

Masterproef

Lezen in good practice-scholen.

Hoe geven Vlaamse basisscholen succesvol vorm aan hun leesonderwijs?



Naam: Steven De Laet

Studentnummer: 1049548

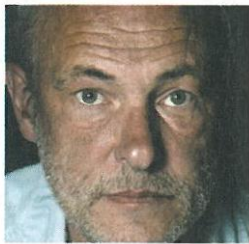
OLPT-E2011

e-mailadres: steven.de-laet@windesheim.nl

datum: 1 juni 2013

begeleider: Anjette van de Ven

LEESHOEK



BERNARD DEWULF

Het is tussen vijf en zes. Ik kook. Aan het keukenraam fezelt de verre avondspits. Nu mag men een glas heffen en met het schortje doet men gelijk de avond om. Dat is prettig. Uit de woonkamer komt een ongewone stilte. Meestal hangt het kroost al hoorbaar hongerig rond. Daarom ga ik kijken.

Tussen de muur en de sofa, een gaping van een meter, zit het meisje gevouwen. Haar voeten rusten tegen de muur en tegen haar knieën rust een boek. Zij leest.

Zij leest wel vaker, van blaadjes tot boeken, maar nu lijkt het anders. Nu zie ik haar wel zitten, maar ze schijnt er niet te zijn. Waar ze nu is, wordt ze omsingeld. Of: omsloten, omkleed, omsponnen. Ik blijf naar haar kijken. Intussen veeg ik als een volleerde huisvrouw mijn vlijtige handen af aan het schortje. Ze heeft geen idee dat ik er ben. We zijn in dezelfde kamer, maar in andere oorden. Waar ik, kokkerellend, grotendeels hier ben, heldhaftig in de dagelijksheid, vertoeft zij in de wijde van woorden.

Ze is nu met z'n tweeën: iemand hier en iemand elders. Door die splitsing is het alsof ze opgloeit. Alsof ze nu, ter plaatse, verdwenen tussen vijf en zes uit onze woonkamer, licht afgeeft.

Terwijl ik terugloop naar de potten op het vuur - men kan niet roerloos koken - komen oude uren in mij op. Die leven als waakvlammen in het hoofd. Men weet dat ze er zijn, soms slaan ze aan. En roerend in het wekende stoofvlees van het heden, komt het verleden weer als de kleine draaikolk in het hoofd. Voor ik het besef, weet ik het weer: de onvergetelijkste uren zijn die waarin men zich vergeet.

Het lijkt een innerlijke tegenspraak: nooit zo hiér als wanneer men weg is. Nooit zo herinnerbaar als wanneer men zich verloren heeft. Toch weet ik nog goed waar ik was, toen ik er al die uren niet bij was. De oudste uren die ik me herinner,

liepen in Amerika, ademloos in het spoor van Buffalo Bill. De jongste uren liepen daar toevallig ook, in het schitterende boek *Stoner* van John Williams. Nooit, uiteraard, was ik toen in het stoffelijke Amerika. Ik was in een Amerika in mij. Terwijl ik bekend en woonachtig te lezen zat, bewoog ik me naast bizons op de prairie en, decennia later, dagenlang door het verre, wonderlijke leven van een stille Amerikaan. Ik was me niet vergeten toen, schijnbaar afwezig, ik denk integendeel dat ik me probeerde te onthouden. In al die ontelbare uren van verdwijning ben ik soms zo uitgebreid geraakt dat ik bij terugkeer, wegens etenstijd of zo, wel eens onberaden dacht: hij is ook maar een mens, die tijd.

En zo dus stond ik halfzacht mijmerend in het daagse schortje, willens en wetens ten prooi aan de vergetelheid, weer even, zo aanwezig als ik vermag,

te kijken naar het lezende meisje.

**Even later,
verrezen, kwam ze
naast me staan:
haar ogen hier,
haar blik nog elders**

Ik had geen idee of zij het de volgende dag, of over veertig jaar, nog zou weten - hoe onvergetelijk afwezig zij die dag als een levende gloeilamp straalde in de woonkamer.

Of zij het nog zou weten hoe ik uiteindelijk, onvermijdelijk, de etenstijd moest afroepen over haar. Want het stoofvlees was gaar.

En hoe ze even later, verrezen, naast me kwam staan: haar ogen hier, haar blik nog elders.

Ze lichtte het deksel van de pot en zei: ik had het geroken. Ik keek haar glimlachend aan en vroeg: waar? Ze keek verward op uit de pot en begreep mijn vraag niet.

Waar?, herhaalde ze. Waar je zonet was, zei ik.

Toen keek ze achterom, richting de hoek waar ze haar boek had achtergelaten. Vervolgens keek ze terug naar mij, knikte, glimlachte ook en rekte zich ten slotte helemaal uit, alsof ze uit een diepe slaap was ontwaakt. Mooi boek?, vroeg ik dan maar wat begrijpelijker.

Haar blik was nu weer bijna hier. Zo droevig, zei ze, het droevigste boek dat ik ooit gelezen heb.

Ik knikte innig tevreden, pakte de pannenlappen, sloeg ze, joliger dan mijn natuur me toelaat, tegen elkaar en vroeg haar of ze honger had. Héél veel, zei ze.

Inhoudstafel

Samenvatting	4
1. Hoofdstuk 1: Inleiding	5
2. Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	8
2.1 definiëring begrippen	8
2.2 6T: zes belangrijke kenmerken van leesonderwijs volgens Allington	10
2.2.1 tijd (time)	10
2.2.2 tekst (text)	11
2.2.3 les geven (teach)	11
2.2.4 in gesprek gaan (talk)	13
2.2.5 taken (tasks)	13
2.2.6 toetsen (test)	14
2.3 lakmoesproef	14
2.4 klasniveau – schoolniveau	15
2.5 samengevat	15
3. Hoofdstuk 3: beschrijving van het opzet	16
3.1 keuze scholen	16
3.2 samenstelling van de onderzoeksgroep	17
3.3 het onderzoeksinstrument	18
3.4 organisatorische aanpak	18
3.5 verantwoording	18
4. Hoofdstuk 4: resultaten	19
4.1 methode en werkwijze bij het lezen	19
4.2 kerngedachten van leraren bij begrijpend lezen en toepassing ervan	21
4.3 tijd besteed aan lezen	22
4.4 leesmotiverende activiteiten	27
4.5 externe betrokkenen	29
4.6 leesomgeving in de school	29
4.7 groeperingsvormen	29
4.8 verklaring van de scholen voor hun leessucces	30
4.9 het leesgedrag van leraren	30
5. conclusie, discussie en aanbevelingen	32
5.1 conclusie	32
5.2 discussie	34
5.3 aanbevelingen	35
5.4 tenslotte	36
6. bronnen	37
 Bijlage 1: OVSG-toets	40
Bijlage 2: bevraging motivatie	54
Bijlage 3: ranking leesmotivatie	59
Bijlage 4: ranking leesprestatie	62
Bijlage 5: communicatie naar de scholen	66
Bijlage 6: rapportage van de gegevens	68
Bijlage 7: observatieformulier en kijkwijzer	93

Samenvatting

“Hoe geven scholen met goede praktijk vorm aan het leesonderwijs?” is de centrale vraag waar dit onderzoek een aantal antwoorden op geeft. In een vooronderzoek werden scholen gezocht waarvan de leerlingen hoog scoren op leesmotivatie en/of een test begrijpend lezen.

In drie goede praktijkscholen worden observaties uitgevoerd, documenten geanalyseerd en met leerkrachten en beleidsmakers gesproken om de aanpak van het lezen te verhelderen.

Allington (2002) verrichtte gelijkaardig onderzoek en stelde vast dat scholen met goede praktijk verschillen op 6 aspecten van het leesonderwijs: ‘Time, Text, Teach, Talk, Tasks, Test’. Dit onderzoek kijkt hoe goede praktijkscholen in Vlaanderen met deze 6 T’s omgaan.

“Text” (frequent bibliotheekbezoek met autonome boekenkeuze voor de leerlingen) en “Teach” (het directe instructiemodel) zijn kenmerken van de aanpak van deze scholen. Het aspect ‘Time’ sluit in mindere mate aan bij de inzichten van Allington. Bovendien schatten de leraren de leestijd van de kinderen in ruime mate hoger in dan de reële tijd die kinderen effectief lezen.

Opvallend in dit onderzoek is dat alle deelnemende leraren lezen voor hun plezier. Deze positieve leesattitude beïnvloedt het leesgedrag van de kinderen (Mc Cool & Gespass, 2009).

De instrumenten uit dit onderzoek worden ter beschikking gesteld, zodat scholen het eigen leesonderwijs kunnen onderzoeken. Vanuit het theoretische kader en de aanbevelingen in dit onderzoek kunnen scholen het eigen leesbeleid bijstellen.

Hoofdstuk 1: Inleiding

In het Vlaamse onderwijs kunnen scholen zelf bepalen hoeveel tijd ze besteden aan (begrijpend) lezen, wat ze lezen, hoe ze het lezen aanbieden. Scholen hebben geen inzicht of hun aanpak effectief is op het vlak van vloeiend lezen, begrijpend lezen en leesmotivatie.

Als schoolbegeleider is het mijn taak om scholen te ondersteunen bij het optimaliseren van het onderwijs. Maar ook de schoolbegeleiding beschikt niet over gegevens welke scholen een effectieve leesaanpak hanteren.

Vanuit literatuur is er veel inzicht rond effectief leesonderwijs. Maar in welke mate er gebruik wordt gemaakt van deze inzichten is niet bekend of onderzocht. De meeste scholen volgen een (totaal)methode voor taal. Deze methodes zijn voornamelijk gebaseerd op de eindtermen en de leerplandoelen. Deels zijn ze gebaseerd op wetenschappelijke inzichten.

Uit het onderzoek 'kennis Vloeiend Lezen' (van den Hurk, Houtveen & van de Grift, 2012) blijkt dat Vlaamse onderwijzers (n=379) 65% van de stellingen over 'wat werkt bij vloeiend lezen' correct beantwoordden. Bij de stellingen over 'wat niet werkt bij vloeiend lezen' werden 47% van de stellingen juist beantwoord. Deze cijfers geven aan dat de kennis in de scholen over de aanpak van effectief (vloeiend) leesonderwijs geoptimaliseerd kan worden.

Scholen en leraren verwerken methodes tot eigen aanpakken. Marzano (2007) spreekt over het voorgenomen onderwijsprogramma (wat de overheid voorschrijft), het uitgevoerde onderwijsprogramma (wat de leraar aanbiedt) en het verworven onderwijsprogramma (wat daadwerkelijk geleerd wordt door de leerlingen). De mate waarin het uitgevoerde onderwijsprogramma aansluit bij het voorgenomen onderwijsprogramma is onduidelijk. De mate waarin het uitgevoerde onderwijsprogramma aansluit bij wetenschappelijke inzichten is nog minder duidelijk.

Via mijn werkgever OVSG – Onderwijssecretariaat van de Vlaamse Steden en Gemeenten vzw -heb ik samen met universiteiten en hogescholen een onderzoek opgezet.

We werken 3 databases uit op basis van 1161 nauwkeurig geselecteerde leerlingen in 41 scholen die een geografische spreiding kennen en kansengroepen evenredig conform de populatie vertegenwoordigen (39 scholen gewoon onderwijs, 2 scholen buitengewoon onderwijs). Van deze leerlingen beschikken we over:

- **toetsresultaten voor alle schoolvakken op de OVSG-toets 2012** (OVSG, 2012).

Deze toets is een eindtoets groep 8 die gebaseerd is op de leerplannen van OVSG. Elke vraag in deze toets is gebaseerd op een of meerdere leerplandoelen die de scholen dienen na te streven. De toets is in die zin valide. Specifiek voor deze toets is ook dat de leerlingen de antwoorden moeten zoeken in een bronnenboek van 8 pagina's met meer info. Kinderen moeten via een opzoekstrategie de juiste tekst vinden en daar het antwoord uit halen.

De leraar verbetert de toetsen aan de hand van een verbeterleutel. De betrouwbaarheid wordt niet gemeten, is vermoedelijk groot, maar zeker niet optimaal. De toets, bronnenboek en de bijhorende instructie vormen bijlage 1.

Het gemiddelde resultaat op de toets (11472 leerlingen)bedraagt 75,5%. Scholen met een gemiddeld hoge SES halen een gemiddelde van 76,8%; scholen met een gemiddeld lage SES scoren 68,9%.

- **resultaten van een bevraging rond leesmotivatie en leesbeleving in de school** (OVSG, Stasse, 2012).

