gebruik maken van de betekenis van een woord (feest - feestelijk) → Gebruik maken van de context van een woord (chirurg - ziekenhuis)	<u>Techn. lezen</u> Boeken vanaf minimaal - E5 voor MP, DK en AU - M6 voor JD, MH, BM, LW en HK - E6 voor SW en LK - M7 voor DG Estafette E5: Aanpak II (methodevolgers)	<u>Techn. lezen</u> Vernieuwd niveaulezen: lekker lezen in eigen boek De Iln werken met Estafette E5. Er wordt klassikale instructie gegeven, waarna deze Iln na opdr. 3 zelfstandig verder werken.	<u>Techn. lezen</u> Iedere dag 4x per week eerst klassikaal, vervolgens zelfstandig.	<u>Techn. lezen</u> Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT) Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT)

<u>Begr. lezen</u> YS LS JD EG SW MH BM LW DG LK HK MP DK MB TS AB MB FEK	<u>Begr. lezen</u> → Herkennen van informatieve en instructieve teksten → Tekstsoort en tekstinhoud kunnen voorspellen op basis van de titel → De volgorde kunnen aangeven in stukjes tekst → Vragen en antwoorden kunnen combineren Goed gelezen!: → Details uit de tekst halen → Vergelijkingen herkennen → Hoofdgedachte herkennen → Werkelijkheid en fantasie beoordelen → Oorzaak-gevolg relatie afleiden → Classificeren → Feit en mening beoordelen	<u>Begr. lezen</u> Goed gelezen! Blok 5 t/m 7 (groep 5) Bakles	<u>Begr. lezen</u> Instructie gebeurt klassikaal, de verwerking gebeurt zelfstandig, waarna de les klassikaal wordt nabesproken. Afhankelijk van de les kan er ook voor gekozen worden de gehele les klassikaal uit te voeren. De lln maken zelfstandig (individueel of samen) de bakles, die op de taakbrief staat. Ze leveren het in om het na te laten kijken.	<u>Begr. lezen</u> 1x per week klassikaal Bakles 1 x per week zelfstandig a.d.h.v. de taakbrief	<u>Begr. lezen</u> Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen
H-groep ZN 2,3 <u>Techn. lezen</u> RB (E4) RR (E4) SM (E4) MB (E4) AB (E4) JJ (E4) DV (E4) TS (M4) MB (M4) FEK (M4)	<u>Techn. lezen</u> AVI M5 BN & DMT M5 C: RB, RR, SM, MB, AB, JJ en DV AVI E4 BN & DMT E4 C: TS, MB en FEK Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5): → Verhogen van het leestempo → Lezen van woorden met complexere woordstructuren → Herkennen van lettercombinaties en letterpatronen → Herkennen van lettergrepen in	<u>Techn. lezen</u> Boeken vanaf minimaal AVI M5 (TS, MB en FEK minimaal AVI E4) Estafette E5: Aanpak I (methodevolgers, risicolezers898)	<u>Techn. lezen</u> Vernieuwd niveaulezen: lekker lezen in eigen boek De lln werken met Estafette E5. Er wordt klassikale instructie gegeven, waarna deze lln verlengde instructie krijgen door de leerkracht.	<u>Techn. lezen</u> Iedere dag 4x per week onder begeleiding van de leerkracht	<u>Techn. lezen</u> Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT) Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT)

