

Relaxed Lezen

Leren lezen omdat het leuk is!



Docent: drs. M.E.E.P. Limpens
Praktijkgericht onderzoek
Master SEN Taalspecialist / Dyslexie
Hogeschool Windesheim te Zwolle

Anita Janssen
ENSO-CPGO ws S1022958 Janssen
28 januari 2015

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Samenvatting	5
Voorwoord	6
1 Inleiding	7
1.1 Contextanalyse	7
1.2 Doelstelling, centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen	9
1.3 Leeswijzer	10
2 Theoretisch kader	11
2.1 Leesmotivatie	11
2.2 Autonome boekkeuze	12
2.3 Het kind wordt mede-eigenaar van zijn leerproces	12
2.4 De rol van de leerkracht	12
2.5 Het handelen van de leerkracht	13
2.5.1 Leerkrachthandelen afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen	13
2.5.2 Componenten van effectief leerkrachthandelen binnen voortgezet technisch lezen	14
2.5.2.1 Tijd	15
2.5.2.2 Uitnodigende leesomgeving	16
2.5.2.3 Praten over boeken	17
2.5.2.4 Instructie en ondersteuning	17
2.5.2.5 Zicht op de leesontwikkeling	18
2.5.2.6 Samengevat	19
3 Opzet van het onderzoek	20
3.1 De opzet	20
3.2 Methode van onderzoek	20
3.3 De onderzoeksgroep	20
3.4 Literatuuronderzoek	21
3.5 Voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht	21
3.6 Verantwoording van de instrumenten	21
3.6.1 Vragenlijst leerkrachten	21
3.6.2 Focusinterview leerkrachten	21
3.6.3 Vragenlijst leerlingen	22
3.6.4 Focusinterview leerlingen	22
3.7 Documentanalyse	22
3.8 Het ontwerp Relaxed Lezen	22
3.8.1 De verantwoording van het ontwerp	23
3.8.1.1 De leesomgeving en tijd om te lezen	23

3.8.1.2 Zicht op de totale leesontwikkeling	23
3.8.1.3 Instructie en ondersteuning afgestemd op de behoeften van de leerling	23
3.8.1.4 Het zelfverantwoordelijk leren	23
3.8.2 Verantwoording van de instrumenten tijdens het ontwerp	24
3.8.2.1 Leesgesprekken leerlingen	24
3.8.3 Evaluatie Relaxed Lezen	24
3.8.3.1 Vragenlijst Evaluatie Relaxed Lezen	24
3.9 Communicatie	24
3.10 Triangulatie en validiteit	24
3.11 Objectiviteit	25
4 Resultaten	26
4.1 De bestaande situatie	26
4.1.1 Leesmotivatie	26
4.2 De componenten van het leerkrachthandelen	26
4.2.1 Tijd	26
4.2.2 Leesomgeving en praten over boeken	27
4.2.3 Instructie en ondersteuning	28
4.2.4 Zicht op de leesontwikkeling	29
4.2.5 Samengevat	30
4.3 De huidige situatie, de leerlingen	31
4.3.1 Intrinsieke leesmotivatie	31
4.3.2 Extrinsieke leesmotivatie	31
4.3.3 Boeken kiezen	32
4.3.4 Inschattingsstrategieën	33
4.3.5 Samengevat	33
4.4 Gegevens leesontwikkeling onderzoeksgroep	33
4.4.1 De methodegebonden toets	34
4.4.2 De niet methodegebonden toetsen	34
4.4.3 Samengevat	35
4.4.4 Het groepsplan, leesmotivatie, leesbegrip en competent voelen	36
4.4.5 Samengevat	37
4.5 Evaluatie Relaxed Lezen	37
4.5.1 De ervaringen van de leerkrachten met Relaxed Lezen	37
4.5.1.1 Leesmotivatie	37
4.5.1.2 Tijd	37
4.5.1.3 Leesomgeving	38
4.5.1.4 Instructie en ondersteuning, zicht op de leesontwikkeling	38
4.5.1.5 Samengevat	38
4.5.2. De ervaringen van de leerlingen	38
4.5.2.1 Vragenlijst evaluatie Relaxed Lezen	39

4.5.2.1.1 Relaxed Lezen	39
4.5.2.1.2 Ondersteuning van de leerkracht	39
4.5.2.1.3 Leesomgeving	40
4.5.2.1.4 Specifieke ondersteuning	40
4.5.2.1.5 Samengevat	41
4.5.3 Evaluatie Relaxed Lezen: Methodegebonden toets	41
4.5.3.1 Samengevat	42
5 Conclusie, discussie en aanbevelingen	43
5.1 Conclusie	43
5.1.1 Het leerkrachthandelen afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen	43
5.1.2 De meerwaarde van eigen boekkeuze voor leerlingen	44
5.1.3 Ontwerp Relaxed Lezen	44
5.2 Discussie	45
5.3 Aanbevelingen	45
5.4 De vervolgstappen	46
Literatuurlijst	47
Bijlage 1 Vragenlijst voortgezet technisch lezen	49
Bijlage 2 Interviewschema	52
Bijlage 3 Vragenlijst leesmotivatie leerlingen	54
Bijlage 4 Interviewschema	56
Bijlage 5 Kader informeel leesgesprek	58
Bijlage 6 Vragenlijst evaluatie Relaxed Lezen	59
Bijlage 7 Lesopbouw Relaxed Lezen	61

Samenvatting

Het voortgezet technisch leesonderwijs op de Adelbrecht in Groesbeek voldoet al enige tijd niet aan de wensen van het team. Door dit onderzoek is nagegaan of er verandering optreedt in de resultaten van voortgezet technisch lezen wanneer leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen en leraren hun leerkrachthandelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Het leesonderwijs van de Adelbrecht gaat niet uit van het betrokkenheidsperspectief van de leerlingen. Houtveen, Brokamp en Smits, (2013) hebben met het List-project aangetoond dat leerlingen meer, beter en gemotiveerder gaan lezen als men de verschillende aspecten van leren lezen, decoderen, leesbegrip en leesbeleving met elkaar combineert.

Daarnaast blijkt uit literatuuronderzoek dat de ontwikkeling van de leerling tot een goede, zelfstandige, gemotiveerde lezer is verweven met de leerkracht die dit onderwijs verzorgt (Chambers, 2012; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003).

Dit onderzoek heeft als doel een bijdrage te leveren aan het vergroten van kennis van de leraren van de bovenbouw op de Adelbrecht m.b.t. tot het leerkrachthandelen gericht op motiverend technisch leesonderwijs zodat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot gemotiveerde, zelfstandige lezers.

Het ontwerp Relaxed Lezen is ontwikkeld om na te gaan of er verandering optreedt als men technisch lezen combineert met leesmotivatie en leesbeleving. Hiervoor is literatuuronderzoek verricht en gericht informatie verzameld over de bestaande praktijksituatie. Relaxed Lezen houdt in dat alle leerlingen lezen in een boek dat ze zelf gekozen hebben, dat ze zelf of met ondersteuning kunnen lezen, op een plek waar ze lekker kunnen lezen. De leerkracht stemt zijn handelen en instructie af op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

De leesgesprekken zijn voor de leerkracht de meerwaarde van Relaxed Lezen. De individuele leesgesprekken maken de onderwijsbehoeften van de leerlingen goed zichtbaar. Door samen met de leerlingen de doelen vast te stellen, door hen te vragen naar hun onderwijsbehoefte en door samen de interventie op te stellen voelen bijna alle leerlingen zich medeverantwoordelijk voor hun leerproces.

De evaluatie van Relaxed Lezen laat zien dat de leerlingen zich door deze benadering meer betrokken, meer competent voelen. Daarnaast treden er aanzienlijke verbeteringen op in de resultaten van voortgezet technisch lezen. Volgens Hattie (2013) heeft het aanspreken van de verwachting van het kind zelf, het gevoel van competentie het meeste effect op het leergedrag.

Voorwoord

Lezen vind ik heerlijk. Al zo lang ik mij kan herinneren heb ik boeken in mijn buurt gehad. Ik vergeet nooit de blik in de ogen van mijn kinderen toen we de trap afdaalden in de Kinderboekenwinkel. Ze keken hun ogen uit, zoveel boeken.

Die blik, je verheugen op een boek dat vraagt om gelezen te worden, dat gun ik mijn leerlingen. Gelukkig kom ik ieder jaar een paar leerlingen tegen die deze blik ook hebben.

Een aantal jaren geleden volgde ik de module, het verhaal van het kind. Eén opdracht heeft mijn handelen met leerlingen veranderd. De opdracht betrof een gesprek voeren met een leerling om te achterhalen wat hij graag wil leren. De leerling, een zwakke taalleerder met veel faalervaringen, wilde begrijpend lezen aanpakken. Het samen doelen stellen, zijn zone van naaste ontwikkeling ontdekken, hem het vertrouwen geven dat hij deze doelen kan halen, heeft mij zoveel geleerd. De rest van het jaar zag ik hem opbloeien, zijn grenzen telkens weer verleggen en weer lachen.

Deze twee ervaringen heb ik meegenomen in het ontwikkelen van het ontwerp Relaxed Lezen. Vorig jaar heb ik de leerlingen van groep 6 gevraagd op welke manier lezen weer leuk zou kunnen worden. Voldoende leuke boeken en lekker kunnen zitten om te lezen was het antwoord, ze noemden het Relaxed Lezen!

Het blijft me telkens weer verbazen hoeveel effect deze werkwijze heeft.

Onderstaand citaat geeft weer wat ik leerde van het gesprek jaren geleden.

“We simply cannot teach our students well until we show them we know them, care about them and connect with them.” (Routman, 2003, p. 12).

Graag wil ik alle leerlingen van mijn onderzoeksgroep bedanken, jullie enthousiasme alleen was het al waard. Verder wil ik Miriam bedanken voor haar waardevolle feedback via Skype en gewoon live op Windesheim. Heleen, mijn critical friend, voor de snelle, kritische en waardevolle feedback.

Mijn collega's, dank voor jullie medewerking en hulp als ik informatie of feedback nodig had. In het bijzonder mijn LIO-stagiair Tjeerd van der Zee, dank je wel voor het overnemen van mijn lessen, je luisterend oor en scherp, kritisch waarnemingsvermogen.

Theo, Tomas en Maike verdienen het laatste woord, dank je wel voor de kopjes koffie, schouderklopjes en ondersteuning. Theo, zonder jou had ik dit niet gered!

Tekening titelblad (Bron: Dahl, R. & Blake, Q. (2003) *Mathilda*. Utrecht, de Fontein)

1 Inleiding

Lezen is een essentiële basisvaardigheid. Goed kunnen lezen is niet alleen van belang voor het onderwijs dat een kind volgt. Het is een voorwaarde om volwaardig in onze maatschappij te kunnen functioneren (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Smits & Braams, 2006).

Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat de Nederlandse kinderen lezen minder vaak leuk vinden, vooral jongens zijn relatief niet erg gemotiveerd om te lezen (Netten, Droop, Verhoeven, Meelissen, Drent & Punter, 2012). De leesmotivatie onder kinderen in Nederland valt negatief op in internationaal opzicht (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013). Dat kinderen minder gemotiveerd zijn om te gaan lezen, heeft gevolgen voor de taalontwikkeling. “Wie leest, vergroot zijn leesbegrip en basisleesvaardigheden” (Mol & Bus, 2011). Het lezen van boeken beïnvloedt de woordenschat, het leesbegrip en de leesvaardigheid. Een zwakke leesvaardigheid heeft verstrekende gevolgen voor kinderen. Door een zwakke leesvaardigheid profiteren kinderen minder van het geboden onderwijs en beperkt het de keuze van de vervolgopleiding en uiteindelijke beroepskeuze. Door faalervaringen verminderen de motivatie en het vertrouwen in eigen kunnen. Kinderen gaan minder lezen, hun leesontwikkeling stagneert en ze komen in een vicieuze cirkel terecht (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2012).

Dit praktijkonderzoek belicht de rol van het leerkrachthandelen en het werken vanuit het betrokkenheidsperspectief van de leerlingen binnen het leesonderwijs op Jenaplan Christelijke Basisschool Adelbrecht Windekind (hierna Adelbrecht te noemen) in Groesbeek. Elf jaar geleden is de Adelbrecht overgestapt op het werken vanuit het Jenaplanconcept. Sindsdien wordt er deels in niveau- en deels in stamgroepen gewerkt. De basisvaardigheden worden in niveaugroepen aangeboden. Een niveaugroep bestaat uit leerlingen van dezelfde leeftijdsgroep. De andere vakken en vormingsgebieden worden in de stamgroep aangeboden. De stamgroep bestaat uit leerlingen van 2 opeenvolgende leeftijdsgroepen.

1.1 Contextanalyse

De intern begeleider (hierna lb-er te noemen), de directie en de leerkrachten van groep 4 – 8 zijn niet tevreden over het leesonderwijs op de Adelbrecht. Er zijn zorgen over de leesmotivatie, de divergente differentiatie en de opbrengsten van het leesonderwijs. Als mogelijke verklaring voor de lage leesmotivatie en de opbrengsten, noemen de leerkrachten: de methode Leeslijn en de manier van werken met deze methode. De leerkrachten zien tijdens het stillezen grote verschillen in de leesmotivatie van de leerlingen. Een aantal goede lezers is zeer gemotiveerd. De motivatie bij de overige leerlingen, zeker de zwakkere lezers, is laag. De leerkrachten geven aan dat het lastig is om deze leerlingen intrinsiek te motiveren.

Leeslijn is een methode waarbij de leerlingen in groep 5 en 6 zelfstandig de leesniveaus doorwerken. Het zelfstandig werken was een van de selectiecriteria voor deze methode. Dit criterium is gebaseerd op een van de kernkwaliteiten van het Jenaplanonderwijs: kinderen leren zelf mede- verantwoordelijkheid te dragen voor wat zij leren en wanneer zij hulp daarbij nodig hebben. De leerkrachten geven aan dat ze door de divergente differentiatie weinig zicht te hebben op de leesontwikkeling van de leerlingen. Ze raken het overzicht

kwijt, omdat alle leerlingen individueel werken en het bespreken van de boeken, de opdrachten en het toetsen veel tijd kost. Als belangrijkste reden voor de ontevredenheid wordt genoemd dat de leerkrachten niet weten hoe ze de leerlingen de ondersteuning kunnen bieden die ze nodig hebben. Ze hebben het gevoel dat ze door deze manier van werken weinig invloed op de leesontwikkeling hebben.

De scores voor technisch lezen zijn de laatste jaren zorgwekkend. De groepen 3 t/m 6 scoren meer dan 50% onder het landelijk gemiddelde. Dit is geconstateerd op basis van de diepte- en trend analyse van het Cito Leerling volgsysteem (LVS). De analyse is gebaseerd op de gegevens van de Drie Minuten Toets (DMT). Zie figuur 1.1.

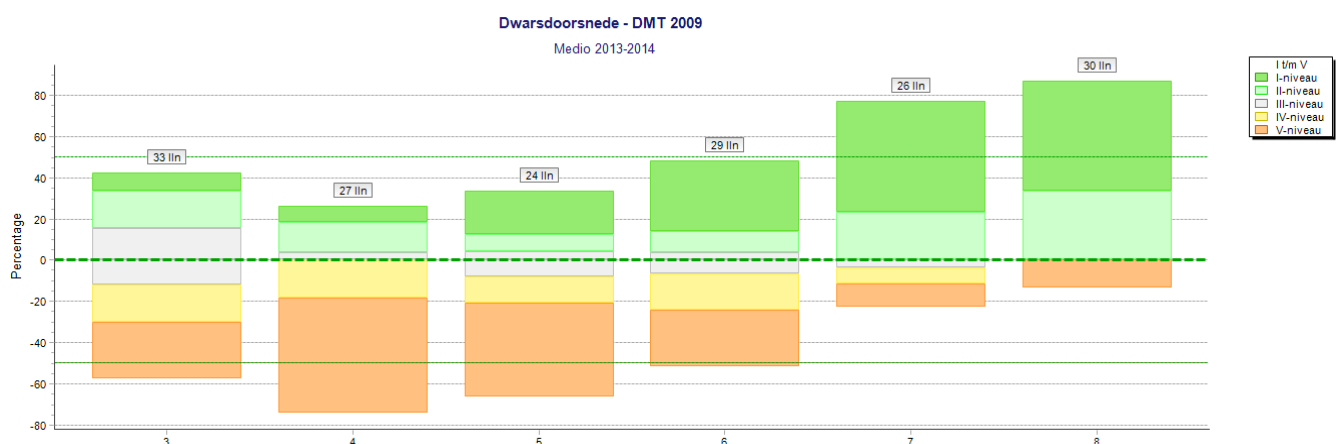


Fig. 1.1 Dwarsdoorsnede DMT Adelbrecht medio 2013 – 2014
(Bron: Rapportage diepte-analyse LVS-toetsen januari 2014)

Op de Adelbrecht zijn streefdoelen vastgesteld voor voortgezet technisch lezen. Afgelopen jaar werden deze doelen door een derde van de leerlingen van groep 5 en 6 niet gehaald. De gegevens van de ILO (Individualiserend Leesonderwijs)- toetsen en de begrijpend leestoetsen onderschrijven de constatering dat de opbrengsten voor technisch lezen zorgwekkend zijn.

De ontevredenheid van het team, de zorgen ten aanzien van het leesonderwijs en de opbrengsten zijn regelmatig ter sprake gekomen tijdens de teamvergaderingen. De leerkrachten gaven daarbij aan dat er behoefte is aan professionalisering op het gebied van effectieve instructie in leesonderwijs. Verder hebben de leerkrachten aangegeven de begeleiding af te willen stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het geven van gerichte instructie en zicht hebben op de leesontwikkeling van de leerlingen zijn factoren die de kwaliteit van het voortgezet lezen kunnen verbeteren (Langberg, Zanten & Boswinkel, 2014; Houtveen, Smits & Brokamp, 2012; Routman, 2003).

De ontevredenheid over de methode Leeslijn en de lage leesmotivatie zijn begin 2014 aanleiding geweest om op zoek te gaan naar manieren om de leesmotivatie en de opbrengsten te verbeteren. In alle bovenbouwgroepen is meer tijd voor stillezen ingeroosterd. In groep 6, de niveaugroep van onderzoeker, zijn vanaf dat moment de

leesboeken van de methode Leeslijn niet meer ingezet. De leerlingen gingen lezen in de boeken van hun eigen keuze. De boekencollectie is aangevuld met bibliotheekboeken, de leerlingen mochten hun eigen plek kiezen om te lezen en er is veel tijd besteed aan boekpromotie en leesbeleving. De leerlingen reageerden enthousiast op deze manier van lezen.

Deze ervaring heeft geleid tot dit onderzoek.

In dit onderzoek wordt gekeken in welke mate de resultaten van voortgezet technisch lezen in groep 6 op de Adelbrecht veranderen als de leerlingen zelf boeken kiezen die ze willen lezen. Daarnaast wordt onderzocht op welke manier de leerkrachten op de Adelbrecht hun handelen en instructie op de onderwijsbehoeften van de leerlingen kunnen afstemmen. Het leerkrachthandelen heeft grote invloed omdat de ontwikkeling van de leerling tot een zelfstandige, gemotiveerde lezer is verweven met de leerkracht die dit onderwijs verzorgt (Allington, 2002; Chambers, 2012; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Wilhelm, 2008; Pompert, 2004; Routman, 2003).

1.2 Doelstelling, centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen

Het doel van dit onderzoek is een bijdrage leveren aan het vergroten van kennis van de leraren van de bovenbouw m.b.t. tot leerkrachthandelen gericht op motiverend technisch leesonderwijs zodat alle leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot gemotiveerde, zelfstandige lezers.

Uit deze doelstelling volgt de centrale vraagstelling:

In welke mate zien we verandering in de resultaten van voortgezet technisch lezen in groep 6 op de Adelbrecht wanneer leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen en leraren hun leerkrachthandelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

Om het onderzoek te richten zijn de volgende vragen relevant.

Onderzoeksvraag 1:

Wat is volgens de literatuur de meerwaarde voor de resultaten van voortgezet technisch lezen als leerkrachten hun handelen afstemmen op de behoeften van de leerlingen waarbij de leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen?

1. Wat is volgens de literatuur de meerwaarde voor de resultaten van voortgezet technisch lezen als leerkrachten hun handelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?
2. Wat is volgens de literatuur de meerwaarde voor de resultaten van voortgezet technisch lezen als leerlingen zelf de boeken kunnen kiezen voor het stillezen?
3. Welk leerkrachthandelen is bepalend voor de ontwikkeling van voortgezet technisch lezen?

Onderzoeksvraag 2:

Hoe ziet het leerkrachthandelen eruit binnen voortgezet technisch lezen voor groep 5 - 6 op de Adelbrecht, voorafgaand aan de interventie?

1. Op welke manier wordt er instructie gegeven binnen voortgezet technisch lezen?
2. Op welke manier worden de leerlingen begeleid?
3. Waar liggen de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten?
4. Waar liggen de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

Onderzoeksvraag 3:

Hoe ziet een ontwerp voor voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht eruit, waarbij leerlingen zelf hun boeken kiezen en de leerkrachten hun handelen en instructie afstemmen op de behoeften van de leerlingen?

1. Op welke manier stemt de leerkracht zijn handelen af op de onderwijsbehoeften?
2. Op welke manier stemt de leerkracht zijn instructie af op de onderwijsbehoeften?

Onderzoeksvraag 4:

Wat levert het werken via dit ontwerp op voor de leerlingen en de leerkrachten van de Adelbrecht?

1. Wat zijn de ervaringen van de leerkrachten met betrekking tot de inhoud en de werkwijze van dit ontwerp?
2. Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met betrekking tot de instructie en begeleiding van de leerkrachten?
3. Wat zijn de ervaringen van de leerlingen met betrekking tot het zelf kiezen van boeken?

1.3 Leeswijzer

In het vervolg van dit onderzoek wordt in hoofdstuk 2 de theorie behandeld. Daarbij worden de centrale concepten gedefinieerd. In hoofdstuk 2 wordt onderzoeksvraag 1 beantwoord. Hoofdstuk 3 gaat in op de methodische verantwoording van het onderzoek. Tevens wordt de opzet van het ontwerp Relaxed Lezen verantwoord. In hoofdstuk 3 wordt onderzoeksvraag 3 beantwoord. In hoofdstuk 4 worden onderzoeksvragen 2 en 4 beantwoord. De in hoofdstuk 2 behandelde theorie en uiteenzetting van hoe de Adelbrecht omgaat met leesonderwijs, tezamen met de methoden uit hoofdstuk 3, vormen de basis voor het empirische onderzoek. Uiteengezet wordt het leerkrachthandelen en de leesmotivatie voorafgaand aan de interventie en nadat de interventie heeft plaatsgevonden. De opbrengsten van het ontwerp resulteren in hoofdstuk 5 in een conclusie, discussiepunten en aanbevelingen voor de toekomst.

