

Voortgezet technisch lezen

Een doorlopend proces

Lzeen en
shicrejvn
is neit voor
iereeden
vezlafnek-
sprend.

NAAM: JOYCE PELDER

STUDENT NUMMER: S1042598

DATUM: JULI 2013

ONDERDEEL: PRAKTIJKONDERZOEK

ONDERZOEKSDOCENT: WILLY BOSCHMA

OPLEIDING: MASTER SEN

Inhoudsopgave

Samenvatting.....	2
Hoofdstuk 1 Inleiding	3
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader.....	6
2.1 Specifieke leesvaardigheden binnen het voortgezet technisch leesproces?.....	6
2.2 Het signaleren van leesproblemen binnen het technisch leesproces.....	7
2.3 Oorzaken mogelijke leesachterstanden.....	8
2.4 De organisatie van het voortgezet technisch leesproces.....	9
2.5 Leerkrachtcompetenties.....	10
2.6 Interventies binnen het voortgezet technisch leesproces.....	11
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	
3.1 Inleiding.....	13
3.2 Verantwoording en doel.....	13
3.3 De onderzoeksgroep.....	13
3.4 De onderzoeksinstrumenten.....	14
3.4.1 De enquête van de leerkrachten.....	14
3.4.2 Het interview met leesspecialist en Intern begeleider.....	14
3.4.3 Documentanalyse basisschool ‘de Oldenije’.....	15
Hoofdstuk 4 Resultaten.....	16
Hoofdstuk 5 Tot slot	
5.1 Conclusie.....	27
5.2 Discussie.....	30
5.2 Aanbeveling.....	31
Literatuurlijst.....	32
Bijlagen	
1. Open observatieformulier.....	34
2. Enquête leerkrachten van de Oldenije.....	35
3. Interview leesspecialist en intern begeleider.....	41
4. Voorwaarden voor beoordeling methode opgesteld door PO Raad.....	42
5. Schema ‘Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal’ uitgave van PO raad.....	43
6. Leerkrachtvaardigheden.....	44

Samenvatting

In dit praktijkonderzoek wordt gezocht naar de oorzaken van de leesachterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces. Dit onderzoek heeft betrekking op groep drie, vier en vijf van Jenaplanschool 'de Oldenije'. De leerkrachten hebben geen inzicht in de factoren die bijdragen aan de leesachterstanden. Dit onderzoek gaat in op de handvaten die noodzakelijk zijn bij het werken met leesachterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces.

Uit de literatuur bleek dat de ontwikkeling van de woordenschat, de automatisering van het technisch lezen en het ontwikkelen van technische leesvaardigheden belangrijke voorspellers zijn voor het vloeiend (technisch) lezen. Tevens geeft de literatuur het belang van een doorlopende leerlijn en een effectieve leesmethode aan. Ook wordt in de literatuur vermeld dat voor optimale leesresultaten de leerkracht moet werken vanuit het directe instructie model.

Uit verschillende bronnen is gebleken dat het klassenmanagement een cruciale rol speelt bij het begeleiden van risicolezers. Door extra effectieve leestijd, intensieve instructie, differentiatie en gevarieerde werkvormen toe te passen, zullen achterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces sneller worden ingehaald en/of gesignaleerd. Uit literatuuronderzoek werd tevens duidelijk dat interventies buiten de groep zoveel mogelijk vermeden moeten worden. Wanneer intensieve instructie en extra effectieve leertijd binnen de groep niet het beoogde effect heeft, zullen deze risicolezers wel buiten de groep begeleid moeten worden.

Uit de vrije observaties van jenaplanschool 'de Oldenije' is gebleken dat een eenduidige visie op directe instructie en organisatie binnen het voortgezet technisch leesproces ontbreekt. Iedere leerkracht werkt vanuit eigen instructieprincipes en past interventies vanuit eigen richtlijnen toe. Tevens is uit de document analyse gebleken dat leerkrachten geen zicht hebben op de ontwikkeling van risicolezers, omdat resultaten niet op adequate wijze in de zorgmap vermeld worden. De interventies binnen- en buiten de groep sluiten niet op elkaar aan, waardoor doelstellingen niet op elkaar afgestemd worden.

Om de praktijksituatie van jenaplanschool 'de Oldenije' te koppelen aan de documentanalyse zijn in het onderzoek zes leerkrachten van de boven-en middenbouw bevraagd over de visie op effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Tevens zijn er twee specialisten, de intern begeleider en een leesspecialist middenbouw, geïnterviewd om te onderzoeken of zij hetzelfde concept nastreven als de leerkrachten.

In het onderzoek wordt geconcludeerd dat risicolezers onder andere effectief begeleid kunnen worden door het ontwikkelen van een eenduidige visie op directe instructie. Ook moeten er richtlijnen worden opgesteld voor het signaleren van risicolezers. Het moet voor de leerkrachten duidelijk zijn wanneer en op welke wijze risicolezers binnen-en/of buiten de groep begeleid worden. Tenslotte is het van belang dat er binnen jenaplanschool 'de Oldenije' meer effectieve lees- en begeleidingstijd wordt toegevoegd aan de weekplanning, waarbij het maken van leeskilometers en het geven van extra verlengde instructie of begeleide inoefening de belangrijkste speerpunten moeten worden.

1. Inleiding

De verlegenheidssituatie

Dit onderzoek heeft betrekking op basisschool 'de Oldenije'. Deze openbare basisschool is gevestigd in de binnenstad van Leeuwarden en telt ongeveer 200 leerlingen die verdeelt zijn over 8 stamgroepen. De groepen 1 tot en met 6 zitten op de hoofdlocatie in de St. Anthonystraat en de leerlingen van groep 7 en 8 zitten in de voormalige Joodse School in de Levissonstraat. 'de Oldenije' werkt vanuit het Jenaplan-concept. De onderzoeker van dit praktijkonderzoek volgt een specialisatie om uiteindelijk te werken als Remedial teacher binnen het primaire onderwijs. Als opdracht voor de opleiding is dit praktijkonderzoek mede opgestart. De onderzoeker heeft tijdens de onderzoeksfase actief gecommuniceerd met intern begeleider, leerkrachten en overige professionals om te komen tot een valide onderzoek.

Op basisschool 'de Oldenije' ligt het uitvalpercentage te hoog, want 15% van de leerlingen vallen uit binnen het voortgezet technisch leesproces. Van de leerlingen in de huidige groep vier en vijf hebben tenminste 25% een CITO D of E score op de DMT toetsen. Vanaf het aanvankelijk leesproces stijgt het percentage uitvallers.

Dit schooljaar is voor groep vier en vijf de leesmethode Estafette Nieuw aangeschaft. Daarnaast krijgen de uitvallers in groep vier remedial teaching buiten de groep. Uit de evaluaties van de handelingsplannen bleek dat het beoogde effect uitbleef. De intern begeleider en leerkrachten willen met dit onderzoek te weten komen of de aanpak die op dit moment gehanteerd wordt binnen groep vier en vijf voldoet aan de recente inzichten over effectief technisch leesonderwijs.

Op dit moment is er onvoldoende bekend over de exacte oorzaken van het grote aantal risicolezers en op welke wijze deze achterstanden voorkomen kunnen worden. De school wil weten of de aanpak binnen jenaplanschool 'de Oldenije' voldoet aan de criteria die bekend zijn over het voortgezet technisch leesonderwijs. Onderzocht wordt of deze groep leerlingen een intensiveren van de groepsaanpak nodig hebben (bijv. door aanpassing effectieve lees – en instructietijd) en/of dat risicolezers beter begeleid kunnen worden met interventies vanuit een handelingsplan.

Vanuit de literatuur zal bekeken worden welke criteria er gesteld worden aan het voortgezet technisch leesproces voor risicolezers in groep vier en vijf en de onderwijsfactoren die hieraan ten grondslag liggen. Tevens zal in kaart gebracht worden waar problemen in het leesproces zich bij risicolezers kunnen bevinden en welke (vroegtijdige) interventies daaraan gekoppeld moeten worden. Tevens wordt er gekeken naar de huidige situatie waarbij een analyse gemaakt wordt van de gebruikte methodes en interventies. De ervaringen en inzichten van de leerkrachten staan in de laatste fase centraal.

In de conclusie en aanbeveling van dit onderzoek komen de mogelijke oorzaken van de leesachterstanden. Ook worden in dit hoofdstuk mogelijkheden genoemd die leerkrachten kunnen benutten om het leesproces zo te verbeteren, dat ongeveer 95% van de leerlingen aan het einde van het jaar de minimumdoelen kan bereiken. Dit wordt gemeten aan de hand van de AVI- en DMT scores.

1.1 Doelstelling van het onderzoek.

Dit onderzoek geeft de leerkrachten van basisschool 'de Oldenije' handvaten om het voortgezet technisch leesonderwijs zo in te richten, dat aan het einde van het schooljaar nog maar 5% van de leerlingen uitvallen binnen het voortgezet technisch leesproces.

Centrale onderzoeksvraag

“Op welke wijze kunnen leerkrachten op basisschool 'de Oldenije' het onderwijs in het voortgezet leesproces zo realiseren, dat aan het einde van het schooljaar ongeveer 95% van de leerlingen in groep drie, vier, vijf voldoet aan de minimumdoelen?”

Onderzoeksvraag en deelvragen

In het onderzoek wordt gezocht naar antwoorden op drie onderzoeksvragen. Deze onderzoeksvragen zijn hieronder opgesplitst in deelvragen.

1.1 Onderzoeksvraag 1

Aan welke criteria moet effectief voortgezet technisch leesonderwijs volgens recente inzichten vanuit de literatuur voldoen?

Deelvragen:

1. Welke leesvaardigheden leren kinderen bij het voortgezet technisch lezen?
2. Wat staat er in de literatuur over het signaleren van leesproblemen binnen het technisch leesproces?
3. Welke oorzaken stelt de literatuur voor mogelijke leesachterstanden in groep drie en vier?
4. Aan welke criteria vanuit de literatuur moet de organisatie binnen de leergroep voldoen om een optimaal technisch leesproces te creëren?
5. Welke interventies buiten de groep worden vanuit de literatuur aangeboden tijdens het voortgezet technisch leesproces en op welke wijze moet dat worden gerealiseerd?
6. Aan welke competenties moeten leerkrachten volgens de literatuur voldoen om de leesontwikkeling voor alle leerlingen gestructureerd te laten verlopen binnen het voortgezet technisch leesproces?

1.2. Onderzoeksvraag 2

Hoe wordt er binnen groep drie, vier en vijf van basisschool 'de Oldenije' vormgegeven aan het voortgezet technisch leesproces?

1. Hoe ziet het voortgezet technisch leesproces, gekeken naar de methode en remediërende materialen, eruit op basisschool 'de Oldenije'?
2. Wanneer en vanuit welke richtlijnen worden risicolezers vroegtijdig door de leerkracht gesignaleerd binnen het voortgezet technisch leesonderwijs op basisschool 'de Oldenije'?
3. Wanneer krijgen risicolezers extra oefen/instructietijd binnen het voortgezet technisch leesproces van basisschool 'de Oldenije'?
4. Op welke manier vindt er uitbreiding van de van de effectieve leestijd binnen het voortgezet technisch leesproces van basisschool 'de Oldenije'?

5. Welke interventies worden bij uitval vanuit het groepsaanbod gebruikt door de leerkracht?
6. Welke leerkrachtcompetenties worden op basisschool 'de Oldenije' toegepast bij het werken aan het voortgezet technisch leesproces?

1.3 Onderzoeksvraag 3

Wat zijn de huidige ervaringen en wensen aangaande het voortgezet technisch leesproces van de leerkrachten en overige professionals?

1. Wat vinden leerkrachten belangrijk voor effectief voortgezet technisch leesonderwijs?
2. Welke oorzaken geven de leerkrachten voor mogelijke leesachterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces van groep vier en vijf?
3. Welke criteria vinden de leerkrachten van belang bij de organisatie van risicolezers binnen het voortgezet technisch leesproces?
4. Wanneer besluiten de leerkrachten over te gaan op interventies binnen en/of buiten de groep binnen het voortgezet technisch leesproces?
5. Welke specifieke interventies vinden leerkrachten effectief bij uitval in het voortgezet technisch leesproces?
6. Welk leerkracht competenties zijn volgens de leerkrachten belangrijk binnen het voortgezet technisch leesproces?
7. Welke mogelijkheden tot verbetering geven de leerkrachten voor het verlagen van het aantal D/E leerlingen binnen het technisch leesproces?
8. Wat zien overige professionals (directie, intern begeleider, zorgspecialisten) als mogelijke oorzaken voor het hoge D/E leerlingen in de huidige groep vier en vijf?

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur gezocht naar antwoorden op de eerste onderzoeksvraag. Allereerst komen de specifieke leesvaardigheden die kinderen moeten verwerven om voortgezet technisch te lezen naar voren. Vervolgens wordt vanuit de literatuur gezocht naar antwoorden op de begrippen: signaleren, de leesorganisatie en de daaraan te koppelen leerkrachtcompetenties. Het hoofdstuk wordt afgesloten met specifieke interventies voor risicolezers, waarbij onderscheid is gemaakt tussen interventies binnen en buiten de groep.

2.1 Specifieke leesvaardigheden binnen het voortgezet technisch leesproces

In de tweede helft van groep drie wordt het voortgezet technisch leesproces opgestart. Volgens Verhoeven (2006) leren kinderen in deze belangrijke fase van het leesproces woorden met letterclusters en eenvoudig samengestelde woorden in een redelijk tempo te verklanken. Deze fase wordt ook wel het voortgezet aanvankelijk leesproces genoemd. Geleidelijk aan verschuift het voortgezet aanvankelijk lezen naar het voortgezet technisch lezen. Stahl (2005) en Vernooij (2005) stellen dat het voortgezet technisch lezen inhoudt dat een tekst correct, vlot en met de juiste intonatie gelezen wordt. Indien de lezer een tekst vloeiend hardop kan lezen, staat vast dat tijdens het verklanken de gelezen tekst direct wordt begrepen. Vloeiend lezen verloopt enkel effectief wanneer de leerling zo min mogelijk aandacht hoeft te besteden aan het correct en vlot verklanken van de woorden.

Ahlers (2010) geeft aan dat automatisering (van de elementaire leeshandeling) gericht op de verbetering van het technisch lezen een voorwaarde is voor begrijpend lezen. Wanneer kinderen spellend blijven lezen, staat het korte termijn geheugen voortdurend onder druk, waardoor de aandacht voor tekstbegrip niet tot nauwelijks wordt gestimuleerd.

Het voortgezet technisch leesproces wordt door Stahl (2005) verder uitgediept met de aandacht voor de woordenschat. Het maximaal stimuleren van de woordenschat en het aanbieden van leesstrategieën beïnvloeden de wisselwerking tussen vlot technisch lezen en begrijpend lezen. Door deze wisselwerking zijn beide processen cruciaal bij het vloeiend leren lezen van teksten.

Als aanvulling op bovengenoemde leesvaardigheden wordt de noodzaak van het vloeiend leren lezen door Stahl (2005) extra belicht. Vloeiend leren lezen van teksten is van cruciaal belang, omdat het vermogen om te begrijpen en te genieten van een tekst hierdoor meer naar de voorgrond treedt. Op basis van dit uitgangspunt zou er volgens Smits (2006) in alle groepen frequent aandacht moeten zijn voor het begrijpend luisteren en lezen. De leerkracht kan leesstrategieën aanbieden die lezers voortijdens en na het lezen gebruiken om het leerrendement van het begrijpend lezen/luisteren maximaal te bekrachtigen.