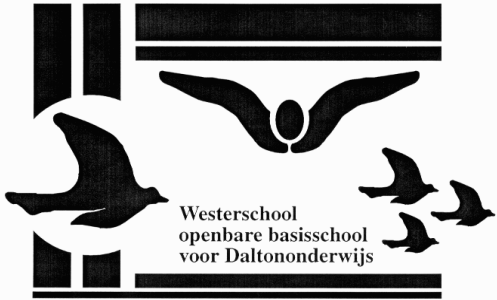
	geschreven woorden → Herkennen van unieke letterpatroon van (leen)woorden (tram, etalage) → Gebruik maken van de betekenis van een woord (feest - feestelijk) → Gebruik maken van de context van een woord (chirurg - ziekenhuis)				
<u>Techn. lezen (woordniveau)</u> HK DK AU DV TS AB JJ MB FEK	<u>Techn. lezen (woordniveau)</u> Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5), zie techn. lezen. Automatiseren van directe woordherkenning om woorden op een vlot tempo en zonder fouten te verklanken.	<u>Techn. lezen (woordniveau)</u> Flitsprogramma	<u>Techn. lezen (woordniveau)</u> De IIn doorlopen onder begeleiding het flitsprogramma.	<u>Techn. lezen (woordniveau)</u> 1x per week op woensdag-ochtend met leesouder	<u>Techn. lezen (woordniveau)</u> Juni 2011 DMT toets
<u>Begr. lezen</u> BM RB RR SM DV JJ	<u>Begr. lezen</u> → Herkennen van informatieve en instructieve teksten → Tekstsoort en tekstinhoud kunnen voorspellen op basis van de titel → De volgorde kunnen aangeven in stukjes tekst → Vragen en antwoorden kunnen combineren Goed gelezen!: → Details uit de tekst halen → Vergelijkingen herkennen → Hoofdgedachte herkennen → Werkelijkheid en fantasie beoordelen → Oorzaak-gevolg relatie afleiden	<u>Begr. lezen</u> Goed gelezen! Blok 5 t/m 7 (groep 5) Bakles	<u>Begr. lezen</u> Instructie gebeurt klassikaal, de verwerking gebeurt zelfstandig, waarna de les klassikaal wordt nabesproken. Afhankelijk van de les kan er ook voor gekozen worden de gehele les klassikaal uit te voeren. De IIn maken onder begeleiding de bakles, die op de taakbrief staat. Ze leveren het in om het na te laten kijken.	<u>Begr. lezen</u> 1 x per week klassikaal 1 x per week bakles met ondersteuning van een leesouder	<u>Begr. lezen</u> Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen

	→ Classificeren → Feit en mening beoordelen				
V-groep ZN 1,2					
<u>Techn. lezen</u> YS (M7) LS (E7) EG (E6)	<u>Techn. lezen</u> AVI M7 BN: EG AVI E7 BN: YS en LS Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5): → Verhogen van het leestempo → Lezen van woorden met complexere woordstructuren → Herkennen van lettercombinaties en letterpatronen → Herkennen van lettergrepen in geschreven woorden → Herkennen van unieke letterpatroon van (leen)woorden (tram, etalage) → Gebruik maken van de betekenis van een woord (feest - feestelijk) → Gebruik maken van de context van een woord (chirurg - ziekenhuis)	<u>Techn. lezen</u> Boeken vanaf mini- maal AVI M7 Estafettelooper E5: Aanpak III (snelle lezers)	<u>Techn. lezen</u> Vernieuwd niveaulezen: lekker lezen in eigen boek De IIn werken met de Estafettelooper E5 zelfstandig. Ze volgen de opdrachten zoals ze in het werkboek genoemd staan.	<u>Techn. lezen</u> ledere dag 4x per week zelfstandig a.d.h.v. de taakbrief	<u>Techn. lezen</u> Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT) Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT)
IHP	N.v.t.	N.v.t.	N.v.t.	N.v.t.	N.v.t.

B-groep = Basisgroep
V-groep = Verrijkgroep

H-groep = remediërende groep
IHP = individueel handelingsplan

GROEPSHANDELINGSPLAN GROEP 5B

 Westerschool openbare basisschool voor Daltononderwijs	Groepshandelingsplan voor technisch /begrijpend lezen Groep: 5B Leerkracht: ... Periode: februari 2011 – juni 2011 Schooljaar: 2010/2011
---	---