“We need to get down to the essence of what we believe and what we do to ensure our students become excellent readers who choose to read” (Routman, 2003, p. 42).

2 Theoretisch kader

Het citaat aan het begin van dit hoofdstuk (Routman, 2003) vormt de basisgedachte voor dit onderzoek. De ontwikkeling van de leerling tot een goede, zelfstandige, gemotiveerde lezer is verweven met de leerkracht die dit onderwijs verzorgt (Chambers, 2012; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013 en Routman, 2003). Veel minder van belang is met welke methode, curriculum of pedagogische aanpak er gewerkt wordt (Allington, 2002).

Het theoretisch kader wordt gebaseerd op de belangrijke concepten van de centrale vraagstelling: werken vanuit het betrokkenheidsperspectief van de leerlingen en de afstemming van het leerkrachthandelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De theoretische onderbouwing wordt direct gekoppeld aan en toegepast op de bestaande situatie van de Adelbrecht.

Allereerst wordt beschreven op welke manier leesmotivatie, autonome boekkeuze en het eigenaarschap van de leerlingen de resultaten van het voortgezet technisch lezen kunnen beïnvloeden.

Daarna wordt beschreven wat de invloed van de leerkracht kan zijn. Vervolgens wat de meerwaarde voor de (lees)ontwikkeling is als de leerkracht zijn handelen en de instructie afstemt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. De genoemde componenten vormen samen de pijlers voor het ontwerp Relaxed Lezen.

2.1 Leesmotivatie

Leerlingen gaan meer lezen als ze betrokken en gemotiveerd zijn om te lezen (Allington, 2002; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Marzano, 2008; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2012). Leesmotivatie is belangrijker voor de leesresultaten dan de thuis- en de gezinsfactoren (Gambrell, 2011). Houtveen, Brokamp en Smits, (2013) hebben met het List-project aangetoond dat leerlingen meer, beter en gemotiveerder gaan lezen als men de verschillende aspecten van leren lezen, decoderen, leesbegrip en leesbeleving met elkaar combineert. Binnen de methode Leeslijn ligt de nadruk meer op technische vaardigheid van lezen. Leerlingen van de middenbouw van de Adelbrecht geven duidelijk aan dat ze weinig gemotiveerd zijn om te oefenen met de leesboeken van de methode Leeslijn.

De leesmotivatie wordt gestimuleerd als leerlingen het gelezene kunnen koppelen aan hun belevingswereld. Leerlingen worden uitgedaagd om te lezen als ze toegang hebben tot een ruime, uitdagende, kwalitatief goede voorraad leesmateriaal. Als leerlingen voldoende tijd krijgen om te lezen, om betrokken te raken bij hun boek gaan ze meer lezen. Door zelf te mogen kiezen wat ze lezen, door te kunnen praten over wat ze lezen raken leerlingen eerder enthousiast om meer te lezen. Hun competentiegevoel verbetert als ze kansen krijgen om successen te ervaren met moeilijke teksten. Door in de klas het belang van geletterdheid duidelijk te onderschrijven worden leerlingen uitgedaagd om te lezen, lezen voor hun plezier

en lezen om te leren (Chambers, 2011; Gambrell, 2011; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Marzano, 2008; Routman, 2003).

2.2 Autonome boekkeuze

Als leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken ze lezen dan is de kans dat ze gemotiveerd zijn om te lezen vele malen groter dan dat de keuze wordt bepaald door de leerkracht op basis van het leesniveau of leesmethode. Leerlingen die boeken pakken die hen interesseren gaan lezen om meer te weten of omdat ze plezier hebben om deze boeken te lezen (Gambrell, 2011; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Daarbij komt dat zwakke lezers zich vaak frustreren omdat ze op een laag niveau lezen en oefenen met teksten die hen niet aanspreken.

Door de betrokkenheid te stimuleren, leerlingen te ondersteunen met scaffolds, bijvoorbeeld met Ralphi light (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013) kunnen ook zwakke lezers hun zelfgekozen boeken lezen. Zeker zwakke lezers kunnen tijdens het vrij lezen op een ontspannen manier hun vaardigheden oefenen (Mol, 2010). De leerlingen hebben de 'helpende volwassene' nodig om te kiezen (Chambers, 2011). De leerkracht ondersteunt individuele leerlingen om het "just right book" (Routman, 2003) te vinden. Het boek dat past qua leeftijd, interesse en leesniveau. Daarnaast is boekpromotie door leerkracht en leerlingen van belang om nieuwe genres, minder populaire schrijvers onder de aandacht te brengen (Chambers, 2011).

2.3 Het kind wordt mede-eigenaar van zijn leerproces

Zoals beschreven in hoofdstuk 1 is het zelfverantwoordelijk leren onderdeel van het veranderingsproces op de Adelbrecht. Dit sluit aan op een van de doelen van het Jenaplanonderwijs: leren zelfstandig te werken. Het uitgangspunt hierbij is steeds de behoefte en de mogelijkheden van de leerling (Both, 1997; Pompert, 2009). Binnen zelfstandig werken valt het zelfverantwoordelijk leren. Bij zelfverantwoordelijk leren stelt de leerling in overleg met de leerkracht zijn doel vast (Meijer, 2006). De leerkracht stemt zijn rol af op de behoeften van de leerlingen. Hij zal, afhankelijk van de behoeften van de leerling, de rol van instructeur, trainer, begeleider of coach aannemen. De leerkracht bemiddelt doelgericht tussen de behoeften van de leerlingen en de gestelde doelen (Both, 1997; Pompert, 2009). Deze ondersteuning verandert geleidelijk totdat het kind de taak zelfstandig aankan (Meijer, 2006; Routman, 2003). De verantwoordelijkheid verschuift langzaam van de leerkracht naar de leerling. Dit bevordert de autonomie van de leerling (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Het eigenaarschap van de leerling is een belangrijk onderdeel in de leesgesprekken.

Door samen met de leerling de doelen en de behoeften vast te stellen wordt de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling gedeeld. De leerling wordt mede-eigenaar van zijn leren, hij draagt er medeverantwoordelijkheid voor (Meijer, 2006).

2.4 De rol van de leerkracht

De goede relatie, verbondenheid tussen de leerkracht en de leerlingen is de basis om tot leren te komen (Hattie, 2013; Routman, 2003;). Een leerkracht legt de basis voor de verbondenheid door het vertrouwen uit te dragen dat leerlingen de gestelde doelen kunnen

halen, door de leerlingen mede-eigenaarschap te geven over hun ontwikkeling en door aan te sluiten op de zone van hun naaste ontwikkeling. Leerlingen kunnen zich ontwikkelen als ze zich gewaardeerd voelen, ruimte ervaren om hun vragen, onzekerheden en frustraties te bespreken, ruimte krijgen om succes en plezier te ervaren (Smits & Braams, 2006).

Leerlingen leren alleen maar goed lezen door veel te lezen. Leerlingen gaan alleen veel lezen als ze intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013).

Belangrijke voorwaarden zijn een groot aantal leeftijdsadequate boeken, een uitnodigende omgeving en afspraken om ongestoord lezen mogelijk te maken (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Chambers, 2011). Maar deze voorwaarden alleen zorgen niet voor de intrinsieke motivatie die nodig is om een zelfstandige, gemotiveerde lezer te worden. Zeker zo belangrijk is een leerkracht met een positieve attitude ten opzichte van lezen (Van de Ven, Smits, & van Koeven, 2012). Een enthousiaste lezende leerkracht neemt de leerlingen mee in zijn enthousiasme voor lezen (Applegate & Applegate, 2004). De attitude die nodig is om samen met leerlingen (enthousiast) ervaringen uit te wisselen over boeken ontstaat vanuit de eigen leesbiografie (Van de Ven, Smits, & van Koeven, 2012). De leesmotivatie en de leesattitude van de leerkracht vormen samen met de bovengenoemde voorwaarden de leescultuur in de groep. De leescultuur van de groep vormt volgens Houtveen, Smits, & Brokamp (2013) een belangrijke basis voor een positieve instelling t.a.v. lezen.

2.5 Het handelen van de leerkracht

Een professionele leerkracht zoekt naar de essentie van wat nodig is zodat elke leerling zich ontwikkelt tot een zelfstandige, gemotiveerde lezer. Deze leerkracht reflecteert op zijn handelen, op zijn overtuigingen en voegt nieuwe inzichten toe. Hij heeft een band met zijn leerlingen en heeft zicht op de (lees)ontwikkeling (Hattie, 2013; Smits & Braams, 2006).

2.5.1 Leerkrachthandelen afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen

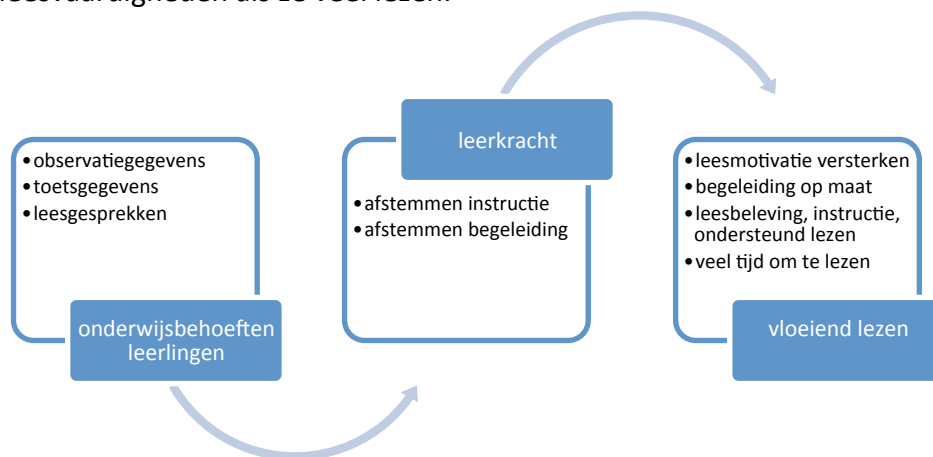
Als de leerkracht bewust zijn handelen afstemt op de onderwijsbehoeften van de leerlingen hebben leerlingen meer kansen om zich te ontwikkelen tot goede, gemotiveerde, zelfstandige lezers (Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003). Volgens Hattie (2013) bestaat dit afstemmen uit het bieden van uitdagende taken met veel zinvolle feedback en duidelijke criteria voor een succesvol resultaat.

Om de ondersteuning en de instructie goed af te stemmen moet de leerkracht weten wat de behoeften van de leerlingen zijn, hij moet zicht hebben op de totale leesontwikkeling (Smits, 2012). Dit houdt in dat er gegevens beschikbaar zijn over het vloeiend lezen (o.a. leestempo, intonatie en overzicht binnen de tekst), het leesbegrip en de leesmotivatie. Naast de gegevens van de reguliere toetsen geven individuele leesgesprekken waardevolle informatie om goed zicht te krijgen op de leesontwikkeling van elke leerling (Routman, 2003). Op basis van deze informatie kan de leerkracht de ondersteuning en instructie invullen.

Routman (2003) noemt het verzamelen van gegevens via individuele leesgesprekken 'Making assessment work'. De benodigde informatie wordt verzameld door leerlingen regelmatig te horen lezen in hun zelfgekozen boeken en tijdens het gesprek de juiste vragen te stellen: betrekking hebbend op leesbegrip, de leesmotivatie, het competentiegevoel, de boekkeuze en de leesbeleving (Berends, 2013).

De leerkracht kan “scaffolds” (steigers) aanbrengen zodra hij zicht heeft op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Zie figuur 1). Door deze scaffolds kan elke leerling taken uitvoeren die in de zone van zijn naaste ontwikkeling liggen die zonder deze ondersteuning te moeilijk zouden zijn (Routman, 2003; Vygotski, 1978).

Volgens Hattie (2013) heeft het geven van goede feedback een groot effect op de leerresultaten van de leerlingen. Om deze feedback te kunnen geven is het van belang dat de leerkracht weet wat een leerling weet en wat een net haalbare uitdaging voor de leerling is. Hieraan is onlosmakelijk verbonden dat de leerkracht het eigenaarschap van de leerling bewaakt. Door samen met de leerling de doelen, de compenserende elementen en de aandachtspunten vast te stellen, wordt de leerling eigenaar van zijn leerproces. Dit heeft een positieve invloed op zijn gevoel van competentie en motivatie (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). De leerkracht kan zijn ondersteuning beëindigen als de “scaffolds” niet meer nodig zijn. De leerling kan zijn opdracht zelfstandig uitvoeren (Routman, 2003). Een meelees cd of voorleessoftware (via www.superboek.nl) kan bijvoorbeeld als scaffold dienen voor een zwakke lezer. Het boek wordt voorgelezen terwijl de leerling meeleest. De leerling kan zijn favoriete boek toch lezen ook al is het boven zijn leesniveau. De succeservaringen bevorderen het gevoel van competent zijn en motiveren leerlingen om zich verder te ontwikkelen (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). De scaffolds zijn voor de zwakke lezers en de leerlingen met een zwakke leesmotivatie essentiëler dan voor de goede, gemotiveerde lezers. Ze hebben meer ondersteuning nodig om het goede boek te vinden, het boek dat aansluit bij hun interesse en leesniveau, ze zullen uitgedaagd moeten worden om meer te gaan lezen. Volgens Bus en Mol (2011) valt er voor zwakke lezers veel winst te behalen voor hun basisleesvaardigheden als ze veel lezen.



Figuur 1: Afstemming op onderwijsbehoeften van de leerling leidt tot verbetering vloeiend lezen.

2.5.2 Componenten van effectief leerkrachthandelen binnen voortgezet technisch lezen

Op basis van literatuurstudie zijn de volgende 5 componenten van belang voor het verbeteren van de leesmotivatie en de leesvaardigheid. Tijd, goede leesomgeving, praten over boeken, instructie en ondersteuning en volgen van de leesontwikkeling (Allington, 2002; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Vernooij, 2012).

2.5.2.1 Tijd



Figuur 2.
Leesmotivatie leidt tot veel lezen
leidt tot vloeiend lezen leidt tot
leesmotivatie enzovoort.

Om een goede lezer te worden hebben leerlingen veel tijd nodig om te oefenen. Tijd om ongestoord te lezen in boeken. Volgens Houtveen, Brokamp en Smits (2013) leren kinderen alleen maar goed lezen door veel te lezen. En veel lezen doen kinderen alleen maar als ze gemotiveerd zijn om te lezen (figuur 2).

Veel lezen breidt de woordenschat en de kennis van de wereld uit (Mol, 2010). Meer lezen over hetzelfde onderwerp verdiept de achtergrondkennis. Dit geeft context aan de inhoud waardoor kinderen in staat zijn om teksten te begrijpen en over de teksten na te denken (Marzano, 2004; Routman, 2003).

De kwaliteitskaart Opbrengstgericht werken aan voortgezet technisch lezen (Förner & Stoeldraijer, 2012) heeft richtlijnen opgesteld die als uitgangspunt kunnen worden gebruikt voor de tijdsbesteding aan technisch lezen. De Adelbrecht heeft in groep 6 per week 90 minuten gepland op het rooster. Dit komt overeen met de richtlijn op de kwaliteitskaart. In deze tijd is het tutorlezen opgenomen en lezen de leerlingen zelfstandig in de niveauleesboeken van de methode Leeslijn.

Op de kwaliteitskaart wordt als richtlijn 45 – 60 minuten per week gereserveerd voor stillezen en gevarieerde activiteiten rond boeken. De Adelbrecht heeft 20 minuten ingeroosterd voor de boekenkring. Voorlezen en andere activiteiten zijn niet ingeroosterd. In genoemde kwaliteitskaart wordt voor de zwakke lezer 60 minuten extra per week gepland. De Adelbrecht heeft geen vaste tijd op het rooster staan voor extra instructie en begeleidde oefening voor risicolezers. Zeker de zwakke lezer heeft naast extra instructie en oefening meer tijd nodig om te stillezen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Marzano, 2008; Pilgreen, 2002; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2012).

Groep:	Geplande tijd per week. Er wordt elke dag gelezen	Doelgerichte instructie en inoefening
--------	--	---------------------------------------

6:	90 minuten 60 minuten 45 - 60 minuten	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde methodische aanpak. Extra instructie en begeleide oefening voor risicolezers. Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken.
7 – 8:	60 minuten 60 minuten 45 - 60 minuten	Technisch leesvaardigheid; onderhouden, tempo verhogen en vloeiend lezen. Extra instructie en begeleide oefening voor risicolezers. Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rond boeken.

De kwaliteitskaart Opbrengstgericht werken aan voortgezet technisch lezen (Förner & Stoeldraijer, 2012)

2.5.2.2 Uitnodigende leesomgeving

De leesomgeving is een belangrijk onderdeel van de leescultuur in een groep. Chambers (2011) betoogt dat de manier waarop leerlingen lezen ervaren grotendeels wordt bepaald door de houding van “de helpende volwassene” ten opzichte van lezen. De leerkracht is de basis van de leesomgeving. De leerkracht draagt zorg voor een motiverende omgeving waarin leerlingen worden uitgenodigd om te lezen. Een gemotiveerde, lezende leerkracht draagt als vanzelf enthousiasme over voor het lezen. Applegate & Applegate (2004) noemt dit het “Petereffect”. Gebaseerd op het Bijbelverhaal waarin de apostel Peter een bedelaar geen geld kan geven omdat Peter dit simpelweg niet bezit. Een niet-lezende leerkracht kan niet het enthousiasme van een lezende leerkracht inzetten. Het enthousiasme en de motivatie voor lezen is volgens hem intrinsiek en niet te veinzen.

Volgens Chambers (2011) staat de leerkracht in het midden van de leescirkel, hij regisseert de activiteiten rondom het lezen. De leerkracht heeft de regie in handen voor o.a. voldoende uitdagende, leeftijdsadequate boeken, duidelijke afspraken tijdens het stillezen en ondersteunende materialen. In deze situatie dragen de leerlingen mede zorg voor de leesomgeving. Ze geven hun wensen aan t.a.v. het boekenaanbod. Ze denken mee over de inrichting en dragen zorgen voor de ruimte. Ze helpen elkaar, door uit te wisselen over favoriete boeken, door te ondersteunen bij het kiezen van boeken en door samen te lezen. Door de leerlingen medeverantwoordelijk te maken voor de leesomgeving wordt het lezen een onderdeel van de leescultuur van deze specifieke groep (Chambers, 2011).

Een ruim aanbod van leeftijdsadequate boeken van goede kwaliteit is noodzakelijk om alle leerlingen te motiveren om veel te lezen. Houtveen, Brokamp en Smits (2013) noemen een aanbod van zeker 7 boeken per leerling. Het aanbod op de Adelbrecht voldoet hier niet aan. Het is wel mogelijk om regelmatig boeken te lenen bij de plaatselijke bibliotheek.

Een goed boekenaanbod bevat zowel fictie als non-fictie. Hiermee komt men tegemoet aan het verschil in leesvoorkeur van de leerlingen. Er zijn zowel boeken nodig met uitdagende teksten, eenvoudig te lezen voor de zwakke lezer en boeken voor de vaardige lezer met onderwerpen die aansluiten bij hun leeftijd en hun interesse (Allington, 2002; Chambers, 2011; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Marzano, 2008; Pilgreen, 2002; Routman, 2003).

Een motiverende leesomgeving heeft fijne plekken om te lezen, rust en ruimte om tot lezen te komen, boeken die aantrekkelijk uitgestald of aangeprezen worden en duidelijke afspraken over bijvoorbeeld hulp bij het kiezen of het lezen van boeken (Allington, 2002;

Chambers, 2011; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Marzano, 2008; Pilgreen, 2002; Routman, 2003). Op de Adelbrecht hebben de groepen 1 tot en met 4 een leeshoek. De leesomgeving in de midden- en bovenbouw is volgens leerlingen en leerkrachten aan een opfrisbeurt toe.

2.5.2.3 Praten over boeken

Door aandacht te besteden aan de leesbeleving kan de leerkracht de leesmotivatie stimuleren. Juist interactie over gelezen boeken, boekpresentaties en ook de eigen leeservaringen van de leerkracht kunnen leerlingen motiveren om bepaalde boeken te kiezen (Chambers, 2012; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Het praten over gelezen boeken verdiept het leesbegrip, de woordenschat, de leesmotivatie, de mondelinge taalvaardigheden, kennis van tekstenmerken, taalbeschouwing en de metacognitieve vaardigheden (Smits & Braams, 2006). Door met andere leerlingen, met de leerkracht of met de hele groep van gedachte te wisselen over de inhoud van boeken worden de leerlingen aangezet om na te denken over wat ze gelezen hebben. Leerlingen op de Adelbrecht bespreken hun favoriete boeken tijdens de wekelijkse boekenkring. Chambers (2011) noemt drie manieren van delen; het delen van enthousiasme, van moeilijkheden en van patronen. Het delen van enthousiasme is de interactie die bijna automatisch gebeurt in een groep waar leerlingen gemotiveerd lezen. Over een populair boek wordt gepraat, er wordt samen gelezen en er worden plaatjes bekeken. Het delen van moeilijkheden en patronen gebeurt in de klas minder vanzelf. De leerkracht is hier vaak initiator van. Het leert leerlingen om kritisch over een verhaal na te denken, een mening te vormen en naar andere meningen te luisteren. Het delen van enthousiasme, moeilijkheden en patronen van boeken zal mede leiden tot het ontwikkelen van een eigen leesvoorkeur.

2.5.2.4 Instructie en ondersteuning

Het is de taak van de leerkracht om expliciete instructie en ondersteuning te geven die is afgestemd op de behoeften van de leerlingen (Allington, 2002; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2012). Leerlingen hebben expliciete instructie en oefening nodig om een zelfstandige lezer te worden. De wijze waarop de ondersteuning en instructie vorm gegeven wordt is van wezenlijk belang.