Uit bovenstaande onderzoeken blijkt dat de ontwikkeling van de volgende leesvaardigheden het voortgezet technisch leesproces ten goede komt:

- ✓ Letterclusters en eenvoudig samengestelde woorden vlot verklanken (Verhoeven, 2006)
- ✓ Goede automatisering van het technisch leren lezen (Ahlers, 2010)
- ✓ Vergroten van de woordenschat en aanbieden leesstrategieën (Stahl, 2005)
- ✓ Aandacht voor begrijpend luisteren en lezen in alle groepen (Smits, 2006)

Wanneer aan bovenstaande leesvaardigheden is voldaan moeten kinderen in staat zijn een tekst correct, vlot en met de juiste intonatie te lezen (Vernooij, 2005).

2.2 Het signaleren van leesproblemen binnen het technisch leesproces

2.2.1 De normale ontwikkeling

Ahlers (2010) en Vernooy (2005) stellen dat het streefdoel binnen het voortgezet technisch lezen moet zijn dat 95% van alle leerlingen eind groep vijf op minimaal niveau AVI-E5 leest. Torgesen (2004) geeft in zijn onderzoek aan, dat leerlingen rond hun negende jaar het technisch leesproces maximaal ontwikkeld hebben. Dit wordt ook wel *Reading bij Nine* genoemd. Dit moet worden bewerkstelligd, omdat het leren lezen vanaf groep vijf verplaatst naar het lezen om te leren.

Om maximaal profijt uit het technisch lezen te halen, is het van belang dat de leerling inzichtelijk heeft welke tussendoelen behaald moeten worden. Wanneer de toetsing twee keer per jaar plaatsvindt, waarschuwen Ahlers (2010) en Vernooy (2005) dat het als lezer onmogelijk wordt de eigen ontwikkeling nauwgezet te volgen. Daarom is het raadzaam om vier keer per schooljaar vanuit een vast stramien te toetsen. Indien de leerkracht hierbij gebruik maakt van een overzichtelijke LVS (leerlingvolgsysteem), komt dat volgens Ahlers (2010) ten goede van de leesresultaten van de leerlingen.

2.2.2. De risicolezer

Vernooy (2005) en Stahl (2005) geven aan dat een kind een risicolezer is wanneer hij/zij een D-E score op de Cito-toetsen heeft behaald. Tevens moet een kind eind groep vier lager scoren dan AVI E4 en eind groep vijf lager dan AVI E5. Verder heeft een risicolezer regelmatig moeite met het lezen van meerlettergrepige woorden. Tevens heeft hij/ zij een beperkte woordenschatontwikkeling en een zeer zwak leestempo. Op basisschool 'de Oldenije' is sprake van een hoge lees-uitval binnen groep vier en vijf. De mogelijke oorzaken van deze achterstanden zijn niet bekend. Bij het signaleren van leesachterstanden maakt 'de Oldenije' gebruik van bovenstaande definitie van een risicolezer.

Binnen het voortgezet technisch lezen is het voor de risicolezers van belang dat zij zelf betrokken zijn bij het vaststellen van de vorderingen. Door gebruik te maken van verschillende toets momenten en toetsinstrumenten kunnen risicolezers vroegtijdig gesignaleerd worden. Verhoeven (2006) beschrijft de meest bekende toetsinstrumenten. Hieronder vallen de Drie-minuten-toets (CITO DMT), de Analyse Van Individualiseringsvormen (KPC-groep AVI) en de toets begrijpend lezen (CITO). Ahlers (2010) geeft aan dat met deze drie instrumenten de leerkracht inzicht krijgt in het niveau van het verklanken van losse woorden, de moeilijkheidsgraad van teksten en het leesvaardigheidsniveau bij tekstinterpretatie. Tegenwoordig is er meer diversiteit aan signaleringsinstrumenten. Voorbeelden hiervan zijn de toets 'Leestechiek en leestempo' (CITO), de toets 'Lezen met begrip' (CITO) en de leeswoordenschattoets (CITO). Deze signaleringsinstrumenten kunnen eveneens worden ingezet bij het signaleren van mogelijke leesachterstanden. Basisschool 'de Oldenije' start met de AVI en de DMT toets om het leesniveau te bepalen. Eventuele remediëring en/of extra begeleiding wordt bewerkstelligd na analyse van de toets resultaten.

Er is gekozen om in dit onderzoek uit te gaan van de AVI scores als basis voor de verdere signalering van leesachterstanden. Wanneer uit analyse van de AVI en de DMT toets blijkt dat de score lager is dan het landelijke gemiddelde, mag er gesteld worden dat er een leesachterstand is ontstaan. Dit sluit aan bij de doelstelling die basisschool 'de Oldenije' nastreeft, namelijk dat 95% van de leerlingen

eind groep vijf AVI E5 leest. Op basis van dit uitgangspunt heeft de PO Raad (2011-2012) de volgende toetsbare doelen opgesteld:

95 % van de leerlingen	groep 4	groep 5	groep 6
start schooljaar	AVI-2 beheersing	AVI-5 beheersing	AVI-8 beheersing
na 3 maanden	AVI-3 beheersing	AVI-6 beheersing	AVI-9 beheersing
na 6 maanden	AVI-4 beheersing	AVI-7 beheersing	
einde schooljaar	AVI-5 beheersing	AVI-8 beheersing	

Figuur 1. Beheersingsdoelen per jaargroep.

2.3 Oorzaken mogelijke leesachterstanden

Er zullen volgens Verhoeven (2006) en Vernooy (2005) leerlingen zijn die in groep drie gemiddeld presteren, maar in groep vier achterstand ontwikkelen. Dit komt doordat leerlingen van groep vier bij een toenemende complexiteit van de woorden bij nader inzien toch geen sterke decodeervaardigheden hebben ontwikkeld. Tevens zullen er leerlingen in groep vier zijn die moeite hebben met het begrijpen van teksten als gevolg van een lage woordenschatontwikkeling. Zelfstandig lezen wordt door Stahl (2005) omschreven als cruciale onderwijsfactor voor effectieve uitbreiding van de woordenschat. Doorgaans heeft een slechte leesvaardigheid tot gevolg dat een zwakke lezer minder leest, waardoor zijn woordenschat minder snel ontwikkelt. Vlot technisch lezen is daarom voorwaarde om leerlingen zelfstandig hun woordenschat te laten uitbreiden. Ahlers (2010) stelt dat een zwakke automatisering van de elementaire leeshandeling het meest voorkomende leesprobleem in groep drie en vier is. Om dit te voorkomen is het cruciaal te werken vanuit het landelijke streefdoel, dat 95% van de leerlingen aan het einde van groep drie in ieder geval AVI-E3 beheerst en een A- tot en met C- score behaalt op de Drie-minuten-toets. Onder de overige 5% vallen dan alleen de leerlingen met dyslexie en ernstige lees- en spellingsproblemen.

Niet alleen de woordenschat is een grote veroorzaker van leesachterstanden, ook bepaalde kind factoren kunnen leesachterstanden bewerkstelligen. Zwakke technische leesvaardigheden zorgen volgens Stahl (2005) voor extra leesproblemen bij de overgang van groep drie naar groep vier. De teksten worden in deze groep langer en complexer qua structuur en zinslengte. Deze groep leerlingen heeft extra aandacht nodig, omdat zij vastlopen in de begrijpend leeslessen en overige zaakvakken. Verhoeven (2006) vult hierbij aan dat enkele leerlingen met hardnekkige lees- en spellingsproblemen ook ander probleemgedrag zullen ontwikkelen. Dat is het gevolg van de oplopende frustratie die ze opdoen bij leertaken waar een beroep wordt gedaan op de taalvaardigheid.

Eveneens de technische leesmethode blijkt een preventieve werking te hebben. Volgens Torgesen (2004) waren er in het verleden regelmatig technische leesmethodes, waarbij gestart werd met teksten op een te hoog instapniveau, namelijk AVI-M4 of AVI-E4. Tegenwoordig zijn er meer technische leesmethodes die rekening houden met de overgang van groep drie naar groep vier . Aan het begin van groep vier worden daarom teksten gebruikt op niveau AVI-E3. Dit sluit aan bij de landelijke lees norm die hierboven is beschreven.

Tenslotte wordt werken vanuit adaptief onderwijs door verschillende basisscholen als effectief hulpmiddel beschouwd bij het omgaan met leesachterstanden. Volgens Vernooy (2005) en Ahlers (2010) zijn diverse basisscholen van mening dat adaptief onderwijs inhoudt dat leerlingen een individuele leerroute moeten volgen, wanneer de leerlingen de leerstof niet kunnen bijhouden. De leerkracht laat bijvoorbeeld in groep vier de risicolezers voor een gedeelte in de aanvankelijke leesmethode van groep drie doorwerken. Vanuit de technische leesmethode die gebruikt wordt in groep vier krijgen de risicolezers de meest eenvoudige versie aangeboden. Begrijpend lezen en overige zaakvakken behandelt de leerkracht vaak mondeling met de groep leerlingen. Ahlers (2010) waarschuwt dat het leesproces zodoende vertraagd wordt met als gevolg dat deze leerlingen een steeds grotere achterstand ontwikkelen ten opzichte van het gemiddelde niveau. Op basisschool 'de Oldenije' werken sommige leerlingen adaptief. Daarnaast ligt het percentage uitvallers binnen het voortgezet technisch leesproces bij 'de Oldenije' op 25%. Dit is aanzienlijk hoger dan het landelijke streefdoel. Tot op heden heeft de school onvoldoende feitelijke gegevens om de mogelijke oorzaken van deze leesachterstanden te achterhalen.

2.4 De organisatie van het voortgezet technisch leesproces

2.4.1. De methode en jaarplanning

Volgens Vernooy (2005), Ahlers (2010) en Smits (2006) kenmerkt effectief voortgezet technisch lezen zich in een doorgaande leerlijn van groep één tot en met acht, waarbij de school gebruik maakt van methoden en materialen die voldoen aan de laatste recente wetenschappelijke inzichten. Het is raadzaam een adequate voortgezet technische leesmethode te gebruiken, waarbij voldoende aandacht is voor instructie en begeleidende inoefening. Om dit te bewerkstelligen, wordt binnen de methode gewerkt vanuit betekenisvolle contexten. Frequentie aandacht voor begrip, motivatie en leesplezier moet daarbij aanwezig zijn. Vernooy (2004) vult aan dat binnen de voortgezet technische leesmethode voldoende effectieve leertijd aanwezig moet zijn. Tevens zijn er hoge realistische doelen opgesteld. Het gebruik van een effectieve methode is echter geen garantie voor hoge resultaten. Aan welke voorwaarden een effectieve voortgezet technische leesmethode in ieder geval moet voldoen is na te lezen in bijlage vier.

Naast een effectieve voortgezet technische leesmethode is ook de planning van de leerstof van belang. Om aan de einddoelen te voldoen, moet de leerkracht een jaarplanning voorhanden hebben waarin de essentiële lesstof verdeeld is over het kalenderjaar. Vernooy (2005) geeft aan dat hierbij rekening moet worden gehouden met het effect van vakanties en lesuitval op de leesprestatie van risicolezers. Voor de risicolezers moet extra effectieve leestijd worden ingepland.

Op basisschool 'de Oldenije' wordt in groep vier en vijf gebruik gemaakt van de methode Estafette nieuw. Deze voortgezet technische leesmethode heeft als instapniveau E3 en bevat een chronologische jaarplanning. Tevens beschikt deze voortgezet technische leesmethode over een doorgaande leerlijn van groep drie tot en met acht.

2.4.2 Leesvormen, differentiatie en de factor tijd

Naast een effectieve technische leesmethode zijn ook de leesvormen cruciaal voor de ontwikkeling van het voortgezet technisch lezen. Gevarieerde werkvormen hebben een positieve werking op risicolezers, omdat de betrokkenheid hierdoor wordt vergroot. Smits (2006) en Ahlers (2010) geven

aan dat het werken met gevarieerde leesvormen één van de kenmerken is voor een effectief leesbeleid. Het Stillezen, Tutorlezen, Interactief voorlezen en RALFI-lezen worden door Smits (2006) als meest effectieve leesvormen genoemd. Zoals hierboven al is aangegeven, is de aanpak bij risicolezers het meest succesvol wanneer zij intensieve begeleiding krijgen met betrekking tot de leesvaardigheden die alle leerlingen minimaal moeten verwerven. Daarbij stelt Vernooij (2004) vast dat de leerkracht rekening moet houden met de verschillende leesniveaus van de leerlingen. Bij het omgaan met verschillen is het cruciaal dat er doelen worden gesteld die door alle leerlingen minimaal behaald moeten worden. Uit onderzoek van Stahl (2005) blijkt dat convergente differentiatie de meest adequate werkvorm is bij het omgaan met verschillen in leesniveaus. Torgesen (2004) geeft aan dat convergente differentiatie de volgende kenmerken bevat:

- ✓ Doelgericht streven om alle leerlingen in de groep minstens de gestelde minimumdoelen voor de basisvaardigheden te laten bereiken.
- ✓ Het dichten van de kloof tussen goede en zwakke lezers.

Vernooij (2004) en Ahlers (2010) leggen uit dat convergente differentiatie betekent dat alle leerlingen deelnemen aan de groepsinstructie, maar dat specifiek tijdens de zelfstandige verwerking (de fase binnen het directe instructiemodel) verschillen in niveaus bij leerlingen ontstaan. Om het niveauverschil te beperken krijgen de goede lezers tijdens de zelfstandige verwerking bijvoorbeeld verrijkingsstof, terwijl de risicolezers verlengde instructie en een extra begeleide inoefening krijgen. Uit onderzoek blijkt dat verlengde instructie na de groepsinstructie moet worden aangeboden en niet ter vervanging van. Vervanging van de groepsinstructie kan namelijk leiden tot negatieve effecten op de leesontwikkeling en daardoor kan het zelfvertrouwen van zwakke lezers afnemen (Smits, 2006).

Ten slotte is binnen de organisatie de factor tijd cruciaal. Ahlers (2010), Vernooij (2005) en Smits (2006) hebben onderzocht dat in groep vier en vijf minimaal 180 minuten per week besteed moet worden aan voortgezet lezen. Dit houdt in dat er in vier dagen minimaal 45 minuten per dag gelezen moet worden. Zwakke lezers hebben, naast de standaard leestijd, extra effectieve leestijd nodig om vlot en correct te leren lezen. Deze leerlingen moeten minimaal 60 minuten per week extra instructie en begeleide inoefening krijgen. In bijlage vijf is de hoeveelheid tijd voor taal overzichtelijk weergegeven.

2.5 Leerkrachtcompetenties

Volgens Vernooij (2005) wijst onderzoek uit dat de kwaliteit van de leerkracht het meest bepalend is voor de resultaten van de leerlingen. Stahl (2005) vult hierbij aan dat de invloed van deze factor groter is dan de invloed van bijvoorbeeld de klassengrootte en de thuissituatie. Het onderzoek van Stahl (2005) heeft tevens uitgewezen dat de leerkracht tijdens het voortgezet technisch leesproces met een aantal principes rekening moet houden. Een van de eerste principes is dat leerlingen via herhaald lezen ondersteuning moeten krijgen, waarbij altijd gelezen moet worden op instructieniveau. Het is volgens Torgesen (2004) noodzakelijk dat leerkrachten de instructie op de juiste manier aanbieden. De leerkracht moet kennis hebben van effectief voortgezet technisch lezen en op basis daarvan de meeste relevante oefenstof aanbieden.