	DMT A-B	DMT C	DMT D-E
AVI Boven groepsniveau	Instructie onafhankelijk	Instructie onafhankelijk	Instructie- gevoelig op woordniveau
AVI Groepsniveau	Instructie- gevoelig tekstniveau	Instructie- gevoelig	Instructie- gevoelig
AVI Instructieniveau	Instructie afhankelijk	Instructie afhankelijk	Instructie afhankelijk

AVI M5	DMT A-B	AVI	TBL	DMT C	AVI	TBL	DMT D-E	AVI	TBL
Boven groepsniveau	TA IB SB IE QH BK BR AV PW	E6 E5 E5 E6 M7 E6 E6 M7 M7	B A C A C D ? A B	CP MSM	E5 E6	C B	DW	E5	A
Groepsniveau				CB	M5	B	CH PP	M5 M5	D D
Onder groepsniveau				RK	E4	A	RA SG NN MSL CV RW	E3 E3 E3 E4 E4 E4	D E C C C D
Eigen leerweg							TH NH CS	E3 E3 M3	<u>M4</u> C D C

Groepshandelingsplan

Vakgebied: Technisch en begrijpend lezen Groep: 5B Leerkracht: ...			Datum: 15 februari 2011 Periode: januari 2011 – juni 2011		
Namen	Wat wil ik bereiken? Doel	Welke leerstof zet ik in? Inhoud	Hoe geef ik instructie en begeleiding? Aanpak/methode	Organisatie	Hoe en wanneer evalueer ik?
B-groep ZN 1,2 <u>Techn. lezen</u> RA (E3)* SB (E5) CB (M5) SG (E3)* CH (M5) RK (E4) NN (E3)* PP (M5) CP (E5) MSL (E4) CV (E4) RW (E4) DW (E5) Op basis van werkhouding: BK (E6) BR (E6) MSM (E6) PW (M7)	<u>Techn. lezen</u> Minimaal AVI E4 BN: RA, SG en NN AVI E5 BN: CB, CH, RK, PP, CV en RW AVI M6 BN: SB, CP en DW AVI M7 BN: BK, BR, MSM DMT E5 A/B Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5): → Verhogen van het leestempo → Lezen van woorden met complexere woordstructuren → Herkennen van lettercombinaties en letterpatronen → Herkennen van lettergrepen in geschreven woorden → Herkennen van unieke letterpatroon van (leen)woorden (tram, etalage) → Gebruik maken van de betekenis van een woord (feest - feestelijk) → Gebruik maken van de context van een woord (chirurg)	<u>Techn. lezen</u> Boeken vanaf minimaal - E4 voor RA, SG en NN - E5 voor CB, CH, RK, PP, CV en RW - M6 voor SB, CP en DW Estafette E5: Aanpak II (methodevolgers)	<u>Techn. lezen</u> Vernieuwd niveaulezen: lekker lezen in eigen boek De IIn werken met Estafette E5. Er wordt klassikale instructie gegeven, waarna deze IIn na opdr. 3 zelfstandig verder werken.	<u>Techn. lezen</u> 2 keer per week 3x per week eerst klassikaal, vervolgens zelfstandig.	<u>Techn. lezen</u> Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT) Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT) *RA, SG en NN worden nauwlettend gevolgd om frustratie te voorkomen. Zodra dit wordt gesignaleerd zullen zij aanpak I volgen.