Deze bevraging maakt deel uit van de Masterproef van Charlotte Stasse. Stasse en OVSG (2012) stelden een bevraging op over motivatie en leesbeleving van zesdeklassers op basis van de bevraging van het PISA-onderzoek lezen (OECD, 2010). Stasse voerde een pilot uit in een vrije basisschool in Brugge en finaliseerde het document (zie bijlage 2). De bevraging bevat een motivatievraag gebaseerd op 7 stellingen. Deze vraag werd op betrouwbaarheid geanalyseerd aan de hand van de Cronbach's alpha. De score van 0.752 geeft aan dat de items intern consistent zijn en een betrouwbare schaal vormen voor het nagaan van de motivatie van de leerlingen (Stasse, 2013). Deze bevraging werd door 1104 leerlingen uit de 41 hoger vernoemde scholen ingevuld.

- resultaten van een kennistoets vloeiend lezen van de leraren uit groep 3 tot 8 van de 41 hoger vernoemde scholen (van den Hurk, Houtveen & van de Grift, 2012).

Uit deze bevraging blijkt dat de correspondenten (n=379) 65% van de stellingen over 'wat werkt bij vloeiend lezen' en 47% van de stellingen over 'wat werkt niet bij vloeiend lezen' correct beantwoord hebben.

Op basis van deze gegevens kan afgeleid worden:

- welke scholen effectief/minder effectief zijn voor de toets begrijpend lezen uit de OVSG-toets lezen 2012;
- welke scholen effectief/minder effectief zijn voor de leesmotivatie van de leerlingen;
- in welke scholen de kennis van de leraren over vloeiend lezen in grote/in beperkte mate aansluit bij de inzichten uit wetenschappelijk onderzoek.

Er is echter weinig geweten over concreet lerarengedrag, specifieke aanpak en tijdsinvestering voor lezen. Ook de diepere opvattingen van de leraren zijn onbekend. Smits en Braam (2006) en Applegate en Applegate (2004) stellen dat een positieve houding tegenover en enthousiasme bij het lezen bij de leraar noodzakelijk is om deze attitude over te brengen bij de leerlingen. Wang en Guthrie (2004) zoals geciteerd in Van de Ven, Smits en Van Koeven (2012) stellen dat dit effecten heeft op leesmotivatie, leesresultaten op technisch en begrijpend lezen.

Daar situeert zich dan ook de verlegenheidsituatie: ik wil weten wat effectieve scholen doen om hun leerlingen te brengen tot hoge leesresultaten en/of hoge leesmotivatie. Hanteren ze een doelbewuste aanpak? Wat is dan die aanpak? Of is het eerder intuïtief en/of toevallig dat de school deze effecten genereert? Wat zijn de voornaamste gelijkenissen en verschillen met de inzichten uit de literatuur?

Dit onderzoek draagt bij aan inzichten rond effectieve aanpak van leesonderwijs in het Vlaamse basisonderwijs inzake leesresultaten op de OVSG-toets basisonderwijs en leesmotivatie bij de leerlingen. Het doel is zichtbaar te krijgen - door middel van een casusbeschrijving van effectieve scholen – wat scholen weten, doen en denken om:

- bij hun leerlingen hoge leesresultaten te verkrijgen op een toets voor begrijpend lezen;
- om hun leerlingen gemotiveerde lezers te maken.

Bijkomend stelt zich de vraag of er in de proefgroep een relatie is tussen scholen waarvan de leerlingen in groep 8 hoog scoren op leesmotivatie en hoog scoren op de OVSG-toets begrijpend lezen 2012.

De centrale vraag in dit onderzoek is: “Welke leesaanpak hanteert een basisschool waarvan de kinderen goede scores behalen op de OVSG-toetsen en/of welke leesaanpak hanteert een school waarvan de kinderen goede scores behalen op de motivatievragenlijst van Stasse en OVSG?” Dit wordt concreet gemaakt door 2 onderzoeksvragen en de bijbehorende deelvragen.

Onderzoeksvraag 1: *Welke leesaanpak hanteert een basisschool waarvan de kinderen goede scores behalen op de OVSG-toets?*

Deelvragen:

- 1.1 Welke methode en werkwijze hanteert deze school?
- 1.2 Wat zijn de kerngedachten van de leraren over begrijpend lezen?
- 1.3 Hoeveel tijd voorziet de school voor het leesaanbod?
- 1.4 Hoeveel tijd besteedt de school aan de verschillende deelaspecten van lezen?
- 1.5 Welke leesmotiverende activiteiten organiseert deze school?
- 1.6 Welke inbreng hebben externen bij het leesonderwijs?
- 1.7 Hoe is de leesomgeving van de school georganiseerd?
- 1.8 Welke groeperingsvormen worden bij het leesonderwijs gehanteerd?
- 1.9 Welke verklaring heeft het schoolteam om de succesvolheid van de leerlingen op de OVSG-toets 2012 te verklaren?

Onderzoeksvraag 2: *Welke leesaanpak hanteert een school waarvan de kinderen goede scores behalen op de motivatievragenlijst?*

Deelvragen:

- 2.1 Welke methode en werkwijze hanteert deze school?
- 2.2 Wat zijn de kerngedachten van de leraren in verband met leesmotivatie?
- 2.3 Hoeveel tijd voorziet de school voor het leesaanbod?
- 2.4 Hoe is dat leesaanbod verdeeld over de verschillende deelaspecten van lezen?
- 2.5 Welke leesmotiverende activiteiten organiseert deze school?
- 2.6 Welke inbreng hebben externen bij het leesonderwijs?
- 2.7 Hoe is de leesomgeving van de school georganiseerd?
- 2.8 Welke groeperingsvormen worden bij het leesonderwijs gehanteerd?
- 2.9 Welke verklaring heeft het schoolteam om de succesvolheid van de leerlingen op de leesmotivatievragenlijst 2012 te verklaren?

Hoofdstuk 2: theoretisch kader

In dit onderzoek wil ik in kaart brengen hoe basisscholen met goede resultaten op het gebied van leesmotivatie bij hun leerlingen en/of goede resultaten op een landelijke eindproef begrijpend lezen hun onderwijs vorm geven.

2.1. definiëring van de gehanteerde begrippen.

2.1.1 lezen

Het Onderwijssecretariaat van de Steden en Gemeenten van de Vlaamse Gemeenschap (OVSG) (1998) omschrijft lezen in het leerplan voor de basisschool als het begrijpen van geschreven taal. Goed kunnen lezen is een doel op zich omdat het plezier en kennis verschaft, maar ook een voorwaarde bij het leren van andere vakken (OVSG, 1998). Braugner en Lewis (2006) merken op dat 'lezen' en 'geletterdheid' als synoniemen van elkaar gebruikt worden in de literatuur. Er zijn vele definities die geletterdheid vorm geven.

De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) hanteert bij het leesonderzoek van 15-jarigen in het 'Programme for International Student Assessment' (PISA) als werkdefinitie voor leesvaardigheid: "het begrijpen, het gebruiken van, het reflecteren op en het zich inlaten met geschreven teksten, zodat iemand zijn doelen kan bereiken, zijn kennis en capaciteiten kan ontwikkelen en kan participeren in de maatschappij" (De Meyer & Warlop, 2010, p. 9). Een belangrijk nieuw element in deze definitie, in vergelijking met de PISA-werkdefinitie van 2000, zijn de woorden 'het zich inlaten met'. De Meyer en Warlop (2010) merken op dat 'zich inlaten met' verwijst naar motivatie om te lezen. Het gaat dus bij lezen eveneens om interesse voor het lezen en plezier in lezen, alsook om een gevoel van controle over wat je leest en betrokkenheid met de sociale dimensie van lezen. Houtveen, Brokamp en Smits (2011) stellen als doel bij het leesonderwijs het ontwikkelen van lezers die lezen om te leren en die lezen voor hun plezier.

Kortom, leesonderwijs in de 21ste eeuw wordt enerzijds aanzien als een complex geheel van kennis en vaardigheden die toelaten om een tekst te begrijpen en anderzijds is er aandacht voor motivationele aspecten om als betrokken lezer plezier te hebben of te willen leren.

2.1.2 begrijpend lezen

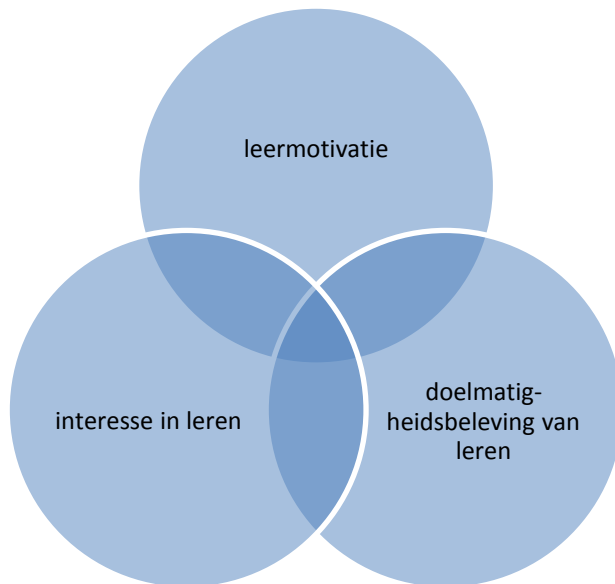
OVSG (1998) stelt in het leerplan basisonderwijs dat er sprake is van begrijpend lezen wanneer lezen niet alleen opgevat wordt als het omzetten van tekens in klanken, maar ook in verband wordt gebracht met betekenis.

Förrer en van de Mortel (2010) omschrijven begrijpend lezen als een interactief proces tussen lezer en tekst waarbij betekenis wordt gegeven aan woorden, zinnen en teksten. Harvey en Goudvis (2007) stellen dat begrijpend lezers niet enkel gaat over nadenken over wat we lezen, maar ook nadenken over wat we leren en hoe we daarbij nieuwe kennis aan reeds bestaande kennis koppelen. Daarbij wordt gebruik gemaakt van strategieën als hefboomen om tot begrip te komen. Berends (2011), Willingham (2006) maken attent dat 'veel onderwijs in leesstrategieën' weinig oplevert en dat er doelgericht mee omgegaan moet worden.

Als werkdefinitie wordt de definitie van Förrer en van de Mortel (2010) gebruikt die begrijpend lezen omschrijft als het interactief proces tussen tekst en lezer waarbij betekenis wordt gegeven aan de tekst. Tekstbegrip staat hierbij voorop, de weg er naartoe wordt onderwerp van observatie, gesprek en documentanalyse in dit onderzoek.

2.1.3 motivatie

Motivatie is een complex concept dat moeilijk beschrijfbaar is. Het is moeilijk observeerbaar, meetbaar en tastbaar. Het speelt zich dan ook voornamelijk af in de hoofden van de mensen. Vanhoof, Van Den Broek, Penninckx, Donche en Van Petegem (2012) situeren motivatie als een onderdeel van leerbereidheid. Leerbereidheid omvat leermotivatie, interesse in leren en doelmatigheidsbeleving van het leren.



Figuur 1: leerbereidheid in een notendop (Vanhoof, Van Den Broek, Penninckx, Donche & van Petegem, 2012)

Vansteenkiste, Lens en Deci (2006) definiëren binnen de zelfdeterminatietheorie (ZDT) verschillende soorten motivatie op basis van kwantiteit en kwaliteit van motivatie. De ZDT verklaart motivatie vanuit invulling van de basisbehoeften autonomie, verbondenheid en competentie en is een onderbouwd en betrouwbaar kader dat vaak binnen onderzoek wordt gebruikt (Deci & Ryan, 2000). De kwantiteit van motivatie behoort tot het onderwerp van gesprek bij leraren: “Deze leerling is erg gemotiveerd, nauwelijks gemotiveerd of niet gemotiveerd.” Ook de begrippen intrinsieke en extrinsieke motivatie - waarbij de motivatie vanuit de taak zelf of een interne prikkel versus motivatie die buiten de taak ligt – zijn gemeengoed. Vanhoof en collega’s (2012) wijzen er op dat intrinsieke en extrinsieke motivatie elkaar wederzijds beïnvloeden en geen 2 uiteinden op een continuüm zijn. Deci en Ryan (2000) operationaliseren motivatie verder met de mate waarin de reden om te leren geïnternaliseerd is. Bij intrinsieke motivatie is er per definitie verinnerlijking. Bij extrinsieke motivatie kan de reden tot leren niet verinnerlijkt (extern gereguleerde motivatie), gedeeltelijk verinnerlijkt (geïntrojecteerde regulatie) of volledig verinnerlijkt zijn (geïdentificeerde regulatie) (Deci & Ryan, 2000).