Tevens moet er uitbreiding van de leestijd plaatsvinden door het duo-lezen. Ook moet er in alle lessen aandacht worden besteed aan het leesbegrip en moeten leerlingen zowel thuis als op school regelmatig lezen. Bij deze principes is het van belang dat de leerkracht zich gedraagt als een model

van een vlotte lezer. Dit kan worden vormgegeven door als leerkracht veelvuldig voor te lezen en tijdens het zelfstandig lezen tevens te gaan lezen. Vernooy (2004) vult hierbij aan dat deze principes vooral voor risicolezers noodzakelijk zijn.

Volgens Ahlers (2010) en Vernooy (2005) is differentiëren binnen het leesproces een noodzakelijke leerkrachtvaardigheid. Omdat er in één jaargroep leerlingen zitten met een uiteenlopend technisch leesniveau, is het belangrijk dat een leerkracht weet hoe hiermee om moet worden gegaan. Als hulpmiddel zijn verschillende differentiatie modellen binnen de directe instructie te gebruiken. Torgesen (2004) geeft in zijn onderzoek aan dat een goed klassenmanagement een noodzakelijke voorwaarde is voor effectief leesonderwijs. De leerkracht moet duidelijke afspraken hebben gemaakt over: overleggen, hulp vragen, materiaal pakken en vervolgwerk.

In de afgelopen jaren is er volgens Vernooy (2005) veel nieuwe kennis en inzicht ontwikkeld. Deze ontwikkelingen hebben gevolgen voor de leesinhoudelijke professionaliteit van de leerkracht, aangezien zij streven naar een optimaal leesproces. Het is daarom nodig dat leerkrachten zich professionaliseren in onderwerpen als: fonemisch bewustzijn, woordenschat en vlot leren lezen. Deze scholing moet op evidence-based onderzoek steunen. Volgens Torgesen (2004) doen leerkrachten met deze nieuwe inzichten succeservaringen op in hun groep, wat de leesresultaten ten goede komt. Vernooy (2004) stelt dat bijna alle leerkrachten in staat zijn zich complexe vernieuwingen eigen te maken, mits de daarvoor noodzakelijke teamontwikkeling op een motiverende wijze plaatsvindt. Met name de coaching van leerkrachten bij het toepassen van de vernieuwingen is, volgens Vernooy (2004) en Smits (2006), een belangrijke voorwaarde voor effectieve implementatie. Hierbij kan gedacht worden aan ondersteuning bij het werken met nieuwe programma's en methoden zoals de nieuwe Estafette-methode of het interventieprogramma RALFI.

Ten slotte vinden Vernooy (2004) en Ahlers (2010) dat in het voortgezet technisch leesonderwijs doelgericht werken gestimuleerd moet worden. Doelgericht werken houdt in dat leerkrachten de leesdoelen van alle groepen inzichtelijk hebben. Hierbij is het noodzakelijk dat de leerkracht inzicht heeft in de leerlijn van de eigen groep, maar ook de doorgaande leerlijn van groep een tot en met acht. Ahlers (2010) geeft aan dat goede leesresultaten behalen een uitdaging is voor het hele team en niet voor individuele leerkrachten.

Samenvattend kunnen de leerkrachtvaardigheden volgens Torgesen (2004) en Ahlers (2010) in drie categorieën worden ondergebracht, namelijk: de manier van instructie, begeleiding en feedback geven. In bijlage zes zijn deze leerkrachtvaardigheden per factor weergegeven.

2.6. Interventies binnen het voortgezet technisch leesproces

2.6.1 Interventies binnen de groep

Volgens Verhoeven (2006) en Vernooy (2005) moeten leerlingen zo lang mogelijk begeleid worden in de groep, zodat leerlingen zich geen uitzondering gaan voelen. Dit kan namelijk een negatief effect hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook onderzoek van Stahl (2005) wees uit dat leerlingen zoveel mogelijk binnen de groep begeleid moeten worden. Vernooy (2004) vult hierbij aan dat binnen de groep het directe instructiemodel vooral bij leerlingen met leesproblemen, superieur is aan welke aanpak dan ook. Directe instructie, gericht op vlot lezen en het ontwikkelen van leesstrategieën, leidt tot betere leesresultaten.

Torgesen (2004) en Smits (2006) benoemen een aantal interventievormen die binnen het directe instructiemodel belangrijk zijn bij het vlot leren lezen. Onder deze interventievormen vallen: het herhaald lezen, ondersteunend (duo) lezen en het getimed lezen. Tevens moeten er binnen de groep veel leeskilometers gemaakt worden. Het consequent toepassen van zelfstandige leesmomenten vergroot namelijk de woordenschatontwikkeling wat het vloeiend leren lezen van teksten ten goede komt.

Vernooy (2004) geeft aan dat naast de verlengde instructie en begeleide inoefening, ook computerprogramma's kunnen bijdragen bij het verminderen van leesachterstanden. Deze manier van werken is effectief, omdat de computersoftware een gecombineerde aanpak van visuele en auditieve dimensies aanbiedt bij het lezen. Verder geeft de software directe feedback, veel oefening, herhaling en het breidt de effectieve instructietijd uit. De computersoftware 'leesladder', 'leeshulp' en 'zoeklicht interactief', worden door Vernooy (2005) aangedragen als remediërend materiaal binnen het voortgezet technisch lezen.

2.6.2 Interventies buiten de groep

Als interventieprogramma buiten de groep wordt door Vernooy (2005) en Smits (2006) Connect en RALFI aangeraden. Het programma Connect bestaat uit drie delen die bedoeld zijn voor zeer frequente interventie. Het programma moet minimaal drie keer per week gedurende twintig tot dertig minuten uitgevoerd worden. Connect Vloeiend Lezen kan als interventieprogramma binnen het voortgezet technisch leesproces worden aangeboden. Dit programma is voor leerlingen die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar niet komen tot het automatiseren daarvan. De centrale doelen van Connect Vloeiend Lezen zijn het stimuleren van het vloeiend leren lezen van teksten en het maken van leeskilometers door herhaald lezen.

Het interventieprogramma RALFI is door Stahl (2005) ontwikkeld en door Smits (2006) verder uitgewerkt. Het is een intensief vervangend programma voor het leesonderwijs aan leerlingen die de spellende leeshandeling beheersen, maar langdurig traag blijven lezen. Het centrale doel van RALFI is het verbeteren van de technische leeshandeling en daarmee het leesniveau. Volgens Stahl (2005) en Smits (2006) staan de letters (RALFI) voor de beginletters van de interventieprincipes die naar voren komen namelijk: Repeated, Assisted, Level, Feedback en Instruction. RALFI kan zowel in groepjes als individueel worden uitgevoerd. Het programma wordt ingezet als vervanging voor het bestaande leesprogramma en is bedoeld om vier tot vijf keer per week twintig tot dertig minuten te oefenen.

Ten slotte wordt zowel binnen als buiten de groep individuele instructie als extra interventie benoemd. Individuele instructie is volgens Vernooy (2004) en Ahlers (2010) effectief, omdat leerkrachten lang stil kunnen staan bij een individueel leesprobleem. Zij kunnen op deze manier continu feedback aan het kind geven.

Op basisschool 'de Oldenije' wordt gebruik gemaakt van interventies, zowel binnen als buiten de groep. In de middenbouwgroepen zijn twee remedial teachers actief die individuele begeleiding geven. Het programma Connect is niet bekend bij 'de Oldenije'. Het leesprogramma RALFI is een aantal maanden in de bovenbouw ingezet, maar bleek niet het beoogde effect te hebben. Binnen de middenbouwgroep wordt er gebruik gemaakt van de leesvormen duo-lezen en getimed-lezen. Computersoftware wordt vooralsnog niet ingezet bij de signalering van leesachterstanden.

3. Opzet van het onderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt uitgelegd hoe de opzet van het onderzoek tot stand is gekomen. Dit wordt verantwoord aan de hand van de onderzoeksvragen en de daaraan gekoppelde onderzoeksgroep. Tenslotte wordt er uitleg gegeven over de onderzoeksinstrumenten die gebruikt zijn binnen dit praktijkonderzoek.

3.2 Verantwoording en doel

Het onderzoek is uitgevoerd op Jenaplanschool 'de Oldenije'. Het betreft een praktijkonderzoek, omdat de focus ligt op het verbeteren van de praktijk door deze te toetsen aan de gelezen literatuur.

Het doel van het onderzoek is om mogelijke oorzaken van leesachterstanden te achterhalen. De centrale vraagstelling in dit praktijkonderzoek is dat de school handvaten krijgt om op effectieve, doelgerichte wijze om te gaan met leesachterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces. Om de inzichten van effectief voortgezet technisch leesonderwijs vanuit meerdere invalshoeken te belichten, is er gebruik gemaakt van triangulatie. Dit houdt in dat er gezocht is naar antwoorden op de deelvragen vanuit drie invalshoeken namelijk: de leermiddelen, de literatuur en vanuit de ervaringen van de leerkrachten/leesspecialisten. Om een compleet beeld te krijgen van het leesproces van groep drie tot en met vijf is er op drie verschillende momenten middels een open observatieformulier naar een voortgezet technische leesles gekeken. Dit observatieformulier is te vinden in bijlage één. Na deze open observaties zijn de bronnen onderzocht, waarbij de technische leesmethode en remediërende materialen onder de loep zijn genomen. Na het bronnenonderzoek is er een enquête opgesteld, waarin de vragen worden getoetst aan de praktijk met behulp van de ervaring en inzichten die de leerkrachten hebben. Tenslotte heeft er een interview plaatsgevonden met twee specialisten op het gebied van het voortgezet technisch lezen.

3.3 De onderzoeksgroep

Tijdens de bouwvergadering is aan zes groepsleerkrachten (N=6) van Jenaplanschool 'de Oldenije' de enquête afgegeven. Voor het praktijkonderzoek zijn de leerkrachten die werken binnen het voortgezet technisch leesproces betrokken. Officieel gaat het hier om acht leerkrachten. Omdat er twee leerkrachten afwezig waren, is ervoor gekozen om zes leerkrachten bij dit onderzoek te betrekken. Uiteindelijk zijn er vier bruikbare enquêtes overgebleven (N=4). Om een zo concreet mogelijk beeld van de situatie te schetsen zijn er tevens twee interviews afgenomen met zowel een intern begeleider als een leesspecialist (N=2). Beide specialisten waren bereid om geïnterviewd te worden (N=2).

3.4 De gebruikte instrumenten

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn een viertal instrumenten door de onderzoeker ontworpen. In het onderstaande figuur staan de ontworpen instrumenten met de doelstelling en oorsprong erbij vermeld;

Instrument	Wat meet het?	Waar komt het vandaan?
Checklist documentanalyse	Inventarisatie van de beschikbare methode + remediërende materialen	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader
Observatie via formulier	Open observatie groepsles binnen een voortgezet technische leesles.	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader en bijlage vier t/m zes
Enquête	Inzichten van de leerkrachten m.b.t. effectief voortgezet technisch leesonderwijs	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader
Interview met specialisten	Het onderzoeken van de visie van de leesspecialisten over effectief voortgezet technisch leesonderwijs	Zelf ontworpen instrument vanuit fundering theoretisch kader

Figuur 2. De gebruikte instrumenten.

3.4.1 De enquête van Jenaplanschool 'de Oldenije'

Er is op Jenaplanschool 'de Oldenije' een enquête met 27 meerkeuzevragen en vijf open vragen verspreid onder de midden-en bovenbouwleerkrachten. Het doel van de enquête was om de leerkrachten kritisch naar hun eigen handelen met betrekking tot het voortgezet technisch leesproces te laten kijken. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen kennis, attitudes en meningen. Op verschillende meerkeuzevragen zijn meerdere antwoorden mogelijk. Hiervoor is gekozen, omdat ook in het leesonderwijs de ene onderwijsfactor, de ander niet uitsluit. De enquête kon anoniem ingevuld worden, aangezien de enquête voor het grootste gedeelte om attitudes en meningen gaat en persoonlijke gegevens niet van toepassing zijn.

De enquête is toegespitst op de deelvragen die zowel in de literatuur als praktijk naar voren komen. De herhaalbaarheid van de enquête is hoog. Anonimiteit beperkt sociaal wenselijkheid. De nauwkeurigheid van het instrument ligt lager, aangezien er een aantal antwoorden omtrent de attitude vragen op meerdere manieren te interpreteren zijn. Desondanks kan er gesteld worden dat vanwege de herhaalbaarheid en de anonimiteit, de enquête betrouwbaar is.

De vragen zijn geclusterd en beantwoorden per clustering een deelvraag van onderzoeksvraag drie. Er zijn controlevragen per clustering aangebracht om er zeker van te zijn dat de vraagstelling het beoogde resultaat meet. Op deze manier is te controleren dat de enquête valide is. Omdat de resultaten niet onderhevig waren aan verandering ten opzichte van de reguliere vraagstelling, kan er gesteld worden dat de enquête valide is.

3.4.2 Het interview met de leesspecialist en intern begeleider

Het doel van dit interview is om inzicht te krijgen in het proces van het voortgezet technisch lezen en de manier van handelen binnen dit proces. Het interview bestond uit acht vragen. Er is gekozen om

dit interview af te nemen met de leesspecialist, omdat zij onlangs haar bevoegdheid voor het aanvankelijk-en voortgezet technisch lezen behaald heeft. Tevens stond zij zeer positief tegenover het participeren binnen dit praktijkonderzoek.

Tenslotte is hetzelfde interview afgenomen bij de intern begeleider. Het doel was om beide interviews naast elkaar neer te leggen om de discrepanties te laten zien. Het interview is valide, omdat het gekoppeld is aan de benoemde onderzoeksvragen en het theoretisch kader. Hiermee verschaft het antwoorden op de meetbare onderdelen van het onderzoek. Als onderzoeker is er tevens de mogelijkheid om door te vragen wanneer de beoogde vraagstelling niet duidelijk in het antwoord naar voren is gekomen. Het interview is betrouwbaar, omdat het qua nauwkeurigheid weinig ruimte overlaat voor eigen inbreng. Ook hierbij is rekening gehouden met het sociaal wenselijke aspect van beantwoording.

3.4.3 Documentanalyse Jenaplanschool 'de Oldenije'

Het doel van deze documentanalyse is om inzicht te krijgen in de organisatie van het voortgezet technisch leesproces en de manier waarop omgegaan wordt met eventuele achterstanden. Bij deze analyse is gebruik gemaakt van alle informatie vanuit het groepsplan, de groepshandelingsplannen en de gebruikte technisch leesmaterialen. De documentanalyse is een valide instrument, omdat er uitsluitend gekeken is naar de onderdelen die binnen dit onderzoek van toepassing waren. De onderzoeker heeft zowel vrije leessituaties als ingeplande leestijd geobserveerd en geanalyseerd.