<u>Begr. lezen</u> TA IB SB CB IE QH RK NN CP BR MSL MSM AV CV DW PW	- ziekenhuis) <u>Begr. lezen</u> → Herkennen van informatieve en instructieve teksten → Tekstsoort en tekstinhoud kunnen voorspellen op basis van de titel → De volgorde kunnen aangeven in stukjes tekst → Vragen en antwoorden kunnen combineren Goed gelezen!: → Details uit de tekst halen → Vergelijkingen herkennen → Hoofdgedachte herkennen → Werkelijkheid en fantasie beoordelen → Oorzaak-gevolg relatie afleiden → Classificeren → Feit en mening beoordelen	<u>Begr. lezen</u> Goed gelezen! Blok 5 t/m 7 (groep 5) Bakles	<u>Begr. lezen</u> Instructie gebeurt klassikaal, de verwerking gebeurt zelfstandig, waarna de les klassikaal wordt nabesproken. Afhankelijk van de les kan er ook voor gekozen worden de gehele les klassikaal uit te voeren. De Iln maken zelfstandig (individueel of samen) de bakles, die op de taakbrief staat. Ze leveren het in om het na te laten kijken.	<u>Begr. lezen</u> 1x per week klassikaal Bakles 1 x per week zelfstandig a.d.h.v. de taakbrief	<u>Begr. lezen</u> Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen
H-groep ZN 2,3 <u>Techn. lezen (tekstniveau)</u> NN RA SG CV MSL RW <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> RA SG TH NH CH NN	<u>Techn. lezen (tekstniveau)</u> Zie B- groep <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5), zie techn. lezen. Automatiseren van directe	<u>Techn. lezen (tekstniveau)</u> Estafette aanpak 1 <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> Flitsprogramma	<u>Techn. lezen (tekstniveau)</u> Vernieuwd niveauleren: lekker lezen in eigen boek De Iln werken met Estafette E5. Er wordt klassikale instructie gegeven, waarna deze Iln een verlengde instructie krijgen <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> De Iln doorlopen onder begeleiding het flitsprogramma.	<u>Techn. lezen (tekstniveau)</u> 2 keer per week 3x per week <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> 1x per week op woensdag-ochtend met leesouder	<u>Techn. lezen (tekstniveau)</u> Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT) <u>Techn. lezen (woordniveau)</u> Juni 2011 DMT toets

PP MSL CS CV RW DW <u>Begr. lezen</u> RA SG TH NH CH BK PP CS RW	woordherkenning om woorden op een vlot tempo en zonder fouten te verklanken. <u>Begr. lezen</u> Zie B-groep Goed gelezen!: Zie B-groep	<u>Begr. lezen</u> Goed gelezen! Blok 5 t/m 7 (groep 5) Bakles	<u>Begr. lezen</u> Instructie gebeurt klassikaal, de verwerking gebeurt zelfstandig, waarna de les klassikaal wordt nabesproken. Afhankelijk van de les kan er ook voor gekozen worden de gehele les klassikaal uit te voeren. De lln maken onder begeleiding de bakles, die op de taakbrief staat. Ze leveren het in om het na te laten kijken.	<u>Begr. lezen</u> 1 x per week klassikaal 1 x per week bakles met ondersteuning van een leesouder	<u>Begr. lezen</u> Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen Analyse van de bloktoetsen 5 t/m 7, steeds na vier weken afgenomen
V-groep ZN 1,2 <u>Techn. lezen</u> TA (E6) IB (E5) IE (E6) QH (M7) AV (M7)	<u>Techn. lezen</u> IB: AVI M6 BN TA en IE: AVI M7 BN QH, AV en PW: AVI E7 BN Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5): Zie B-groep	<u>Techn. lezen</u> Boeken vanaf minimaal AVI M6 Estafettelooper E5: Aanpak III (snelle lezers)	<u>Techn. lezen</u> Vernieuwd niveaulezen: lekker lezen in eigen boek De lln werken met de Estafettelooper E5 zelfstandig. Ze volgen de opdrachten zoals ze in het werkboek genoemd staan.	<u>Techn. lezen</u> 2 keer per week 3x per week zelfstandig a.d.h.v. de taakbrief	<u>Techn. lezen</u> Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT)
IHP TH (E3) NH (E3) CS (M3)	<u>Techn. lezen</u> TH en NH: AVI M4 BN & DMT M4 C CS: AVI E3 BN & DMT E3 C Tussendoelen technisch lezen (groep 4-5):	<u>Techn. lezen</u> Boeken vanaf minimaal AVI M4 (CS minimaal AVI E3) Estafette E4	<u>Techn. lezen</u> Vernieuwd niveaulezen: lekker lezen in eigen boek De remedial teacher werkt met de lln apart, buiten	<u>Techn. lezen</u> 1 keer per week 2x per week onder begeleiding	<u>Techn. lezen</u> Juni 2011 CITO toetsen (AVI/DMT)