Leerkrachten op de Adelbrecht geven aan dat zij juist het geven van expliciete instructie missen binnen het werken met de methode Leeslijn. Door de jaren heen is er een eigen manier van werken ontstaan waarbij de leerlingen bijna volledig zelfstandig de niveaus door werken. Leerkrachten hebben geen zicht meer op de leesontwikkeling van de leerlingen omdat alle leerlingen individueel op verschillende niveaus werken met als gevolg dat er nauwelijks gericht instructie wordt gegeven. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen het meest leren als de vaardigheden en concepten helder worden voorgedaan. Effectief is directe, expliciete instructie via modelling en demonstratie (Allington, 2002; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). De expliciete instructie kan technische aspecten van het lezen betreffen maar kan ook over de boekkeuze gaan.

De instructie kan individueel, voor de hele groep of voor een aantal leerlingen gegeven worden. Dit is afhankelijk van de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Alle leerlingen hebben instructie en ondersteuning nodig om zich verder te ontwikkelen tot zelfstandige, gemotiveerde lezers (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013). Zwakke lezers hebben meer tijd,

meer instructie, meer oefening, meer ondersteuning en meer lezen nodig dan vaardige lezers. Maar ook vaardige lezers hebben ondersteuning en uitdaging nodig. Houtveen, Brokamp en Smits (2013) pleiten voor het drie-lagenmodel. Dit model werkt via convergente differentiatie. Het basisarrangement is voor alle leerlingen. Alle leerlingen krijgen de basisinstructie. De leerlingen die meer zorg nodig hebben krijgen meer instructie en ondersteuning. Deze instructie houdt vooral meer begeleide inoefening in. Vervolgens is het essentieel dat de leerkracht de transfer bewaakt dat leerlingen de onderwezen vaardigheden oefenen. Dat ze deze vaardigheden inzetten tijdens het lezen, het stillezen of het lezen bij de andere domeinen. Naarmate de leerling meer vaardig wordt vermindert geleidelijk de ondersteuning van de leerkracht. De verantwoordelijkheid verschuift geleidelijk van de leerkracht naar de leerling (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003).

2.5.2.5 Zicht op de leesontwikkeling

Zicht op de leesontwikkeling van de leerlingen en het afnemen van toetsen hangt sterk samen met groei van de leerlingprestaties. De toetsgegevens geven inzicht in de vorderingen van de leerlingen. De gegevens uit het leerlingvolgsysteem van de Adelbrecht geven geen duidelijk beeld van de totale leesontwikkeling. De ILO-toetsgegevens worden niet vastgelegd in een leerlingvolgsysteem. Binnen het domein voortgezet lezen worden de gegevens van de DMT, de Cito begrijpend lezen en Cito studerend lezen vastgelegd in het LVS. De ILO-toetsen geven de ontwikkeling van de tekstvaardigheid weer.

Om zicht te krijgen op de leesontwikkeling van de leerlingen worden bijna altijd data verzameld via toetsen die de automatisering en tempo (DMT) en het tekstlezen (AVI) meten. Deze toetsen zijn een signaleringsinstrument. De gegevens kunnen gebruikt worden om de instructie of ondersteuning aan te passen om zo de gestelde doelen te kunnen halen (Allington, 2002; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003).

Op basis van de diepte- en trend analyse van het LVS is op de Adelbrecht geconstateerd dat de scores voor technisch lezen de laatste 3 jaren zorgwekkend zijn. De analyse is gebaseerd op de gegevens van de DMT. De Adelbrecht heeft streefdoelen vastgesteld voor voortgezet lezen. Voor de opbrengsten van het technisch leesonderwijs wordt echter alleen gekeken naar de scores van de DMT. Volgens recente inzichten mogen de opbrengsten van voortgezet lezen niet alleen gebaseerd worden op de uitslagen van de DMT omdat deze uitslag een eenzijdig beeld geeft. De DMT toetst alleen het lezen van woordrijen op tijd. Om een goed beeld van de leesontwikkeling te krijgen is het belangrijk om leerlingen in de volle breedte van hun leesontwikkeling te volgen en het eigen leesonderwijs kritisch te monitoren (Smits, 2012; Berends, 2010).

De score van de onderzoeksgroep op de DMT ligt meer dan 50% onder het landelijk gemiddelde. De gestelde streefdoelen voor voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht zijn voor eind groep 6: ILO-niveau uit en voor groep 7: Cito Begrijpend lezen I/II.

Meer dan 50% van de leerlingen haalt deze streefdoelen niet. De gegevens van de ILO-toetsen en de CITO begrijpend lezen onderschrijven de constatering dat de opbrengsten voor technisch lezen zorgwekkend zijn. Het afnemen van toetsen heeft pas echt effect op de prestaties als deze gegevens worden ingezet om het leesonderwijs bij te sturen om de

gestelde doelen te halen, het opbrengstgericht werken (Allington, 2002; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003). Op de Adelbrecht heeft men extra leesmomenten en tutorlezen ingevoerd om het onderwijs bij te sturen, dit heeft nauwelijks effect gehad op de resultaten.

Leesgesprekken geven inzicht in de individuele onderwijsbehoeften van leerlingen (Routman, 2003). Dit is een waardevolle aanvulling op de harde data van de toetsen. De leesgesprekken hebben als doel: zicht krijgen op de leesmotivatie, het vloeiend lezen, het leesbegrip, het gevoel van competentie en de leesvoorkeur van de leerling (Routman, 2003). Juist deze gegevens bieden de leerkracht handvatten om de leerlingen de juiste scaffolds en uitdaging te bieden die nodig zijn om de leerling een stap verder te brengen (Hattie, 2013). Deze informatie geeft samen met de beschikbare toetsgegevens een goed beeld van de totale leesontwikkeling van de individuele leerling (Smits, 2012). Leesgesprekken vinden in deze vorm niet plaats op de Adelbrecht. Door de informatie vast te leggen heeft de leerkracht zicht op de onderwijsbehoeften van de leerling, kan deze zichtbaar maken voor de leerling en kan, indien nodig, het onderwijs bijsturen.

2.5.2.6 Samengevat

Uit literatuuronderzoek blijkt dat leerlingen gemotiveerde, zelfstandige lezers worden door veel te lezen. Leerlingen gaan veel lezen als ze gemotiveerd zijn om te lezen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003). Leerlingen die boeken pakken die hen interesseren gaan lezen om meer te weten of omdat ze plezier hebben om deze boeken te lezen (Gambrell, 2011; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Hiermee wordt antwoord gegeven op de vraag wat de meerwaarde is voor de resultaten van voortgezet technisch lezen als de leerlingen zelf de boeken mogen kiezen.

De leerkracht heeft een krachtige invloed op het leerproces. Excellent onderwijs heeft leerkrachten nodig die leerlinggericht zijn, die zorgen voor respectvolle interactie in een sfeer van onderling vertrouwen, die actief betrokken zijn, die de zone van de naaste ontwikkeling van de leerlingen kennen en samen met de leerlingen de doelen bespreken en ondersteuning bieden waardoor resultaten kunnen worden verbeterd (Hattie, 2013; Routman, 2003). De leerlingen hebben een leerkracht nodig die zorgt voor een motiverende leescultuur waarin leerlingen worden uitgedaagd om veel, gevarieerd te lezen en te delen over de boeken die gelezen zijn (Chambers, 2011). Hieruit blijkt dat het leerkrachthandelen en het afstemmen op de onderwijsbehoeften zeker meerwaarde heeft voor de resultaten van voortgezet technisch lezen.

Volgens de literatuur zijn de 5 componenten, te weten tijd, goede leesomgeving, praten over boeken, instructie en ondersteuning en volgen van de leesontwikkeling, van belang bij leesonderwijs dat tot doel heeft dat leerlingen zich kunnen ontwikkelen tot gemotiveerde, zelfstandige lezers. Geconstateerd is dat binnen de Adelbrecht de component tijd voldoende is ingeroosterd. De andere componenten voldoen minder aan de inzichten vanuit de literatuur, deze zijn voor verbetering vatbaar.

3 Opzet van het onderzoek

De vraag die in dit onderzoek centraal staat is: treedt er verandering op in de resultaten van voortgezet technisch lezen wanneer leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen en leraren hun leerkrachthandelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven, de methode van onderzoek en het ontwerp Relaxed Lezen verantwoord.

3.1 De opzet

Om een ontwerp voor voortgezet technisch lezen te ontwikkelen dat voldoet aan recente inzichten wordt in eerste instantie literatuuronderzoek verricht. Vervolgens wordt er gericht informatie verzameld over het handelen van de leerkrachten op de Adelbrecht en de leesontwikkeling van de leerlingen van de onderzoeksgroep. Op basis van deze gegevens wordt een ontwerp ontwikkeld dat aansluit op de gegevens van het literatuuronderzoek en de praktijksituatie van de Adelbrecht. Tijdens de ontwikkelfase wordt regelmatig informatie verzameld en overleg gepleegd met de onderzoeksgroep, ib-er en betrokken collega's.

3.2 Methode van onderzoek

Dit onderzoek is te kenschetsen als een ontwerpgericht onderzoek (Bruïne e.a., 2011). Zoals zojuist beschreven heeft onderzoeker Relaxed Lezen systematisch vanuit vooraf onderzochte principes en kennis van de context ontworpen. Om te onderzoeken of de resultaten van voortgezet technisch lezen veranderen heeft onderzoeker in de eigen groep een interventie gepleegd. Daarmee is de eigen ervaring van de onderzoeker bedoeld als exemplarisch voor de Adelbrecht. Het ontwerp wordt gedurende de ontwikkelfase beproefd, geëvalueerd en gereviseerd. Er zal gebruik worden gemaakt van kwantitatieve en kwalitatieve dataverzamelingstechnieken.

3.3 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit 3 geledingen: de leerlingen, de leerkrachten en de Ib-er samen met de directie. Voorafgaand aan het onderzoek heeft een gesprek met directie en ib-er (N=2) plaatsgevonden. Het doel van dat gesprek was de missie, de visie en de handelingsverlegenheid van de Adelbrecht op het gebied van voortgezet technisch lezen in kaart te brengen.

Om de onderwijspraktijk in kaart te brengen is het leerkrachthandelen van collega's (N=4) evenals de mening en de onderwijsbehoeften van de leerlingen onderzocht. Aan het onderzoek werken 36 leerlingen (N=36) mee. De groep bestaat uit 26 leerlingen uit groep 6, 9 leerlingen uit groep 7 en 1 leerling uit groep 8. Van deze groep zijn in totaal 10 leerlingen gediagnosticeerd met dyslexie. De dyslectische leerlingen hebben externe begeleiding. Tijdens de interventie is overleg geweest met deze begeleiders (N=3).

3.4 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek richt zich op twee belangrijke concepten van de centrale vraagstelling. Ten eerste de afstemming van het leerkrachthandelen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Er is onderzocht welk leerkrachthandelen volgens de literatuur bepalend is voor de ontwikkeling van vloeiend lezen. Vervolgens is onderzocht wat de meerwaarde is voor de resultaten van voortgezet technisch lezen als leerkrachten hun

handelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het tweede concept is het werken vanuit het betrokkenheidsperspectief van de leerlingen. Er is onderzocht wat volgens de literatuur de meerwaarde is voor de resultaten van voortgezet technisch lezen als leerlingen zelf hun boeken mogen kiezen voor het stillezen. Er is geprobeerd om binnen de mogelijkheden en de aard van het onderzoek passende, bewezen effectieve inzichten in te zetten.

3.5 Voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht

Om het leerkrachthandelen op de Adelbrecht in kaart te brengen is de mening en ondersteuningsbehoefte van de leerkrachten van groep 5 en 6 (N= 4) ten aanzien van voortgezet technisch lezen geïnventariseerd via een vragenlijst en een focusinterview. De meningen en de behoeften van de leerlingen (N= 36) ten aanzien van voortgezet technisch lezen zijn via een vragenlijst gepeild. Via een focusinterview is de mening en ondersteuningsbehoefte van een aantal leerlingen verder uitgediept (N=12). Het doel van het focusinterview is het inventariseren van de onderwijsbehoefte en de leesmotivatie van de leerlingen. Via documentanalyse is de leesontwikkeling van de leerlingen in kaart gebracht. Hiervoor zijn toetsgegevens verzameld en groepsplannen geanalyseerd. Verder is via documentanalyse informatie verzameld over de doelen en de leerlijnen t.a.v. voortgezet technisch lezen van de Adelbrecht.

3.6 Verantwoording van de instrumenten

In de bijlagen worden de instrumenten bijgevoegd. In deze paragraaf worden ze toegelicht.

3.6.1 Vragenlijst leerkrachten

Voorafgaand aan het focusinterview hebben de leerkrachten van de middenbouw een vragenlijst ontvangen (bijlage 1). De vragenlijst is gebaseerd op de QuickScan en de Dyslexiemonitor van het Expertisecentrum Nederlands en het Masterplan Dyslexie. Het onderdeel Leesplezier en Leesbevordering is gebaseerd op CPS Toolkit borging effectief leesonderwijs IB8; Checklists en kijkwijzers leesleerkracht groep 3 – 8. Er is gekozen voor deze vragenlijsten omdat de vragen betrekking hebben op het leerkrachthandelen dat volgens de literatuur bepalend is voor de ontwikkeling van vloeiend lezen. De stellingen zijn gewaardeerd in een 4-puntsschaal waardoor de antwoorden goed te vergelijken zijn. Ook worden de verschillen in visie of aanpak sneller zichtbaar. De validiteit en de betrouwbaarheid van deze instrumenten zijn niet aangetoond.

3.6.2 Focusinterview leerkrachten

Het interviewschema is gebaseerd op de kernbegrippen van dit onderzoek (bijlage 2). Deze kernbegrippen zijn gedestilleerd uit het theoretisch kader, de oriënterende gesprekken met directie, intern begeleider en de teamvergaderingen rond de veranderingsonderwerpen. Tijdens dit focusinterview is aan de deelnemers gevraagd om hun mening te geven, deze te onderbouwen, vragen te stellen en te discussiëren over de kernbegrippen. De gegevens van de vragenlijst waren uitgangspunt voor het gesprek. Het interview is opgenomen zodat de gegevens later verwerkt kunnen worden.

3.6.3 Vragenlijst leerlingen

De leerlingen van de onderzoeksgroep is gevraagd een vragenlijst in te vullen (bijlage 3). Door deze vragenlijst is de beginsituatie van de leerlingen bepaald ten aanzien van de manier van boeken kiezen, de intrinsieke en de extrinsieke leesmotivatie. Tevens is de onderwijsbehoefte van de leerlingen in kaart gebracht. De vragenlijst leesmotivatie leerlingen is gebaseerd op de vragenlijst leesmotivatie van de stichting Lezen (Elsäcker,

2002). De stellingen zijn gewaardeerd in een 3-puntsschaal waardoor de antwoorden goed te vergelijken zijn. De validiteit en de betrouwbaarheid van deze instrumenten zijn niet aangetoond.

3.6.4 Focusinterview leerlingen

Het focusinterview is afgenomen met 12 leerlingen (N=12). De leerlingen zijn geselecteerd op basis van leesniveau en leesmotivatie.

De groep bestaat uit 4 sterke, gemotiveerde lezers (N=4) en 8 zwakke lezers (N=8). De zwakke lezers zijn 2 leerlingen met een goede leesmotivatie (N=2) en 6 leerlingen met een lage leesmotivatie (N=6). Vooral leerlingen met een laag leesniveau hebben vaak een zwakke leesmotivatie (Smits en Braams, 2006). De informatie van de zwakke lezers met een lage leesmotivatie kan de onderwijsbehoefte aangeven. Het interviewschema is gebaseerd op de kernbegrippen van dit onderzoek (bijlage 4). Tijdens dit focusinterview is aan de deelnemers gevraagd om hun mening te geven, deze te onderbouwen, vragen te stellen en te discussiëren over de kernbegrippen. De gegevens van de vragenlijst waren uitgangspunt voor het gesprek. Het interview is opgenomen zodat de gegevens later verwerkt kunnen worden.

3.7 Documentanalyse

De leesontwikkeling van de leerlingen van de onderzoeksgroep is gedeeltelijk via documentanalyse in kaart gebracht. Hiervoor zijn de beschikbare gegevens van de ILO-toetsen, de DMT, Cito Begrijpend lezen en Cito studievvaardigheden verzameld. De ILO-toetsen geven de ontwikkeling van de tekstvaardigheid weer. De ILO-toetsen zijn landelijk genormeerde toetsen die kunnen worden gerelateerd met de AVI-niveaus via een daarvoor ontwikkeld schema (Thieme Meulenhof, 2009). Anders dan bij de AVI-toetsen worden de ILO-toetsen afgenomen op het moment dat een leerling een leesniveau heeft afgerond. De DMT wordt vanaf groep 3 2 x per jaar afgenomen. De Cotaan beoordeling voor de DMT en Cito Begrijpend lezen is goed. De Cito studievvaardigheden en de ILO-toetsen hebben geen Cotaan beoordeling. Ze kunnen als zodanig niet als valide en betrouwbaar worden aangemerkt.

3.8 Het ontwerp Relaxed Lezen

Het ontwerp Relaxed Lezen is ontwikkeld om te onderzoeken of er verandering optreedt in de resultaten van vloeiend lezen als leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen en leraren hun handelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het ontwerp is gebaseerd op werken vanuit het betrokkenheidsperspectief en de componenten van effectief leerkrachthandelen zoals beschreven in het theoretisch kader. Vervolgens is het ontwerp afgestemd op de specifieke situatie van de Adelbrecht. Met het uitvoeren, evalueren en bijstellen van dit ontwerp wordt antwoord gegeven op vraag 3.

3.8.1 De verantwoording van het ontwerp

Relaxed Lezen houdt in dat alle leerlingen lezen in een boek dat ze zelf gekozen hebben, dat ze zelf of met ondersteuning kunnen lezen, op een plek waar ze lekker kunnen lezen.

Het doel van Relaxed Lezen is dat leerlingen gemotiveerd raken om te lezen zodat ze zich ontwikkelen tot gemotiveerde, zelfstandige lezers door veel te lezen. Leerlingen gaan meer lezen als ze betrokken en gemotiveerd zijn om te lezen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013). In dit ontwerp zijn de volgende componenten van effectief leerkrachthandelen opgenomen:

een uitdagende en ondersteunende leesomgeving, voldoende tijd om te lezen, zicht hebben op de totale leesontwikkeling, instructie en ondersteuning afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerling, het zelfverantwoordelijk leren.

3.8.1.1 De leesomgeving en tijd om te lezen

De leerkracht vormt het middelpunt van de leesomgeving mede door zijn eigen enthousiasme en leesmotivatie uit te dragen (Chambers, 2011). Er zijn voldoende, leeftijdsadequate boeken in de klas waar de leerlingen uit kunnen kiezen. De collectie wordt mede bepaald door de interesses en voorkeuren van de leerlingen. De leerlingen dragen samen met de leerkracht zorg voor de leesomgeving. Er zijn minimaal 3 leesmomenten van 35 minuten per week. De start en de afsluiting van het Relaxed Lezen worden gebruikt om samen te praten over boeken, uit te wisselen over leesbeleving of boekkeuze of er kan instructie gegeven worden. (Bijlage 7)

3.8.1.2 Zicht op de totale leesontwikkeling

De leerkracht weet hoe de leesontwikkeling van de leerlingen is verlopen. Hij heeft zicht op de toetsgegevens en de ontwikkeling in de voorgaande jaren (Routman, 2003). Tijdens Relaxed Lezen verzamelt de leerkracht informatie via leesgesprekken; er wordt gesproken over de leesmotivatie, de leesbeleving en de onderwijsbehoefte. Tijdens het leesgesprek observeert de leerkracht de leerling terwijl hij leest in zijn eigen boek. De toetsgegevens en de gegevens uit de leesgesprekken samen geven een beeld van de totale leesontwikkeling.

3.8.1.3 Instructie en ondersteuning afgestemd op de behoeften van de leerling

De leerkracht stemt zijn ondersteuning af op basis van de gegevens (Routman, 2003). Hij zal naar gelang de onderwijsbehoefte van de leerling afwisselend de rol van instructeur, trainer, begeleider of coach aannemen (Meijer, 2006). De leerkracht geeft directe, expliciete instructie, individueel of klassikaal (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013). De inhoud van de instructie wordt mede bepaald door onderwijsbehoeften gesignaleerd tijdens de leesgesprekken (Hattie, 2013; Routman, 2003). De leerkracht zet modelling in om leerlingen strategieën aan te bieden. Als extra ondersteuning kan de leerkracht voorleessoftware inzetten. Bij zwakke lezers kan een individueel leesgesprek nodig zijn. Doel van dit gesprek is duidelijk zicht krijgen op belemmerende c.q. beschermende factoren zodat er samen afspraken gemaakt kunnen worden over de doelen en de ondersteuning (Smits & Braams, 2006).

3.8.1.4 Het zelfverantwoordelijk leren

De leerkracht stelt de doelen samen met de leerling vast. Uitgangspunt is het streefdoel van de Adelbrecht. Samen met de leerling wordt bekeken op welke manier dit doel gehaald kan worden. Er worden samen tussendoelen vastgesteld die uitdagend en haalbaar zijn (Hattie, 2013). Tussentijds kunnen de doelen en ondersteuning bijgesteld worden. Door het stellen van heldere doelen door leerkracht en leerling samen wordt de leerling mede eigenaar van het leerproces. Daarmee wordt tegemoet gekomen aan een van de kernkwaliteiten van het Jenaplanonderwijs, het zelfverantwoordelijk leren.

3.8.2 Verantwoording van de instrumenten tijdens het ontwerp

3.8.2.1 Leesgesprekken leerlingen

Om de leesgesprekken in een kader te zetten is het instrument Kader informeel leesgesprek ontwikkeld (bijlage 5). De onderzoeker gebruikt dit instrument als kader om de leesgesprekken te voeren. De vragen, de doelen en de instructie worden afgestemd op de individuele leerlingen. Dit kader is gebaseerd op het Framework for An Informal Reading Conference (Routman, 2003)

3.8.3 Evaluatie Relaxed Lezen

Het ontwerp Relaxed Lezen wordt op 2 manieren geëvalueerd. In eerste instantie is de leerlingen gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Vervolgens is de ILO-toets afgenomen bij de leerlingen die leesniveau 9 nog niet hebben afgerond. De DMT wordt niet meegenomen in deze evaluatie omdat de focus ligt op verbeteren van de resultaten op tekstlezen en de DMT toetst alleen de decodeervaardigheid.