4. De resultaten

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de documentanalyse, observaties, enquêtes en het interview met de specialisten weergegeven. Het hoofdstuk is opgedeeld in zeven deelvragen die vanuit onderzoeksvraag drie zijn ontstaan. Iedere paragraaf start met een korte beschrijving van de praktijksituatie aan de hand van de documentanalyse en/of observatie, gevolgd door de resultaten van de enquêtes en wordt afgesloten met de uitwerking van het interview. Het betreft de volgende categorieën:

4.2 Factoren voor effectief voortgezet technisch leesonderwijs

4.3 De oorzaken van leesachterstanden

4.4 Criteria voor organisatie leesproces

4.5 Interventies binnen/ buiten de groep

4.6 Effectieve interventies bij leesuitval

4.7 De leerkrachtcompetenties

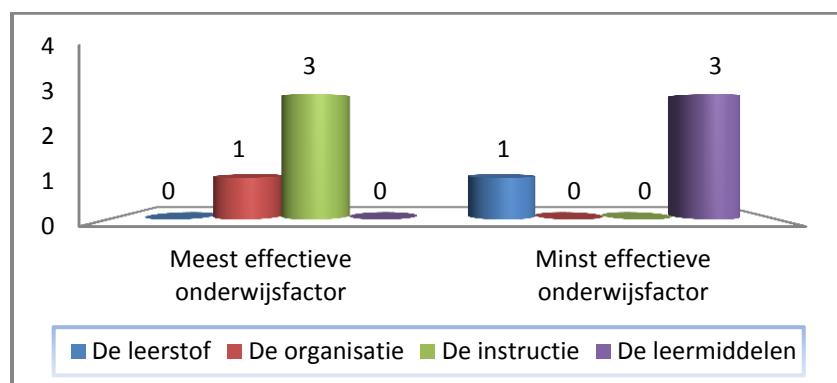
4.8 Mogelijkheden tot verbetering leesuitval

4.2 Factoren voor effectief voortgezet technisch leesonderwijs

4.2.1 Document analyse

In alle groepen wordt op vrijwel identieke wijze les gegeven vanuit dezelfde methodes en materialen. Iedere groep beschikt over een jaarplanning en werkt gezamenlijk met het remediërende materiaal. De 'Estafette Nieuw'-methode wordt gebruikt als leesmethode en 'Vloeiend & vlot' wordt ingezet als remediëring. Er wordt gestreefd om de fasen van het directe instructiemodel aan te houden om zo tot maximale ondersteuning tijdens het lezen te komen. In de weekplanning staat duidelijk vermeld welke kinderen extra begeleiding nodig hebben. Tevens wordt de doelstelling en de hoeveelheid tijd vermeld, zodat ook voor invalkrachten duidelijk is waar aan gewerkt moet worden.

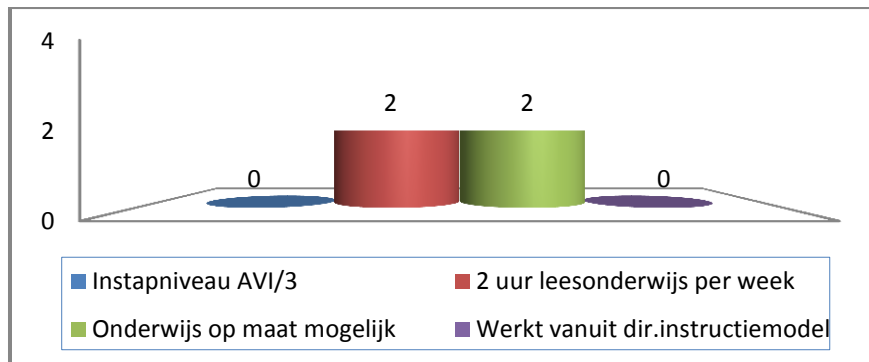
4.2.2 Uitwerking enquête.



Figuur 3. De meeste en minst effectieve onderwijsfactoren bij een goede leesstart (één antwoord mogelijk)

Uit de enquête komt naar voren dat leerkrachten de instructie als meest effectieve leermiddel zien bij het aanleren van de technische leeshandeling. De leermiddelen worden door drie van de vier respondenten als minst effectieve onderwijsfactor gezien. Een enkele leerkracht gaf aan dat de

instructie en organisatie in elkaars verlengde liggen. Zonder een optimale organisatie is instructie namelijk moeilijk te realiseren en vice versa.



Figuur 4. Belangrijkste criteria voor een optimale voortgezet technische leesmethode (één antwoord mogelijk)

In figuur vier is af te lezen dat de helft van de leerkrachten vindt dat onderwijs op maat een belangrijke factor is bij het hanteren van een effectieve technische leesmethode. Tevens is het volgens de helft van de leerkrachten van net zo groot belang dat er vanuit de methode 2 uur leesonderwijs per week kan worden gegeven. Opvallend is dat geen enkele leerkracht aangegeven heeft dat het werken vanuit het direct instructiemodel belangrijk is bij het werken met een effectief voortgezet technisch leesmethode.

4.2.3 Uitwerking interview

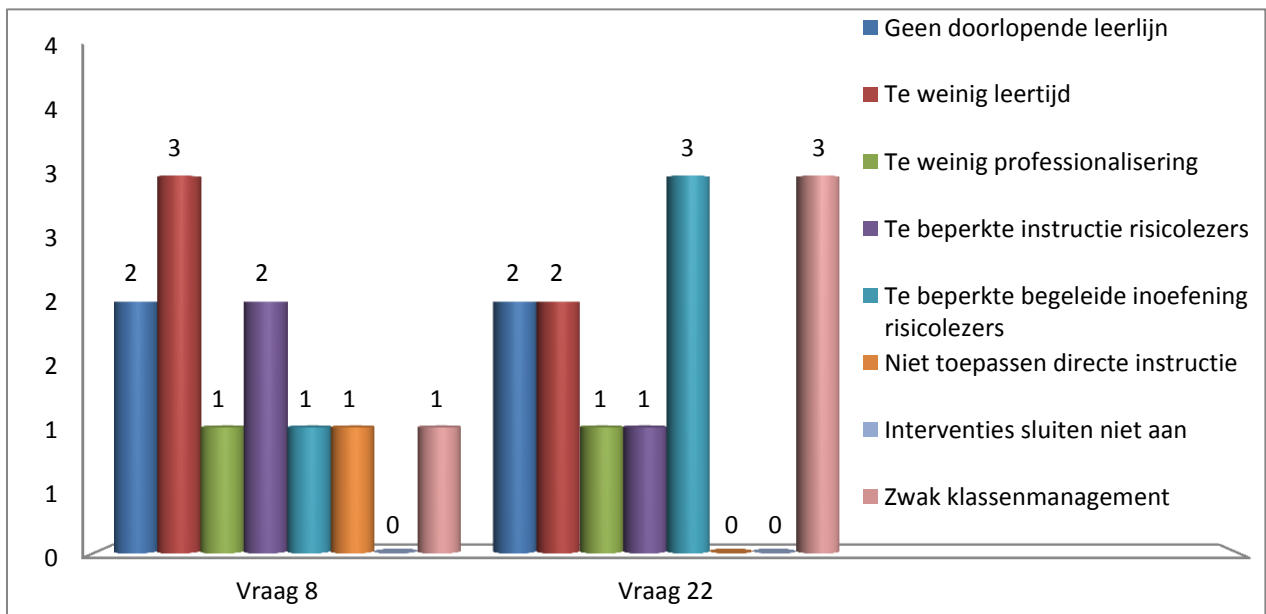
De specialisten waren het in grote lijnen eens met de uitkomsten van de enquête. Als aanvulling op figuur vier gaven zij aan dat de organisatie van doorslaggevend belang is bij het creëren van een veilig pedagogisch klimaat. Zonder een veilig pedagogisch klimaat kan instructie niet op effectieve wijze gegeven worden. In gesprek met de intern begeleider over een effectieve voortgezet technische leesmethode werd als aanvulling gegeven dat hardop lezen, directe feedback en veel herhaling de belangrijkste speerpunten waren bij de aanschaf van een effectieve voortgezet technisch leesmethode. De leesspecialist benadrukte nogmaals het belang van het werken vanuit het directe instructiemodel. Volgens de leesspecialist begint een effectief leesklimaat met een eenduidige visie op directe instructie.

4.3 De oorzaken van leesachterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces

4.3.1 Document analyse

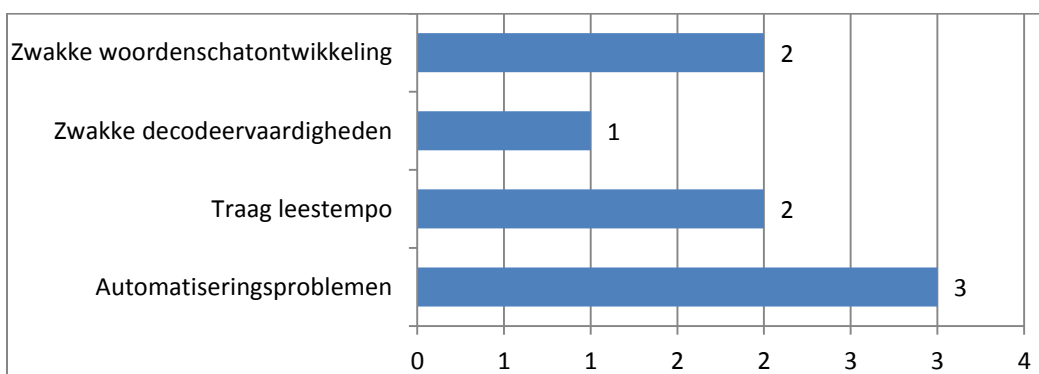
Uit de documentanalyse bleek dat vorderingen met betrekking tot het lezen in een speciale zorgmap worden bijgehouden. De kinderen met een CITO D/E score op het onderdeel technisch lezen staan in een apart handelingsplan vermeld. In het handelingsplan staan de beschermende/bedreigende factoren, ondersteuningsbehoeften en het tijdpad van de behandeling. De zorgmappen staan centraal opgesteld en zijn voor alle leerkrachten toegankelijk. In het LVS (leerlingvolgsysteem) van de school worden per leerling individuele aantekeningen gemaakt. Voor de risicolezers is er een remedial teacher aanwezig die zowel individueel als in groepjes begeleidt. Zij werkt gedurende zes tot acht weken met deze handelingsplannen en noteert de vorderingen zowel in de zorgmap als het LVS.

4.3.2 Resultaten enquête



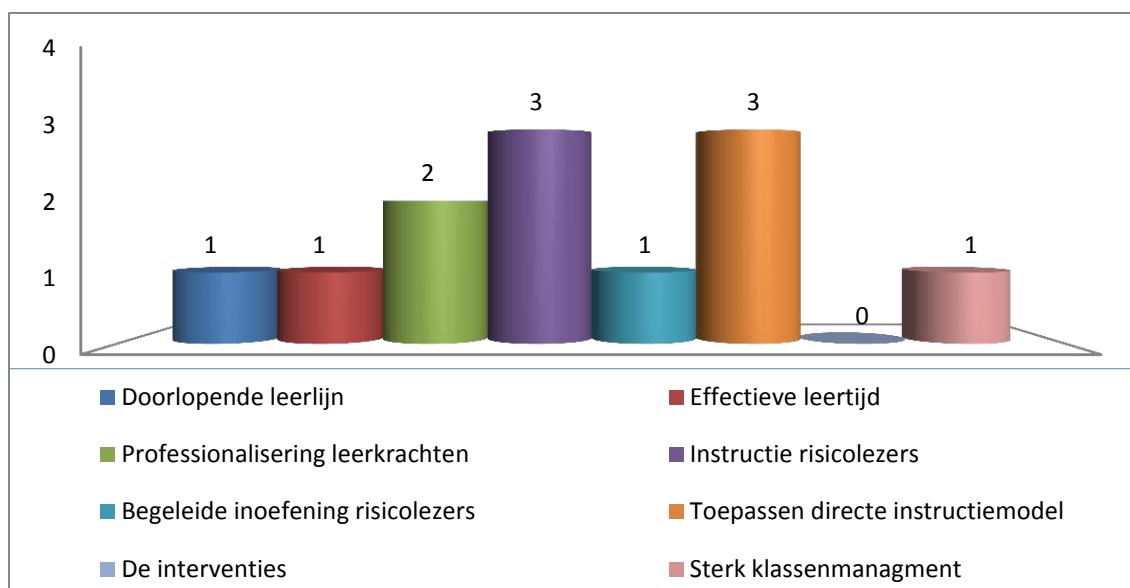
Figuur 5. Onderwijsfactoren die bijdragen aan leesachterstanden (meerdere antwoorden mogelijk)

Omdat deze vraag sociaal wenselijk gedrag kan bevorderen, is deze vraag op twee verschillende momenten in de enquête naar voren gekomen. In figuur vijf is af te lezen dat beide vragen andere antwoorden teweeg hebben gebracht. Waar in de eerste vraagstelling van de enquête drie van de vier leerkrachten 'te weinig effectieve leertijd' als meest belemmerende onderwijsfactor aangaven, waren in de tweede vraagstelling slechts twee leerkrachten deze mening toegedaan. Uit de resultaten van de tweede vraagstelling bleek dat drie leerkrachten 'te beperkte begeleide inoefening aan risicolezers' en een 'zwak klassenmanagement' als meest belemmerend kan worden ervaren. Deze twee onderwijsfactoren werden in de eerste vraagstelling door één respondent als belemmerend aangemerkt. Wat tenslotte nog opgemerkt moet worden, is dat de onderwijsfactor 'interventies sluiten niet aan' door geen van de leerkrachten als belemmerend wordt ervaren.



Figuur 6. Meest voorkomende achterstanden bij risicolezers (meerdere antwoorden mogelijk)

Uit figuur zes is af te lezen dat achterstanden die risicolezers oplopen volgens drie van de vier respondenten te maken heeft met automatiseringsproblemen. Volgens de helft van de leerkrachten dragen ook een traag leestempo en een zwakke woordenschatontwikkeling hieraan bij. Zwakke decodeervaardigheden komen volgens de leerkrachten minder vaak voor.



Figuur 7. Optimale onderwijsfactoren binnen het voortgezet technisch leesproces (meerdere antwoorden mogelijk)

De leerkrachten hebben verschillende opvattingen over welke onderwijsfactoren positief zijn binnen het voortgezet technisch leesproces. Het toepassen van het directe instructiemodel en de instructie die risicolezers op dit moment krijgen wordt door driekwart van de leerkrachten als positief ervaren. Ook de professionalisering van de leerkrachten wordt door de helft van de respondenten als positieve onderwijsfactor opgemerkt. Geen van de leerkrachten vonden de interventies die in de groep worden uitgevoerd van voldoende kwaliteit.

4.3.4. Resultaten interview

Op de vraag welke onderwijsfactoren de specialisten aanmerken als ineffectief, zijn de specialisten het met elkaar eens. Een zwak klassenmanagement en te weinig effectieve leertijd dragen op basisschool 'de Oldenije' bij aan achterstanden binnen het leesproces.

Uit de resultaten van de enquête blijken automatiseringsproblemen de grootste voorspellers voor achterstanden te zijn. De leesspecialist vult hierbij aan, dat de automatiseringsproblemen de veroorzakers zijn van het trage leestempo en de zwakke woordenschatontwikkeling. Ook de intern begeleider is van mening dat automatiseringsproblemen een voorspeller zijn of een kind een risicolezer wordt en/of blijft. Een traag leestempo en een zwakke woordenschat zorgen voor een zwak tekstbegrip en heeft invloed op alle zaakvakken. Dit valt of staat volgens de intern begeleider bij het automatiseren van de letterkennis.