Tabel 1 geeft de vijf verschillende types van motivatie op basis van kwantiteit, type motivatie, type regulatie, kwaliteit van de motivatie en onderliggende emoties.

	Autonome motivatie (willen)		Gecontroleerde motivatie (moeten)		Amotivatie
Hoeveelheid motivatie	Hoog	Hoog	Hoog	Hoog	Laag
Type motivatie	Intrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek	Extrinsiek
Type regulatie	Intrinsiek	Geïdentificeerd	Geïntrojecteerd	Extern gereguleerd	Niet gereguleerd
Onderliggende emoties	Welwillendheid, Vrijheid	Welwillendheid, vrijheid	Stress, druk	Stress, druk,	Apathie, Hulpeloosheid
Kwaliteit van de motivatie	++ ←				→ --

Tabel 1: schematisch overzicht van de verschillende types volgens de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000)

De Naeghel (2012) gebruikt de ZDT om te kijken naar lezers op het einde van de basisschool en concludeert dat wanneer lezers beschikken over een autonome motivatie – en dit in tegenstelling tot een gecontroleerde motivatie - dit een gunstige invloed heeft op het begrijpend lezen.

Nu de begrippen geoperationaliseerd zijn, worden de onderzoeksvragen onderbouwd. Gelijkaardig onderzoek werd uitgevoerd door Allington en collega's (2002) aan het 'National Research Center on English Learning and Achievement'. Allington (2002) stelt op basis van observaties, gesprekken met leraren en leerlingen zes belangrijke kenmerken van effectief leesonderwijs in de basisschool: time, texts, teach, talk, tasks, test. Deze kenmerken worden gehanteerd en verder uitgediept aan de hand van andere auteurs en actuele inzichten.

2.2 6T: zes belangrijke kenmerken van leesonderwijs volgens Allington (2002).

2.2.1 tijd (time)

Allington (2002) geeft aan dat effectieve klassen veel tijd aan lezen en schrijven besteden. Effectieve klassen besteden vaak de helft van de onderwijstijd aan lezen en schrijven (ook in andere vakken), terwijl dit in minder effectieve klassen slechts 10% van de tijd inneemt. Allington (2002) geeft tevens aan dat ook tijdens de leesles de tijd niet altijd optimaal besteed wordt aan lezen. Houtveen, Brokamp en Smits (2012) stellen op basis van onderzoeksresultaten dat alleen veelvuldig oefenen van het lezen, waarbij grote hoeveelheden tekst worden gelezen, leidt tot automatisering. Een gevolg daarvan is dat alle leerlingen gedurende hun schoolloopbaan veel moeten lezen. Houtveen, Brokamp en Smits (2012) voorzien binnen het LIST-project 425 minuten per week voor aanvankelijk lezen en 180 minuten per week voor voortgezet lezen. Bovendien pleiten deze auteurs voor effectieve leestijd waarbij zo veel mogelijk leerlingen lezen tijdens de leesles. In LIST-scholen (Houtveen, Brokamp & Smits, 2012) varieert de tijd die er effectief gelezen is bij Hommel en Stillezen tussen 68% en 92%. Op basis van deze gegevens volgt de aanname dat 70% van de kinderen betrokken moeten lezen om het leesmoment als effectief te beschouwen.

Voor kinderen die onvoldoende profiteren van het aanbod wordt bovenop deze tijd minstens 100 minuten extra oefentijd voorzien. Ward (1987) geeft aan dat risicolezers 2,4 tot zes keer meer tijd nodig hebben om het lezen onder de knie te krijgen. Vernooy (2012) pleit voor het versterken van de taakgerichte leestijd van risicolezers. Smits en Braams (2007) voorzien voor risicolezers een uitbreiding van de leestijd via methodieken als Connect en Ralfi. Voor Connect wordt 60 minuten

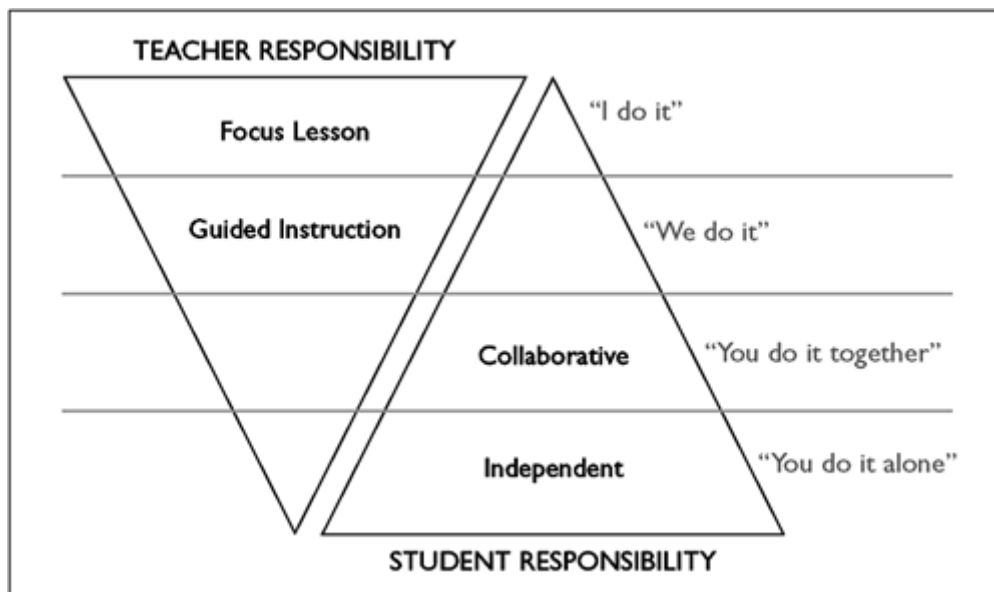
extra per week gelezen, voor Ralfi afhankelijk van de aanpak tussen 80 en 200 minuten per week (Smits & Braams, 2007).

2.2.2 tekst (texts)

Allington (2002) pleit voor een rijk en gevarieerd aanbod van teksten met een verschillende moeilijkheidsgraad. Houtveen, Brokamp en Smits (2012) raden aan om zeven leeftijdsadequate boeken per kind in de klas- of schoolbib op te nemen om een gevarieerd aanbod te verzekeren. Routman (2003) pleit voor een aantrekkelijke klasbibliotheek die verschillende soorten teksten bevat. Hoeckx (2012) stelt vast dat de gemiddelde Vlaamse klasbibliotheek 205 boeken bevat maar niet up to date is. 13% van de boeken dateren van voor 1981 en 8 % is gepubliceerd na 2005. Naast leesreeksen bevat de klasbibliotheek voornamelijk afvoerboeken van de gemeentelijke of stedelijke bibliotheek en boeken die de leraar zelf meebrengt omdat ze de eigen kinderen ontgroeid zijn. Hiebert (2009), National Reading Panel (2000) geven aan dat 'the-one-size-fits-all'-aanpak waarbij alle kinderen dezelfde tekst lezen weinig effectief is. Nochtans is het gemeengoed dat alle kinderen dezelfde tekst lezen en daarbij dezelfde vragen over de tekst in een werkboek maken. Ook Houtveen (2011) stelt dat Nederlandse leraren methodeslaven zijn. Hiebert en Martin (2009) adviseren om voornamelijk met authentieke teksten te werken. Denaeghel (2012) en Denaeghel, Van Keer, Vansteenkiste en Rosseel (2012) stellen vast dat enkel autonome motivatie effecten heeft op resultaten bij begrijpend lezen. Dit verband wordt niet gevonden in een situatie van gecontroleerde motivatie waarbij de leraar de tekst voor leerlingen kiest. Het belang van zelf teksten kiezen om te lezen, bevordert dus niet enkel de motivatie, maar ook de resultaten van begrijpend lezen. Houtveen, Brokamp en Smits (2012) laten in het LIST-programma kinderen – ook als ze een risicolezer zijn - zelf de boeken kiezen die ze willen lezen.

2.2.3 les geven (Teach)

Allington (2002) maakt duidelijk dat leraren die modelleren of demonstreren zich kwalitatief onderscheiden van leraren die taken geven en ze nadien beoordelen. Deze leraren geven directe instructie vanuit het principe 'kijk naar mij' of 'laat me het voordoen'. Ze passen specifieke strategieën toe op momenten dat ze nuttig zijn. Vervolgens voorzien ze oefenkansen en bieden kansen aan de kinderen om transfer te maken naar andere teksten (Allington, 2002). Fisher en Frey (2008) vertalen het gedachtegoed 'gradual release of responsibility' van Pearson en Gallagher (1983) in grafiek 2.



Figuur 2: Frey en Fisher (2006). Gradual release of responsibility.

Het model 'gradual release of responsibility' werd door Lloyd (2004) als effectief gedocumenteerd bij begrijpend lezen en door Fisher en Frey (2007) voor algemene groei in geletterdheid.

Allington (2002) verwijst eveneens naar de manier van instructie. Directe instructie zoals voor het eerst uitgewerkt door Adams en Engelmann (1996) krijgt in de meta-analyse van Hattie (2009) een effectgrootte van .59. Valcke (2010) geeft aan dat een effectgrootte minstens .40 moet zijn voor de onderwijskundige praktijk omdat er pas dan een voldoende sterke invloed is om ontwikkelingsinvloeden en de basisimpact van een leerkracht te overstijgen.

Hattie (2009) stelt dat directe instructie uit zeven belangrijke stappen bestaat:

- doelgerichte voorbereiding door de leraar;
- vooropstellen van de doelen voor de leerlingen en aangeven wat verwacht wordt dat ze kunnen;
- afstemming en betrokkenheid op de taak genereren bij de leerlingen;
- presentatie van de les: welke 'input', hoe 'modellen', permanent checken van 'begrip';
- geleide inoefening
- beëindigen van de les door belangrijkste elementen te herhalen in het grote geheel te plaatsen;
- tijd voor individuele inoefening (kan ook later of als huiswerk).

Vansteenkiste (2013) geeft aan dat niet enkel door taken de motivatie van de leerlingen verhoogd kan worden, maar ook door de manier van les geven. Een leraar die autonomieondersteunend werkt (en zo motivatie genereert) hanteert werkwoorden die autonomie aanmoedigen zoals 'kunnen', 'willen' en 'voorstellen' en vermijdt werkwoorden die autonomie ondermijnen zoals 'moeten', 'verwachten' en 'ontgoochelen' die verwijzen naar gecontroleerde motivatie.

Naast 'hoe' is ook 'wat' belangrijk.

Armbruster, Lehr en Osborn (2001) geven invulling aan het rapport van the National Reading Panel (NICHD, 2000) en stellen dat effectief leesonderwijs bestaat uit ontwikkelen van fonemisch bewustzijn, het leren van de klank-letterkoppeling, vloeiend leren lezen, woordenschatontwikkeling en werken met tekstbegripstrategieën.

Volgende tekstbegripstrategieën zijn volgens the National Reading Panel (NICHD, 2000) effectief: begrip monitoren, coöperatief leren, gebruiken van grafische en semantische organizers, vragen

bedenken en beantwoorden, herkennen van tekststructuur en samenvatten. Mentale begripsvorming en het aanwenden van voorkennis waren ten tijde van het rapport minder aantoonbaar maar worden door Armbruster, Lehr en Osborn (2001) als waardevol omschreven.

Kortom,

Les geven met aandacht voor het model van directe instructie loont. Belangrijk is om de verantwoordelijkheid voor het leren geleidelijk over te dragen van leraar naar leerling en voor voldoende kansen te zorgen tot transfer. Kernelementen van het leesonderwijs zijn werken aan fonemisch bewustzijn, klank-letterkoppeling, vloeiend lezen, woordenschatontwikkeling en tekstbegripstrategieën.