3.8.3.1 Vragenlijst Evaluatie Relaxed Lezen (bijlage 6)

Het doel van deze vragenlijst is de mening van de leerlingen te inventariseren over de invloed van het ontwerp Relaxed Lezen op de intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie. De vragen hebben betrekking op de ondersteuning van de leerkracht en de leesomgeving. Deze vragenlijst is zelf ontworpen, gebaseerd op de pijlers van het ontwerp en de inbreng van de leerlingen gedurende het onderzoek. De leerlingen waarderen de vragen op basis van een 3-puntsschaal waardoor de antwoorden goed te vergelijken zijn. De validiteit en de betrouwbaarheid van dit instrument is niet aangetoond.

3.9 Communicatie

Voorafgaand aan het onderzoek is overleg geweest met de directeur en intern begeleider over de vraag en de opzet van dit onderzoek. Tijdens dit overleg is afgesproken om de nieuwe standpunten t.a.v. de veranderingsonderwerpen te integreren in het ontwerp. Het is belangrijk voor de Adelbrecht om de Jenaplankernkwaliteiten duidelijk vorm te geven onder andere binnen het domein Taal. De voortgang is tijdens het onderzoek regelmatig teruggekoppeld tijdens bovenbouwvergaderingen, teamvergaderingen met het onderwerp lezen in de stamgroep en studiedagen met als thema het kind mede-eigenaar van zijn eigen leerproces. De leerlingen zijn belangrijke gesprekspartners in dit proces geweest. Voorafgaand aan het verzamelen van de gegevens is het onderzoek besproken in de onderzoeksgroep. Gedurende het onderzoek was er regelmatig interactie met de leerlingen over het proces. De interactie vond plaats tijdens de minilessen, interactie over de boeken, de individuele leesgesprekken en de evaluatie van het Relaxed Lezen. De resultaten en de aanbevelingen zullen aan het team gepresenteerd worden.

3.10 Triangulatie en validiteit

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van meerdere gegevensbronnen (Harinck, 2010) door vanuit verschillende invalshoeken naar het voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht te kijken. Er heeft respondententriangulatie plaatsgevonden, te weten met leerlingen, collega's en directie en IB-er. Er heeft documententriangulatie plaatsgevonden, te weten via literatuur, documenten zoals schoolplan en leerlingvolgsysteem. Er heeft methodetriangulatie plaatsgevonden, te weten kwantitatief en kwalitatief.

Om zo zorgvuldig mogelijk gegevens te verzamelen is daar waar mogelijk gebruik gemaakt van instrumenten die gebaseerd zijn op bestaande instrumenten. Deze instrumenten zijn via ombouw geschikt gemaakt.

3.11 Objectiviteit

Distantie en betrokkenheid. In onderzoek is wetenschappelijke distantie een uitgangspunt. In het onderzoek staat meten en verklaren centraal. De vragenlijsten zijn hierop een antwoord: zij objectiveren door te meten. Dit onderzoek is echter vooral ook hermeneutisch. Hermeneutiek kenschetst zich door betrokkenheid, door begrijpen wat er speelt. Het gaat niet alleen om meten, maar vooral en in het bijzonder om inzicht. Door de combinatie van kwantitatieve methoden (vragenlijst) is in dit onderzoek gemeten en kwalitatieve methoden, interviews, observaties tijdens leesgesprekken is in dit onderzoek inzicht verkregen.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de data-analyse beschreven. Allereerst worden de resultaten beschreven die betrekking hebben op de bestaande situatie. Dit betreft het huidige leerkrachthandelen, de ondersteuningsbehoeften van de leerkrachten van de groepen 5 – 6 en de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Hiermee wordt onderzoeksvraag 2 beantwoord.

Vervolgens worden de resultaten beschreven die betrekking hebben op de ervaringen van de leerkracht en de leerlingen na het werken via het ontwerp Relaxed Lezen.

Onderzoeksvraag 4 wordt hiermee beantwoord.

4.1 De bestaande situatie

De waarde van de factor leesmotivatie binnen het leesonderwijs op de Adelbrecht.

4.1.1 Leesmotivatie

Leerlingen gaan meer lezen als ze betrokken en gemotiveerd zijn om te lezen (Allington, 2002; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Marzano, 2008; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2012). In hoofdstuk 1 is al genoemd dat de leerkrachten op de Adelbrecht zien dat er grote verschillen zijn in leesmotivatie. Ze ervaren dat de zwakke lezers en de lezers met een zwakke leesmotivatie moeilijk te motiveren zijn om te lezen. Bij de methode Leeslijn ligt de nadruk op het technische aspect van het lezen, er wordt niet gewerkt vanuit het betrokkenheidsperspectief. De leerkrachten besteden niet bewust aandacht aan het bevorderen van de leesmotivatie. Tijdens de Kinderboekenweek en bij de boekenkring komt het ter sprake. Er wordt niet expliciet ondersteuning geboden bij de boekkeuze tijdens stillezen. Zwakke lezers wordt vaak geadviseerd om boeken van de zoeklichtserie te kiezen. In het focusinterview geven de leerkrachten aan dat ze benieuwd zijn naar de resultaten van dit onderzoek, in het bijzonder naar óf er verandering optreedt in de resultaten als leerlingen lezen in boeken van hun eigen keuze.

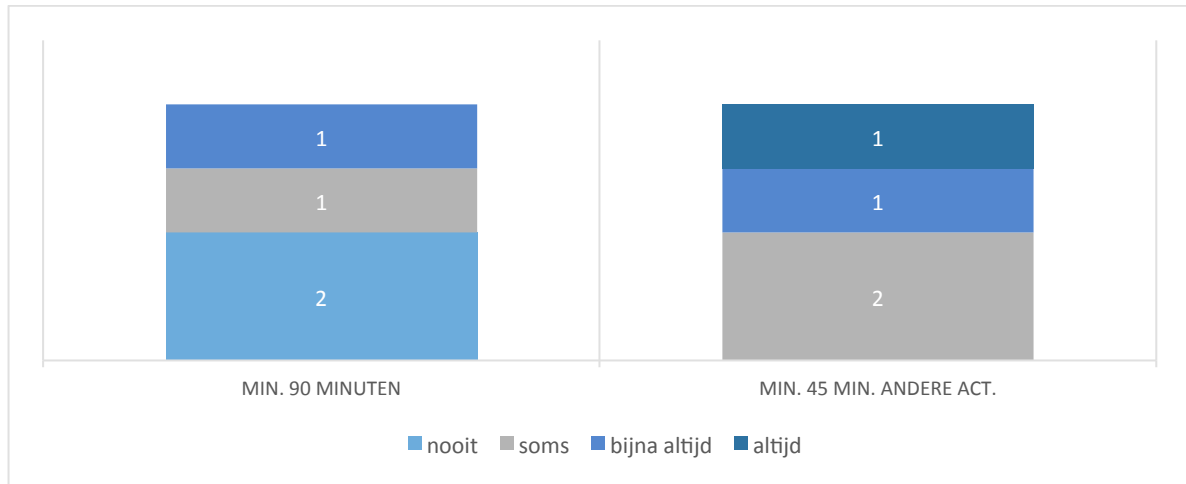
4.2 De componenten van het leerkrachthandelen

Het huidige leerkrachthandelen wordt beschreven aan de hand van de componenten van effectief leerkrachthandelen zoals beschreven in het theoretisch kader. De gegevens van de vragenlijst en het focusinterview worden samengevoegd.

4.2.1 Tijd

Leerlingen hebben voldoende tijd nodig om veel te lezen zodat ze vaardige lezers kunnen worden (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013). Volgens het schoolplan van de Adelbrecht staat voor de middenbouw 90 minuten ingeroosterd voor voortgezet technisch lezen. In figuur 4.1 is te zien dat twee leerkrachten deze tijd nooit halen. Bij tijdgebrek geven leerkrachten stillezen meestal niet de prioriteit. De onderdelen leesbevordering en voorlezen zijn niet apart ingeroosterd. De leerkrachten geven aan dit tijdens de thema's van wereldoriëntatie en de boekenkring aan te bieden. De leerkrachten geven tijdens het focusinterview aan dat ze meer tijd aan stillezen willen besteden maar dat de afspraken nu te vrijblijvend zijn. De leerkrachten willen als team een duidelijke visie ontwikkelen voor technisch lezen en op basis van deze visie duidelijke afspraken maken over de invulling van voortgezet technisch lezen. De huidige situatie gaat veranderen vanwege de ontevredenheid over de manier van

werken met de methode Leeslijn en het veranderonderwerp waarin het zelfverantwoordelijk leren van de leerlingen een belangrijk onderdeel is. De leerkrachten vinden het belangrijk om recente theoretische inzichten inzake effectieve instructie mee te nemen in het ontwikkelen van de visie op technisch lezen. De leerkrachten geven aan dat de uitkomsten van dit onderzoek daar zeker een rol in kunnen spelen.



Figuur 4.1. Leestijd (N=4)

4.2.2 Leesomgeving en praten over boeken

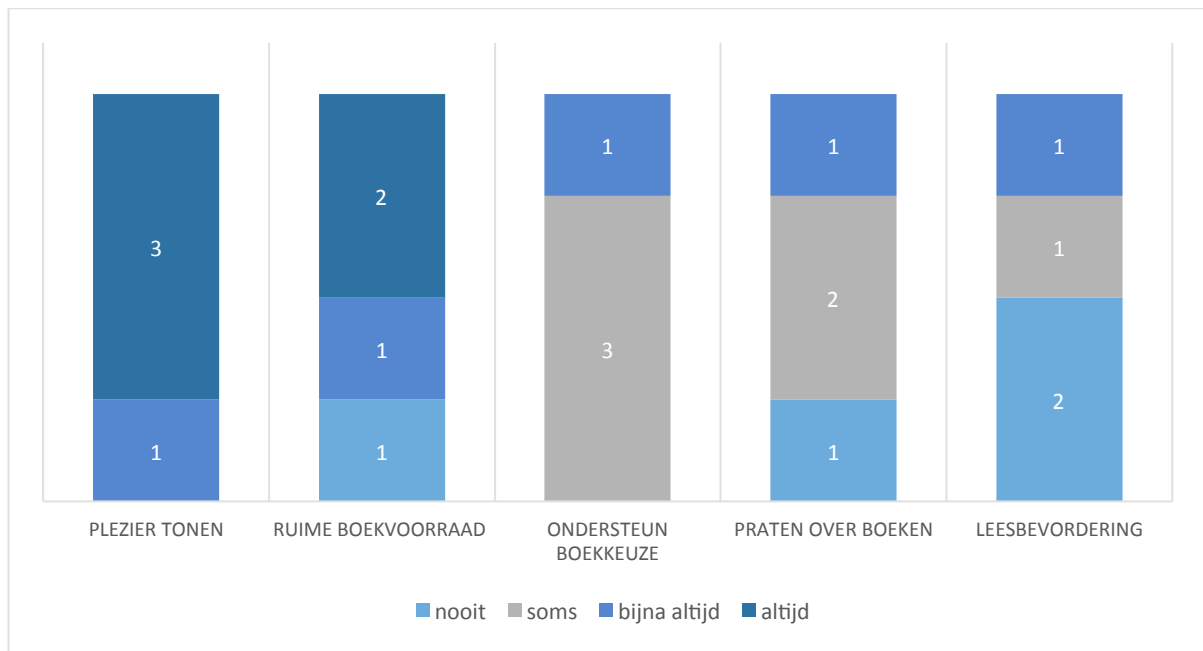
Leerlingen worden gemotiveerd om te lezen als ze in een omgeving zijn waarin deze motivatie gevoed wordt. De leescultuur in de groep heeft veel invloed op wat en hoe er geleerd wordt (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013).

De leerkrachten geven aan dat ze laten zien dat ze zelf plezier in lezen hebben. Tijdens het focusinterview werd duidelijk dat de leerkrachten vinden dat dit een onderdeel van de professionaliteit van de leerkracht is. Ook al heeft een leerkracht weinig affiniteit met een domein dan is het toch zaak dat hij daar aandacht aan besteed. Een leerkracht geeft aan dat er automatisch meer aandacht uitgaat naar het onderdeel waar de leerkracht veel affiniteit mee heeft. Een gepassioneerde lezer zal leerlingen beïnvloeden met zijn passie. De andere leerkrachten geven aan dat daar een kern van waarheid in zit. Ze waren zich niet bewust van het feit dat hun eigen leesgedrag ook invloed heeft.

Het praten over boeken en de leesbevordering vindt alleen plaats tijdens de boekenkring. Het gebeurt als het ter sprake komt, het is geen vast onderdeel van de kring. De leerkrachten zetten hun eigen leesgedrag of leesmotivatie niet of nauwelijks in tijdens gesprekken over leesbeleving.

De mening over voldoende boeken in de groep lopen uiteen. Een leerkracht geeft aan dat hij vindt dat er niet voldoende boeken in zijn klas zijn, een andere leerkracht is matig tevreden met de collectie en twee leerkrachten geven aan dat er voldoende boeken zijn. In het interview wordt duidelijk dat men het eens is over het feit dat er niet voldoende leeftijdsadequate boeken in de klas zijn. Men vindt dat er een ruime collectie aanwezig is maar niet voldoende om alle leerlingen op hun niveau en naar hun interesse te bedienen. Drie leerkrachten geven aan dat ze leerlingen soms ondersteunen bij hun boekkeuze. In het

focusinterview werd duidelijk dat leerkrachten het lastig vinden om leerlingen te begeleiden bij het kiezen van boeken.

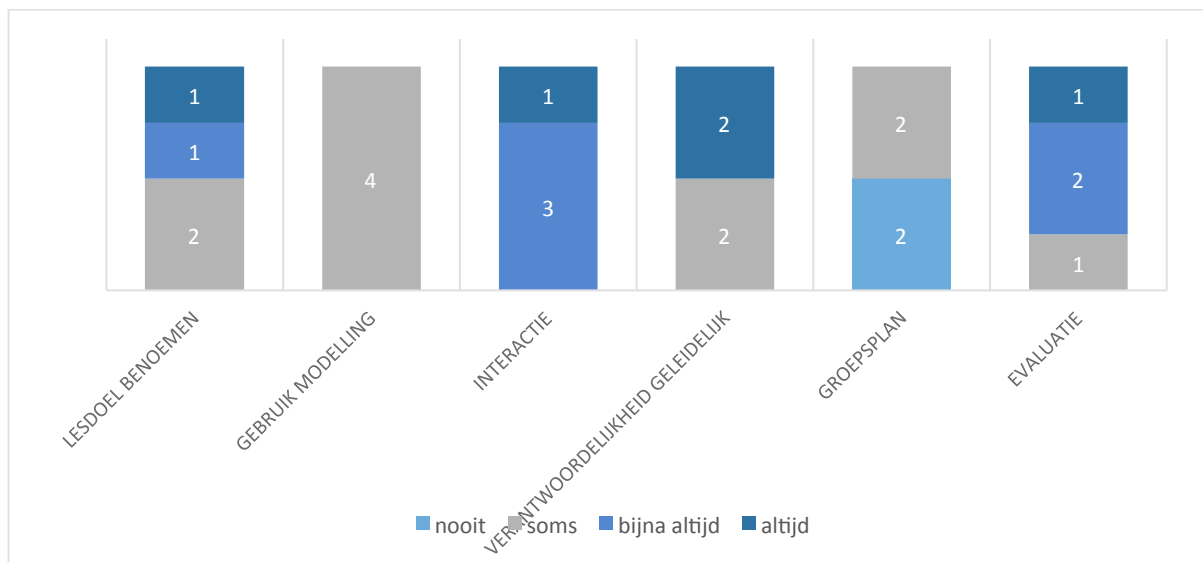


Figuur 4.2 Leesplezier en leesbevordering (N=4)

4.2.3 Instructie en ondersteuning

Leerlingen hebben expliciete instructie en ondersteuning nodig om zelfstandige, gemotiveerde lezers te worden (Allington, 2002; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003). De literatuur noemt het directe instructiemodel, modelling en feedback als effectieve vormen van instructie en ondersteuning.

Tijdens het focusinterview is lang gesproken over de instructie binnen voortgezet technisch lezen. De leerkrachten geven aan dat ze de elementen van het directe instructiemodel wel toepassen bij andere domeinen. De instructie bij voortgezet technisch lezen levert problemen op. De leerkrachten weten niet welke instructie ze moeten geven en op welke manier ze effectief instructie kunnen geven. De leerkrachten nemen aan dat dit het gevolg is van de werkwijze met de methode. De waardering bij het onderdeel modelling komt niet overeen met de uitspraken tijdens het focusinterview. Er was onduidelijkheid over de definitie. Tijdens het interview bleek dat de leerkrachten modelling bijna altijd inzetten tijdens hun instructie. De instructie bij technisch lezen vindt meestal individueel plaats. Tijdens het voor- en koorlezen worden interactie, modelling en de elementen van het directe instructiemodel ingezet. Het geleidelijk overdragen van de verantwoordelijkheid van leerkracht naar de leerling is in ontwikkeling, het is onderdeel van het veranderingsonderwerp op de Adelbrecht. In het focusinterview wordt benadrukt dat men behoefte heeft aan ondersteuning op het gebied van effectieve instructie binnen voortgezet technisch lezen. Het groepsplan voor lezen is nieuw dit schooljaar, dit is in ontwikkeling.



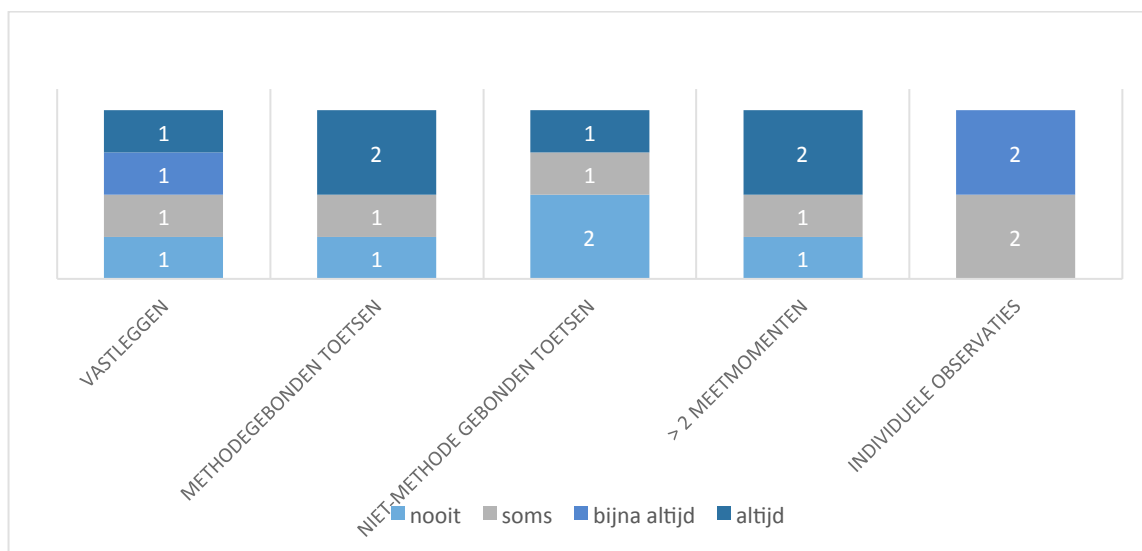
Figuur 4.3 Kwaliteit instructiegedrag (N=4)

4.2.4 Zicht op de leesontwikkeling

Het is mogelijk om de gestelde doelen te halen als leerkrachten duidelijk zicht hebben op de vorderingen van de leerlingen. Zeker als de gegevens van de toetsen ingezet worden om de ondersteuning van de leerlingen bij te sturen (Hattie, 2008, Houtveen, Brokamp & Smits, 2013, Routman, 2003).

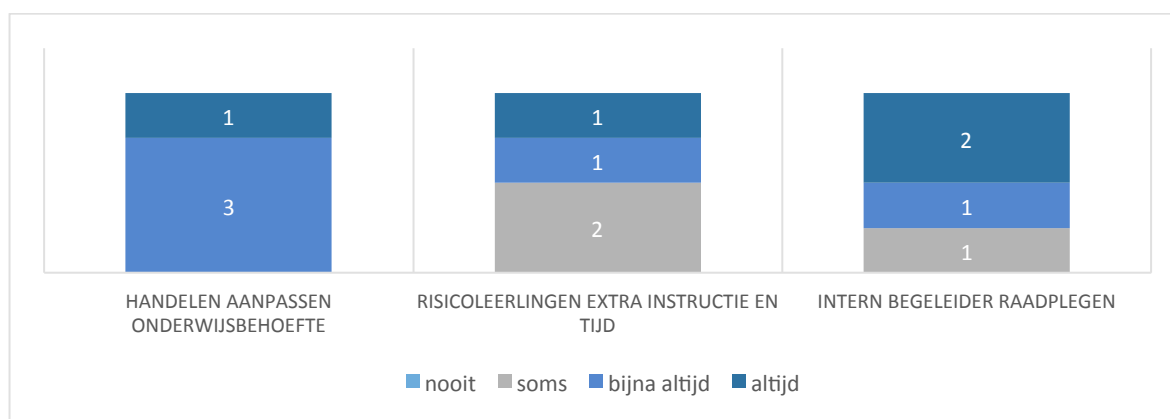
Figuur 4.4 laat duidelijk zien dat de leerkrachten op verschillende manieren omgaan met de registratie en interpretatie van de toetsgegevens. In het focusinterview wordt duidelijk dat er geen eenduidige afspraken zijn gemaakt op de Adelbrecht over het vastleggen en monitoren van de resultaten. Voor de niet-methodegebonden toetsen zijn vaste toetsmomenten. De ILO-toetsen worden afgenomen zodra de leerling alle boekjes heeft verwerkt. De beslissing om een extra meetmoment in te voegen kan worden genomen omdat er signalen zijn dat een leerling vooruitgang heeft geboekt. De leerkrachten signaleren de vooruitgang tijdens een taalles of leesmomenen bij andere vakken. Observaties vinden niet gestructureerd plaats. Tijdens het afnemen van de ILO-toetsen worden het leestempo en de nauwkeurigheid gemeten. Leerkrachten letten dan ook op het vloeiend lezen en het woordlezen.

De gegevens van de ILO-toetsen worden niet opgenomen in het leerlingvolgsysteem. Het ILO-niveau wordt bij de overdracht naar de volgende groep doorgegeven. De leerkrachten hebben geen zicht op de gehele ontwikkeling van tekstlezen vanaf groep 3. De afspraak is dat de gegevens wel ingevoerd worden in een registratiesysteem dat naast het LVS loopt. In het focusinterview is gediscussieerd over de waarde van de ILO-toetsen en de DMT. Alle betrokkenen willen deze discussie schoolbreed voeren om daar als team tot een eenduidig standpunt te komen.