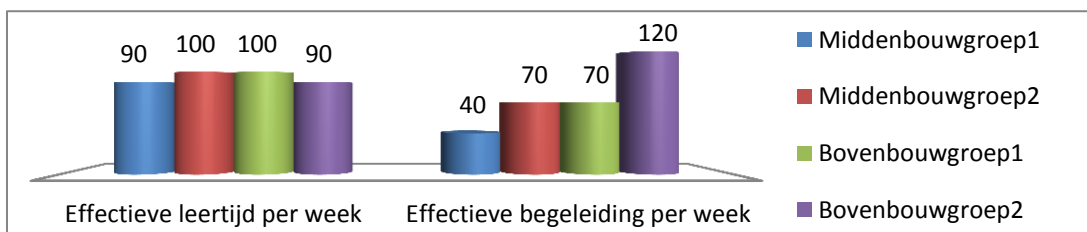
De intern begeleider is tevreden over de organisatie van het leesproces en de professionalisatie van de leerkrachten. Tijdens bouwvergaderingen en coaching-bijeenkomsten is dit jaar uitgebreid aandacht besteed aan de professionalisatie van de leerkrachten op het gebied van effectief leesonderwijs. Ook de instructie aan risicolezers zien de specialisten als positief. Er is namelijk gekozen voor een voortgezet technische leesmethode die het directe instructiemodel als leidraad aanhoudt en begeleidingsmogelijkheden op meerdere niveaus biedt. Deze leesmethode is vorig jaar breed ingezet en heeft tot dusver positieve uitwerking op de leesresultaten.

4.4 Criteria voor de organisatie van het voortgezet technisch leesproces

4.4.1. Bronnen analyse

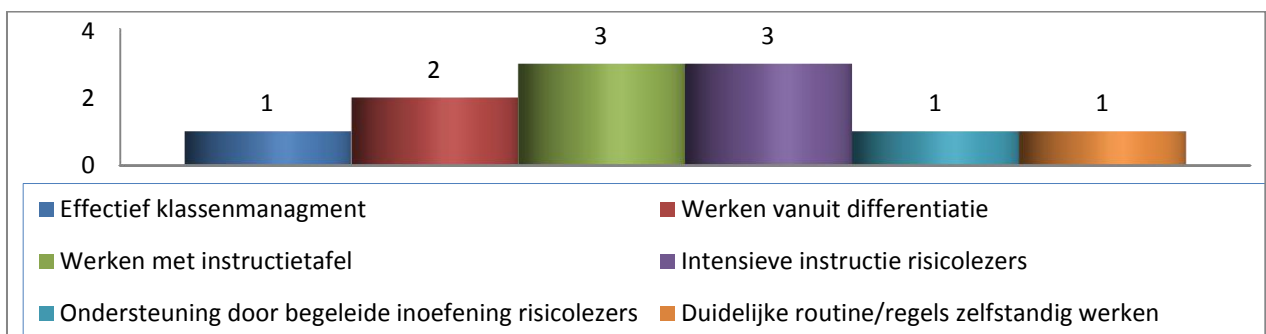
Uit de analyse van de weekplanning bleek dat er 120 minuten staan aangegeven om het voortgezet technisch leesproces tot ontwikkeling te laten komen. Extra instructie en begeleidende oefening staan niet op de weekplanning aangegeven. In de zorgmap staat dat naast de 120 'reguliere' leesminuten, er tevens 30 tot 60 minuten extra begeleidingstijd aanwezig is voor de risicolezers. Dit vindt op verschillende momenten in de week plaats, zowel binnen-als buiten de groep. Uit observaties van een voortgezet technische leesles blijkt dat de handleiding van de Estafette-methode als leidraad wordt gebruikt. Na een gezamenlijke instructie volgt een verlengde instructie voor risicolezers. Alle kinderen werken vervolgens zelfstandig waarna de leerkracht de overige risicolezers individuele instructie kan geven. Opvallend is dat de vorderingen van het extra begeleiden van leerlingen door de leerkracht niet in de zorgmap en/of groepshandelsplan vermeld worden.

4.4.2 Resultaten enquête



Figuur 8. Hoeveelheid leertijd en begeleiding (in minuten)

Zoals in figuur acht is aangegeven, hebben de leerkrachten ongeveer dezelfde hoeveelheid effectieve leestijd per week (90 tot 100 minuten per week) om te besteden aan het voortgezet technisch leesproces. Opvallend is de begeleidingstijd per week. Deze verschilt van 40 minuten per week in de middenbouwgroep tot 120 minuten per week in de bovenbouwgroep.



Figuur 9. Belangrijkste criteria voor een optimale organisatie (meerdere antwoorden mogelijk)

Alle in figuur negen benoemde punten worden door één of meerdere leerkrachten aangemerkt als belangrijke factor die bijdraagt aan een optimale organisatie. Drie van de vier respondenten gaven het werken met de instructietafel en een intensieve instructie voor risicolezers de hoogste prioriteit, gevolgd door het werken vanuit differentiatie.

4.4.2 Resultaten interview

De intern begeleider geeft aan dat gemiddeld 120 minuten effectieve leestijd en 60 minuten extra effectieve begeleiding aanwezig moet zijn. Dit mag niet ten koste gaan van de effectieve leestijd. Hier trekt de intern begeleider in bepaalde groepen haar twijfels bij. Ook de leesspecialist geeft aan dat er 120 tot 140 minuten per week besteed moet worden aan het voortgezet technisch leesproces, maar dat dit op basisschool 'de Oldenije' met grote regelmaat niet gehaald wordt. Voor het inplannen van extra begeleiding wordt per groep bekeken hoeveel tijd hiervoor nodig zal zijn. Hierdoor zijn er groepen die veel extra begeleiding krijgen en groepen waarbij dit minder het geval is.

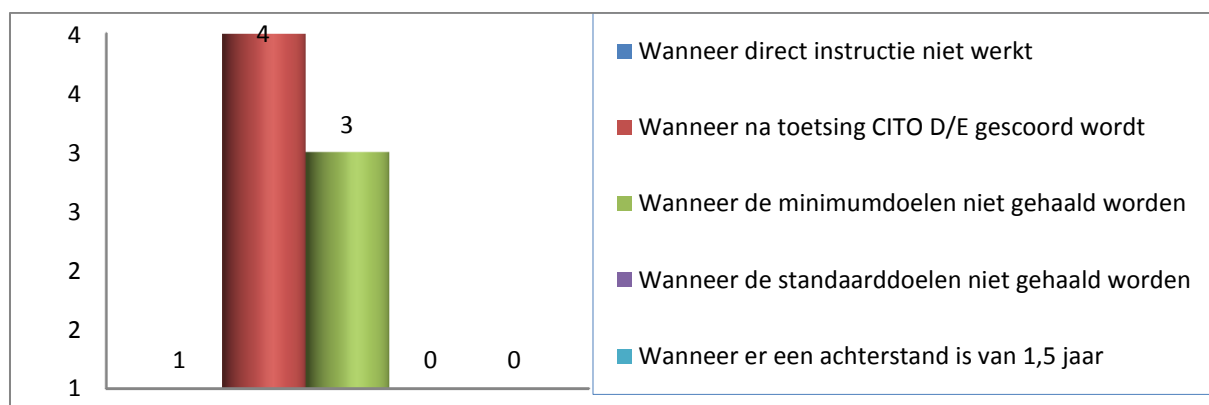
Welke criteria bijdragen aan een optimale organisatie was tevens voor de specialisten een moeilijke vraag. De leesspecialist vindt dat een sterk klassenmanagement en het werken vanuit differentiatie de belangrijkste speerpunten zijn bij het werken vanuit een optimale organisatie. De intern begeleider is het hiermee eens en vult aan dat het op effectieve wijze toepassen van het directe instructiemodel tevens van doorslaggevend belang is bij het creëren van een optimale organisatie.

4.5 Interventies binnen/ buiten de groep

4.5.1 Bronnen analyse

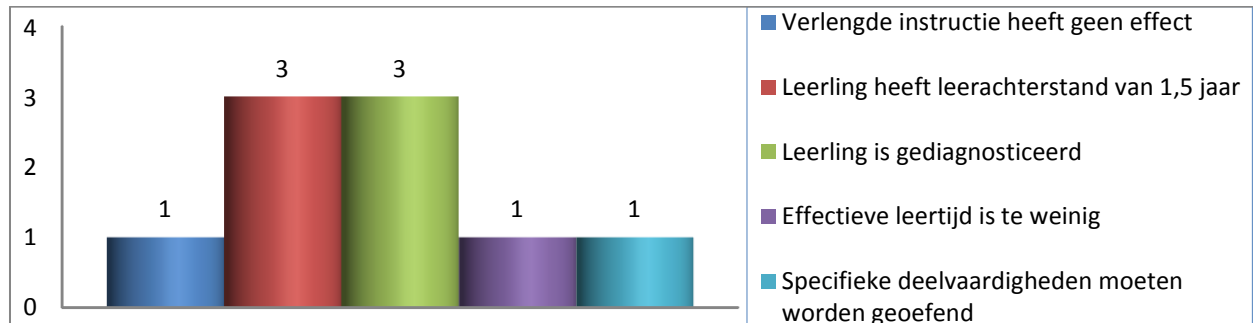
In de middenbouw krijgen leerlingen zowel binnen-als buiten de groep extra begeleiding. Binnen de groep is deze extra begeleiding geïntegreerd binnen de voortgezet technisch leesmethode. Iedere week wordt gewerkt vanuit een aantal tussendoelen. Binnen de groep zijn voor drie verschillende niveaus materialen aanwezig wat zorgt voor differentiatie tijdens de groepslessen. De leerlingen die binnen dit proces alsnog uitvallen worden extra vermeld in de zorgmap. Ook worden zij vermeld in het groepshandelingsplan en eventueel wordt er een individueel handelingsplan door de remedial teacher opgesteld. De groeps- en individuele handelingsplannen worden opgesteld en uitgevoerd door de remedial teacher en worden achteraf besproken met de leerkrachten. In de zorgmap staat vermeld dat leerlingen die een CITO D/E score hebben op de DMT/AVI toetsing, in ieder geval extra begeleiding binnen de groep nodig hebben. Wanneer de risicolezer de minimumdoelen niet kan bereiken of specifieke leesondersteuning nodig heeft, wordt de remedial teacher ingeschakeld. Voor het begeleiden buiten de groep zijn geen specifieke voorwaarden aanwezig en wordt per risicolezer nader bekeken. Een uitzondering zijn de leerlingen die gediagnosticeerd zijn met dyslexie. Deze groep leerlingen krijgt iedere week een uur extra begeleiding bovenop de groepsinstructie.

4.5.2. Resultaten enquête



Figuur 10. Criteria extra begeleiding binnen de groep (meerdere antwoorden mogelijk)

In figuur 10 is te zien dat alle leerkrachten vinden dat leerlingen binnen de groep extra begeleiding moeten krijgen wanneer er na toetsing een CITO D/E is gescoord. Verder geeft driekwart van de respondenten aan dat wanneer de minimumdoelen niet bereikt zijn, de leerling extra begeleiding nodig heeft. Geen van de leerkrachten zou extra begeleiding geven wanneer de leerling een achterstand heeft van een half jaar en/of de standaarddoelen niet bereikt zijn.



Figuur 11. Criteria extra begeleiding buiten de groep (meerdere antwoorden mogelijk)

In figuur 11 valt op dat iedere leerkracht een eigen opvat heeft over begeleiding buiten de groep. Driekwart van de respondenten vindt het van belang dat een leerling extra begeleiding buiten de groep krijgt, wanneer de leerling een achterstand heeft van minimaal anderhalf jaar of wanneer de leerling gediagnosticeerd is.

4.5.3. Resultaten interview

De intern begeleider en leesspecialist gaven in het interview als aanvulling op figuur 10, dat zij dyslecten tevens extra begeleiding binnen de groep geven. Ook leerlingen die na toetsing een lage C-score hebben, maar op de AVI-toetsing uitvallen, krijgen extra begeleiding binnen de groep. De leesspecialist geeft aan dat een leerling met een achterstand van anderhalf jaar op basisschool 'de Oldenije' altijd extra begeleiding behoort te krijgen, zowel binnen-als buiten de groep. De intern begeleider is van mening dat er per leerling bekeken moet worden of de leerling mee kan komen binnen het groepsproces of dat onderwijs op maat noodzakelijk is. Dit wordt pas opgestart als alle interventies binnen de groep niet het beoogde effect hebben gehad. Ondanks dat de remedial teacher vier dagen in de week aanwezig is, geeft de intern begeleider aan begeleiding buiten de groep zoveel mogelijk te willen beperken.

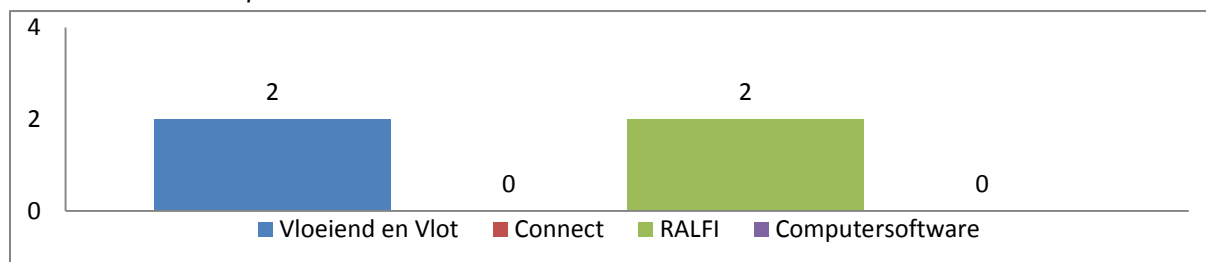
4.6 Effectieve interventies bij leesuitval

4.6.1 Bronnenanalyse

Binnen de groep geeft de methode veel tips voor remediëring. Het geven van verlengde instructie zit standaard verwerkt in de les, maar ook duo/getimed/koor-lezen zijn werkvormen die regelmatig ingezet worden. De leerkracht kan iedere les zelf bepalen welke werkvormen er gebruikt gaan worden. Uit het bronnenonderzoek is tevens gebleken dat het remediërend materiaal dat buiten de groep ingezet wordt, ook aanwezig is binnen de estafette methode. Dit zijn onder andere de Vloeiend en Vlot boekjes en bouwen voort op doorlopende leerlijn Veilig Lerend Lezen (methode die in de aanvankelijke lees fase wordt ingezet). Iedere week zet de methode één of meerdere spellingcategorieën centraal en geeft de methode tips voor remediëring dat aansluit bij de groepsles. Ook sluiten de Vloeiend en Vlot boekjes goed aan bij de beleving van leerlingen en zijn er veel verschillende opdrachtmogelijkheden aanwezig. In groep vijf wordt tevens gebruik gemaakt van de

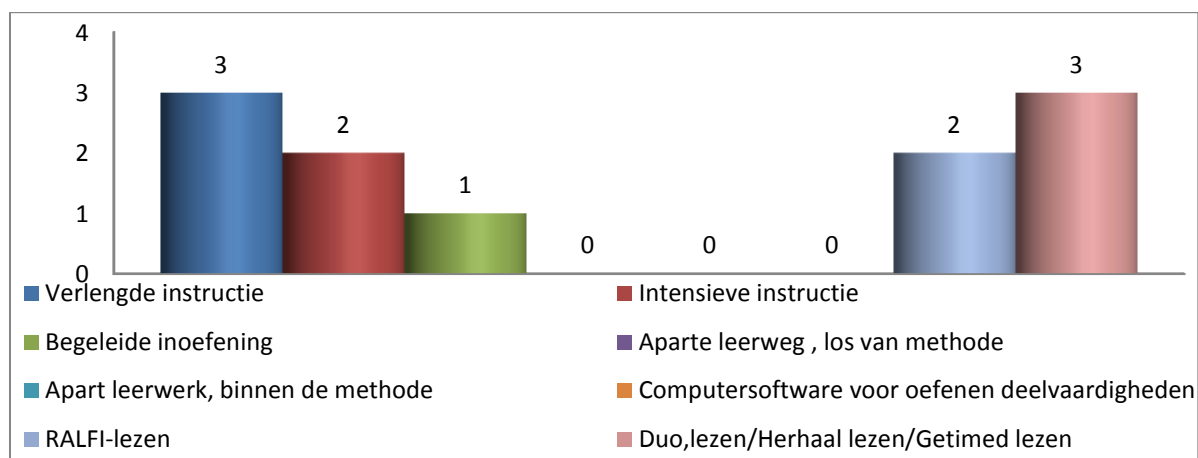
RALFI methode. Groep vijf fungeert dit half jaar als pilot met betrekking tot deze RALFI methode. Het doel hiervan is om te zorgen dat maximaal 10-15% van de leerlingen een CITO D/E heeft aan het einde van deze periode, in plaats van de 25-30% CITO D/E scores die nu aanwezig zijn. Uit de observaties kwam naar voren dat leerlingen computersoftware gebruiken zoals leesladder en taaltijd, maar deze software niet als remediërend materiaal wordt ingezet. Vanwege het speelse karakter van de software mogen leerlingen die de verplichte stof af hebben hiermee 'spelen'.