2.2.4 in gesprek gaan (talk)

Allington (2002) geeft aan dat gesprekken in effectieve klassen meer ‘conversatie’ dan ‘ondervraging’ zijn. Er vinden in deze klassen meer gesprekken tussen leraar – leerling en leerlingen onderling plaats. Er wordt meer gepraat over ideeën, hypothesen, strategieën ... De vragen van de leraar zijn meer open en nodigen uit tot denken. Chambers (2002) geeft de helpende volwassene 3 taken bij het stimuleren van leesonderwijs: helpen selecteren, tijd voorzien om te lezen en praten over lezen. Wie van boeken genoten heeft wil er over vertellen. Houtveen, Brokamp en Smits (2012) pleiten er voor dat leraren tijdens een minilec voor het lezen met kinderen praten over hun beleving bij het lezen. Uit observaties blijkt dat dit door leraren weinig wordt gedaan omdat ze dit als confronterend ervaren (Houtveen, 2012). Van de Ven (2010) stelt dat een leraar die enthousiast praat over (de beleving van) boeken verschil maakt. Wang en Guthrie (2004, zoals geciteerd in Van de Ven, 2010) geven aan dat een beperkte passie en gretigheid voor lezen bij de leraar kan overgedragen worden op de leerlingen. Mc Cool en Gespass (2009) onderzochten de leesattitudes van leraren. Ze stelden vast dat de meeste leraren die graag lezen hun persoonlijke leesbeleving delen met hun leerlingen. Ik maak hierbij de aanname dat een leraar die zelf veel leest meer praat met kinderen over lezen, leesbeleving en boeken. Een minder ervaren leraar-lezer voelt zich minder thuis in de wereld van het geschreven woord en gaat daarom minder in gesprek met de leerlingen. De leerlingen ‘ondervragen’ over de boeken die ze gelezen hebben, is dan veel veiliger terrein.

Bij een bevraging geven 68% van de zesdeklassers aan dat hun leraar hen motiveert om te lezen door voor te lezen, te vertellen over lezen of door lezen te verplichten (OVSG & Stasse, 2012). Bij de vraag met wie de kinderen ‘meestal’ spreken over een boek wordt de leraar slechts voor 1,8% aangeduid. Hieruit wordt afgeleid dat de bevroegde leerlingen vinden dat hun leraren voornamelijk klassikaal aandacht besteden aan werken rond leesmotivatie.

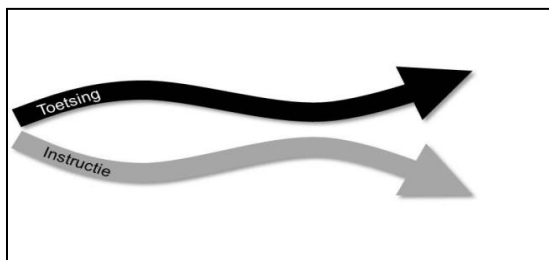
2.2.5 taken (tasks)

Allington (2002) detecteerde dat de leerlingen in effectieve scholen werken aan complexere taken en meer keuze/autonomie krijgen. Deze leerlingen lezen bijvoorbeeld hele boeken in plaats van korte stukken tekst, werken aan taken waaraan ze gedurende een periode werken. Opvallend daarbij is, stelt Allington (2002), dat leerlingen via ‘geleide keuze’ mee invulling geven aan hun werk. De Naeghel (2012); Denaeghel, Van Keer, Vansteenkiste en Rosseel (2012); Deci en Ryan (2000) verklaren dit vanuit de zelfdeterminatietheorie als autonomieondersteunend onderwijs dat motivatie genereert. Leraren die autonomieondersteunend werken hanteren vaak de woorden ‘kunnen’, ‘voorstellen’ en ‘willen’ en mijden woorden als ‘moeten’, ‘verwachten’ en ‘ontgoochelen’. Binnen

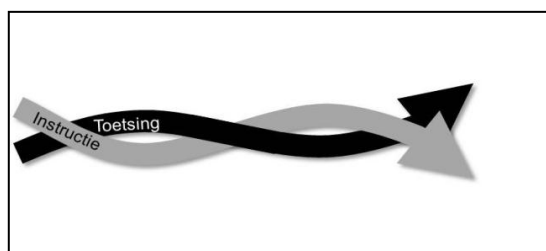
LIST kiezen de kinderen tijdens het leesmoment zelf de boeken die ze lezen en met welke partner ze lezen, terwijl tijdens start en afsluiting de leraar de focus van het geheel bepaalt (Houtveen, Brokamp & Smits, 2012). Hattie (2009) meldt in zijn review dat 'whole language programs' niet effectief zijn. Zijn complexe taakten dan toch niet gewenst? Hattie(2009) verduidelijkt dat uit de bestudeerde reviewstudies blijkt dat de 'whole language'- aanpak voornamelijk tijdens de eerste fase van het lezen en bij risicolezers niet de gewenste resultaten oplevert.

2.2.6 toetsen (test)

Allington(2002) stelde vast dat effectieve leraren meer de inspanning en vooruitgang in kaart brengen dan het bereiken van standaarden. Ze gebruiken vaak competentiegericht evaluatiemethodes (vb. rubrics). Opvallend is eveneens dat deze leraren niet inzetten op 'teaching to the test' maar rijk onderwijs zien als de beste manier om op testen goede resultaten te halen. Hattie en Timperley (2007) verwoorden de kracht van feedback als die taakspecifiek, gericht op de persoon en perspectief tot groei biedt. Figuur 3 en 4 visualiseren het verschil tussen formatieve en summatieve evaluatie. Summatieve evaluatie kijkt terug en ziet of je een niveau bereikt, formatieve evaluatie kijkt vooruit want je evalueert om beslissingen te nemen voor het vervolgproces (Janssens, 2008). Janssens (2008) pleit voor een gebalanceerd systeem van formatieve en summatieve evaluatie maar van summatieve of voortgangsevaluatie mag een positieve invloed worden verwacht op de leerprestaties.



Figuur 3: summatieve evaluatie



Figuur 4: formatieve evaluatie

Figuur 3 en 4 zijn ontleend aan een presentatie van Drs. Ina Cijvat op de rekenconferentie op 24/9/2009 te Eindhoven.

2.3 lakmoesproef

Dekken deze 6T's van Allington voldoende de inzichten uit de literatuur?

Het kiezen van een onderbouwd kader biedt garanties tot onderbouwd kijken. Het kader dateert van 2002. Daarom is het aangewezen een lakmoesproef uit te voeren, af te toetsen of deze aanpak nog overeenstemt met recente inzichten.

2.3.1 lakmoesproef 1: OBPWO-project 09.04 Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands (Van den Branden, Van Damme, Verhelst, Belfi, Cortois, Vanlaar, Verhaeghe, Moons, Van Gorp, Verachtert, 2011).

In Vlaanderen is er een traditie van OBPWO-onderzoek. Dit onderwijskundig beleids- en praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek is bedoeld voor de voorbereiding, de uitvoering, de evaluatie en de bijsturing van het onderwijsbeleid en de onderwijspraktijk.

Van den Branden et al. (2011) stellen dat er vijf kernbestanddelen zijn van aanvankelijk en voortgezet leesonderwijs:

- ontwikkelen van fonemisch bewustzijn;
- het leren van klank-letterkoppeling;
- het vloeiend leren lezen;

- de woordenschatontwikkeling;
- het flexibel leren inzetten van tekstbegripstrategieën.

Deze kernbestanddelen zijn de bevindingen van het National Reading Panel (NICHD, 2000) en zijn opgenomen bij 'les geven – teach'.

Van den Branden et al. (2011) benoemen verder vijf belangrijke impactfactoren voor de ontwikkeling van begrijpend lezen:

- zorgen voor gemotiveerde, actief betrokken en autonome lezers;
- werken met authentieke en nuttige teksten en daarover in interactie gaan;
- kwaliteitsvolle instructie;
- belang van feedback en evaluatie;
- ruimte voor leerling-leerling interactie.

Ook deze impactfactoren zijn afgedekt door het 6T-schema, respectievelijk in de rubrieken 'taken - tasks', 'tekst - texts', 'les geven - teach', 'toetsen – test' en 'in gesprek gaan - talk'.

2.3.2 lakmoesproef 2: A review of the current research on comprehension instruction (Butler, Urrutia, Buenger & Hunt, 2010).

Butler, Urrutia, Buenger en Hunt (2010) publiceren op basis van dezelfde criteria als bij het 2000 rapport van the National Reading Panel inzichten uit onderzoek uit de periode 2001 tot 2008.

Zij bevestigen de inzichten uit het NRP-2000-rapport en vullen het aan met de bevindingen dat niet enkel het 'wat' maar ook het 'hoe' van belang is. De auteurs refereren naar het belang van instructie in kleine groepen, het expliciet aanleren van leesvaardigheden via modeling en coaching, het combineren van motiverende aanpakken met strategie-instructie en het ondersteunen bij het transfereren van strategieën naar andere teksten en situaties.

Ook bij deze lakmoesproef doorstaat het 6T-schema de toets.

2.4 klasniveau- en schoolniveau

Naast klaskenmerken zijn ook schoolkenmerken van belang bij het realiseren van leerlingresultaten (Hattie, 2009). Goede resultaten op het einde van de basisschool worden beschouwd als het resultaat van vele factoren. Scholen met een krachtig beleidsvoerend vermogen maken verschil. Houtveen, Brokamp en Smits (2012) maken van het LIST-project een schoolproject omdat de inspanningen in een enkele klas onvoldoende resultaat opleveren. Bovendien wordt er een regiegroep gecreëerd die het proces stuurt, begeleidt en opvolgt. Via gezamenlijke doelgerichtheid worden optimale resultaten nagestreefd.

Het is dan ook belangrijk niet enkel het leesonderwijs in de klas te bestuderen, maar ook af te toetsen in welke mate de school een leesbeleid uitzet.

2.5 samengevat:

De 6T-benadering van kwalitatief onderwijs van Allington (2002) is een kader dat voldoet aan de inzichten van de literatuur over lezen. Resultaten uit onderzoek na de publicatie van de 6T-benadering passen uitstekend in deze structuur en zijn mee opgenomen.

Op basis van 6 T-benadering kunnen relevante kijkwijzers gemaakt worden om het leesonderwijs in scholen in kaart te brengen.

De focus ligt voornamelijk op het werk op de klasvloer. Bij elke T wordt ook het beleid van de school in kaart gebracht.

Hoofdstuk 3: beschrijving van het opzet.

3.1 Keuze van de scholen

Voorafgaand aan dit praktijkgericht onderzoek werden zoals eerder beschreven 41 scholen verspreid over Vlaanderen geselecteerd (OVSG, 2013). Van 38 scholen beschikken we over de resultaten van de leerlingen op een eindtoets basisonderwijs en van 40 scholen de resultaten van een motivatiebevraging. Dit verschil ligt in de scholen van het buitengewoon onderwijs die deelnamen aan de motivatiebevraging en niet aan de eindtoets.

Van de resultaten werden gemiddeldes berekend. Zo is van elke deelnemende school 'het gemiddelde van de leerlingen op de toets lezen uit de OVSG-toets 2012' en 'het gemiddelde op leesmotivatie van de leerlingen uit de leesmotivatiebevraging van OVSG en Stasse 2012' bekend. Op basis van deze gemiddeldes werden twee rankings opgesteld.

3.1.1 ranking leesmotivatie

Stasse (2013) stelt vast dat er geen significante verschillen zijn op de motivatieresultaten tussen groepen op basis van socio-economische status. Deze ranking wordt daarom opgesteld van 'hoogste gemiddelde leesmotivatie' naar 'laagste gemiddelde motivatie' (zie bijlage 3).

3.1.2 ranking leesprestaties

OVSG (2013) stelt vast dat er een groot verschil is in het gemiddelde resultaat van scholen met veel hoge SES-leerlingen en scholen met veel lage SES-leerlingen. Bij de OVSG-toets lezen 2012 variëren de schoolgemiddeldes tussen 77% en 68,9%. Dit sluit aan bij de vigerende inzichten dat socio-economische status invloed heeft op de leerlingenresultaten. Om scholen eerlijk te vergelijken wordt het verschil tussen 'het gemiddelde van de school' en 'het gemiddelde van de SES-referentiegroep' bepaald. De ranking voor prestatie wordt opgesteld van 'grootste positief verschil tussen school- en SES-gemiddelde' naar 'grootste negatief verschil tussen school- en SES-gemiddelde.' (zie bijlage 4)

3.1.3 keuze op basis van de rankings

Door deze rankings is het mogelijk om scholen met goede praktijk te selecteren. Het initiële doel is om 4 scholen te bezoeken waarvan 2 scholen uit de top 7 uit de ranking leesmotivatie en 2 scholen uit de top 7 uit de ranking leesprestaties. Scholen die in beide rankings bij de 7 hoogst scorende scholen voorkomen, krijgen daarbij voorrang.