Figuur 4.4 Toetsen en monitoren (N=4)

De normering van de methodegebonden toetsen wordt niet gevolgd. Als de tijdslimiet of het gestelde aantal fouten overschreden wordt, kan het voorkomen dat de leerling toch doorgaat naar het volgende leesniveau. Deze beslissing wordt door de leerkracht genomen en is gebaseerd op ervaring of de onderwijsbehoefte van de leerling. Op de Adelbrecht zijn geen afspraken vastgelegd om van de vastgestelde normen af te wijken. Het afwijken van de norm en de extra ondersteuning en tijd voor risicoleerlingen wordt door 2 leerkrachten met lb-er besproken. Uit het focusinterview blijkt dat er geen duidelijke afspraken zijn vastgelegd omtrent het differentiëren met risicoleerlingen. De leerkrachten hebben verschillende ideeën over de manier waarop dat moet worden vormgegeven binnen de groep.



Figuur 4.5 Differentiatie en aanpak binnen de klas (N=4)

4.2.5 Samengevat

De instructie bij het voortgezet technisch lezen wordt vooral individueel gegeven. De leerkrachten signaleren de behoeften van de leerlingen tijdens het toetsen. Dat is ook het moment waarop de instructie plaatsvindt. Extra instructie of ondersteuning volgt als een leerling niet doorgaat naar het volgende niveau. De leerling werkt het niveau nog eens door of komt bij de extra instructiegroep, 2 keer per week voor-koor lezen onder begeleiding van de eigen leerkracht of een andere leerkracht.

De leerkrachten geven aan dat hun ondersteuningsbehoefte vooral op het gebied van effectieve instructie binnen voortgezet technisch lezen ligt. Daarnaast heeft men behoefte aan het vaststellen van een schoolbrede visie op technisch lezen, het omgaan met toetsen en het omgaan met risicoleerlingen.

4.3 De huidige situatie, de leerlingen

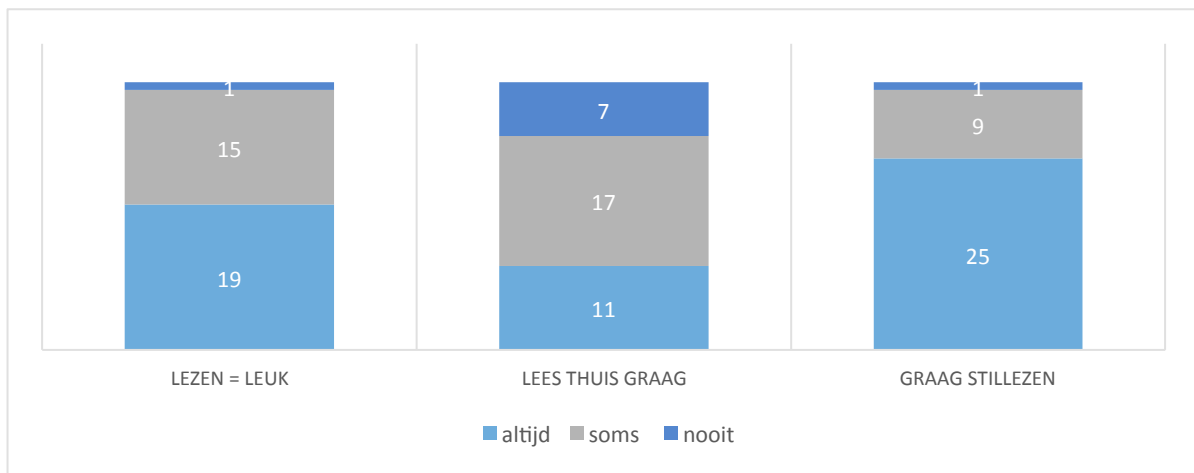
De onderwijsbehoeften van de leerlingen worden vastgesteld door de mening van de leerlingen te inventariseren en middels de gegevens van de beschikbare toetsen.

De leerlingen hebben stellingen gewaardeerd met betrekking tot hun intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie, de wijze van boeken kiezen en het inzetten van inschatting strategieën. Deze gegevens zijn verwerkt in grafieken en aangevuld met gegevens uit het focusinterview.

4.3.1 Intrinsieke leesmotivatie

Volgens Houtveen, Brokamp en Smits (2013) leren kinderen alleen maar goed lezen door veel te lezen. En veel lezen doen kinderen alleen maar als ze gemotiveerd zijn om te lezen. Om de beginsituatie vast te stellen is het van belang om te weten in welke mate de leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen.

Figuur 4.6 laat zien dat meer dan de helft van de leerlingen lezen leuk vindt. Elf leerlingen lezen thuis graag, Op school vinden vijfentwintig leerlingen stillezen leuk. De leerling die aangeeft dat lezen niet leuk is geeft op alle onderdelen aan niet gemotiveerd te zijn. Uit het focusinterview blijkt dat de leerling stillezen meer waarderen nu er meer leuke boeken in de klas zijn en ze zelf een plek mogen kiezen.

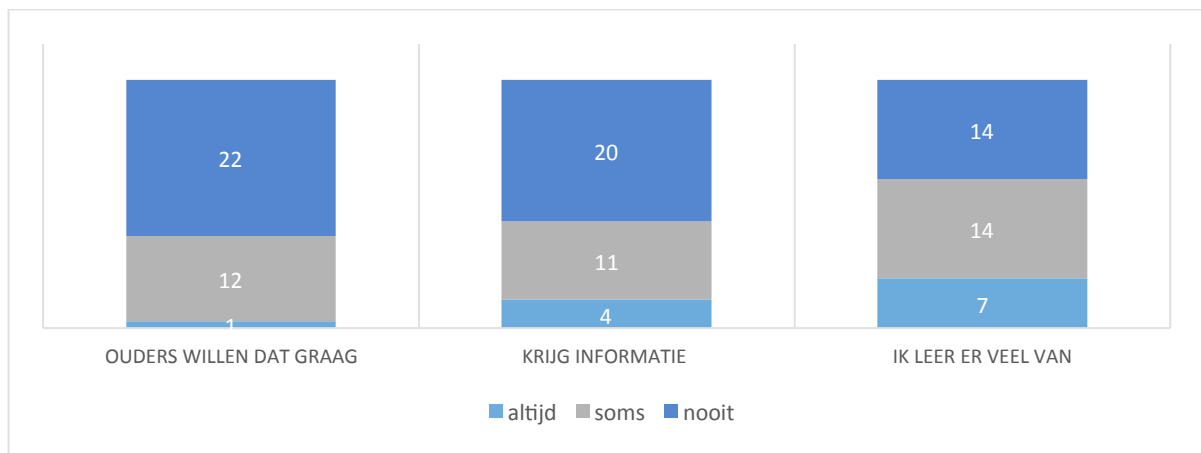


Figuur 4.6 Intrinsieke leesmotivatie (N=35)

4.3.2 Extrinsieke leesmotivatie

Om een beeld te krijgen van de leesattitude van de leerling is het van belang om te weten of leerlingen gemotiveerd zijn omdat ze zelf plezier hebben in lezen, het boek hen aanspreekt of dat ze door factoren van buitenaf gemotiveerd worden (Chambers, 2011). De helft van de leerlingen geven aan dat ze lezen omdat ze dat zelf willen. Veertien leerlingen geven aan dat ze soms wat leren van lezen en even zoveel leerlingen geven aan dat ze er nooit iets van leren. In het focusinterview geven de leerlingen aan zich er niet van bewust te zijn dat veel lezen zorgt voor uitbreiding van de woordenschat, spelling en algemene kennis.

Vier leerlingen geven aan dat ze lezen omdat ze daardoor informatie krijgen. In het focusinterview gaven de leerlingen aan dat stillezen voor hen gelijk staat aan fictie lezen. Een leerling gaf aan dat hij ook graag non-fictie leest.

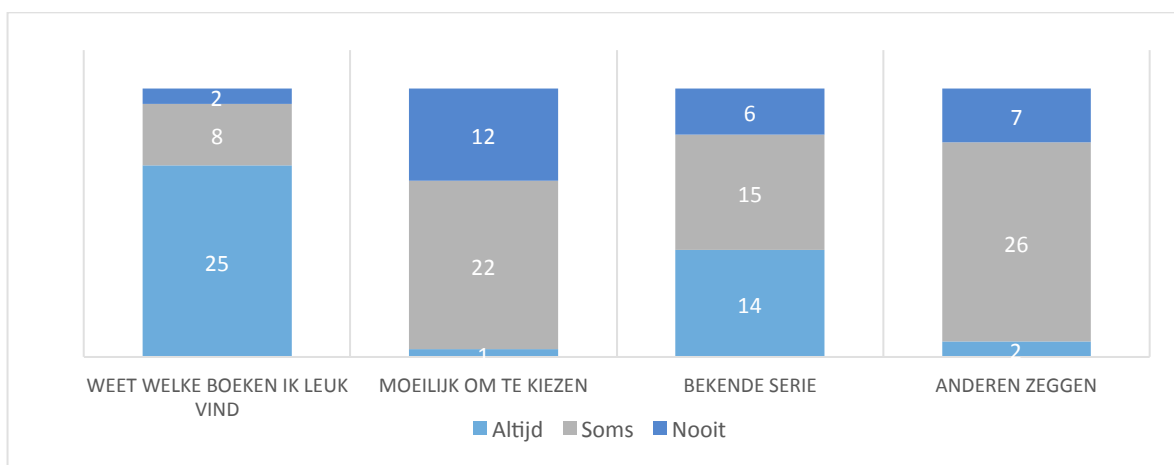


Figuur 4.7 Extrinsieke leesmotivatie (N=35)

4.3.3 Boeken kiezen

Geëngageerd lezen valt of staat met het kiezen van het goede boek. Routman (2003) noemt het zaak dat iedere leerling het “just right book” vindt, juist dát boek dat hem interesseert en voldoende uitdaging biedt.

Vijfentwintig leerlingen van de onderzoeksgroep weten welke boeken ze leuk vinden. In het focusinterview wordt duidelijk dat twee leerlingen met een lage leesmotivatie niet weten waar hun voorkeur ligt. Een van deze leerlingen geeft aan dat hij het altijd moeilijk vindt om een boek te kiezen. Tweeëntwintig leerlingen vindt dit soms moeilijk. Veertien leerlingen kiezen altijd voor boeken van een bekende serie. Uit het focusinterview blijkt dat de verdeling binnen de sterke en de zwakke lezers nagenoeg gelijk is bij het kiezen voor boeken uit de bekende serie. De mening van anderen is voor de meeste leerlingen niet altijd belangrijk. Uit het focusinterview blijkt dat de mening van anderen bij de zwakke lezers voor twee leerlingen belangrijk is maar zes leerlingen geven aan dat ze de mening van anderen niet telt als ze een boek kiezen.



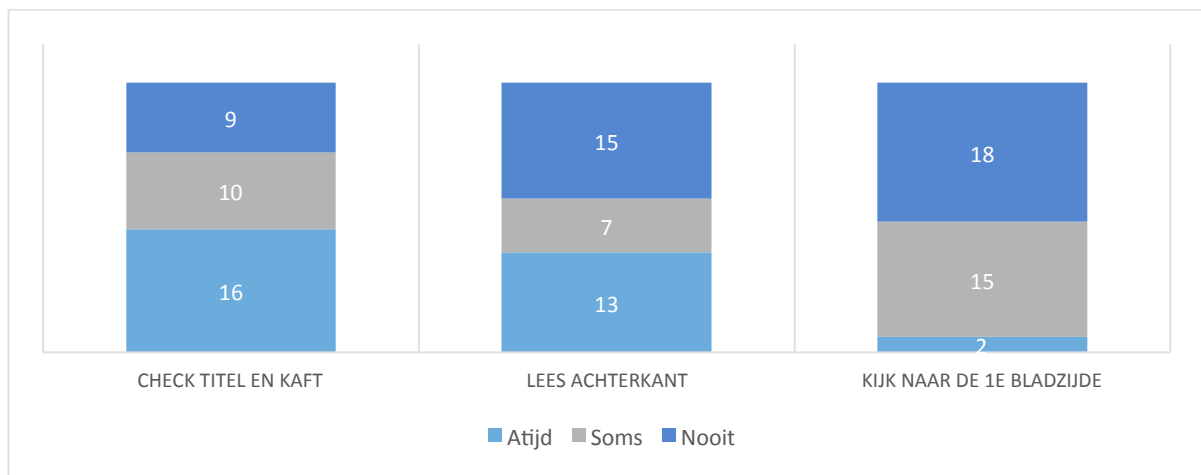
Figuur 4.7 Boek kiezen (N=35)

4.3.4 Inschattingsstrategieën

Leerkrachten kunnen leerlingen ondersteunen bij het kiezen van boeken door hardopdenkend voor te doen hoe zij een zelf een boek kiezen (Chambers, 2011, Houtveen, Brokamp & Smits, 2013, Wilhelm, 2008; Routman, 2003).

Om de ondersteuning af te stemmen op de onderwijsbehoefte van de leerlingen is het van belang om te weten welke strategieën de leerlingen inzetten.

De titel en de kaft is voor zestien leerlingen altijd belangrijk bij de keuze voor een boek. Uit het focusinterview blijkt dat het merendeel van de sterke lezers deze strategie altijd inzet, zwakke lezers veel minder. De samenvatting op de achterkant van het boek wordt door dertien leerlingen altijd gelezen. Het focusinterview leert dat sterke lezers deze strategie drie keer zo vaak inzetten (10:3). Vijftien leerlingen lezen de samenvatting nooit. Hiervan zijn elf leerlingen zwakke lezers. De strategie om de eerste bladzijden te lezen wordt weinig ingezet. Het focusinterview wijst uit dat twee zwakke lezers deze strategie inzetten. Deze gegevens onderschrijven de conclusie dat sterke lezers aangeboden strategieën vaak al automatisch inzetten (Bronwyn, 2004). Vooral de zwakke lezers hebben instructie en ondersteuning nodig bij het kiezen van boeken.



Figuur 4.8 Inschattingsstrategieën (N=35)

4.3.5 Samengevat

Meer dan de helft van de leerlingen vindt lezen leuk, stillezen op school wordt meer gewaardeerd nu er meer en leukere boeken zijn. Het zelf kiezen van een zitplaats draagt bij aan de motivatie.

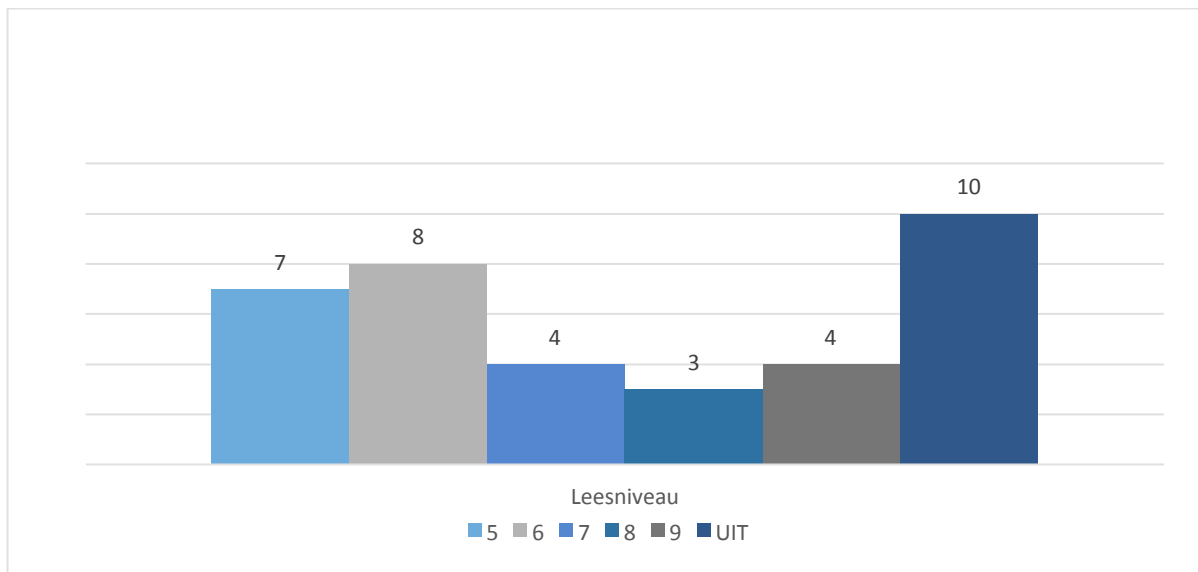
De onderwijsbehoeften van de leerlingen liggen volgens de leerlingen vooral in hulp bij het kiezen van boeken. De leerlingen willen graag een fijne leesomgeving met veel leuke boeken om uit te kiezen. Een fijne leesomgeving houdt volgens hen in rustig op een eigen plek kunnen lezen.

4.4 Gegevens leesontwikkeling onderzoeksgroep

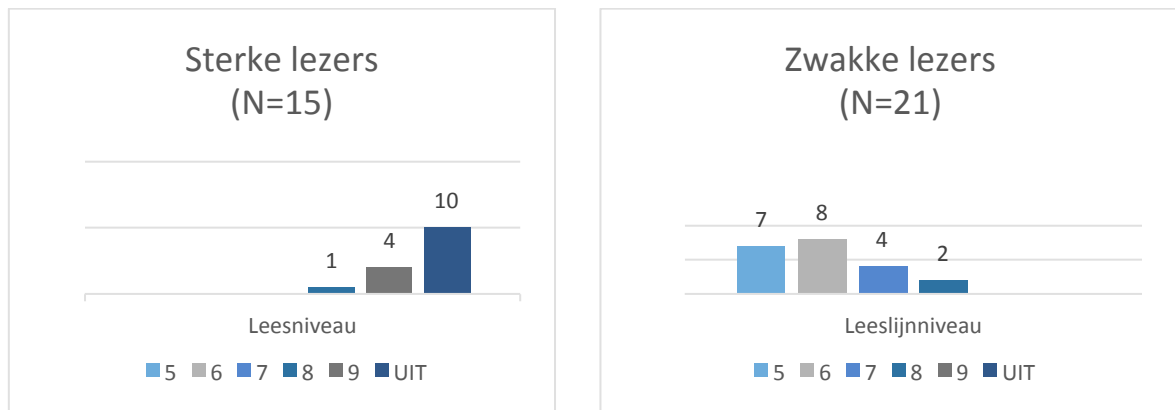
Naast de meningen van de leerlingen zijn de onderwijsbehoeften aangevuld met de beschikbare toetsgegevens. Hiervoor zijn de gegevens van de methodegebonden en de niet methodegebonden toetsen gebruikt. Verder zijn de gegevens van het groepsplan en de individuele leesgesprekken verwerkt om een compleet beeld van de leesontwikkeling te krijgen.

4.4.1 De methodegebonden toets

De ILO-toets toetst de vaardigheid in tekstlezen. De toets is bij alle leerlingen afgenomen voordat het onderzoek startte. Tien leerlingen hebben de score Leeslijn uit. Dit houdt in dat zij alle niveautoetsen hebben gehaald. Achttien leerlingen van de onderzoeksgroep hebben de streefdoelen niet gehaald: groep 6, acht leerlingen, groep 7, negen en groep 8, een. De streefdoelen van de Adelbrecht zijn: eind groep 5 leesniveau 7, eind groep 6 leesniveau 9. Figuur 4.9 laat een verdeling van de Leesniveaus van de hele onderzoeksgroep zien. In figuur 4.10 is te zien dat de zwakke lezers achterblijven. De verdeling van de sterke en zwakke lezers is gebaseerd op de streefdoelen van de Adelbrecht.



Figuur 4.9 ILO-toetsen (N=36)



Figuur 4.10 ILO-toetsen gesplitst

4.4.2 De niet methodegebonden toetsen

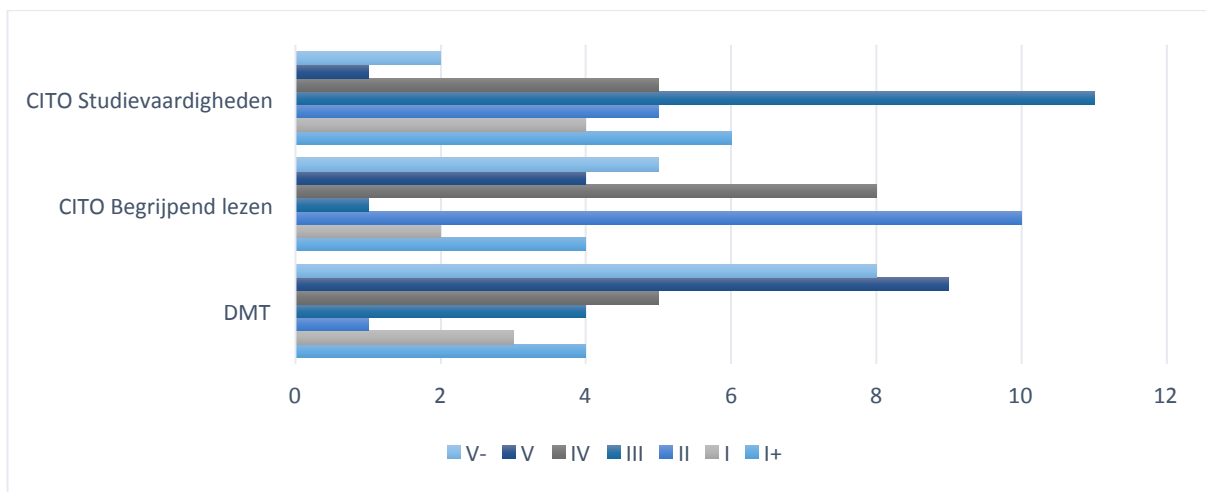
Dit zijn de DMT, Cito begrijpend lezen en Cito studievaardigheden. De DMT toetst de decodeervaardigheid van losse woorden. De Cito toetsen begrijpend lezen en studievaardigheden geven zicht op het leesbegrip en het verwerken van gelezen informatie. De gegevens zijn overgenomen uit het leerlingvolgsysteem. De gegevens van de DMT en de Cito studievaardigheden dateren van juni 2014. De gegevens van Cito begrijpend lezen dateren van januari 2014. Twee leerlingen uit de onderzoeksgroep zijn dit jaar nieuw op

school, een leerling komt uit Australië en een uit Thailand, hier zijn nog geen gegevens van.