4.6.2 Resultaten enquête



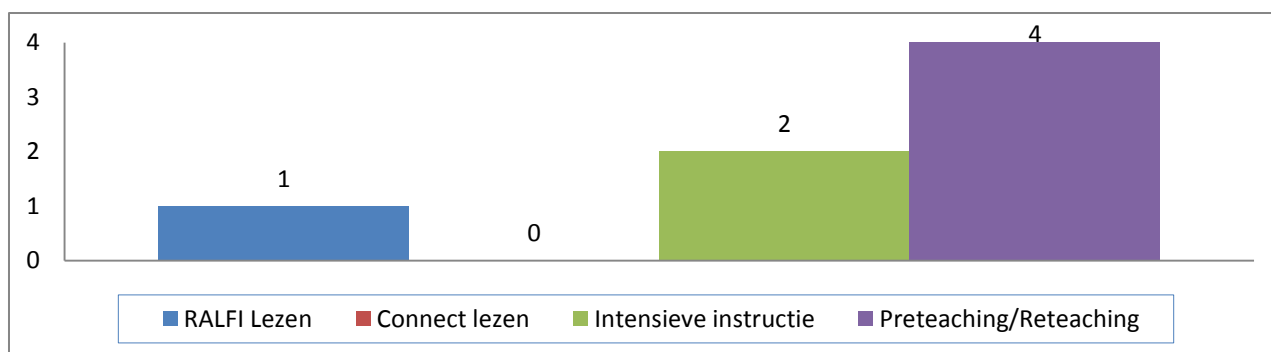
Figuur 12. Remediërende materialen naast de voortgezet technisch leesmethode (één antwoord mogelijk)

Van de in figuur 12 benoemde remediërende materialen worden door de helft van de leerkrachten Vloeiend en Vlot gebruikt en de andere helft van de leerkrachten gebruikt RALFI. Dit komt overeen met de extra remediëring die in de middenbouw en bovenbouw plaatsvindt. Opvallend is dat geen van de leerkrachten computer software gebruikt voor het inoefenen van specifieke deelvaardigheden.



Figuur 13. Begeleidingsmogelijkheden binnen de groep (meerdere antwoorden mogelijk)

In figuur 13 is af te lezen welk werkvormen als interventie binnen de groep worden gebruikt. Van alle mogelijkheden wordt de verlengde instructie en het duo lezen door driekwart van de respondenten als extra begeleiding aangegeven. De intensieve instructie en het RALFI-lezen zijn door twee van de vier leerkrachten aangemerkt als een effectieve extra interventievorm. Een aparte leerweg of computersoftware wordt door de leerkracht als minst effectieve interventie ervaren.



Figuur 14. Begeleidingsmogelijkheden buiten de groep (meerdere antwoorden mogelijk)

In figuur 14 is af te lezen dat alle leerkrachten preteaching/ reteaching inzetten als extra begeleiding buiten de groep, gevolgd door intensieve instructie. RALFI lezen wordt door één respondent als begeleidingsvorm buiten de groep gebruikt. In bovenstaande vragen is Connect lezen door geen van de leerkracht aangemerkt als begeleidingsvorm binnen en/of buiten de groep.

4.6.3 resultaten interview

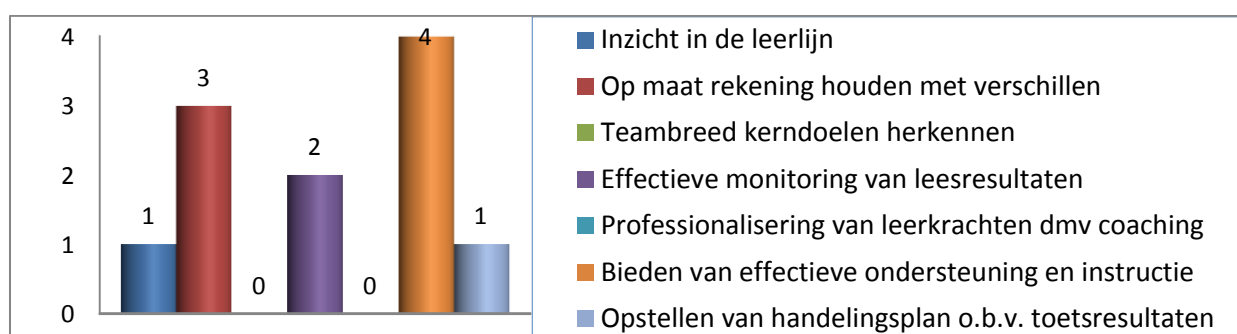
Zowel de intern begeleider als leesspecialist geven aan dat RALFI en Vloeiend & vlot ingezet moet worden wanneer risicolezers binnen de groepsaankpak uitvallen. Tevens is computersoftware effectief bij het inoefenen van specifieke deelvaardigheden. Computersoftware is effectief, omdat het zowel binnen-als buiten de groep ingezet kan worden, op verschillende momenten van de dag. Buiten de groep wordt er volgens de specialisten alleen actief gebruik gemaakt van RALFI lezen in de bovenbouw. Vier dagen in de week wordt er 15-30 minuten hieraan besteed, bovenop de reguliere leestijd. Connect lezen is op basisschool 'de Oldenije' niet bekend. Dit komt volgens de leesspecialist, omdat er op 'de Oldenije' geen cursus/vergadering is gewijd aan de effectiviteit van het Connect-lezen en de leerkrachten alleen bekend zijn met de RALFI werkwijze. De leesspecialist geeft tevens aan dat Connect Vloeiend Lezen voor de risicolezers wellicht effectiever is dan reteaching/ preteaching. Dit is effectiever, omdat Connect Vloeiend Lezen een programma voor leerlingen is die de aanvankelijke leeshandeling beheersen, maar niet komen tot het automatiseren daarvan. Volgens de leesspecialist zitten er veel risicolezers in groep drie t/m vijf die baat hebben bij dit interventie programma.

4.7 De leerkrachtcompetenties

4.7.1. Bronnenanalyse

In de beschikbare documenten zijn geen criteria aanwezig over welke competenties leerkrachten moeten beschikken. Wel is er in ieder groep een overzicht aanwezig waarop vermeld staat wanneer een leerling een risicolezer is, welke hulp daaraan gekoppeld kan worden en hoe dit verwerkt moet worden in het LVS. Uit observaties is gebleken dat de leerkrachten nauwelijks gebruik maken van het stappenplan, maar op basis van eigen inzicht werken.

4.7.2. Resultaat enquête



Figuur 15. Leerkrachtcompetenties bij het omgaan met risicolezers (meerdere antwoorden mogelijk)

In figuur 15 is af te lezen dat leerkrachten verschillende standpunten innemen over welke competenties belangrijk zijn bij het omgaan met risicolezers. Alle leerkrachten hebben aangegeven dat het bieden van een effectieve ondersteuning en instructie van groot belang is. Driekwart van de leerkrachten vindt het rekening houden met de onderlinge verschillen een belangrijke competentie. Opvallend is dat de professionalisering van de leerkrachten en het teambreed kerndoelen kunnen herkennen door de leerkrachten niet als belangrijke competentie wordt aangegeven.

4.7.3. Resultaat interview

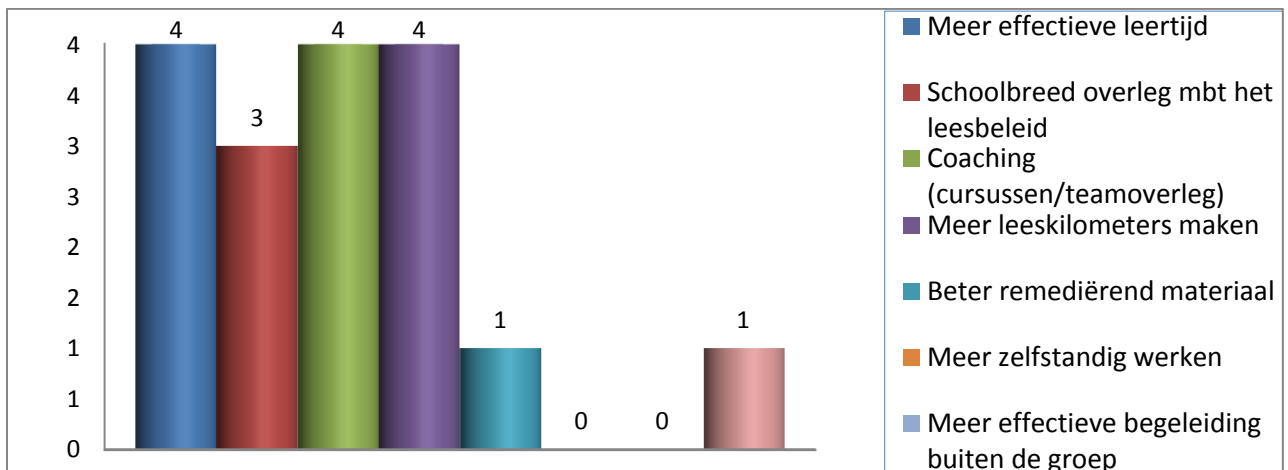
De intern begeleider geeft in het interview aan dat zij dit jaar extra bezig is geweest met de professionalisering van de leerkrachten op het gebied van het technisch leesproces, omdat zij ervaart dat er behoefte is aan meer kennis/inzicht op dit gebied. Ook wil de intern begeleider naar een werkwijze waarbij bouw breed het klassenmanagement voor ieder groep gelijk is. De leesspecialist gaf aan dat ook zij pleit voor een meer gestructureerde klassenmanagement, waarbij het op effectieve wijze monitoren van de leesresultaten voor haar de meeste belangrijke leerkrachtcompetentie is.

4.8 Mogelijkheden tot verbetering leesuitval

4.8.1 Bronnenanalyse

Uit de verschillende documenten die aanwezig waren, konden geen mogelijkheden tot verbetering gehaald worden. Uit de observaties viel op dat bepaalde leerlingen regelmatig uit de groep werd gehaald. Ook tijdens de effectief voortgezet technische leestijd. Ook viel op dat leerlingen die op hoog of gemiddeld niveau scoorden, tijdens de leesmomenten veel zelfstandig werkten of leeskilometers aan het maken waren. De risicolezers werden binnen de groepsles vrijwel de complete les ondersteund waardoor zelfstandig werken of zelfstandig lezen bij de groep leerlingen niet tot nauwelijks tot stand komt.

4.8.2 Resultaten enquête



Figuur 17. Mogelijkheden tot verbetering van het voortgezet technisch leesproces (meerdere antwoorden mogelijk)

Op de vraag uit figuur 17 konden leerkrachten meerdere antwoorden geven. Alle leerkrachten vinden dat er meer effectieve leertijd, meer coaching en meer leeskilometers gerealiseerd moeten worden. Schoolbreed overleg met betrekking tot het leesbeleid wordt door driekwart van de leerkracht als verbetering aangedragen. Meer zelfstandig werken en meer begeleiding buiten de groep zien de leerkrachten niet als een verbetermogelijkheid.

4.8.3 Resultaten interview

De leesspecialist is het in hoge mate eens met de uitkomst van figuur 17. Als er maar één verbetermogelijkheid aangegeven mocht worden, gaf zij aan dat er meer effectieve leertijd aanwezig moet zijn. Wanneer dit namelijk gerealiseerd is, komt er meer ruimte voor coaching en kunnen er ook meer leeskilometers gemaakt worden. De intern begeleider vindt ook dat er meer effectieve leertijd aanwezig moet zijn en dat het directe instructiemodel geïntegreerd moet worden binnen het leesproces.

5. Conclusies en discussie

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken aan de hand van het theoretisch kader en de gebruikte onderzoeksinstrumenten. De conclusie zal betrekking hebben op de vraagstelling die tijdens dit onderzoek centraal staat; *‘Op welke wijze kunnen leerkrachten op basisschool ‘de Oldenije’ het onderwijs in het voortgezet leesproces zo realiseren, dat aan het einde van het schooljaar ongeveer 95% van de leerlingen in groep drie, vier en vijf voldoet aan de minimumdoelen?’* Tenslotte worden er enkele discussiepunten besproken en zal het onderzoek worden afgesloten met aanbevelingen voor het verbeteren van het voortgezet technisch leesproces in groep drie, vier en vijf van basisschool ‘de Oldenije’.

5.1 Conclusies

5.1.1 Visie op effectief voortgezet technisch leesonderwijs

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat de leerkrachten de manier van organisatie en instructie de belangrijke onderwijsfactoren vinden bij het geven van effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Werken vanuit differentiatie en met gevarieerde werkvormen worden vanuit de literatuur door onder andere Smits en Ahlers (2006 & 2010) gezien als de belangrijkste kenmerken voor een effectief leesbeleid. Tevens geeft Torgesen (2004) aan dat er vanuit een adequate voortgezet technisch leesmethode op effectieve wijze instructie moet worden gegeven. Vernooy (2005) vult hierbij aan dat het van groot belang is om een goed afgestemde jaarplanning te hebben, waarbij voor de risicolezers extra effectieve leertijd is ingepland. Opvallend is dat geen enkele leerkracht in de enquête aangegeven heeft dat het werken vanuit het directe instructiemodel een voorwaarde is bij het werken met een effectieve voortgezet technisch leesmethode. De helft van de leerkrachten vinden ‘twee uur leesonderwijs’ en ‘onderwijs op maat’ van groter belang. Volgens de leesspecialist begint een effectief leesklimaat met een eenduidige visie op organisatie en directe instructie. Dit blijkt uit de resultaten van de enquête niet het geval te zijn. De leesspecialist benadrukt nogmaals het belang van het werken vanuit het directe instructiemodel. Ook zij vond het spijtig dat de leerkrachten dit niet adequaat in de enquête hebben aangegeven. Uit deze resultaten blijkt dat een eenduidige visie op effectief voortgezet technisch leesonderwijs ontbreekt.