Vooraleer de scholen te contacteren is er overleg met de schoolbegeleider van de school. De voornaamste vraag is of een bezoek aan de specifieke school relevant is en of er bijzondere omstandigheden zijn zoals een nieuwe directeur, grote personeelsswissels, enz.

ranking motivatie		
1	GBS De Springveer	directie is vaak afwezig/slecht aanspreekbaar.
2	GBS Diepenbeek	School wordt weerhouden
3	GBS de Piramide	ok
4	GBS Op dreef	ok
5	GLS Koningin Astridschool	ok
6	GBS Omnimundo	Keuze wegens eveneens aanwezig in lijst leesprestaties
7	GBS Heultje	ok

Ranking leesprestaties		
1	GBS Omnimundo	Keuze wegens eveneens aanwezig in lijst leesprestaties
2	GBS De Fruithof	Groot verloop van leraren; 6 nieuwe collega's
3	GBS Lint	Keuze wordt weerhouden
4	GBS De toetertrein	ok
5	GBS De Pinte	ok
6	GBS De Vlinderdreef	ok
7	GBS Ezaart	ok

Op basis van deze lijst worden 3 schoolbezoeken gepland:

- school GBS Diepenbeek die hoog scoort op leesmotivatie (ranking 2)
- school GBS Lint die hoog scoort op leesprestaties (ranking 3)
- school GBS Omnimundo die hoog scoort op leesprestaties (ranking 1) en leesmotivatie (ranking 6)

3.2 samenstelling van de onderzoeksgroep

Het doel van dit kwalitatieve veldonderzoek is te beschrijven en te verklaren hoe scholen het leesonderwijs vorm geven dat leidt tot goede resultaten op een eindtoets begrijpend lezen en een bevraging leesmotivatie.

onderzoeksgroep	Instrument	aantal	deelvraag
beleidsmakers school	Gesplitst semi-gestructureerd interview	N= 5	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
	Documentanalyse	N=5	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
leerkrachten groep 3	Observaties	N=3	1.1 – 1.8 en 2.1 – 2.8
	Gesplitst semi-gestructureerd interview	N=4	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
	Documentanalyse	N=4	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
leerkrachten groep 5	Observaties	N=3	1.1 – 1.8 en 2.1 – 2.8
	Gesplitst semi-gestructureerd interview	N=4	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
	Documentanalyse	N=4	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
leerkracht groep 7	Observaties	N=3	1.1 – 1.8 en 2.1 – 2.8
	Gesplitst semi-gestructureerd interview	N=4	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
	Documentanalyse	N=4	1.1 – 1.9 en 2.1 – 2.9
totaal		N=17	

Het onderzoek richt zich op klasleraren en beleidsmakers in de school die het leesonderwijs mee vorm geven. Drie scholen worden gedurende een dag bezocht. Tijdens dit bezoek worden in elke school gesprekken gevoerd in functie van de onderzoeksvragen met beleidsmakers en bijbehorend een documentanalyse uitgevoerd. Daarnaast wordt in groep 3, 5 en 7 een observatie uitgevoerd en wordt met de leraren van de groep een gesprek gevoerd en worden bijbehorende documenten geanalyseerd. Deze drie groepen zijn gekozen omwille van de volgende redenen:

- alle groepen observeren en met het team in gesprek gaan is niet mogelijk in de voorziene tijdsbesteding;
- in groep 3 leren de kinderen de leescode kraken. Deze bijzondere fase in de leesontwikkeling wordt meegenomen in het onderzoek;
- groep 5 en 7 vullen zorgen voor spreiding over de hele lagere school.

3.3 Het onderzoeksinstrument

Het onderzoeksinstrument bestaat uit 6 gespreks-, analyse en observatielijsten voornamelijk gebaseerd op 'The six T's of effective elementary literacy instruction' (Allington, 2002). Het onderzoeksinstrument is aangevuld met verdiepende recente inzichten zoals beschreven in het theoretisch kader. Elk gespreks-, analyse en observatielijst brengt zowel beleid op schoolniveau als praktijk in de klas in beeld.

Aanvullend is een observatie-instrument ontwikkeld om een leesles te observeren. Dit instrument is gebaseerd op de kijkwijzer 'Stillezen' uit het LIST-project (Houtveen, Smits & Brokamp, n.d.).

Instrument	Wat 'meet' het instrument?
Instrument Tijd	De wijze waarop de school omgaat met de tijdsbesteding van het leesonderwijs.
Instrument Tekst	De wijze waarop de school omgaat met de keuze van tekstmateriaal dat vorm geeft aan het (lees)onderwijs.
Instrument Les geven	De wijze waarop de school omgaat met het vorm geven aan de leeslessen ((ortho)pedagogisch en didactisch)
Instrument Gesprekken voeren	De wijze waarop de school omgaat met interactie bij het vormgeven van het (lees)onderwijs. De eigen leeservaring van de leraar.
Instrument Taken	De wijze waarop de school omgaat met taken tijdens de leeslessen.
Instrument Toetsen	De wijze waarop de school omgaat met toetsen en feedback bij het vormgeven van het (lees)onderwijs.
Instrument observatie	De kwantiteit van het lezen en de kwaliteit van het lezen.

3.4 organisatie van het onderzoek

De scholen worden telefonisch gecontacteerd en via een brief geïnformeerd (zie bijlage 5). De scholen krijgen eveneens per mail het 'gespreks-, analyse- en observatie-instrument' doorgestuurd. Hiermee wil ik transparantie bewerkstelligen en kansen creëren om betrokkenheid te genereren (Pameijer, Van Beukering, Schulpen & Vandeveire, 2007).

Samen met de directeur wordt de concrete planning van de dag opgemaakt. De dag bevat drie observatiemomenten van 30 minuten tijdens een leesles in groep 3, 5 en 7 en vier aparte gesprekken van 60 minuten met beleidsmakers, leraar groep 3, leraar groep 5 en leraar groep 7. Het gesprek vindt plaats in de werkruimte van het personeelslid zodat aanvullende of verduidelijkende documenten kunnen ingekeken worden. De dag wordt afgesloten met een schooldoorloop om 'de leesomgeving' in beeld te brengen.

De observaties en gesprekken worden opgenomen zodat de verwerking correct kan verlopen.

3.5 verantwoording

Er wordt bewust gekozen om te observeren, gesprek te voeren en documenten te analyseren. Zo ontstaat triangulatie en wordt het totaal aan gegevens meer betrouwbaar.

Hoofdstuk 4: resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschreven. Het onderzoek verliep conform de beschrijving zoals opgesteld in hoofdstuk twee.

De rapportage bouwt zich op conform de onderzoeksvragen. Voor de drie scholen worden de data verkregen via gesplitste semi-gestructureerde interviews, documentanalyse en observaties als volgt gerapporteerd:

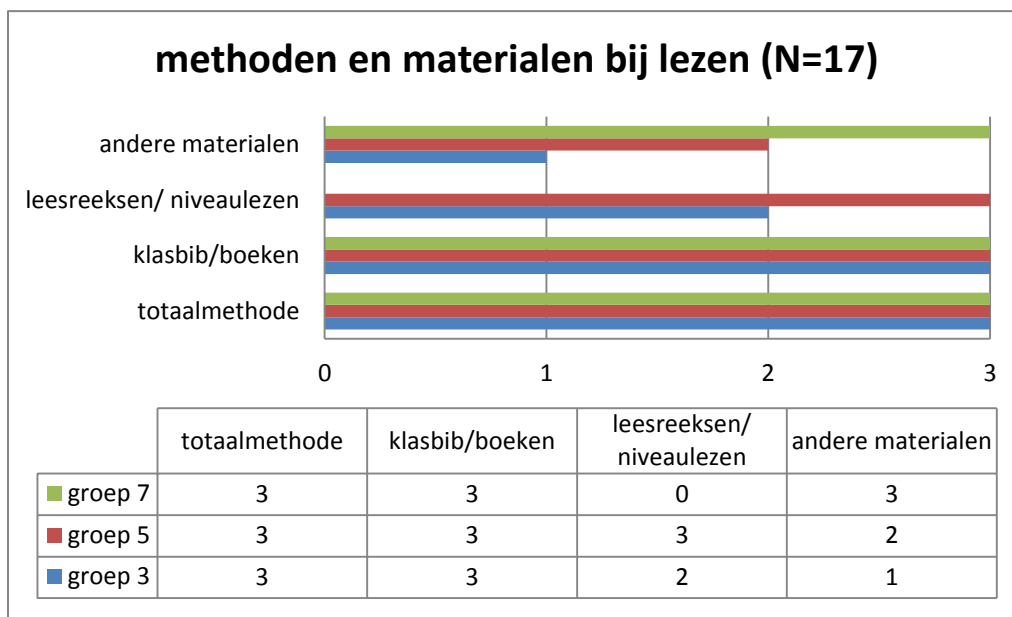
- de methode en werkwijze bij het lezen;
- de kerngedachten van de leraren bij begrijpend lezen;
- de tijd besteed aan het leesonderwijs;
- de leesmotiverende activiteiten;
- de externe betrokkenen bij het leesonderwijs;
- de leesomgeving in de school;
- de groepeeringsvormen die worden gehanteerd bij het lezen;
- de verklaringen van de school voor hun leessucces;
- het leesgedrag van de leraren.

De scholen worden daarbij gecodeerd:

- de school met hoge motivatie van de leerlingen: school HM
- de school met hoge prestaties van de leerlingen: school HP
- de school met hoge motivatie en prestatie van de leerlingen: school HMP

4.1 methode en werkwijze bij het lezen

De 17 deelnemers aan het onderzoek verstrekken gegevens via een gesplitst semi-gestructureerd interview (zie bijlage 6) en via documentanalyse. De onderzoeker bekijkt lessenroosters, verslagen, schoolwerkplan, methoden, enz. die gebruikt worden bij het lezen als aanvulling op of als verifiëring van het interview.



Tabel 1: methode en materialen gebruikt bij lezen (n=17)

4.1.1. een totaalmethode voor taal

De negen klassen in de drie scholen werken allen met een taalmethode. Dat is telkens een totaalmethode waarin alle taallessen worden aangeboden.

De school HM gebruikt 'Leessprong: Ik lees met Hup' in groep 3 en 'Taaljournaal' van groep 4 tot 8. (Recentelijk is de school overgestapt naar Tijd voor Taal. De kinderen uit de onderzoeksgroep kregen voornamelijk via 'Taaljournaal' het aanbod).

De school HP gebruikt 'Leessprong: Ik lees met Hup' in groep 3 en 'Tijd voor Taal' van groep 4 tot 8.

De school HMP gebruikt 'Mol en Beer' in groep 3 en 'Kameleon' van groep 4 tot 8.

De scholen volgen in grote mate de didactiek zoals die voorgeschreven wordt in de handleiding van hun methode. De leraren geven aan dat deze manier van werken hen zekerheid biedt dat ze een gevarieerd aanbod aan teksten aanbieden en aan de leerplandoelen voldoen.

Het concept van deze taalmethodes is leerjaarspecifiek en hebben gemeenschappelijk dat ze (korte) tekstfragmenten aanbieden. Deze tekstfragmenten zijn meestal fictie, maar ook informatieve teksten, reclame, instructies, tabellen en grafieken - zoals de leerplannen voorschrijven - worden aangeboden. Bij deze tekstfragmenten worden werkbladen aangeboden. Deze werkbladen stellen inhoudelijke, taalbeschouwelijke en strategische vragen bij de teksten.

4.1.2 leesreeksen bij de taalmethode

School HP en school HM gebruiken in groep 3 aanvullende leesreeksen bij de methode. In groep 5 worden deze leesreeksen in alle scholen gebruikt. In school HP en school HM is dat tijdens niveaulezen. School HMP hanteert deze boekjes vooral voor het ondersteunen van leerlingen die moeilijker leren lezen.

Deze leesreeksen zijn boekjes van maximaal 32 bladzijden en AVI-gericht geschreven. De bedoeling van de boekjes is leeskilometers maken met teksten die technisch aansluiten bij de leesontwikkeling van de kinderen. Elk boekje is een op zichzelf staande verhalende of informatieve tekst.

4.1.3 boeken

Elke school gebruikt naast deze methode nog andere materialen.

Zo is er in alle klassen een klasbibliotheek en bezoeken alle klassen de stadsbibliotheek. De kinderen hebben dus permanent toegang tot boeken. Enkel in school HMP worden de boeken systematisch geïntegreerd in het aanbod voor de leerlingen. In school HM en school HP is er aandacht voor boeken, maar in mindere mate tijdens de reguliere lessen.