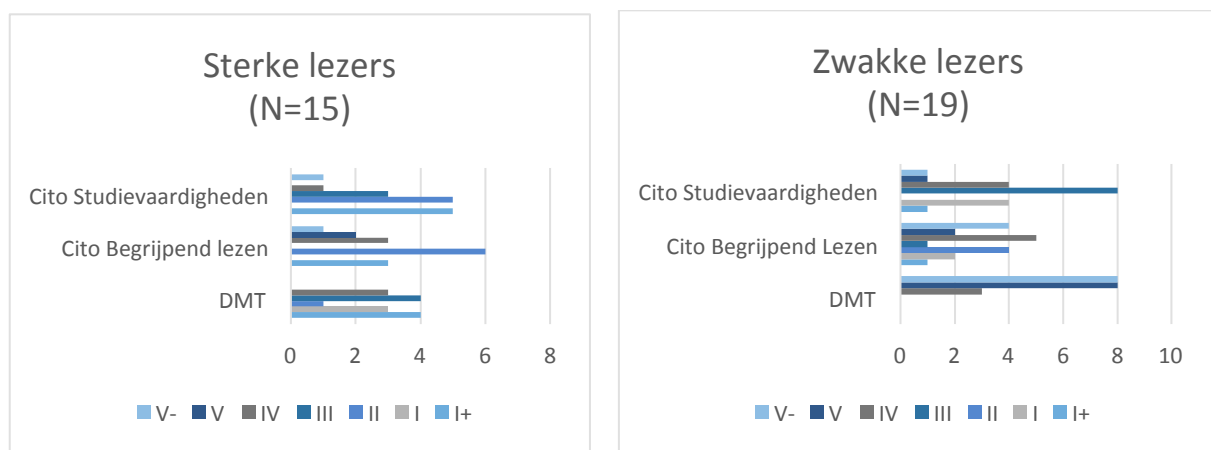
Figuur 4.11 laat zien dat veel leerlingen onvoldoende tot zeer zwak scoren op de DMT.

In figuur 4.12 valt op dat leerlingen met een onvoldoende tot zwak leesniveau allen een onvoldoende tot zwak op de DMT scoren. Verder valt op dat zes leerlingen zwak tot zeer zwak scoren op de DMT maar wel het leesniveau halen.

Uit de gegevens van figuur 4.11 en 4.12 kan geconcludeerd worden dat leerlingen die een voldoende leestempo en nauwkeurigheid hebben niet altijd over voldoende leesbegrip beschikken. Ook blijkt dat leerlingen die onvoldoende scoren op leestempo wel voldoende of zelfs goed kunnen scoren op leesbegrip. Deze conclusie geldt ook voor Cito studievoordigheden. Van de leerlingen die matig scoren hebben zeven leerlingen een onvoldoende leesniveau. Vier leerlingen met een onvoldoende leesniveau scoren goed op Cito studievoordigheden. Er zijn twee leerlingen die een goed leesniveau hebben maar zwak en zeer zwak scoren op Cito studievoordigheden en Cito begrijpend lezen.



Figuur 4.11 Niet-methodegebonden toetsen (N=34)



Figuur 4.12 Niet-methodegebonden toetsen gesplitst

4.4.3 Samengevat

Door leerlingen alleen op het leesniveau te selecteren krijgen verschillende leerlingen niet de ondersteuning die ze nodig hebben. Leerlingen met een laag leestempo maar met een goed leesbegrip hebben andere onderwijsbehoeften dan leerlingen met een goed leestempo

maar een zwak leesbegrip. Door alle gegevens naast elkaar te leggen is het mogelijk instructie en ondersteuning effectief af te stemmen op de onderwijsbehoeften én het competentiegevoel van de leerlingen te versterken door gebruik te maken van de sterke kanten van de leerling (Smits, 2012).

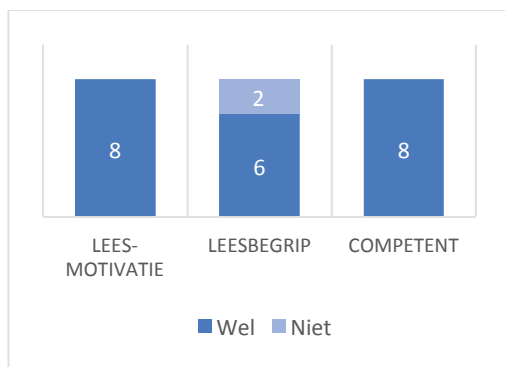
4.4.4 Het groepsplan, leesmotivatie, leesbegrip en competent voelen

De leerlingen zijn in 3 groepen verdeeld in het groepsplan. Op de Adelbrecht zijn als selectiecriteria het leesniveau en DMT score afgesproken. In het groepsplan worden 3 groepen onderscheiden te weten: de instructie afhankelijke groep (zwakke lezers), de instructie gevoelige groep (de basisgroep) en de instructie onafhankelijke groep (sterke lezers). De gegevens uit de bestaande groepsplannen lezen voor groep 6, 7 en 8.

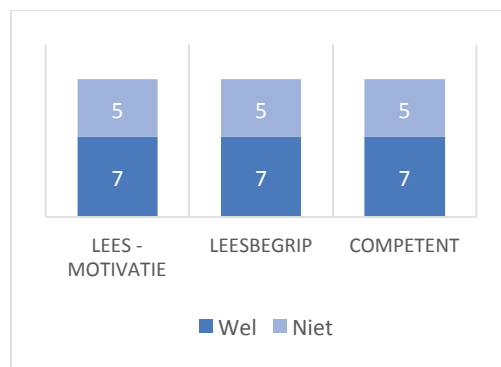
Voor dit onderzoek is het interessant om te weten of de leerlingen over voldoende leesmotivatie beschikken, voldoende leesbegrip tonen en zich competent voelen.

In figuur 4.11 is dit per groep aangegeven. De gegevens zijn verzameld door observatie en uit leesgesprekken.

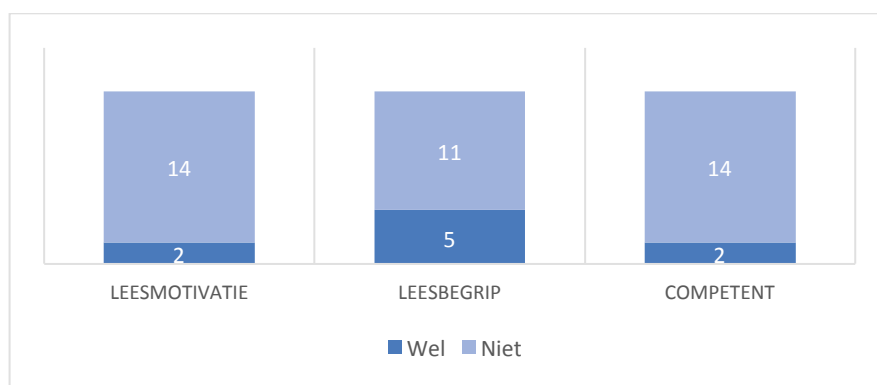
Twee leerlingen die de ILO-toetsen hebben afgerond scoren zwak en zeer zwak op de factor leesbegrip en zijn daarom in de basisgroep ingedeeld.



Figuur 4.13.a groep Instructie onafhankelijk (N=8)



Figuur 4.13.b groep instructie gevoelig (N=12)



Figuur 4.13.c instructie afhankelijk (N=16)

De leerlingen uit de instructieonafhankelijke groep voelen zich competent en hebben een goede leesmotivatie. Het leesbegrip is maar bij 2 leerlingen uit deze groep onvoldoende. Iets meer dan de helft van de leerlingen uit de basisgroep voelen zich competent, zijn gemotiveerd en begrijpen wat ze lezen.

In de instructie afhankelijke groep is de leesmotivatie, het gevoel van competentie en het leesbegrip beduidend minder. Dit sluit aan bij de theoretische inzichten (Hattie, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006).

4.4.5 Samengevat

Deze gegevens zijn belangrijk als er gewerkt wordt vanuit het betrokkenheidperspectief. De helft van de leerlingen uit de basisgroep en bijna alle leerlingen uit de instructieafhankelijke groep voelen zich niet competent en hebben een lage leesmotivatie. Deze leerlingen hebben naast ondersteuning op het gebied van technisch lezen ook ondersteuning nodig om het “just right book” te vinden zodat lezen voor hen leuk wordt (Chambers, 2011; Routman, 2003). Juist voor deze leerlingen is het essentieel om samen met de leerkracht te zoeken naar een werkwijze die hen ondersteunt bij het lezen. Dit kan zijn samen lezen, Ralfi light (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013), lezen met ondersteuning (Meeleescd’s, www.superboek.nl), tutorlezen en extra ondersteuning bij het boeken kiezen.

4.5 Evaluatie Relaxed Lezen

Allereerst worden de ervaringen van de leerkrachten beschreven. Daarna worden de ervaringen van de leerlingen beschreven. Hiermee wordt antwoord gegeven op vraag 4.

4.5.1 De ervaringen van de leerkrachten met Relaxed Lezen

De ervaringen worden beschreven aan de hand van de componenten zoals beschreven in hoofdstuk 2. De leerkracht die de interventie heeft uitgevoerd is tevens de onderzoeker.

4.5.1.1 Leesmotivatie

Uit de reacties van de leerlingen blijkt dat de meeste leerlingen door deze vorm van lezen veel meer gemotiveerd zijn om te lezen. Een aantal zwakke lezers hebben hun “just right book” gevonden en zijn daardoor gaan genieten van lezen. Er zijn 9 leerlingen zo enthousiast geworden dat ze telkens weer een nieuw boek uit een serie lezen. Ze hebben hun ouders overgehaald om boeken te kopen of gaan die zelf bij de bibliotheek lenen.

De reacties van collega’s zijn positief, zij horen de enthousiaste verhalen van de leerlingen en zien de stijging van de leesmotivatie van de leerlingen van de onderzoeksgroep. De presentatie tijdens een studiedag is door de collega’s met interesse gevolgd. De Lio-stagiair van de onderzoeksgroep is verrast door de resultaten van deze werkwijze. Hij geeft aan dat hij ziet dat de leerlingen zeer gemotiveerd zijn en dat er veel gelezen wordt. In tegenstelling tot de situatie voor de interventie waarbij de leerlingen aangaven lezen saai te vinden. Er komen regelmatig reacties van ouders die blij verrast zijn door het leesgedrag van hun kinderen.

De medewerkster van de externe begeleidingsdienst die de dyslectische leerlingen uit de onderzoeksgroep behandelt ziet groei van de leesmotivatie bij 8 van de 10 leerlingen. Er zijn een aantal leerlingen waar de leesmotivatie achterblijft. Dit wordt de uitdaging voor de komende periode om samen met deze leerlingen het “just right book” te vinden. In de onderzoeksperiode is gebleken dat een individueel gesprek buiten de groep, samen een doel afspreken, in een kleine groep een bezoek aan de bibliotheek brengen, juist leerlingen met een lage leesmotivatie heeft uitgedaagd om een boek te gaan lezen. De resultaten van Relaxed lezen hebben de verwachtingen van onderzoeker overtroffen.

4.5.1.2 Tijd

De meeste leerlingen geven aan dat ze het liefst nog langer willen lezen. Vooral de zwakke lezers uit groep 7 zijn heel enthousiast om te lezen. Dit kan worden afgeleid uit het aantal boeken dat ze lezen en de motivatie waarmee ze telkens komen om te lezen. Onderzoeker en leerlingen vinden het van belang dat er minimaal 25 minuten concrete leestijd is.

4.5.1.3 Leesomgeving

Dat een uitgebreide boekencollectie uitnodigt om te lezen blijkt uit het enthousiasme waarmee de leerlingen de nieuwe boeken ontvangen. In een miniles hebben alle leerlingen stillezen waarbij leerlingen zelf mogen kiezen beoordeeld met de waardering TOP. De normering top betekent op de Adelbrecht zeer goed. De leerlingen willen andere leerkrachten de tip geven om Relaxed Lezen in te voeren omdat het ervoor zorgt dat leerlingen meer gaan lezen, beter gaan lezen en lezen leuker gaan vinden.

De leerlingen geven als tips voor de leesomgeving; uitbreiding van de boekencollectie. Ze hebben hiervoor boektitels als Geronimo Stilton, de grijze jager, Dolfje Weerwolfje, Dagboek van een Loser, Dagboek van een Muts opgegeven.

Verder willen ze graag kussens en/of een leeshoek in de klas of op het leerplein.

Het blijft belangrijk om de regels en afspraken regelmatig te herhalen zodat er rustig gelezen kan worden.

4.5.1.4 Instructie en ondersteuning, zicht op de leesontwikkeling

Door de individuele leesgesprekken zijn de onderwijsbehoeften van de individuele leerlingen goed zichtbaar. Leerlingen geven aan dat ze door de feedback of ondersteuning zelf weer verder kunnen. Tijdens de minilessen waren in het begin vooral de sterke, gemotiveerde lezers aan het woord. Na een paar weken waren het ook de zwakke lezers die hun ervaringen wilden delen. Juist het delen van hun ervaring over hun “just right book” gaf enkele zwakke lezers zelfvertrouwen en erkenning.

Door de doelen met de leerlingen samen vast te stellen, door hen te vragen naar hun onderwijsbehoefte en door samen de interventie op te stellen voelen bijna alle leerlingen zich medeverantwoordelijk voor hun leerproces. Leerlingen gaven aan dat ze het gevoel hadden dat ze nu doelgericht aan de slag konden. Ze kregen zicht op hun sterke punten en konden zelf haalbare doelen stellen.

De resultaten en de positieve reacties van alle belanghebbenden worden meegenomen in de visieontwikkeling van technisch lezen en het veranderingsonderwerp zelfverantwoordelijk leren op de Adelbrecht.

4.5.1.5 Samengevat

De ervaring van de leerkrachten over het ontwerp zijn enthousiast. Door vanuit het betrokkenheidsperspectief te werken worden de leerlingen gemotiveerd om te lezen en verbeteren hierdoor hun leesresultaten.

4.5.2. De ervaringen van de leerlingen

De evaluatie bestaat uit twee metingen: de meningen van de leerlingen zijn geïnventariseerd via een vragenlijst en de ILO-toets zijn afgenomen bij de leerlingen die nog niet alle Leesniveaus behaald hebben. De gegevens van deze metingen zijn vergeleken met eerdere metingen.

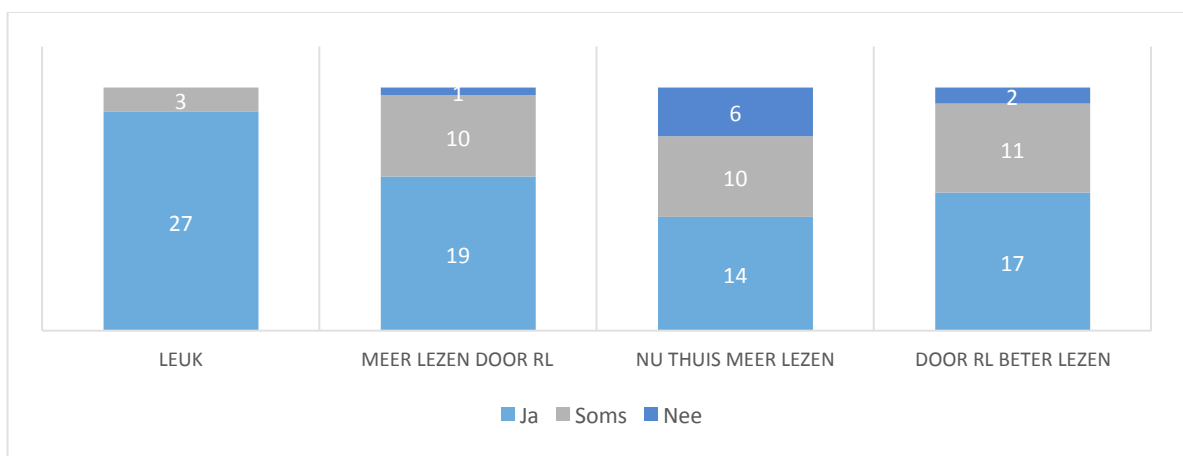
4.5.2.1 Vragenlijst evaluatie Relaxed Lezen

Zes leerlingen van de onderzoeksgroep hebben de vragenlijst niet in kunnen vullen. De leerlingen hebben vragen beantwoord over de interventie Relaxed Lezen, de ondersteuning van de leerkracht, de leesomgeving en specifieke ondersteuning.

4.5.2.1.1 Relaxed Lezen

De leerlingen geven bijna allemaal aan dat Relaxed Lezen leuk is. Het verwachte doel was dat leerlingen meer gaan lezen door Relaxed Lezen. Figuur 4.14 laat zien dat bijna alle leerlingen meer lezen door Relaxed Lezen. Bijna de helft van de leerlingen geven aan dat ze nu thuis meer lezen.

Het gevoel van competentie groeit voor meer dan de helft van de leerlingen. De leerlingen die geen invloed ervaren zijn een sterke lezer en een zeer zwakke dyslectische lezer.

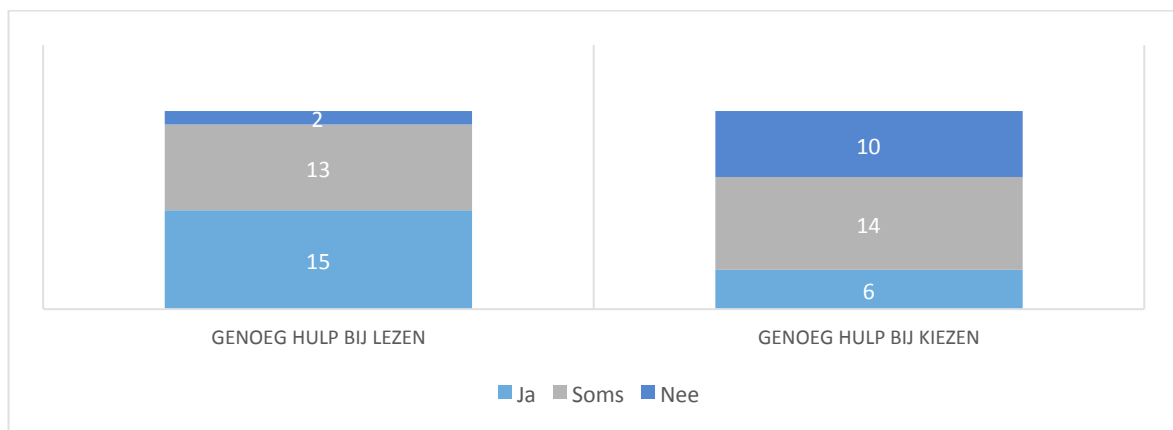


Figuur 4.14 Relaxed Lezen (N=30)

4.5.2.1.2 Ondersteuning van de leerkracht

De leerlingen ervaren voldoende of soms voldoende hulp bij het lezen. De 2 leerlingen met de waardering; nee, geven aan geen hulp nodig te hebben.

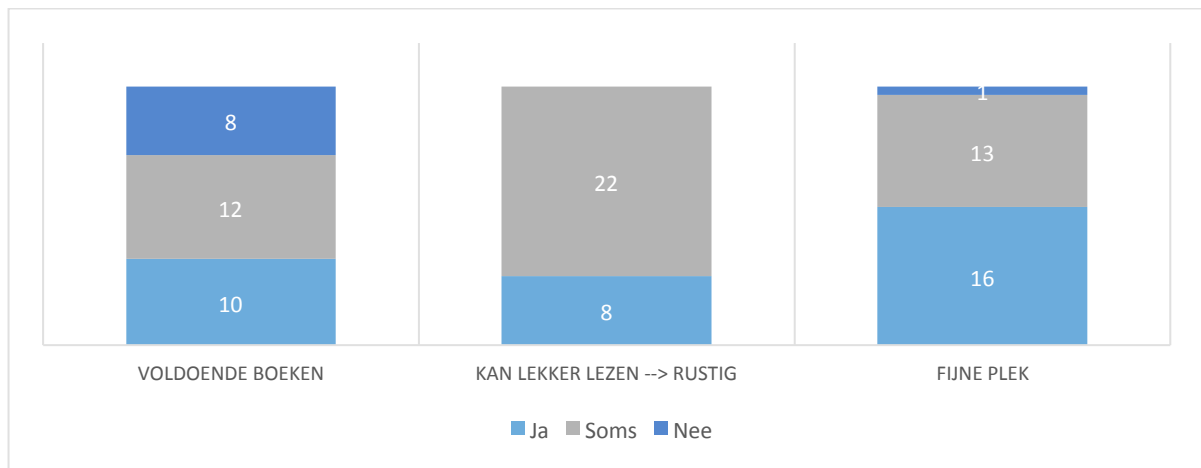
Figuur 4.15 laat zien dat de leerlingen meer ondersteuning nodig hebben bij het kiezen van boeken. Veertien leerlingen vinden dat ze soms voldoende hulp krijgen en tien leerlingen hebben meer hulp nodig bij het kiezen van leesboeken.



Figuur 4.15 Hulp van de leerkracht (N=30)

4.5.2.1.3 Leesomgeving

Twee derde van de leerlingen vindt dat er voldoende of soms voldoende boeken in de klas zijn, mede door de extra boeken van de bibliotheek. Een vierde van de leerlingen vinden dat ze lekker rustig kunnen lezen tijdens het Relaxed Lezen. Tweeëntwintig leerlingen vinden dat ze niet altijd lekker kunnen lezen. Dit betekent dat de regels tijdens Relaxed Lezen beter moeten worden nageleefd. Zestien leerlingen geven aan dat ze een fijne plek hebben gevonden om te lezen. De leerlingen geven als verbeterpunten voor de leesomgeving aan dat ze graag meer leuke boeken en boeken van bekende, favoriete series willen. Verder is de wens om kussens te maken om een leeshoek te creëren in de klas.