5.1.2 De oorzaken van leesachterstanden

Volgens Ahlers (2010) is het streefdoel dat binnen het voortgezet technisch lezen 95% van alle leerlingen eind groep vijf op minimaal niveau AVI-E5 moet lezen. Deze doelstelling kan om verschillende redenen niet behaald worden. Uit de resultaten van de enquête is gebleken dat leerkrachten van mening verschillen over onderwijsfactoren die bijdragen aan deze leesachterstanden. Driekwart van de leerkrachten gaf aan dat er een ‘te beperkte begeleiding inoefening aan risicolezers’ en een ‘zwak klassenmanagement’ het meest bijdragen aan achterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces. Het ‘niet toepassen van directe instructie’ en ‘de interventies sluiten niet aan’ worden het minst aangemerkt als veroorzakers van leesachterstanden, terwijl in de vorige paragraaf al naar voren kwam dat een eenduidige visie op directe instructie ontbreekt. De mening van de leerkrachten en leesspecialisten over de specifieke leesproblemen bij risicolezers verschillen weinig. Driekwart van de leerkrachten is van mening dat automatiseringsproblemen het meest bijdragen aan de leesachterstanden. Ook Ahlers (2010) geeft aan dat automatiseringsproblemen in groep drie en vier de meest voorkomende oorzaak van

leesachterstanden zijn. In groep vier blijken de teksten langer en complexer qua structuur en zinslengte te worden en volgens Vernooy (2005) zullen kinderen met zwakke decodeervaardigheden sneller in deze groep uitvallen. Ook vallen kinderen uit, omdat door de zwakke technische leesvaardigheden de woordenschat te beperkt wordt ontwikkeld. Volgens de helft van de leerkrachten kampen risicolezers op basisschool 'de Oldenije' met een zwakke woordenschat en een traag leestempo. Uit het interview blijkt dat de intern begeleider en leesspecialist dezelfde mening is toegedaan. Opvallend is de uitslag van de enquête over de optimale onderwijsfactoren. Uit de enquête blijkt dat driekwart van de leerkrachten 'de manier van instructie geven' en 'het toepassen van het directe instructiemodel' als onderwijsfactoren zien die al optimaal tot ontwikkeling zijn gebracht. De specialisten zijn meer tevreden over de organisatie van het leesproces en vonden het bijzonder dat het toepassen van het instructiemodel door de meeste leerkrachten als meest effectief werd aangemerkt. Er is namelijk geen duidelijk bouw- brede visie en/of handleiding voor het werken vanuit het directe instructiemodel aanwezig.

5.1.3 Criteria voor organisatie leesproces

Een effectieve leesomgeving kenmerkt zich volgens Vernooy (2005) door een doorgaande leeslijn van groep één tot en met acht. Tevens moet er volgens Torgesen (2004) vanuit een adequate voortgezet technisch leesmethode op effectieve wijze instructie worden gegeven. Hierbij is het van groot belang om een goed afgestemde jaarplanning te hebben waarbij voor de risicolezers extra effectieve leertijd is ingepland. Wat uit de documentanalyse is gebleken is dat de extra instructie of begeleidde inoefening (een zeer belangrijke fase in het directe instructiemodel) niet op de weekplanning staat aangegeven. Opvallend is tevens dat de vorderingen van het extra begeleiden van leerlingen door de leerkracht niet in de zorgmap en/of groepshandelingsplan vermeld worden, waardoor de remedial teacher geen inzicht heeft in het leesproces binnen de groep.

Ook de begeleidingstijd is van belang bij een effectieve organisatie. Volgens onder andere Ahlers (2010) moet in groep drie, vier en vijf minimaal 180 minuten per week worden besteed aan het voortgezet technisch lezen. Risicolezers moeten minimaal 60 minuten per week extra instructie en begeleidde inoefening krijgen. Uit het resultaat van de enquête is gebleken dat de effectieve leestijd bij iedere groep vrijwel gelijk is, namelijk tussen de 90-100 minuten per week. De tijd die leerkrachten in de extra begeleiding van risicolezers stoppen, verschilt van 40 minuten in een groep drie tot maar liefst 120 minuten in een groep vijf. Volgens de specialisten moet er gemiddeld 120 minuten effectieve leestijd en 60 minuten extra effectieve begeleiding aanwezig zijn in alle groepen. Er kan geconcludeerd worden dat deze voorwaarden niet in alle groepen nagestreefd worden en er in alle groepen structureel te weinig effectief leestijd aanwezig is.

5.1.4 Interventies binnen/ buiten de groep

Om vroegtijdig te signaleren moet er volgens Verhoeven (2006) in ieder geval gebruik gemaakt worden van de Drie-minuten-toets (CITO DMT), de Analyse Van Individualiseringsvormen (KPC-groep AVI) en de begrijpend leestoets (CITO). Ahlers (2010) legt hierbij uit dat de leerkracht hierdoor inzicht krijgt in het niveau van verklanken van losse woorden, de moeilijkheidsgraad van de teksten en het leesvaardigheidsniveau bij tekstinterpretatie. Uit observaties is gebleken dat in de zorgmap alleen de DMT/AVI scores worden bijgehouden. De begrijpend leestoets wordt niet meegenomen in de beoordeling of een leerling extra interventies binnen en/of buiten de groep nodig heeft. Uit de resultaten van de enquête is gebleken dat leerlingen extra begeleiding krijgen wanneer zij een D/E

score hebben gehaald en/of wanneer zijn de minimumdoelen niet bereiken. Dit sluit aan bij de wetenschappelijke definitie van een risicolezer, aangezien een leerling volgens Vernooij (2005) onder de risicolezers valt wanneer zij een D-E score op de Cito-toetsen heeft behaald en eind groep vier/vijf lager scoort van AVI E4/E5. Geconcludeerd kan worden dat de voorwaarden voor extra begeleiding binnen de groep voor de leerkrachten duidelijk zijn en binnen deze voorwaarden één lijn getrokken wordt. Uit de observaties is gebleken dat er geen specifieke voorwaarden aanwezig zijn voor het begeleiden van leerlingen buiten de groep. Dit wordt per risicolezer individueel bekeken. Dit is ook af te leiden uit de resultaten van de enquête. De leerkrachten hebben ieder een eigen opvatting over begeleiden buiten de groep en ook de specialisten gaven aan dat hier niet een eenduidige visie op bestaat. Uit de observaties van de remedial teacher, de bronnenanalyse en de resultaten van de enquête mag geconcludeerd worden dat er geen inzicht is op ontwikkelingen tijdens de interventies buiten de groep.

5.1.5 Effectieve interventies bij leesuitval

Smits (2006) heeft aangegeven dat stillezen, Tutorlezen, Interactief voorlezen en RALFI-lezen de meeste effectieve leesvormen zijn bij het werken met leesuitval binnen de groep. Als interventieprogramma's buiten de groep worden door onder andere Vernooij en Smits (2005 & 2006) Connect en RALFI aangeraden. Ook computersoftware zoals 'leesladder', 'leeshulp' en 'zoeklicht interactief' blijken uit onderzoek inzetbaar te zijn als remediërend materiaal binnen de groep. Uit de resultaten van de observaties is gebleken dat computersoftware niet als remediërend materiaal ingezet worden. Ook uit de resultaten van de enquête komt naar voren dat computersoftware niet gebruikt wordt om specifieke deelvaardigheden extra te stimuleren. Als interventievormen binnen de groep is volgens Torgesen (2004) het herhaald lezen, duo-lezen en het getimed lezen zeer effectief. Uit de resultaten van de enquête blijkt dat driekwart van de leerkrachten het duo –lezen en het geven van verlengde instructie als effectieve extra begeleiding ziet. Een aparte leerweg of computersoftware wordt door de leerkrachten als minst effectieve interventie ervaren. Uit het interview met de specialisten is gebleken dat computersoftware door hen wel als effectieve interventie worden aangedragen. Geconcludeerd mag worden dat de visie omtrent het inzetten computersoftware als interventie uiteen loopt. Wel wordt er één lijn getrokken omtrent remediërend materiaal buiten de groep. In de middebouwgroepen wordt extra instructie gegeven vanuit de Veilig en Vlot boekjes en in de bovenbouw wordt er extra leestijd ingezet door middel van de RALFI methode. Alle leerkrachten gaven tevens aan dat preteaching/reteaching ingezet wordt als extra begeleiding buiten de groep. Ook de specialisten gaven aan dat RALFI en Vloeiend en Vlot boekjes buiten de groep ingezet moeten worden, gevolgd door pre/reteaching. Hierdoor mag gesteld worden dat de meeste effectieve remediërende materialen binnen de school aanwezig zijn, maar de handelwijze niet voor alle leerkrachten duidelijk is.

5.1.6 Mogelijkheden tot verbetering leesuitval

Uit observaties is gebleken dat risicolezers regelmatig uit de groep gehaald worden om extra begeleiding te krijgen. Echter gebeurt dit ook tijdens de effectief technische leestijd. Hierdoor blijven leerlingen achter de feiten aanlopen. Tevens werken de relatief snelle lezers veel zelfstandig en maken veel leeskilometers, terwijl de risicolezer weinig zelfstandige leesmomenten gedurende de

dag heeft. Deze punten komen ook naar voren uit de resultaten van de enquête. Alle leerkrachten vinden namelijk dat er meer effectieve leertijd en coaching aanwezig moet zijn. Tevens moet voor alle leerlingen tijd beschikbaar zijn om leeskilometers te maken. Ook de specialisten zijn van mening dat er meer effectieve leertijd en instructie ingeroosterd moet worden. Geconcludeerd wordt dat het werken van het directe instructiemodel, het maken van leeskilometers en het vergroten van de effectieve leertijd de belangrijkste verbeteringpunten zijn bij leesuitval binnen groep drie, vier en vijf van basisschool 'de Oldenije'.

5.2 Discussie

5.2.1 *Richtlijnen signaleren risicolezers*

In deelvraag twee van onderzoeksvraag twee wordt gevraagd naar de voorwaarden waarmee risicolezers gesignaleerd worden. Buiten het feit dat er AVI/DMT toetsen worden afgenomen vanuit de richtlijnen die landelijk zijn opgesteld (zie handleidingen), zijn er geen specifieke voorwaarden aanwezig waaraan leerkrachten risicolezers kunnen herkennen. Hierdoor verschilt de extra begeleidingstijd binnen de groep en wordt de kloof tussen de snelle -en de zwakke lezer, door buiten de groep te begeleiden, nogmaals vergroot. Met uitzondering van de standaard toetsresultaten heeft de remedial teacher geen zicht op de ontwikkelingen binnen de groep. Naast het creëren van een concrete richtlijn voor het signaleren van risicolezers, zou ook structureel overleg over de begeleidingsmogelijkheden van de risicolezers voor meer diepgang, inzicht en motivatie binnen het leesproces kunnen zorgen.

5.2.2 *Werken vanuit directe instructie*

In deelvraag drie van onderzoeksvraag twee wordt de vraag gesteld wanneer een leerling extra oefen/instructietijd krijgt aangeboden. Deze vraag was niet eenvoudig te beantwoorden, omdat leerkrachten niet structureel de fasen van het directe instructiemodel aanhouden. Uit de observaties van de voortgezet technische leeslessen is gebleken dat leerkrachten zelf beslissen op welke manier zij de instructie geven, ondanks dat de intern begeleider meerdere malen in het interview het belang van het werken vanuit het directe instructiemodel heeft benadrukt. Op basisschool 'de Oldenije' bestaat geen eenduidige visie op instructie, wat weer verstrekken gevolgen heeft voor de signalering en begeleiding van risicolezers.

5.2.3 *De onderzoeksgroep*

In hoofdstuk drie zijn de onderzoeksinstrumenten en de onderzoeksgroep beschreven. Naast dit onderzoek, waren op basisschool 'de Oldenije' nog twee projecten actief die veel tijd in beslag namen. Hierdoor waren in totaal maar zes leerkrachten bereidwillig om de enquête in te vullen. Uiteindelijk zijn er vier respondenten overgebleven. Om die reden kan getwijfeld worden aan de betrouwbaarheid van het onderzoek, aangezien de herhaalbaarheid en de nauwkeurigheid van de meting bij vier respondenten aanzienlijk is afgenomen.

5.2.4 *Coaching*

In de resultaten van de de enquête-vraag '*mogelijkheden tot verbetering van het voortgezet technisch leesproces*' bleek dat leerkrachten baat hebben bij extra coaching/cursussen op het gebied van effectief voortgezet leesbeleid. Uit de observaties is al gebleken dat iedere leerkracht zijn eigen

draai geeft aan het leesproces en hierdoor de leesresultaten ook uiteen lopen per groep. De intern begeleider is echter niet tevreden met deze uitkomst, aangezien er al een cursus is aangeboden over effectief leesbeleid. Ondanks dat alle leerkrachten deze cursus hebben volbracht, worden de nieuwe inzichten in de praktijk weinig toegepast. Het is aan de te raden extra coachingen in te plannen op het gebied van; omgaan met effectief leertijd, hoe te werken vanuit het directe instructiemodel en het kunnen herkennen en begeleiden van risicolezers binnen de groep.

5.3 Aanbevelingen

Aan de hand van de resultaten van het onderzoek wil de onderzoeker graag de volgende aanbevelingen doen.

- Het is van belang dat alle leerkrachten dezelfde opvattingen hebben over het werken vanuit het directe instructiemodel.
- Het verkrijgen van een eenduidige visie op het organiseren van het voortgezet technisch leesproces zorgt voor meer betrokkenheid en geeft zowel leerkracht- als leerling meer houvast
- De meest voorkomende achterstanden zijn automatiseringsproblemen. Er zullen handvaten moeten worden ontwikkelt voor het begeleiden en inperken van de problemen.
- Vermeld de extra instructie en begeleidde inoefening extra op de weekplanning, zodat voor alle betrokken partijen duidelijk is hoeveel tijd hieraan besteed wordt.
- In alle groepen structureel meer effectieve leestijd inroosteren, waarbij aandacht voor het maken van leeskilometers (vergroten woordenschat) van groot belang is.
- Meer extra begeleidingstijd inplannen waarbij de fasen van het directe instructiemodel als leidraad worden genomen
- Stel voorwaarden op voor het begeleiden van risicolezers buiten de groep zodat hier één rechte lijn in getrokken kan worden
- Zorg voor meer inzage in de leesresultaten, zowel binnen- als buiten de groep. Hierdoor weet de leerkracht naar welke leerlingresultaat de remedial teacher wekelijks werkt en kan de remedial teacher zijn doelstellingen afstemmen op het groepsaanbod
- Zorg voor extra coaching op het gebied van het voortgezet technisch leesproces (globaal) , het signaleren van risicolezers, het werken met remediërende materialen en/of het werken vanuit het directe instructiemodel. Iedere leerkracht heeft zo nu en dan een opfriscursus nodig en zal na het verkrijgen van nieuwe inzichten met meer motivatie aan de leesachterstanden willen werken

Literatuur lijst

- Ahlers, A. (2010). *Voortgezet technisch lezen. Omgaan met verschillen ter voorkoming van leesproblemen*. Amersfoort: drukkerij Wilco
- Smits, A. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom
- Stahl, S. (2005). *Teaching Children to Become Fluent and Automatic Readers*. Rutgers Graduate School of Education, 10 Seminary Place, New Brunswick, NJ 08901–1183
- Torgesen, J. (2004). *Teaching every child to read: the knows and the unknowns*. Florida State University and Florida Center of Reading Research, April 2004
- Verhoeven, L. (2006). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen*. Enschede: Print partners Ipskamp
- Vernooy, K. (2005). *Iedere leerling een competente lezen!* Amersfoort: Drukkerij Wilco

Kwaliteitskaarten PO Raad 2011-2012/ het Ministerie van OCW 2011-2012

- Kwaliteitskaart Criteria beoordelen methode.PDF
- Kwaliteitskaart Differentiatie modellen.PDF
- Kwaliteitskaart Differentiatievaardigheden van de leerkracht.PDF
- Kwaliteitskaart Meetlat VTL.PDF
- Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal.PDF

Bijlagen:

- 1) *Open observatieformulier*
- 2) *Enquête voor de leerkrachten van basisschool 'de Oldenije'*
- 3) *Interview n.a.v. resultaten enquête met intern begeleider en leesspecialist*
- 4) *Voorwaarden voor beoordeling methode opgesteld door PO Raad*
- 5) *Schema 'Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal' uitgave van PO raad*
- 6) *Leerkrachtvaardigheden*

Bijlage 1: Open observatieformulier

Open observatieformulier

Leerkracht:	Groep:	Datum:
Naam:	Onderdeel:	Duur:

Start van de les: Korte beschrijving

Start van de les: Bijzonderheden

Kern van de les: Korte beschrijving

Kern van de les: Bijzonderheden

Afsluiting van de les: Korte beschrijving

Afsluiting van de les: Bijzonderheden

Vragenlijst Voortgezet technisch lezen

Beste collega's,

Voor u ligt de enquête over het 'Voortgezet technisch lezen'. Er is voor dit specifieke onderwerp gekozen, omdat handelingsverlegenheid wordt ervaren binnen het team over het omgaan met leesachterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces.