Opvallend is dat de scholen nauwelijks budget voorzien voor collectievorming van de klasbibliotheek. School HM stelt geen middelen ter beschikking, school HMP gemiddeld € 150 per schooljaar, school HP ongeveer € 200. Deze beperkte budgettering maakt dat kwantiteit en kwaliteit van de klasbib beperkt is. Geen enkele school heeft een aankoopbeleid en investeert bijvoorbeeld in 'makkelijk lezen' boeken voor risicolezers.

De scholen compenseren de beperkte kwantiteit en kwaliteit van de klasbib met een bezoek aan de stadsbibliotheek.

4.1.4 andere materialen

Verschillende leraren gebruiken naast het aanbod uit de taalmethode en boeken nog andere materialen.

In groep 3 is dat beperkt. Een leraar gebruikt nog eigen gezochte teksten. Dit zijn meestal teksten uit andere methodes.

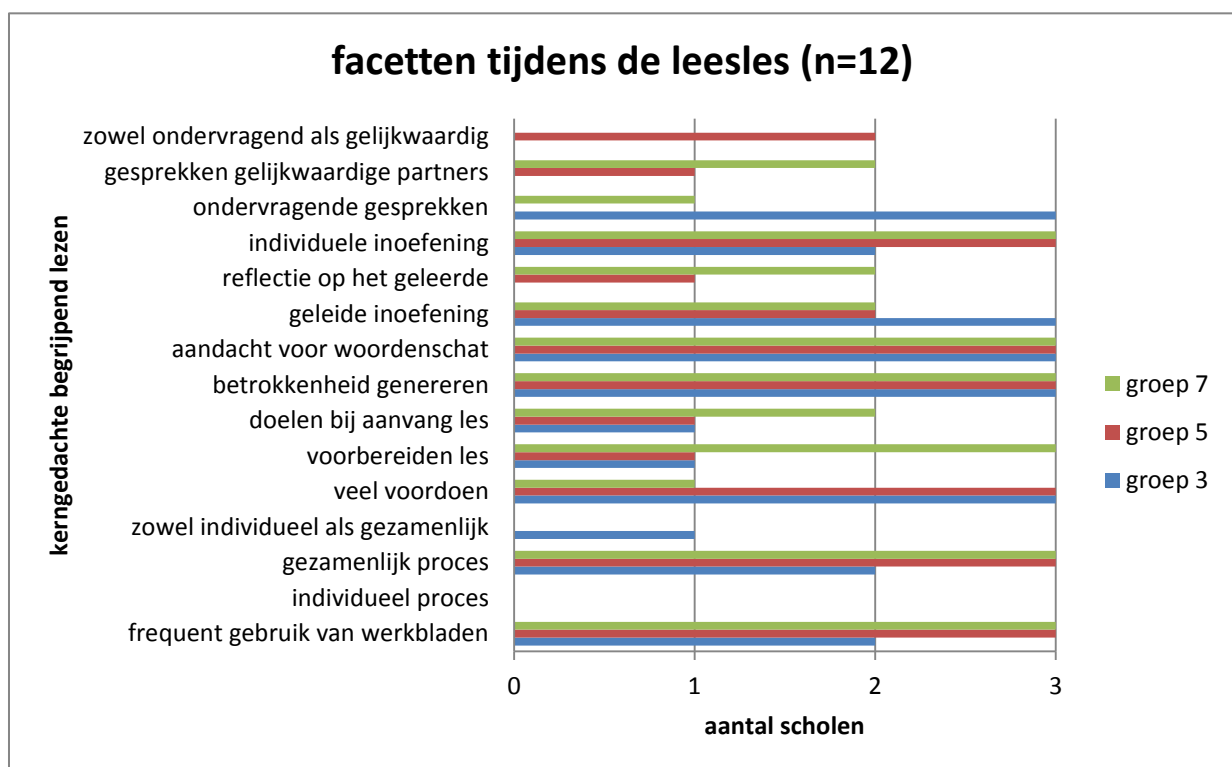
In groep 5 worden in school HP en school HMP tijdschriften in het aanbod opgenomen. Het betreft

de magazines 'Wapiti' en 'National Geographic Junior'. Deze tijdschriften zijn opgenomen in de klasbib en kunnen door de kinderen gelezen worden. Er wordt niet systematisch mee gewerkt. In groep 7 worden in de drie scholen aanvullende materialen gebruikt. Dit gaat om een gemengd aanbod van tijdschriften (school HP, HM en HMP) en kranten (school HMP). De leraren van groep 7 geven aan dit materiaal tijdens de lessen te gebruiken. Zo zijn er bijvoorbeeld actualiteitslessen met tekstmateriaal uit de krant of 'Kits'.

In school HMP wordt in groep 4, 5, 7 en 8 gewerkt met '(Nog) Een boek voor twee' (Van Keer, 2002). Deze methodiek leert kinderen omgaan met 6 leesstrategieën (voorkennis activeren, voorspellend lezen, hoofdzaken onderscheiden, begrip van woorden bewaken, tekstbegrip bewaken en het soort tekst bepalen) en doet dit via peer-tutoring waarbij groep 4 en 7 en groep 5 en 8 samenwerken.

4.2. kerngedachten van de leraren over begrijpend lezen en toepassing ervan tijdens de leeslessen

Tijdens het gesplitst semi-gestructureerd interview werd aan de leraren gevraagd of zij begrijpend lezen eerder als gezamenlijk proces of individueel proces aanzien en of ze frequent werkbladen hanteren. Ook de fases vanuit het directe instructiemodel zoals omschreven door Hattie (2009) worden bevraagd. De werkboeken werden geanalyseerd. Op basis van de interviews en documentanalyse worden de kerngedachten van de leraren omtrent begrijpend lezen weergegeven.



tabel 2: kerngedachten begrijpend lezen (N=12)

In nagenoeg alle klassen wordt het begrijpend lezen voornamelijk vorm gegeven vanuit de gehanteerde taalmethode en de bijbehorende werkboeken. Enkel een leerkracht uit groep 3 geeft aan dit niet te doen. Zij bespreekt mondeling de teksten met de kinderen en hanteert het werkboekje als leidraad. Tijdens de observaties en uit de gesplitste semi-gestructureerde interviews met leraren uit groep 7 blijkt dat regelmatig met langdurige opdrachten wordt gewerkt. In groep 7

van school HM werd tijdens de leesles niet gelezen, maar stelden enkele leerlingen de resultaten van hun leeswerk voor over dieren. Uit het nagesprek met de leraar blijkt een grote overeenkomst met de CORI-methodiek zoals omschreven door Guthrie en Cox (2002).

De helft van de leraren bereidt de les voor. Dat gebeurt voornamelijk in groep 7. De leraren uit de lagere klassen doen dat nauwelijks. Ze motiveren dit met hun ervaring en vertrouwdheid met het materiaal.

Ondanks het feit dat de leraren hun onderwijs in begrijpend lezen vorm geven vanuit de werkboeken ervaren zij wel dat dit onderwijs een gezamenlijk proces is. Het individueel invullen van het werkboek is slechts een fase in de totale les. Het werk in het werkboek wordt samen voorbereid en/of samen besproken. Taken uit werkboeken worden soms klassikaal en soms in groepjes gemaakt.

Ongeveer de helft van de leraren stelt doelen of verwachtingen bij aanvang van de les. Een derde van de leraren staat stil bij wat geleerd is of plaatst het geleerde in een groter geheel. Alle leraren besteden aandacht aan woordenschat. In groep 3 en 5 geven de leraren aan veel voor te doen, in groep 7 doet slechts een leraar dat.

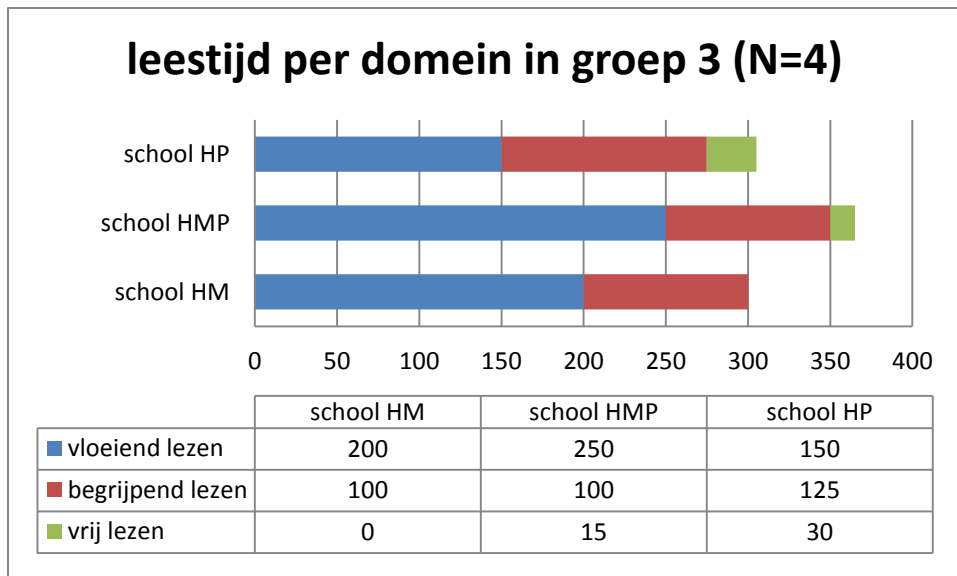
Het merendeel van de bevroegde leraren voorziet zowel geleide inoefentijd als individuele oefentijd. Tot slot geven de leraren van groep 3 eerder teksten te bevragen en de leraren uit groep 7 eerder te bespreken onder gelijkwaardige partners. De leraren van groep 5 geven aan beiden te doen zodat een continuüm ontstaat van bevragend naar gelijkwaardige bespreking.

4.3 tijd besteed aan het leesonderwijs

De 17 respondenten werden bevroegd omtrent de tijd die voorzien wordt voor lezen, de verschillende aspecten van lezen waaraan tijd besteed wordt en de uitbreiding van de tijd voor risicolezers. In de negen klassen is eveneens een leesles geobserveerd. Tijdens deze observatie werden kwantitatieve (aantal effectief gelezen minuten) in kaart gebracht.

4.3.1 tijd voor lezen voorzien op het rooster

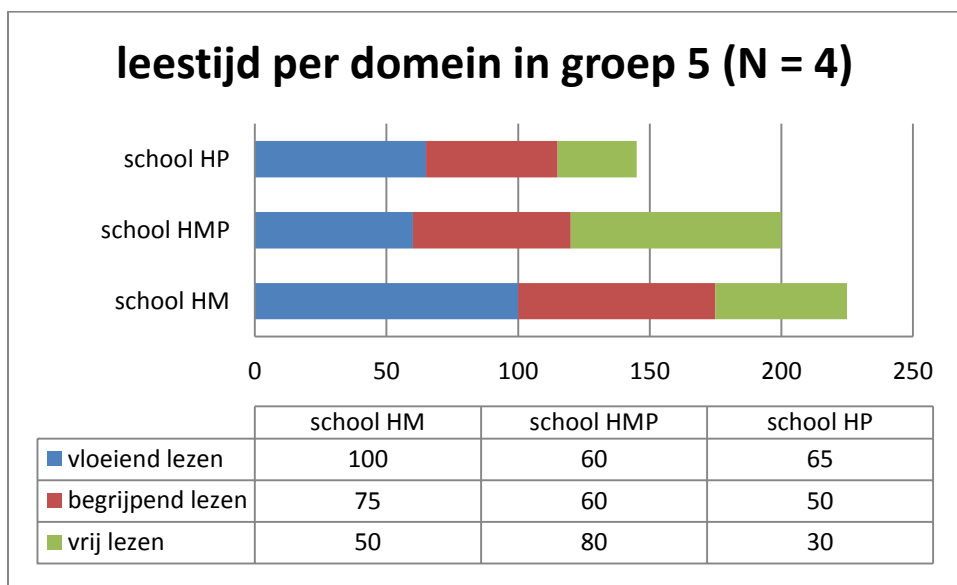
Op basis van analyse van de lessenroosters en de gesprekken met de vier leraren (in school HM namen twee leraren deel aan het gesplitste semi-gestructureerde interview) werd de tijd voor lezen in kaart gebracht. De tijd voor lezen tijdens andere vakken werd door de leerkracht bij benadering weergegeven. Door de onbetrouwbaarheid en de grote variatie in deze gegevens worden ze niet mee in de onderstaande tabellen opgenomen.



Tabel 3: leestijd (in minuten) per domein in groep 3 (N=4).