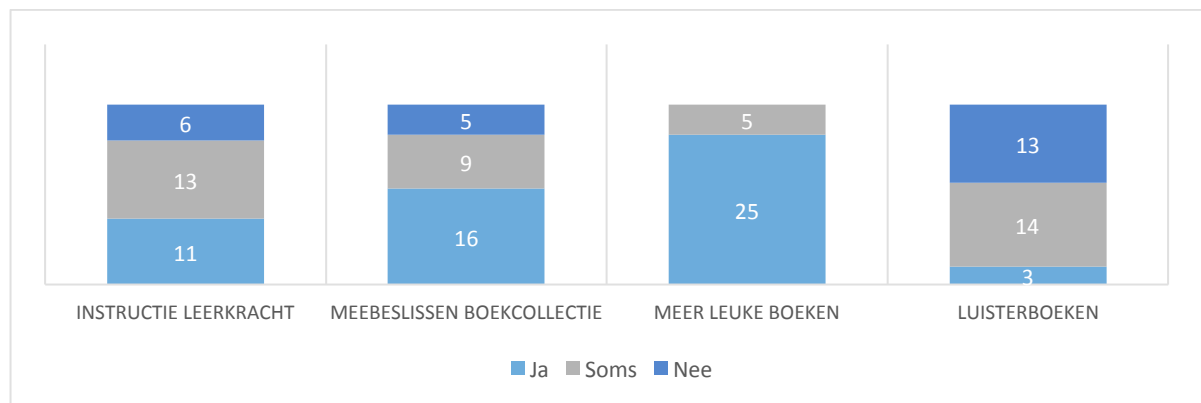
Figuur 4.16 Leesomgeving (N=30)

4.5.2.1.4 Specifieke ondersteuning

Een derde van de leerlingen vindt instructie van de leerkracht belangrijk om te leren lezen. Dertien leerlingen vinden het soms belangrijk en zes leerlingen vinden het niet nodig. Dit zijn drie sterke lezers en drie zwakke lezers uit groep 7.

87,5% van de onderzoeksgroep vindt het belangrijk om meer leuke boeken in de klas te hebben. Meer dan de helft van de leerlingen vindt het belangrijk dat leerlingen mee mogen beslissen over de boekcollectie. De leerlingen die dit niet belangrijk vinden zijn allen zwakke lezers, vier leerlingen met een zwakke leesmotivatie. Er zijn 3 leerlingen die lezen met luisterboeken als belangrijke ondersteuning zien. Deze leerlingen zijn alle drie dyslectisch en gebruiken www.superboek.nl op school en thuis.

In figuur 4.17 valt op dat 87.5% van de leerlingen graag meer leuke boeken in de groep wil.



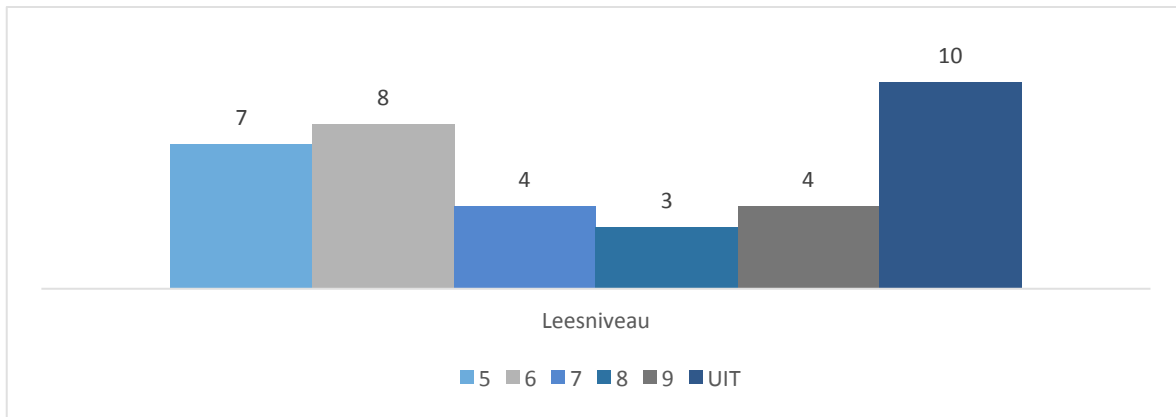
Figuur 4.17 Belangrijk om te leren lezen (N=30)

4.5.2.1.5 Samengevat

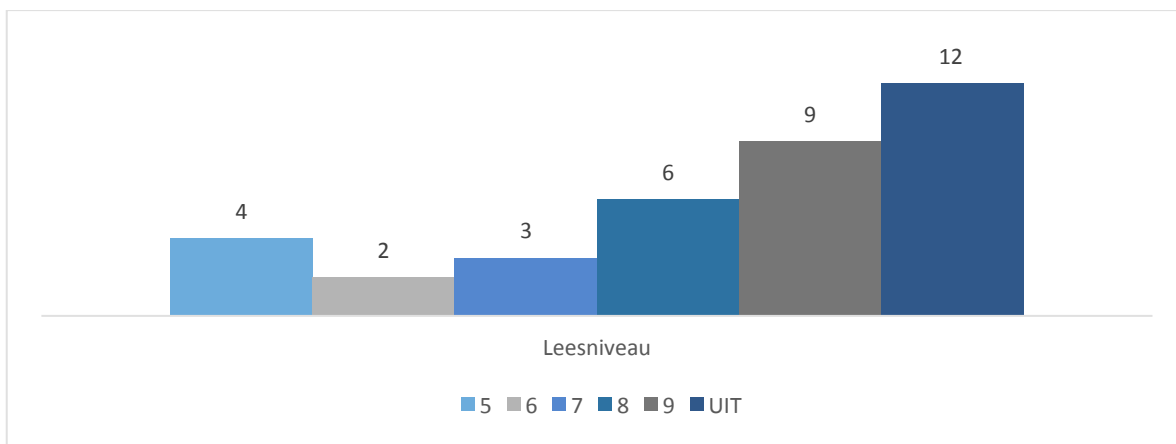
De meeste leerlingen zijn erg enthousiast over de interventie, ervaren daadwerkelijk meer leesmotivatie en voelen zich meer competent. De onderwijsbehoefte heeft betrekking op ondersteuning bij de boekkeuze en voor de zwakke lezers ondersteuning bij het lezen.

4.5.3 Evaluatie Relaxed Lezen: Methodegebonden toets

Aan het einde van de onderzoeksperiode is de ILO-toets opnieuw afgenomen bij de leerlingen die Leeslijn niveau 9 nog niet afgerond hebben.



Figuur 4.18 ILO toetsen start onderzoek (N=36)



Figuur 4.19 ILO-toetsen einde onderzoek (N=36)

Figuur 4.19 laat een duidelijke verbetering van de resultaten zien. De analyse van de gegevens leert dat de zwakke lezers van groep 7 de grootste groei laat zien. Acht van de negen leerlingen zijn 1, 2 of zelfs 3 niveaus gestegen. De leerlingen die stagneren op niveau 5 en 6 zijn allen gediagnosticeerd met dyslexie en lezen sinds kort met voorleessoftware. De leerlingen in niveau 7 zijn drie lezers met een verschillende achtergrond. Een leerling komt uit Thailand, is zeer gemotiveerd maar is tweede taalleerder en heeft veel moeite met het verklanken van de tekst. Hij is 2 niveaus gestegen sinds het begin van het onderzoek. De tweede leerling startte het onderzoek met een aversie tegen lezen. Hij heeft zijn favoriete boek ontdekt en geniet nu van zijn boek. De derde leerling heeft een zwakke leesmotivatie en dat is nog nauwelijks veranderd. Drie leerlingen blijven op niveau 9 steken. Ze geven wel

aan dat ze gemotiveerd zijn maar hun leestempo veranderd niet. Een leerling stagneert op niveau 8. Hij is niet gemotiveerd en weet niet welk boek hij leuk vindt. Hij geeft aan dat hij ondersteuning wil bij de boekkeuze.

4.5.3.1 Samengevat

De gegevens van de ILO-toetsen laten duidelijk zien dat de resultaten verbeteren. De leerlingen die stagneren op niveau 5 en 6 hebben allen de diagnose dyslexie en lezen sinds kort met voorleessoftware.

5 Conclusie, discussie en aanbevelingen

Met het ontwerp Relaxed Lezen is onderzocht of de resultaten van voortgezet technisch lezen veranderen wanneer leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen en leraren hun leerkrachthandelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

In dit hoofdstuk worden aan de hand van de resultaten van dit ontwerp de conclusie, de discussiepunten en de aanbevelingen beschreven. De gegevens zijn zowel uit de literatuur als uit de praktijk verkregen. De onderzoeksvragen zijn behandeld en beantwoord in de afzonderlijke hoofdstukken. In dit hoofdstuk worden die niet herhaald, maar parafraserend teruggehaald ter beantwoording van de hoofdvraag: In welke mate zien we verandering in de resultaten van voortgezet technisch lezen in groep 6 op de Adelbrecht wanneer leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen en leraren hun leerkrachthandelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen?

5.1 Conclusie

5.1.1 Het leerkrachthandelen afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen

Het eerste aspect van de centrale vraag betreft het leerkrachthandelen. Uit literatuuronderzoek blijkt dat de leerkracht een krachtige invloed heeft op het leerproces (Hattie, 2013; Routman, 2003).

De leerkrachten op de Adelbrecht geven aan dat hun ondersteuningsbehoefte vooral op het gebied van de effectieve instructie en de ondersteuning van de leerlingen binnen voortgezet technisch lezen ligt. Ze ervaren dat de zwakke lezers en de lezers met een zwakke leesmotivatie moeilijk te motiveren zijn om te lezen. Ze hebben geen zicht op de leesontwikkeling van de leerlingen. Hierdoor krijgen leerlingen niet de ondersteuning die ze nodig hebben.

Door de beschikbare toetsgegevens en de informatie van de leesgesprekken naast elkaar te leggen is het mogelijk instructie en ondersteuning effectief af te stemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Juist door gebruik te maken van de specifieke informatie uit de leesgesprekken kan de leesmotivatie en het competentiegevoel van de leerlingen worden versterkt (Routman, 2003). De kracht van Relaxed Lezen is vooral het leerkrachthandelen, zoals Hattie (2013) noemt: de respectvolle interactie, de overtuiging dat alle leerlingen de succescriteria kunnen behalen, een motiverende leescultuur scheppen, het monitoren van het leren en de kracht van de effectieve feedback. Dit onderzoek laat zien dat de leerlingen door deze benadering zich meer betrokken, zich meer competent voelen. De verwachting van het leerling zelf en het gevoel van competentie van de leerling zelf worden aangesproken. Volgens Hattie (2013) is dit de ingreep die het meeste effect heeft op het leergedrag. Bij de invoering van dit ontwerp zal er dus naast ondersteuning op het gebied van effectieve instructie binnen voortgezet lezen ook zeker veel aandacht gaan naar effectief leerkrachthandelen. De resultaten bereikt in dit ontwerp maken het interessant om te onderzoeken wat dit leerkrachthandelen op kan leveren binnen de andere domeinen. Juist het leerkrachthandelen zoals hierboven beschreven is essentieel voor het veranderingsonderwerp het kind mede eigenaar laten worden van zijn ontwikkeling.

Uit literatuurstudie blijken de volgende 5 componenten van belang voor het verbeteren van de leesmotivatie en de leesvaardigheid. Tijd, goede leesomgeving, praten over boeken, instructie en ondersteuning en volgen van de leesontwikkeling (Allington, 2002; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Vernooy, 2012).

Geconstateerd is dat binnen de Adelbrecht het component tijd voldoende is ingeroosterd. De andere componenten voldoen minder aan de inzichten vanuit de literatuur, deze zijn voor verbetering vatbaar. Samen met de factor tijd, zijn deze 4 andere componenten onderdeel van het ingevoerde ontwerp Relaxed lezen.

5.1.2 De meerwaarde van eigen boekkeuze voor leerlingen

Het tweede aspect uit de centrale vraag betreft de eigen boekkeuze. Uit literatuuronderzoek blijkt dat leerlingen gemotiveerde, zelfstandige lezers worden door veel te lezen. Leerlingen gaan veel lezen als ze gemotiveerd zijn om te lezen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003). Leerlingen die boeken pakken die hen interesseren gaan lezen om meer te weten of omdat ze plezier hebben om deze boeken te lezen (Gambrell, 2011; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006). Bij het vaststellen van de beginsituatie ten aanzien van de leesmotivatie en het gevoel van competentie is gebleken dat de helft van de leerlingen uit de basisgroep en bijna alle leerlingen uit de instructieafhankelijke groep zich niet competent voelen en een lage leesmotivatie hebben. Door de betrokkenheid te stimuleren, leerlingen te ondersteunen met scaffolds, bijvoorbeeld met Ralfi light (Houtveen, Brokamp & Smits, 2013) hebben ook zwakke lezers hun zelfgekozen boeken kunnen lezen. Juist de zwakke lezers hebben tijdens Relaxed Lezen op een ontspannen manier hun vaardigheden kunnen oefenen (Mol, 2010).

De evaluatie van Relaxed Lezen laat zien dat 90 % van de leerlingen lezen nu leuk vindt. Een ander krachtig resultaat dat antwoord geeft op het derde aspect van de centrale vraag: de verandering in resultaten is dat 95% van de leerlingen meer is gaan lezen en meer dan de helft van de leerlingen vindt dat ze beter zijn gaan lezen. Het stillezen op school wordt meer gewaardeerd nu er meer en leukere boeken zijn. Het zelf kiezen van een zitplaats draagt ook bij aan de motivatie.

De onderwijsbehoeften van de leerlingen liggen volgens de leerlingen vooral in hulp bij het kiezen van boeken. De leerlingen willen graag een fijne leesomgeving met veel leuke boeken om uit te kiezen. Een fijne leesomgeving houdt volgens hen in, rustig op een eigen plek kunnen lezen. De zwakke lezers van de onderzoeksgroep zijn door ondersteuning van voorleessoftware en/of door het vinden van hun “just right book” enthousiast aan het lezen.

5.1.3 Ontwerp Relaxed Lezen

Op basis van het empirische onderzoek luidt de hoofdconclusie dat wanneer kinderen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen en dat wanneer leraren hun handelen afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen, volgens het ontwerp Relaxed Lezen, er op de Adelbrecht aanzienlijke verbeteringen optreden in de resultaten van voortgezet technisch lezen. De verbetering in de resultaten - het derde aspect van de centrale vraag - is ten aanzien van drie factoren waargenomen, namelijk leesmotivatie, gevoel van competentie en de scores van de ILO-toetsen. Dat de leesmotivatie is toegenomen blijkt uit het

enthousiasme van de leerlingen over het ontwerp Relaxed Lezen en het feit dat bijna alle leerlingen meer zijn gaan lezen door Relaxed lezen. Uit het onderzoek blijkt ook dat bijna alle leerlingen aangeven, het gevoel te hebben, dat hun competentie is toegenomen. Deze twee factoren, de leesmotivatie en het gevoel van competent te zijn, zijn ook theoretisch van belang omdat leerlingen zich op basis hiervan verder kunnen ontwikkelen tot gemotiveerde en zelfstandige lezers (Chambers, 2011; Hattie, 2013; Houtveen, Brokamp & Smits, 2013; Routman, 2003; Smits & Braams, 2006).

In de derde plaats is er een duidelijke verbetering te zien in de resultaten op de ILO-toetsen. Analyse van de gegevens laat zien dat 62% van de leerlingen, die leeslijnniveau 9 nog niet hadden afgerond, 1, 2 of zelfs 3 niveaus vooruit zijn gegaan.

5.2 Discussie

De beginsituatie van dit onderzoek is niet gestart vanaf de nulmeting. De leerlingen van de onderzoeksgroep hebben al sinds augustus 2014 met een aantal uitgangspunten van Relaxed Lezen gewerkt. De onderzoeker is tevens de leerkracht van de leerlingen van groep 6 van de onderzoeksgroep. De werkwijze is dus ongetwijfeld beïnvloed door verworven inzichten en ideeën.

Het ontwerp is niet zomaar in te zetten in de bovenbouw van de Adelbrecht.

De onderzoeker heeft kennis van de nieuwste inzichten en kan deze effectief inzetten.

De leerkrachten op de Adelbrecht geven duidelijk aan dat zij ondersteuning nodig hebben op het gebied van directe, effectieve instructie binnen voortgezet lezen. Het ontwerp zal dus alleen ingezet kunnen worden als aan deze ondersteuningsbehoefte wordt voldaan.

Deze resultaten kunnen zeer waarschijnlijk niet binnen deze korte tijd in de andere bovenbouwgroepen worden bereikt. De onderzoeksgroep werkt al langere tijd met het lezen vanuit het betrokkenheidsperspectief omdat onderzoeker deze elementen al langere tijd inzet tijdens voortgezet technisch lezen. Daarbij had onderzoeker de mogelijkheid om geregeld leesgesprekken, toetsen en observaties met de leerlingen buiten de groep te voeren door aanwezigheid van een LIO-stagiair.

Het is mogelijk dat het zogenaamde Hawthorne effect optreedt. Het Hawthorne-effect refereert aan het effect van een interventie op een onderzochte persoon, dat uitsluitend te wijten is aan het feit dat deze aan een onderzoek meedoet (Lawton & Rose, 1994). Uit de gegevens blijkt dat de leerlingen lezen vanuit hun intrinsieke motivatie. Het is echter mogelijk dat leerlingen door de extra aandacht positiever waarderen en reageren op de interventie. Dit is gepoogd te voorkomen door de triangulatie.

5.3 Aanbevelingen

Op basis van dit onderzoek kunnen de volgende aanbevelingen gedaan worden.

Op groepsniveau:

- Zorgdragen voor een motiverende leesomgeving, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Essentieel is zorgen voor meer boeken en een gevarieerder aanbod. Om de betrokkenheid te verhogen is het zaak om de leerlingen te betrekken bij de boekkeuze en de inrichting van het lokaal. Binnen een motiverende leesomgeving

hoort de interactie over boeken en uitwisselen over leesbeleving een vast onderdeel te zijn.

- Het reserveren van voldoende tijd voor voortgezet technisch lezen. Voortgezet technisch lezen vraagt een actieve rol van de leerkracht. De leerkracht kan tijdens de stilleesmomenten de leerlingen ondersteunen bij de boekkeuze, het lezen en leesgesprekken voeren.
- Zicht op de totale leesontwikkeling. Het is van belang dat er duidelijke afspraken worden gemaakt over welke toetsgegevens worden verzameld, de wijze waarop de toetsen worden afgenomen en afspraken omtrent de uitzonderingen en de verantwoording daarvan, de wijze van registreren en op welke manier de leesontwikkeling gevolgd wordt.
- Elementen van zelfverantwoordelijk leren toevoegen. Juist de zwakke lezers of leerlingen met een lage leesmotivatie voelen zich meer betrokken als de leerkracht in overleg met hen de doelen vaststelt en evalueert.

Op schoolniveau:

- De visie en het beleid ten aanzien van technisch lezen inhoud geven. Een kwaliteitskaart ontwikkelen waarin de doelen, het beleid en de afspraken vastgelegd worden.
- Professionalisering van de leerkrachten ten aanzien van effectief leerkrachthandelen inzake leerlinggericht onderwijs, effectieve instructie technisch lezen en effectieve interventies.
- Verplaatsen van technisch lezen naar de stamgroep. De boekenkring en wereldoriëntatie vinden plaats in de stamgroep. Door technisch lezen te verplaatsen naar de stamgroep, kan de interactie, de leesbeleving en het lezen van de non-fictie teksten in samenhang met wereldoriëntatie gebeuren.

5.4 De vervolgstappen

Op schoolniveau zijn de eerste stappen gezet richting het ontwikkelen van een gezamenlijke visie en het daaruit voortvloeiende beleid. Het verplaatsen van bepaalde onderdelen van taal naar de stamgroep waarbij de elementen van zelfverantwoordelijk leren worden meegenomen.

De conclusie van dit onderzoek wordt eerst besproken met de directie, lb-er en taalwerkgroep. Daarna worden de gegevens gepresenteerd aan het team. De conclusie van dit onderzoek wordt meegenomen in het ontwikkelen van de visie en het beleid t.a.v. het technisch leesonderwijs op de Adelbrecht.

Literatuurlijst

- Allington, R. L. (2002), *The Six Ts of Effective Elementary Literacy Instruction*. Geraadpleegd op 26 juni 2014 van <http://www.readingrockets.org/article/96/>.
- Berends, R. (2010), Sturen op resultaat met de Cito-toetsen technisch lezen. *Tijdschrift Taal*, jg. 1, nr. 2, blz. 40 – 45.
- Berends, R. (2013), Leesgesprekken, *Het Blad*, 12.3, blz. 11 – 14. Geraadpleegd op 15 oktober 2014 van http://www.slo.nl/primair/themas/netw_taal/040414netwerkdag/Berends_R_2013_Leesgesprekken_HetBlad_12_3.pdf/.
- Both, K. (1997), *Jenaplan 21: Een concept voor Jenaplanbasisonderwijs*. Zutphen: Nederlands Jenaplanvereniging.
- Bronwyn, T. (2004), "A Puzzle to the Rest of Us": Who is a "Reader" Anyway?", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(8), pp. 686-689.
- Bruïne, E. , H. Everaert, F. Harinck, A. Riezebos-de Groot & A. v.d. Ven (2011), *Bronnenboek onderzoekstrategieën* uitgave van LEOZ via <http://www.leoz.nl/Portals/2/111109%20bronnenboek%20onderzoekstrategie%C3%ABn.pdf>.
- Chambers, A. (2012), *Leespraat: De leesomgeving & Vertel eens*. Zoetermeer: NBD Biblion uitgeverij.
- Gambrell, L. (2011), Seven rules of engagement. *The Reading Teacher*, 65 (3), pp. 172-178 2009. International Reading Association.
- Harinck, F. (2010), *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Hattie, J. (2013), *Leren zichtbaar maken*, Vlissingen: Bazalt educatieve uitgaven.
- Houtveen, T. (2007), *Leren lezen is te leren*. Openbare les november 2007. Geraadpleegd op 22 april 2014 van http://www.educatie.onderzoek.hu.nl/~media/sharepoint/Lectoraat%20Leerproblemen%20in%20het%20bijzonder%20Leesproblemen/2007/FE_0711_Leren_lezen_is_te_leren_Thoni_Houtveen.pdf.
- Houtveen, A., S. Brokamp, & A. Smits (2013), *Lezen, lezen, lezen: Achtergrond en evaluatie van het Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.
- Kelley, M.J. & N. Clausen-Grace (2009), Facilitating Engagement by Differentiating Independent Reading, *The Reading Teacher*, 63 (4), pp. 313–318. International Reading Association.
- Kwaliteitskaart voor lezen en taal*
http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Tijd_voor_lezen_en_taal.pdf
- Langberg, M., M. v Zanten, & N. Boswinkel (2014), *Dyslexie en Dyscalculie; een kwestie van aanpakken*. Verkenning naar aanleiding van motie 17. Enschede: SLO.
- Lawton, A. & A. Rose (1994), *Organisation and management in the public sector*. London: Pitman Publishing. Pag. 60 - 72 (hoofdstuk 5).
- Mol, S. & A. Bus (2011), Lezen loont een leven lang, De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren 1. *Levende Talen Tijdschrift*, Jaargang 12, nummer 3.
- Mol, S. (2010), *To read or not to read*, Leiden: Mostert & van Onderen. Proefschrift.