	Zie B-groep		de klas. Er worden teksten gekozen op ± twee niveaus hoger.	van de remedial teacher en 1 keer door de leerkracht en 1 keer met leesmaatje	
--	-------------	--	---	---	--

B-groep = Basisgroep

H-groep = remediërende groep

V-groep = Verrijkingsgroep

IHP = individueel handelingsplan

BIJLAGE 5: OBSERVATIE MET KIJKWIJZER

De volgende conclusies zijn getrokken naar aanleiding van de uitgevoerde observaties met kijkwijzer.

Algemeen

	Groep 5a	Groep 5b
Positieve verwachtingen uitspreken	Geen voorafgaand aan zelfstandig oefenen	
LIn uitzicht bieden op succes met lezen		Door middel van ondersteunen
LIn ondersteunen waar nodig		Direct right: voorzeggen
Risicolezer nooit onvoorbereid een leesbeurt geven		'Juf/meester' zijn
Belangstelling tonen voor de beleving van lezen door lIn	Geen reactie op inbreng leerling (eigen ervaring delen)	
Stimuleren van het geloof in eigen kunnen en plezier in eigen mogelijkheden		
LIn helpen bij het zoeken naar verklaringen voor succes en falen: zoeken naar productieve attributies		Onderstrepen van woorden die nog niet direct verklankt kunnen worden: extra oefenen

Instructie

	Groep 5a	Groep 5b
Doel en inhoud geven	'eau': vertellen eerder gehad	Centrale woorden op het bord schrijven (garage, cadeau)
Aansprekende introductie voor koppelen aan voorkennis (= voorbereiden)	Hoe verliep verhaal?	Hoe verliep verhaal?
Voordoen en hardop denken	'Is Robbie muis/tuin/thuis?'	Laat lIn voordoen
Concrete voorbeelden bij instructie gebruiken		
Aandacht besteden aan de context	Verhaal komt niet terug in opdrachten	Waar ging het over?
Betekenis verlenen (= semantiseren) aan de centrale context		Het woord 'panisch' laten uitbeelden en toelichten door lIn, daarna aanvullen
Interactie tijdens instructie	Geen reactie op inbreng leerling (eigen ervaring delen)	Woordsoort/semantiek
Afwisseling tijdens instructie	Ja	Ja
Expliciet aandacht aan leesstrategieën	Meestal 1 of 2 lIn	Samengestelde woorden: wie kan het lezen? Welke woorden zitten erin? Zo pak je lange woorden aan!
LIn de nieuwe leerstof laten consolideren m.b.v. verwerking die past in de context		Methode
Al dan niet interactief controleren of de lIn de leerstof begrepen hebben		Looproute langs groepen voor controle

Begeleiden van inoefening

	Groep 5a	Groep 5b
Consequent voor-koor-door	Voor-door-koor	Ja
Oefenopdracht gelijk aan instructie	Methode	Methode
Niet alleen aangeven wat, maar ook hoe	Voordoen	Ondersteunen
Succeservaringen creëren	Laat één keer voordoen, geen sprake van herhaald lezen	Prijzen en motiveren
Controleren van beheersing leesmoelijkheid	Geen individuele controle	Instructietafel en d.m.v. looproute controleren
Doorgaan met oefenen tot meeste lln leesmoelijkheid beheersen	1 à 2 keer, meestal voor-door-koor	Instructietafel en d.m.v. looproute controleren
Risicolezers extra begeleiden	Geen individuele controle	Herhaald, ondersteund lezen, laten onderstrepen: voor-koor-door