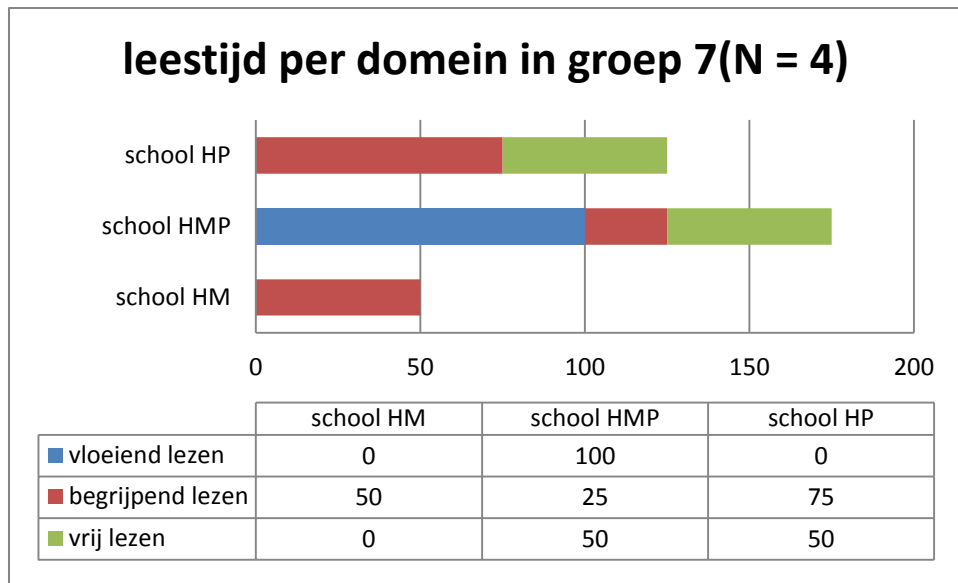
De drie scholen roosteren ongeveer 300 minuten in hun lessenrooster voor het aanvankelijk lezen. School HMP roostert opmerkelijk meer tijd. Deze school heeft veel anderstalige leerlingen waardoor de school het noodzakelijk acht meer tijd te investeren in het leesonderwijs.

De drie scholen investeren de tijd in groep 3 voornamelijk in het vloeiend leren lezen. Vrij lezen komt in beperkte mate voor.



Tabel 4: leestijd (in minuten) per domein in groep 3 (N=4)

In groep 5 is tussen 145 en 225 minuten voorzien voor lezen. Voor het oefenen van het vloeiend lezen wordt iets meer tijd voorzien. Opvallend is dat er in alle groepen tijd ingeroosterd is voor vrij lezen. In school HP is dat voor een vijfde van de tijd, in school HMP loopt dat op tot twee vijfde van de tijd.



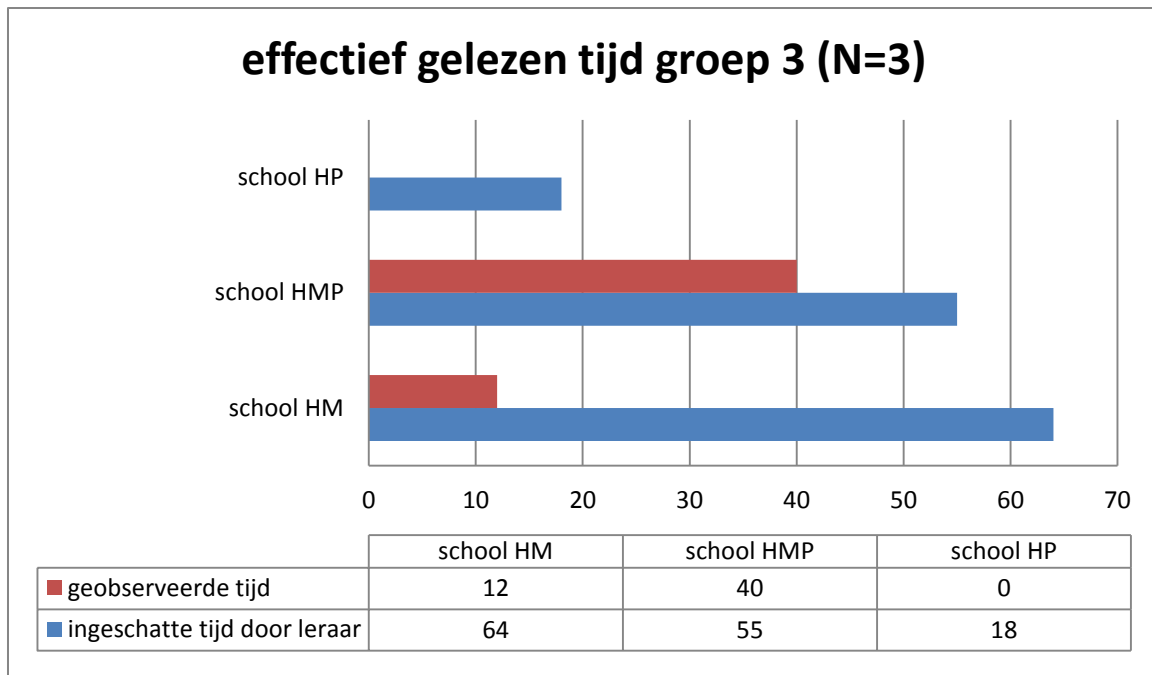
Tabel 5: leestijd (in minuten) per domein in groep 7

In groep 7 daalt de voorziene leestijd verder (tussen 50 en 175 minuten). School HP en school HM investeren niet meer in vloeïend lezen. In school HMP wordt daarvoor 100 minuten voorzien. De leraar uit deze groep verklaart dat hij 25 minuten per week werkt met taken bij het lezen. Dat noemt hij begrijpend lezen. Tijdens de lessen vloeïend lezen is er ook tijd voor woordverklaring en strategiegebruik. In school HM is er geen tijd voor vrij lezen, school HMP en school HP voorzien daar 50 minuten voor.

4.3.2 effectieve leestijd

Naast de tijd voorzien voor lezen op het lessenrooster werd op zoek gegaan naar de tijd dat de leerlingen effectief lezen. Als effectieve leestijd wordt het principe dat minstens 70% van de kinderen betrokken moeten lezen gehanteerd.

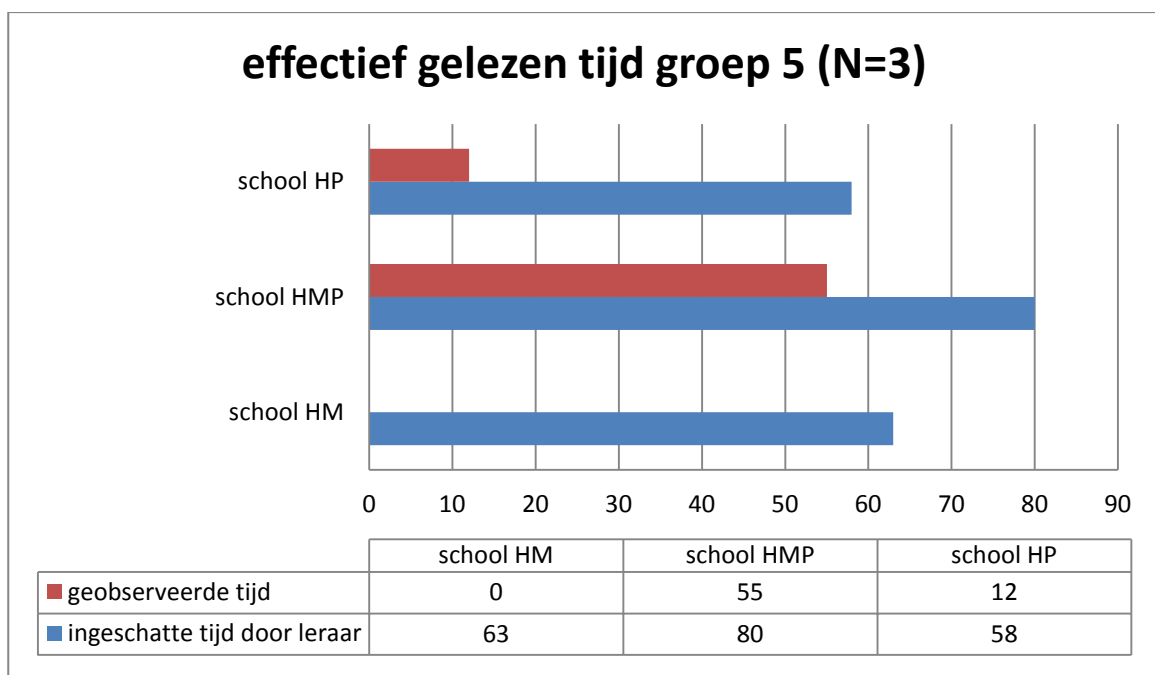
Enerzijds werd aan de leraren gevraagd een inschatting te maken hoeveel procent van de tijd zij vermoeden dat hun kinderen lezen tijdens de leesles. Anderzijds werd in elke klas een les geobserveerd en de effectieve leestijd berekend op basis van hoger vernoemd principe.



Tabel 6: effectief gelezen tijd in groep 3 uitgedrukt in % (n=3).

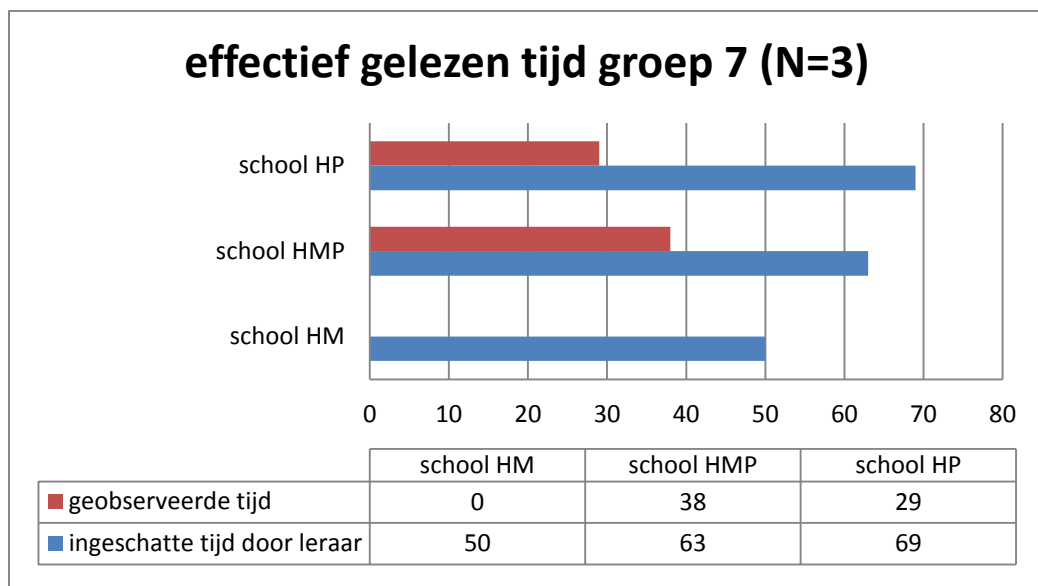
Vooraleerst vallen de grote verschillen op tussen de scholen voor wat betreft de inschatting van de leraren over de effectieve leestijd van hun leerlingen. School HM geeft aan dat de kinderen gedurende twee derde van de tijd lezen. School HP geeft aan een vijfde van de tijd effectief gelezen wordt.

Een tweede bevinding is dat alle klasleraren de effectief gelezen tijd schromelijk overschatten. Enkel in school HMP komt de effectieve tijd zoals geobserveerd tijdens het lesbezoek in de buurt van de tijd zoals door de leraar ingeschat. In school HP wordt in minder dan een vijfde van de tijd effectief gelezen. In de geobserveerde les werd er op geen enkel tijdstip door 70% van de kinderen gelijktijdig gelezen.



Tabel 7: effectief gelezen tijd in groep 5 uitgedrukt in % (N=3)

In groep 5 schatten de leraren de effectieve leestijd hoog in. Zij schatten dat tussen de helft en drie kwart van de tijd effectief gelezen wordt. Dit blijkt niet tijdens de geobserveerde lessen. In school HMP wordt ruim de helft van de tijd effectief gelezen, maar blijft dat ruim een kwart minder dan de inschatting. In school HM werd er niet effectief gelezen. Tijdens de geobserveerde les onderzochten de leerlingen de flap van het boek in het kader van het vinden van een geschikt leesboek.



Tabel 8: effectieve leestijd in groep 7 weergegeven in % (N=3).