- Netten, A., M. Droop, L. Verhoeven, M. Meelissen, M. Drent & R. Punter (2012), *PIRLS- en TIMSS-2011, Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*, Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente
- Routman, R. (2003), The Essential Reading Day. In: *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*, pp. 41-117, .Portsmouth: Heinemann.
- Marzano, R. (2009), *Wat werkt in de klas - Research in actie - Didactische strategieën die aantoonbaar effect hebben op leerprestaties*, Vlissingen; Bazalt.
- Meijer, F. (2006), *Van zelf (ver)werken naar Zelfverantwoordelijk leren*. Geraadpleegd op 25 september 2014 van <http://www.synego.nl/11MensenkinderenZelfverwerken%20sept%202006.pdf>.
- Mortel, K. v.d. (2012), Beter begrip door Vloeiend Lezen. *JSW*, april 2012, blz. 6-9.
- Pilgreen, J. (2000), *The SSR Handbook: How to Organize and Manage a Sustained Silent Reading Program*, Portsmouth: Heinemann, Boynton: Cook Publishers.
- Pompert, B. (2004), *Thema's en taal: Voor de bovenbouw*. Assen: Van Gorcum b.v.
- Smits, A. (2012), *Alternatieven voor het meten van de kwaliteit van het leesonderwijs*. Geraadpleegd op 28 mei 2014 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2012/11/alternatieven-voor-het-meten-van-de.html>.
- Smits, A. (2012), *Oneigenlijk gebruik van de DMT door de onderwijsinspectie*. Geraadpleegd op 28 mei 2014 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2012/11/oneigenlijk-gebruik-van-de-dmt-door-de.html>
- Smits, A. (2014), *Lezen en schrijven met groepsplannen?*, Geraadpleegd op 9 september 2014 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/search/label/Groepsplannen>
- Smits, A. (2014), *Voortgezet lezen: Losse woorden oefenen of tekst?*. Geraadpleegd op 10 december 2014 van <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2014/05/voortgezet-lezen-losse-woorden-oefenen.html>
- Smits, A. & T. Braams (2006), *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom
- Vernooy, K. (2012), *Elke kind een lezer*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant
- Wilhelm, J.D. (2008), *Hardopdenkend leren lezen*. Helmond: Onderwijs Maak je Samen.

Bijlage 1 Vragenlijst Voortgezet Technisch Lezen

Naam:

Voorafgaand aan het interview vraag ik mijn collega's om een vragenlijst in te vullen gebaseerd op de dyslexiemonitor van het Expertisecentrum Nederlands en het Masterplan Dyslexie. Ik wil hiermee in kaart brengen hoe het leesonderwijs door betrokken leerkrachten ervaren en geëvalueerd wordt. De uitkomsten zijn het uitgangspunt voor het gesprek waarin ervaringen en oordelen over het leesbeleid wordt besproken.

Via deze vragenlijst wil ik zicht krijgen hoe voortgezet technisch lezen in groep 5 en 6 op de Adelbrecht wordt vormgegeven.

Wil je aankruisen welke waardering past bij jouw handelen?

1 = nooit 2 = soms 3 = bijna altijd 4 = altijd

Leestijd	1	2	3	4
1. In mijn groep besteed ik minimaal 2 uur per week aan voortgezet technisch lezen met een gestructureerde methodische aanpak.				
2. In mijn groep besteed ik minimaal 45 minuten per week aan voorlezen, leesvormen en gevarieerde activiteiten rond boeken.				

Kwaliteit instructiegedrag	1	2	3	4
3. Ik bespreek voorafgaand aan de les altijd het lesdoel en de inhoud van de les.				
4. Ik evalueer de les altijd samen met de leerlingen. (wat was moeilijk? Wat heb je geleerd?)				
5. Ik doe voor en denk hardop bij het introduceren van een nieuwe leesmoeilijkheid.				
6. Ik zorg voor interactie tijdens de instructie.				
7. Ik controleer of de leerlingen de leesmoeilijkheid beheersen.				
8. Ik draag de verantwoordelijkheid voor het leren geleidelijk over aan de leerlingen, afgestemd op hun ondersteuningsbehoefte.				

9. Ik organiseer activiteiten om motivatie voor lezen en schrijven te stimuleren. (praten over boeken lezen met een leesmaatje, leerlingen laten voorlezen aan kleuters, praten over boeken in kleine groepjes e.d.)				
10. Ik werk volgens een groepsplan waarin ik de doelen voor de gehele groep, subgroepen en/of individuele leerlingen heb vastgelegd.				

Klassenmanagement	1	2	3	4
11. De afspraken tijdens stillezen zijn voor alle leerlingen duidelijk.				
12. Leerlingen kunnen gemakkelijk zelfstandig de materialen pakken die ze nodig hebben.				

Leesplezier en (voor)Leesbevordering	1	2	3	4
13. Ik laat zien dat ik zelf plezier in lezen heb.				
14. Ik heb een ruime, gevarieerde verzameling teksten en boeken, (fictie, non-fictie en luisterboeken) in mijn klas.				
15. Ik ondersteun de leerlingen bij de boekkeuze.				
16. In mijn groep wordt over de gelezen boeken gepraat: ·in de individuele leesgesprekken, in groepjes en/of klassikaal.				
17. Ik introduceer boeken en geef leerlingen leestips.				
18. Ik laat leerlingen vertellen over boeken die ze met plezier hebben gelezen.				

Toetsen en monitoren	1	2	3	4
19. Ik leg de leesresultaten van mijn leerlingen op vaste momenten per jaar vast in een leerlingvolgsysteem.				
20. Ik gebruik methodegebonden toetsen om de voortgang van het lezen te volgen.				
21. Ik gebruik niet-methodegebonden toetsen om de vooruitgang van het lezen te volgen.				
22. Ik hanteer meer dan 2 meetmomenten per schooljaar om de leesontwikkeling te volgen.				
23. Ik voer regelmatig individuele observaties uit om zicht te krijgen op de leesontwikkeling.				

Differentiatie en aanpak binnen de klas.	1	2	3	4
24. Ik pas mijn handelen aan op de onderwijsbehoeften van de leerlingen op basis van toetsuitslagen en observatiegegevens.				
25. Ik ondersteun risicoleerlingen door het geven van extra instructie en oefentijd naast de reguliere leesles.				
26. Ik raadpleeg de remedial teacher, leesspecialist of zorgspecialist op school als de leerling onvoldoende vooruitgang boekt.				

Vragenlijst is gebaseerd op de QuickScan en de Dyslexiemonitor ontwikkeld door het Expertisecentrum Nederlands en het Masterplan Dyslexie. . Bij het formuleren van stellingen is uitgegaan van de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie.

http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Vragenlijst_Quickscan_PO.pdf

Het onderdeel Leesplezier en Leesbevordering is gebaseerd op CPS Toolkit borging effectief leesonderwijs IB8: Checklists en kijkwijzers leesleerkracht groep 3 – 8

<https://www.leraar24.nl/leraar24-portlets/servlet/document?id...6458>

Bijlage 2 Interviewschema

We zijn al een tijd niet tevreden over de opbrengsten en de methode van voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht.

In mijn masterthesis wil ik onderzoeken op welke manier we de resultaten van voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht kunnen verbeteren zodat de leerlingen gemotiveerde zelfstandige lezers worden. In dit interview wil ik in kaart brengen wat jullie visie is op de drie kernbegrippen van mijn ontwerp.

Mijn onderzoeksvraag:

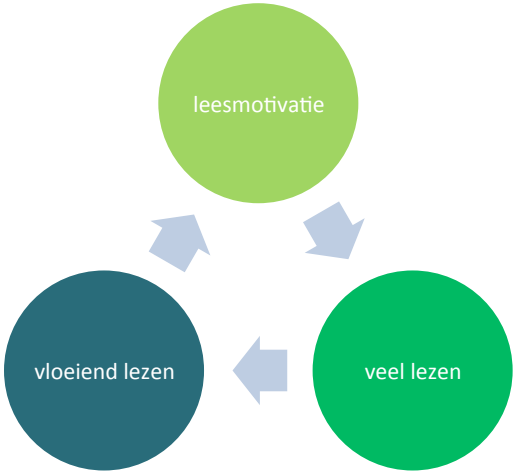
In welke mate zien we verandering in de resultaten van voortgezet technisch lezen als leraren hun leerkrachthandelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de leerlingen waarbij de leerlingen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen?

Ik heb gekozen voor deze vraag omdat uit de literatuur blijkt dat deze uitgangspunten mede de basis kunnen zijn voor effectief leesonderwijs.

1. De leerkracht is bepalend voor het onderwijs dat gegeven wordt.
2. Expliciete instructie en begeleiding zijn noodzakelijk voor alle leerlingen.
3. Als leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen dan gaan ze lezen.
4. Leerlingen worden vloeiende lezers door te lezen, veel te lezen.

Het leerkrachthandelen, de onderwijsbehoeften en de vrije boekkeuze van de leerlingen zijn de drie kernbegrippen waarop mijn ontwerp voor voortgezet technisch lezen voor de Adelbrecht is gebaseerd. Naast de drie kernbegrippen vormen de uitgangspunten van het Jenaplanonderwijs en het schoolveranderingsonderwerp, leerlingen mede-eigenaar laten worden van hun eigen leerproces, de basis van mijn onderzoek. Vanuit de bijeenkomsten met Felix Meijer heb ik het zelfverantwoordelijk leren onderdeel gemaakt van mijn onderzoek.

Kernbegrip:	Uitleg topic:	Vraag:
Leerkrachthandelen	Het handelen van de leerkracht heeft veel invloed op de leesontwikkeling. (geschatte aandeel 43% Vernooy, 2012)	Welk leerkrachthandelen is effectief binnen voortgezet technisch lezen? Op welke manier kunnen wij het leerkrachthandelen op de Adelbrecht effectief maken? Wat is daar nog voor nodig?

Afstemmen op de onderwijsbehoeften	Opbrengstgericht werken voor alle leerlingen vraagt zicht op de totale leesontwikkeling (Smits, 2012). Daarnaast is het van belang om de ondersteuning en de instructie af te stemmen op de behoeften van alle leerlingen. Wij nemen dit op in het groepsplan en hebben daar de doelen en activiteiten in vermeld.	Wat houdt overzicht op de totale leesontwikkeling in? Is leesmotivatie daar een onderdeel van? Hoe stem je de instructie en de ondersteuning af op de behoeften van <u>alle</u> leerlingen?
Vrije boekkeuze Meer leestijd	Lezen leer je door te lezen. Vloeiend lezen leer je door veel te lezen. Als je gemotiveerd bent om te lezen dan lees je meer. Als je zelf mag kiezen wat je wilt lezen dan lees je meer (Houtveen, Smits en Brokamp, 2013) . 	Leren de leerlingen voortgezet technisch lezen als ze hun eigen boeken mogen kiezen? Welke ondersteuning en instructie moet de leerkracht geven? Welke ondersteuningsbehoeften zou je hebben als we binnen voortgezet technisch lezen met alle leerlingen gaan lezen via hun eigen boekkeuze?

Bijlage 3 Vragenlijst leesmotivatie leerlingen

Vragenlijst van:

Intrinsieke leesmotivatie:	Altijd	Soms	Nooit
1. Ik ga in een boek lezen omdat ik het zelf leuk vind.			
2. Ik vind het leuk om thuis te lezen			
3. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen.			

Extrinsieke leesmotivatie:	Altijd	Soms	Nooit
4. Ik ga een boek lezen omdat mijn ouders dat graag willen.			
5. Ik ga een boek lezen omdat je dan informatie krijgt over de natuur of de wereld.			
6. Ik lees omdat ik er veel van leer.			

Boek kiezen:	Altijd	Soms	Nooit
7. Ik weet welke boeken ik leuk vind om te lezen.			
8. Ik vind het moeilijk om een leuk boek te kiezen.			
9. Ik kies een boek uit een bekende serie			
10. Ik kies een boek als andere kinderen zeggen dat het een leuk boek is.			

Inschattingstrategieën:	Altijd	Soms	Nooit
11. Ik kijk naar de titel en de kaft.			
12. Ik lees de achterkant, dan weet ik waar het over gaat.			
13. Ik kijk of ik de eerste bladzijden erg moeilijk vind.			

Heb je nog tips of tops?

Wat mis je, waar wil je hulp bij?

Wat moet zeker blijven?

1. voor onze boekenkast

2. voor het voorlezen

3. voor relaxed lezen

4. voor de leerkracht

5. voor Adelbrecht Windekind

Bijlage 4 Interviewschema leerlingen

We zijn al een tijd niet tevreden over het voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht.

We merken dat sommige kinderen lezen niet leuk vinden, weinig lezen en niet vloeiend kunnen lezen. In mijn onderzoek wil ik samen met jullie kijken op welke manier we de resultaten van voortgezet technisch lezen op de Adelbrecht kunnen verbeteren zodat meer kinderen lezen leuk gaan vinden en betere lezers worden.

In dit interview wil ik graag van jullie horen wat jullie van lezen vinden en of jullie ideeën hebben waarmee we het lezen op de Adelbrecht kunnen verbeteren.

Mijn onderzoeksvraag:

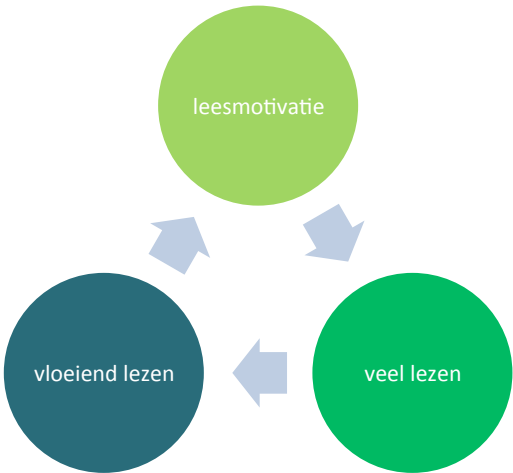
In welke mate zien we verandering in de resultaten van voortgezet technisch lezen als leraren hun leerkrachthandelen en instructie afstemmen op de onderwijsbehoeften van de kinderen waarbij de kinderen zelf mogen kiezen welke boeken zij lezen?

Ik heb gekozen voor deze vraag omdat uit onderzoek blijkt dat er een aantal zaken zijn waardoor meer kinderen beter kunnen gaan lezen.

1. De leerkracht is belangrijk voor het onderwijs dat gegeven wordt.
2. Alle kinderen hebben uitleg en begeleiding nodig.
3. Als kinderen gemotiveerd zijn om te lezen dan gaan ze lezen.
4. Kinderen worden vloeiende lezers door te lezen, veel te lezen.

In mijn ontwerp 'relaxed lezen' zijn drie kernbegrippen belangrijk. De vrije boekkeuze, de hulp die kinderen nodig hebben en de manier waarop de leerkrachten die hulp kunnen geven. Op onze studiedagen praten wij veel over hoe wij jullie mede-eigenaar kunnen laten worden van jullie eigen leerproces. Daarmee bedoelen we dat we samen met jullie willen bespreken hoe jullie bepaalde dingen kunnen leren. Samen met jullie de doelen vaststellen zodat jullie zelf meebeslissen wat je leert en hoe je deze dingen leert.

Kernbegrip:	Uitleg topic:	Vraag:
Leerkrachthandelen	De manier waarop de leerkracht leesonderwijs geeft is heel belangrijk (43% geschatte aandeel, Vernooy, 2012, Hattie, 2013, Marzano, 2009).	Wat is belangrijk dat een leerkracht doet bij het leesonderwijs? Wat hebben jullie of de leerkracht daar nog voor nodig?

Afstemmen op de onderwijs-behoeften	De leerkrachten kijken nu naar de Leeslijntoetsen en de Drie Minuten toets om te zien of jullie goed kunnen lezen. Uit onderzoek blijkt dat we eigenlijk ook naar het stillezen, begrijpend lezen en studerend lezen moeten kijken. En zeker of jullie lezen leuk vinden. Dus kunnen we jullie misschien beter helpen bij het kiezen van de boeken die jullie leuk vinden. Ook uitleg geven over de dingen die nog moeilijk zijn. En kinderen die lezen lastig vinden helpen door ze met luisterboeken te laten lezen.	Wat is volgens jullie belangrijk om te weten of kinderen goede lezers zijn? Is het belangrijk dat je lezen leuk vindt? Hoe kunnen wij erachter komen wat kinderen nodig hebben om goede lezers te worden?
Vrije boekkeuze Meer leestijd	Lezen leer je door te lezen. Vloeiend lezen leer je door veel te lezen. Als je gemotiveerd bent om te lezen dan lees je meer. Als je zelf mag kiezen wat je wilt lezen dan lees je meer. 	Leer je vloeiend lezen als je zelf boeken mag kiezen? Welke uitleg en hulp moet de leerkracht geven? Wat heeft jouw leerkracht nodig om op deze manier te werken? Wat heb jij nodig om op deze manier vloeiend te leren lezen?

Bijlage 5 Kader Informeel leesgesprek

Wanneer:	Tijdens stilleesmomenten
Duur:	5 – 10 min. Afhankelijk van onderwijsbehoefte leerling
Doel:	Zicht krijgen op leesmotivatie, leesontwikkeling, leesbegrip, gevoel van competentie en leesvoorkeur van de leerling. Onderwijsbehoeften inventariseren van deze leerling of deze groep.
Frequentie	Alle leerlingen komen aan de beurt, leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften krijgen meer ondersteuning.
Registratie:	Gegevens worden vastgelegd op een registratieformulier, doelen worden samen met de leerling vastgesteld en tijdens het volgende gesprek geëvalueerd.
Instructie:	Tijdens het gesprek individueel. Indien nodig tijdens een miniles voor de hele groep of deel van de groep.

Vragen aan de leerling:

1. Kies een boek dat je redelijk goed kunt lezen.
2. Waarom heb je dit boek gekozen?
3. Past dit boek bij jouw leesniveau?
4. Kun je vertellen waarover het boek tot nu toe gaat?
5. Wil je dit gedeelte van het boek voor mij voorlezen?
6. Kun je vertellen wat je onthouden hebt van wat je net hebt voorgelezen?
7. Wat zijn jouw sterke kanten bij lezen en aan welke onderdelen moet je nog werken?
8. Hoe lang heb je nog nodig om dit boek uit te lezen?

Kindvriendelijke leesdoelen:

1. Lees het stukje nog een keer als je niet begrijpt waarover het stukje tekst gaat.
2. Denk na over wat je leest en wat er gebeurt.
3. Bekijk als je een boek kiest of je de woorden kunt lezen en of je het verhaal begrijpt.
4. Denk na over de personen, waarom doen ze wat ze doen.
5. Kijk of de dingen die gebeuren ook in jouw leven gebeuren of dat je er al iets vanaf weet. Dit helpt je om het verhaal te begrijpen.
6. Lees in je hoofd. Beweeg je lippen niet.
7. Probeer ook eens een ander soort boeken.
8. Lees meer. Ga thuis ook n half uurtje lezen.
9. Als je niet weet wat een woord betekent, probeer of je eromheen kunt lezen zodat je het woord wel begrijpt.
10. Gebruik de illustraties om het verhaal te begrijpen.
11. Soms helpt het om een tekst te begrijpen als je weet wie het boek geschreven heeft of als je vaker boeken over dit onderwerp leest.

Gebaseerd op H7 Make Assessment Instructions working partner. (Routman, 2003)

Bijlage 6 Vragenlijst evaluatie Relaxed Lezen

Naam:

Datum:

Relaxed lezen	Ja	Soms	Nee
1. Ik vind het leuk om op school relaxed te lezen.			
2. Ik ga meer lezen omdat ik relaxed lezen leuk vind.			
3. Ik ga nu thuis meer lezen.			
4. Ik ga beter lezen nu we relaxed lezen.			

Hulp van de leerkracht	Ja	Soms	Nee
5. Ik krijg genoeg hulp van de leerkracht bij het lezen.			
6. Ik krijg genoeg hulp van de leerkracht bij het kiezen van een boek.			

Leesomgeving	Ja	Soms	Nee
7. Er zijn voldoende boeken waar ik uit kan kiezen.			
8. Ik kan lekker lezen want het is rustig.			
9. Ik heb een fijne plek gevonden om te lezen.			

Belangrijk bij Relaxed lezen	Ja	Soms	Nee
10. Ik denk dat Superboek of meeleescd's mij kunnen helpen om leuke boeken te lezen			
11. Ik vind het belangrijk dat de leerkracht uitlegt hoe je bijvoorbeeld moeilijke woorden moet lezen of hoe je een boek kunt kiezen.			
12. Ik vind het belangrijk dat kinderen mee beslissen welke boeken gehaald of gekocht worden,			
13. Ik vind het belangrijk dat er meer leuke boeken op school komen.			

Heb je nog tips of tops?

(bijvoorbeeld: Wat mis je, waar wil je hulp bij, wat moet zeker blijven?)

6. voor relaxed lezen

7. voor mij (Anita)

8. voor onze boekenkast

9. Voor de andere leerkrachten, Andrea en Henriët

Dank je wel voor het invullen.

Bijlage 7 Lesopbouw Relaxed lezen

- Min. 3 keer per week

Onderdeel:	Tijd:	Doel:	Inhoud:	Leerkracht:	Leerling:
Gezamenlijke introductie, miniles	5 min.	Instructie afgestemd op onderwijs-behoeften leerlingen: technisch lezen, leesmotivatie, leesbevordering	Directe instructie technisch lezen, modelling boekkeuze/ ervaringen, uitwisseling leesbevordering .	Directe instructie, modelling, interactie.	Interactie
Stillezen	25 min.	Lezen in eigen gekozen boek	Lezen mag relaxed. Afspraken: lekker lezen, stil, niet lopen, de ander niet storen.	Lees-gesprekken voeren Observatie	Lezen, eventueel via luisterboek
Gezamenlijke afronding	5 min.	Evalueren: afspraken/ inhoud	Miniles Stilleestijd Uitwisselen leeservaringen	Leidt evaluatie: eigen observatie	Interactie Mening geven Ervaringen uitwisselen