Feedback geven

	Groep 5a	Groep 5b
Gezamenlijk afsluiten		Om en om aantal zinnen voorlezen + mogelijkheid voor opmerking
Direct right: voorzeggen	Voorbeeld 'barbecue'	Bij haperen
Wacht-hint-prijs: kans geven tot zelfcorrectie		Jij las zo: ... , klopt dat?
Zoveel mogelijke positieve feedback: gerichte feedback, afwisselend woord, gebaar of mimiek		Duim opsteken, prijzen
Feedback op vooruitgang		
Feedback op leesbeleving		

BIJLAGE 6: ENQUETE ONDERZOEK GROEP SHANDELINGSPLANNEN

NB. Het gaat om een enquête die onderdeel was van een onderzoek dat gelijktijdig werd gedaan op odbs de Westerschool te Wildervank, ten tijde van dit onderzoek. Het gaat dus niet om een onderzoeksinstrument van ondergetekende.

Groep: _____

Datum: _____

Schrijven

1. Heeft u moeite met het beschrijven van doelen?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
2. Heeft u moeite met het beschrijven van welke leerstof u inzet?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
3. Heeft u moeite met het beschrijven van de juiste instructie en begeleiding?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
4. Heeft u moeite met het beschrijven van de organisatie?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
5. Heeft u moeite met het beschrijven van de evaluatie?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
6. Heeft u moeite met het bepalen van welk kind in welke niveaugroep plaatsneemt?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel

Uitvoeren

7. Heeft u moeite met het overzien van de kerndoelen en bijbehorende leerlijnen?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
8. Heeft u bij het uitvoeren van de activiteiten duidelijk uw doel voor ogen?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
9. Heeft u moeite met het uitvoeren van het directe instructiemodel?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
10. Heeft u moeite met het plannen van activiteiten in de beschikbare tijd?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
11. Heeft u moeite met het uitvoeren van doelen?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
12. Heeft u moeite met het inzetten van de leerstof?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
13. Heeft u moeite met het uitvoeren van de juiste instructie en begeleiding?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
14. Heeft u moeite met het uitvoeren van de organisatie?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel
15. Heeft u moeite met evalueren?
☐ geen ☐ weinig ☐ redelijk veel ☐ veel

Interviewvragen

1. Kunt u iets vertellen over het leesonderwijs in groep 5? Vanuit welke principes wordt gewerkt? Welke methodes worden gebruikt?
2. Kunt u iets vertellen over de visie op leesonderwijs vanuit het dalton? Hoe ziet men deze principes terug in de dagelijkse onderwijspraktijk?

Specifiek voor intern begeleider en remedial teacher

3. Wat zijn de huidige resultaten wat betreft lezen op schoolniveau?
4. Op dit moment wordt intensief gewerkt aan de opzet van de zorg door middel van een zorgteam. Het zorgteam maakt binnen de groepshandelingsplannen gebruik van het BHV-model (Basis/Herhaling/Verrijking): wat zijn de criteria voor de invulling hiervan?
5. U werkt mee in het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën', op welke manier geeft het team invulling aan dit project in de dagelijkse onderwijspraktijk?
6. Heeft het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën' inmiddels resultaten geboekt? Zo ja, welke?

Specifiek voor leerkrachten

De school werkt mee in het project 'Duurzaam leren in de Veenkoloniën', op welke manier geeft u als leerkracht invulling aan dit project in de dagelijkse onderwijspraktijk?

7. Er wordt intensief gewerkt met groepshandelingsplannen waarbij gebruik gemaakt wordt van het zogenoemde BHV-model (Basis/Herhaling/Verrijking).
8. Hoe ervaart u het werken met deze groepshandelingsplannen?
9. Op basis waarvan maakt u binnen uw klas onderscheid in deze groepen als het gaat om lezen? Welke resultaten worden meegenomen bij invulling van het groepshandelingsplan (methodegebonden en/of CITO)?
10. Hoe beoordeelt u bijvoorbeeld een C-score op CITO-toetsen met betrekking tot invulling in het groepshandelingsplan?
11. Welke gevolgen heeft dit voor de leeslessen? Hoe worden deze georganiseerd?