Door middel van het invullen van deze vragenlijst wil ik jullie vragen om kritisch te kijken naar het eigen handelen betreffend het voortgezet technisch leesproces, jullie kennis en jullie mening hierover. Deze vragenlijst zal worden meegenomen in het onderzoek en op basis van de resultaten gekoppeld aan de theorie, zal een conclusie ontstaan over mogelijke verbetering bij het omgaan met leesachterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces.

Om een gedegen praktijk onderzoek te doen is uw ervaring, kennis en mening van belang. Daarom stel ik het zeer op prijs dat u deze vragenlijst invult. De enquête kunt u anoniem invullen.

Instructie voor het invullen van de vragenlijst:

Deze vragenlijst bestaat uit 27 meerkeuze en 5 open vragen. Bij de meeste meerkeuze vragen kunt u aanvinken welk antwoord voor u van toepassing is. Daarbij heeft u bij een aantal vragen de mogelijkheid om een aanvulling te geven.

De open vragen kunt u in uw eigen woorden beantwoorden. Indien u niet voldoende ruimte heeft kunt u de achterkant gebruiken.

Deze vragenlijst kost 15-20 minuten tijd. Graag inleveren voor 14 juli bij Ellis of in het kantoor van Ellis.

Alvast bedankt voor uw medewerking,

Met vriendelijke groet

Joyce Pelder

Algemeen

1. Met hoeveel niveau groepen werkt u?

..... Niveaugroepen.

2. In welke groep(en) geeft u zelf les?

Groep:

Effectief voortgezet technisch lezen

Welke onderwijsfactoren vindt u belangrijk bij een goede leesstart in groep 4/5?
(Meerdere antwoorden zijn mogelijk)

Thuisituatie
Woordenschat ontwikkeling
Begrijpend luisteren
Mondelinge taalvaardigheden
Klassengrootte
Hoeveelheid tijd voor taal
Leesmotivatie

4. Welke onderwijsfactor vindt u het meest belangrijk bij effectief voortgezet technisch leesonderwijs? *(Kies één antwoord)*

De leerstof
De organisatie
De instructie
De leermiddelen
Anders
nl:.....
.....

5. Welke onderwijsfactor wordt door u al minst effectief aangemerkt binnen het voortgezet technisch leesproces? *(Kies één antwoord)*

De leerstof
De organisatie
De instructie
De leermiddelen
Anders

6. Welke criteria vindt u het meest belangrijk bij een effectieve voortgezet leesmethode?

De methode moet een instapniveau van AVI-3 hebben
De methode moet minimaal 2 uur per week leesonderwijs mogelijk maken
De methode moet onderwijs op maat mogelijk maken
De methode moet werken vanuit het directe instructiemode

Anders nl:

Wat zijn belemmeringen binnen het voortgezet technisch leesproces

7. Welke onderwijsfactor vindt u het meest zwaar wegend bij achterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces? *(Kies één antwoord)*

De methode
De leerlijn
De leerkracht
De instructie
Anders
nl:.....

8. Welke risicofactoren ziet u nog meer die bijdragen aan de achterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces? *(Meerdere antwoorden mogelijk)*

Geen doorlopende leerlijn
Te weinig effectieve leertijd
Te weinig professionalisering van leerkrachten
Te beperkte instructie aan risicolezers
Te beperkte begeleide oefening aan risicolezers
Niet goed toepassen van instructiemodel
Interventies die niet aansluiten op de groepsaanpak
Zwak klassenmanagement met betrekking tot het voortgezet technisch lezen
Anders nl:

9. Welke achterstanden komt u bij uw risicolezers het meest tegen? *(meerdere antwoorden mogelijk)*

Automatiseringsproblemen
Traag leestempo
Zwakke decodeervaardigheden
Zwakke woordenschatontwikkeling
Anders nl:

10. Over welke onderwijsfactoren bent u tevreden binnen het voortgezet technisch leesproces? *(Meerdere antwoorden mogelijk)*

De doorlopende leerlijn
De effectieve leertijd
De professionalisering van leerkrachten
De instructie aan risicolezers
De begeleide oefening aan risicolezers
Het toepassen van instructiemodel
De interventies die aansluiten op de groepsaanpak
Sterk klassenmanagement met betrekking tot het voortgezet technisch lezen
Anders nl:

De organisatie binnen het voortgezet technisch leesproces

11. Hoeveel effectieve leertijd besteed u per week aan het voortgezet technisch lezen?

Hoeveel: min per les

Hoe vaak: per week

12. Hoeveel effectieve leertijd besteed u per week aan het begeleiden van risicolezers binnen het voortgezet technisch leesproces?

Per week besteed ik Min aan het begeleiden van risicolezers

13. Maakt u tijdens de leesles gebruik van het directe instructiemodel?

- Ja
- Nee
- Soms, weet niet

14. Welke criteria zijn voor u van belang bij de organisatie van het voortgezet technisch leesproces?
(meerdere antwoorden mogelijk)

- Effectief klassenmanagement
- Werken vanuit differentiatie
- Werken met een instructietafel
- Intensieve instructie voor risicolezers
- Ondersteuning door begeleide oefening voor risicolezers
- Duidelijk routine en regels tijdens het zelfstandig werken

Anders nl:

Begeleiding risicolezers

15. Wanneer besluit u over te gaan op extra begeleiding binnen groep tijdens het voortgezet technisch lezen? (Kies maximaal 3 antwoorden)

- Wanneer directe instructie niet werkt
- Wanneer de leerling na toetsing CITO D/E scoort
- Wanneer de leerling de minimumdoelen niet haalt
- Wanneer de leerling de standaarddoelen niet haalt
- Wanneer de leerling een achterstand heeft van minimaal 1,5 jaar.

Anders nl:

.....

16. Wanneer besluit u over te gaan op extra begeleiding buiten de groep? (Kies maximaal 3 antwoorden)

- Als verlengde instructie/ begeleide oefening geen effect heeft
- Als het kind een leerachterstand van 1,5 jaar heeft
- Als het kind gediagnosticeerd is
- Als de effectieve leertijd binnen de groep te weinig voor het kind is
- Als specifieke deelvaardigheden moeten worden geoefend waar binnen de groep geen ruimte voor is

Anders nl:

.....

17. Welke remediërende materialen worden naast de methode 'Estafette' gehanteerd? *(Meerdere antwoorden mogelijk)*

Vloeiend en vlot

Connect

RALFI

Computersoftware

Anders nl:

18. Welke begeleiding wordt door u binnen de groep gegeven? *(kies maximaal 4 antwoorden)*

Verlengde instructie (met zwakke lezers)

Intensieve instructie (één op één met leerling)

Begeleide inoefening

Aparte leerweg, onafhankelijk van de methode

Apart leerwerk, kind wordt wel meegenomen in de methode

Computersoftware bij inoefenen deelvaardigheden vlot lezen

RALFI lezen

Duo-lezen, herhaald lezen, getimed lezen, tutor-lezen

Anders nl:

.....

19. Welke begeleiding wordt buiten de groep gegeven? *(Kies maximaal twee antwoorden)*

RALFI lezen

Connect lezen

Intensieve instructie (één op één)

Remedial teaching (Pre-teaching/ re-teaching)

Anders nl:

.....

Leerkracht competenties

20. Welke competenties vindt u belangrijk bij het omgaan met risicolezers binnen het voortgezet technisch leesproces? *(Kruis de drie belangrijkste antwoorden aan)*

Inzicht in de leerlijnen

Zoveel mogelijk op maat rekening houden met de niveauverschillen

Teambreed kerndoelen/leesdoelen herkennen

Effectieve monitoring van leesresultaten

Professionalisering van leerkrachten d.m.v. coaching

Bieden van effectieve ondersteuning en instructie

Het opstellen van handelingsplannen op basis van toets resultaten

Anders nl:

.....

21. Welke risicofactoren ziet u nog meer die bijdragen aan de achterstanden binnen het voortgezet technisch leesproces? *(Meerdere antwoorden mogelijk)*

Geen doorlopende leerlijn

Te weinig effectieve leertijd

Te weinig professionalisering van leerkrachten

Te beperkte instructie aan risicolezers

Te beperkte begeleide oefening aan risicolezers

Niet goed toepassen van instructiemodel
Interventies die niet aansluiten op de groepsaanpak
Zwak klassenmanagement met betrekking tot het voortgezet technisch lezen
Anders nl:
.....

Stellingen. Geef van de volgende stellingen aan of het een mening of feit is.

22. Het is goed om het leesonderwijs aan te passen aan het niveau van de groep.

Mening

Feit

23. Het is het beste als de leerkracht op basis van de toets resultaten individuele handelingsplannen op maat maakt

Mening

Feit

24. Voor zwakke lezers gelden dezelfde normen als voor sterke lezers. Alle leerlingen moeten de leesdoelen op hetzelfde moment bereikt hebben.

Mening

Feit

25. Ook in een combinatiegroep 4-5 moeten zwakke lezers verlengde instructie en meer begeleide inoefening krijgen.

Mening

Feit

Mogelijkheden tot verbetering

26. Welke mogelijkheden ziet u ter verbetering van het voortgezet technisch leesproces? *(Meerdere antwoorden mogelijk)*

Meer effectieve leertijd

Schoolbreed overleg m.b.t. het leesbeleid

Coaching in de vorm van cursussen/teamoverleg

Meer leeskilometers maken

Beter remediërende materialen

Meer zelfstandig werken

Meer effectieve begeleiding buiten de groep

Meer instructie

Anders

nl:.....

27. Hieronder kunt u nog extra aanvullende opmerkingen geven.

.....

Bijlage 3 interview leesspecialist en intern begeleider

Interview met professionals (functies: Intern begeleider + Leesspecialist)

Afname datum: januari 2012

Opgesteld door: Joyce Pelder

1. Welke materialen gebruikt u ter bevordering van het voortgezet technisch lezen?
2. Welke onderwijsfactoren vindt u belangrijk binnen de organisatie van het voortgezet technisch leesproces?
3. Wanneer wordt er afgeweken van de richtlijnen vanuit de methode?
4. Vanuit welke richtlijnen signaleert u risicolezers vroegtijdig in groep 4 en/of 5?
5. Wanneer krijgen lezers extra oefen- en instructietijd?
6. Op welke manier breidt u de effectieve leertijd uit wanneer uitval is gesignaleerd?
7. Welke interventies (programma's/richtlijnen) worden door u ingezet als het groepsaanbod onvoldoende resultaat heeft?
8. Welke leerkrachtcompetenties van vindt u zeer belangrijk als het gaat om het aanbieden van een zo effectief mogelijk voortgezet technisch leesproces?
9. Wat ervaren jullie als "positief" of "sterk" binnen het voortgezet technisch lezen op school.
10. Wat zijn mogelijke ontwikkelpunten binnen het leesproces op 'de Oldenije'?

Bijlage 4 Voorwaarden voor beoordeling methode opgesteld door PO Raad

Topprioriteit (++++)



Methode maakt per week minimaal 2 uur leesonderwijs mogelijk in groep 4 t/m 6

Methode maakt differentiatie mogelijk

Methode maakt een eenvoudige organisatie mogelijk

prioriteit (++++)

Methode formuleert doelen en tussendoelen (eind groep 4 AVI-5, eind groep 5 AVI-9)

Methode heeft een instapniveau van AVI-2

Heel belangrijk (+++)

Methode volgt het directe instructiemodel

Methode behandelt niet te veel lesdoelen/leesmoeilijkheden per les

Methode heeft een geleidelijke opbouw in moeilijkheidsgraad van de teksten

Methode besteedt aandacht aan het onderhouden van de leesvaardigheid in groep 7 en 8

Methode besteedt aandacht aan de leessnelheid, het vlot lezen

Methode besteedt aandacht aan lezen met de juiste intonatie.

Bijlage 5 Schema 'Kwaliteitskaart Tijd voor lezen en taal' uitgave van PO raad

Groep	Gepland tijd per week	Doelgerichte instructie en oefening
3	360 min	Aanvankelijk technisch lezen
3	60 min	Taal
3	420 min	Gebruikt geïntegreerde methode aanvankelijk en voortgezet aanvankelijk leesonderwijs
3	60 min	Aandacht voor automatiseren en herhalen
3	60 min	Extra aandacht voor woordenschatontwikkeling
3	60 min	Voorlezen en gevarieerde activiteiten rond boeken in samenhang met woordenschatontwikkeling
4	150- 180 min	Voortgezet technisch lezen
4	60 min	Aandacht voor automatiseren en herhaald lezen
4	60 min	Extra aandacht voor de woordenschatontwikkeling
4	45-60 min	Voorlezen en gevarieerde activiteiten in samenhang met leesbegrip en woordenschatontwikkeling
4	240-300 min	Taal, spreken en luisteren, spellen, stellen, taalbeschouwing

Bijlage 6 leerkrachtvaardigheden

Instructie geven

- ✓ De leerkracht geeft aan wat het doel van de les is
- ✓ De leerkracht deelt de stof op in kleine stapjes
- ✓ De leerkracht doet voor en denkt hardop
- ✓ De leerkracht besteed aandacht aan de context
- ✓ De leerkracht zorgt voor afwisseling en interactie tijdens de instructie

Begeleiden van inoefening

- ✓ De leerkracht zorgt ervoor dat de oefenopdracht gelijk is aan de inhoud van de instructie
- ✓ De leerkracht geeft niet alleen aan wat de leerlingen gaan oefenen, maar ook hoe het moet
- ✓ De leerkracht zorgt voor succeservaringen
- ✓ De leerkracht controleert of de kinderen de leesmoeilijkheid beheersen
- ✓ De leerkracht begeleidt de zwakke lezers extra, zodat zij ook de leesmoeilijkheid beheersen

Feedback geven op het lezen

- ✓ Direct right: Als het kind een fout leest, zegt de leerkracht het goede woord. Het kind herhaalt het woord en leest door.
- ✓ Wacht-prijs-hint. Aandacht voor zelfcorrectie, de leerkracht wacht dat het einde van de zin en geeft het kind de kans zichzelf te verbeteren. Lukt dit niet dan geeft de leerkracht een hint waardoor het kind zichzelf alsnog kan corrigeren. Na het verbeteren van een lees fout prijst de leerkracht het kind.
- ✓ Zoveel mogelijk gebruik maken van positieve feedback
- ✓ Feedback op vooruitgang. Het is belangrijk en motiveren om als leerkracht zwakke lezers te betrekken bij hun leesvorderingen.
- ✓ Feedback op leesbeleving. De leerkracht is alert op de beleving van het kind en let op het zelfvertrouwen. De leerkracht kan steun bieden door voor te lezen of samen te lezen.