Ook in groep 7 zijn er gelijkaardige vaststellingen waar te nemen. Ook hier schatten de leraren in dat tussen de helft en drie kwart van de leesles effectief gelezen wordt. Dat wordt niet bevestigd tijdens de observaties. In school HMP en school HP wordt tijdens de geobserveerde les ongeveer een derde van de tijd effectief gelezen. In school HM wordt er tijdens de geobserveerde les niet gelezen. Drie leerlingen presenteren de bevindingen van hun leeswerk dat ze tijdens de vorige leeslessen hebben voorbereid.

4.3.3 Hoeveel wordt er dan werkelijk gelezen?

De effectieve leestijd zoals die hierboven beschreven wordt, werpt een nieuw licht op de geprogrammeerde tijd. Door de gegevens van de lessenroosters en de effectieve leestijd te combineren, volgt een nominatieve invulling van de werkelijke leestijd per week.

Klas	Tijd op het rooster	Effectieve leestijd ingeschat door leraar	Effectieve leestijd per week ingeschat door de leraar
Groep 3 HM	300	64%	192
Groep 5 HM	225	63%	142
Groep 7 HM	50	50%	25
Groep 3 HMP	365	55%	201
Groep 5 HMP	200	80%	160
Groep 7 HMP	175	63%	110
Groep 3 HP	305	18%	55
Groep 5 HP	145	58%	84
Groep 7 HP	126	69%	87

Tabel 9: reële leestijd

De kolom 'effectieve leestijd per week ingeschat door de leraar' werpt een nieuw licht op de leeskansen van kinderen. De observaties maken duidelijk dat de leesminuten nog naar beneden bijgesteld moeten worden.

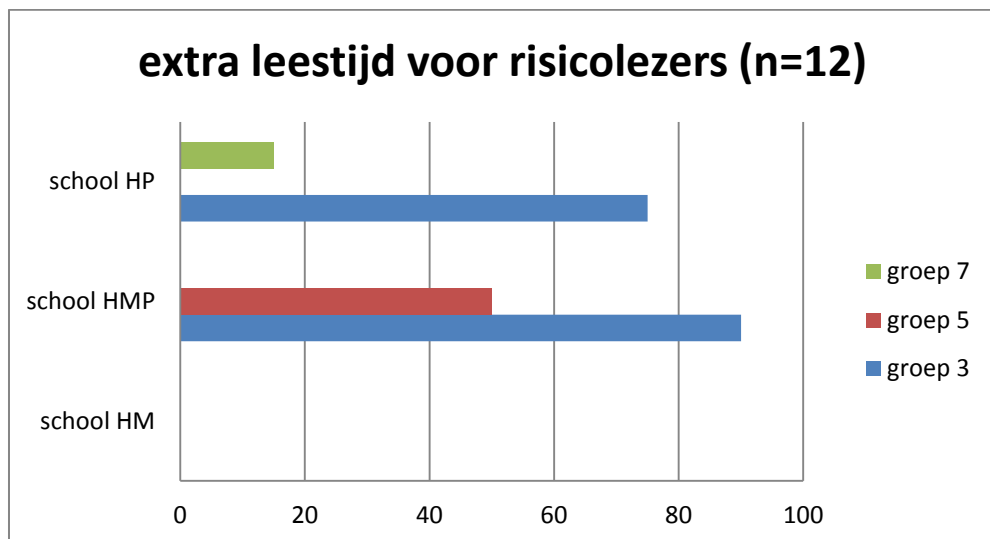
In deze tabel wordt duidelijk dat school HMP veruit de meeste effectieve leestijd voorziet. Uit de observaties blijkt bovendien dat deze leraren de effectieve leestijd het meest correct inschatten. School HMP hanteert een didactiek waarbij leerlingen veel en met veel leerlingen op dezelfde tijd lezen.

Houtveen, Brokamp en Smits (2012) adviseren dat per week in groep drie 425 minuten en in groep vier tot acht 180 minuten per week aan lezen besteed wordt. Deze leestijd investeren de scholen niet. Enkel groep 5 komt in school HMP en school HM in de buurt van deze geadviseerde tijdsbesteding.

4.3.4 extra leestijd voor risicolezers

Smits en Braams (2007), Houtveen, Brokamp en Smits (2012) geven aan dat risicolezers bovenop het reguliere aanbod extra leestijd en oefening nodig hebben.

Via gesplitste semi-gestructureerde interviews en documentanalyse wordt de hoeveel tijd de drie scholen investeren in extra leesondersteuning in kaart gebracht.



Tabel 10: extra leestijd voor risicolezers (N=12)

School HMP en school HP voorzien in extra leestijd voor risicolezers. School HM voorziet geen extra leestijd. Deze school voorziet in extra inspanningen voor risicolezers tijdens de leesles.

School HP gaat tijdens deze tijd met gemengde materialen aan de slag die de leraar kiest op maat van de leerling. School HMP gaat meer methodologisch aan het werk, nl. groep 3 werkt systematisch met Connect en groep 5 verlengt de leestijd via het lezen van leesboekjes uit leesboxen bij de methode.

4.4 leesmotiverende activiteiten

Scholen investeren in leesplezier of leesmotivatie. Welke leesbevorderende activiteiten organiseren de scholen? Het bibliotheekbezoek, de projectmatige werking rond leesbevordering en de leesautonomie van de leerlingen worden via de data uit de interviews en documentanalyse in kaart gebracht.

4.4.1 bibliotheekbezoek

De respondenten (N=17) werden bevraagd over het bezoek en de frequentie van bezoek aan de stadsbibliotheek met de klas. De gegevens werden gecontroleerd via documentanalyse.

School	Bibliotheekbezoek	Frequentie
HM	Ja	1 keer per 14 dagen
HMP	Ja	1 keer per maand
HP	Ja	1 keer per 5 weken

Tabel 11: bibliotheekbezoek (N=17)

Elke school bezoekt de stadsbibliotheek. De bibliotheek bevindt zich bij de drie scholen op wandelafstand. Opvallend is dat de scholen die hoog scoren voor leesmotivatie het vaakst naar de bibliotheek gaan.

4.4.2 projectmatige werking leesbevordering

Uit de interviews met de leraren en beleidsmakers (N=17) worden de initiatieven die de scholen nemen om projectmatig aan leesbevordering te werken in kaart.

School HM heeft een intense samenwerking met de stadsbib. Zo stelt de bib bolderkarren samen voor groep 5. Elke bolderkar bevat een gevarieerd aanbod boeken en suggesties voor de leraren rond leespromotie. Maandelijks krijgt elke groep 5 een nieuwe bolderkar.

De bibliotheek voorziet ook leesbevorderende activiteiten (vb. auteurslezingen, deelname aan nationale activiteiten zoals jeugdboekenweek) waaraan de school participeert.

De school organiseert om de 3 jaar een boekenbeurs in de school. Deze activiteit is een aanleiding om rond leespromotie te werken.

School HMP werkt enkel samen met de bibliotheek als externe partner. Op schoolniveau worden geen projecten uitgevoerd. Auteurslezingen komen niet voor in de school.

School HP bezoekt met de kinderen van groep 7 en 8 de Antwerpse boekenbeurs. De school neemt niet deel aan nationale evenementen rond lezen, maar participeert geregeld in leesbevorderende activiteiten die de bib organiseert.

4.4.3 leesautonomie van de leerlingen

Autonomie is een belangrijke factor bij motivatie (Denaeghel, Van Keer, Vansteenkiste & Rosseel, 2012). Het zelf mogen kiezen wat je leest heeft invloed op het plezier bij het lezen. Op basis van de interviews met de leraren (N=12) wordt gekeken in welke mate de leerlingen autonoom boeken kiezen, autonoom mogen beslissen wat ze lezen tijdens (een deel van) de leesles en of er bepalende criteria zijn bij het kiezen van boeken.

Klas	Autonome boekenkeuze	Autonome keuze tijdens (een deel van) de leesles	Criterium bij boekenkeuze
Groep 3 HM	Gedeeltelijk	Neen	AVI en interesse
Groep 5 HM	Ja, controle lkr	Ja	Vijfvingertest en interesse
Groep 7 HM	Ja	neen	interesse
Groep 3 HMP	Gedeeltelijk	neen	AVI en interesse
Groep 5 HMP	Ja, controle lkr.	Ja	Vijfvingertest en interesse
Groep 7 HMP	Ja	ja	vijfvingertest
Groep 3 HP	Gedeeltelijk	Neen	Interesse en AVI
Groep 5 HP	Ja, controle lkr.	ja	Interesse en advies lkr. moeilijkheid
Groep 7 HP	Ja	ja	leeftijdsgroep

Tabel 12: leesautonomie leerlingen (N=12)

Uit tabel 12 kan worden afgeleid dat naarmate leerlingen ouder worden ze meer autonomie krijgen bij het kiezen van de boeken die ze willen lezen. In school HMP en school HP kunnen de kinderen in groep 5 en groep 7 gedeeltelijk zelf kiezen wat ze lezen. Deze autonome leestijd situeert zich binnen vrij lezen en niet binnen de lessen vloeiend lezen of begrijpend lezen.

In groep 3 is AVI een belangrijke inspiratiebron bij het bepalen van de keuze. In groep 5 en groep 7 wordt dit strakke AVI-denken minder gehanteerd. De vijfvingertest, de leeftijdsindeling in de bib en het oordeel van de leraar bepalen naast interesse van de leerling de mogelijke keuze van de boeken. Alle kinderen krijgen een gelijkaardige autonomiebeleving. Voor risicolezers hanteren de leraren geen bijkomende criteria.

4.5. externe betrokkenen bij het leesonderwijs

Uit de interviews met de beleidsmakers blijkt dat de drie scholen bijna uitsluitend met de bibliotheek als externe partner werken. De scholen participeren niet zelfstandig aan initiatieven van landelijke verenigingen (vb. Stichting Lezen) om het lezen te bevorderen. Door de participatie van de bibliotheek aan deze initiatieven, nemen de scholen deel aan auteurslezingen en projecten rond leesbevordering. School HM heeft een verregaand samenwerkingsverband met de plaatselijke bibliotheek. Alle klassen gaan tweewekelijks naar de bibliotheek, de bib levert bolderkarren met boeken (en tips voor de leraren) aan groep 5. De school wil dit initiatief verder uitbreiden, maar het gemeentebestuur wenst dit initiatief niet verder uit te breiden omwille van budgettaire maatregelen. School HP werkt samen met lees(groot)ouders. Deze externe medewerkers worden ingezet om kinderen onder begeleiding in kleine groepjes te laten lezen.

4.6 de leesomgeving in de school

Tijdens de schoolbezoeken werd een rondwandeling gemaakt en de leesomgeving geobserveerd. De leesomgeving wordt in de drie scholen herleid tot de klasbibliotheek. Boekenpresentatie krijgt weinig aandacht. In alle klassen is er een boekenrek waarop de boeken naast elkaar staan. In groep 5 van school HMP waren enkele boeken uitgesteld. In groep 5 van school HM zorgt de bolderkar voor extra aandacht voor de boeken.

4.7 groepeeringsvormen

Op basis van de interviews met leraren en de documentanalyses wordt gekeken hoe de scholen de leerlingen groeperen tijdens de leeslessen.

De drie scholen uit dit onderzoek zijn allemaal georganiseerd volgens het model van leerstofjaarklassen. Voor het leesonderwijs wordt dit model op verschillende manieren doorbroken. School HM deelt de leerlingen van groep 3 op een alternatieve manier in voor het leesonderwijs. De leerlingen worden verdeeld over 3 groepen: groep 1 en 2 zijn homogene groepen met normaal vorderende leerlingen. Groep 3 is een heterogene groep met risicolezers en snel vorderende lezers. In deze school is er voor groep 4 en 5 (en groep 3 vanaf januari) klasdoorbrekend niveaulezen. De kinderen lezen dan samen in groepen van hetzelfde leesniveau.

In school HMP wordt groep 3 gedurende drie uur per week opgesplitst tijdens de leeslessen. Tijdens deze uren wordt een extra leraar ingeschakeld en worden er kleinere heterogene groepjes gevormd om het vloeiend lezen te oefenen.

In deze school wordt gedurende 1 uur per week gewerkt met '(nog) een boek voor twee' (Van Keer, 2002). Dit tutorprogramma brengt leerlingen van groepen 4 en 7 en van groepen 5 en 8 samen. Er worden teksten gelezen en kinderen gaan samen aan de slag met leesstrategieën (zie ook 4.1.4). Groep 6 heeft geen plaats in dit tutorprogramma. Daarom wordt in deze groep vanuit dezelfde principes een uur per week aan partnerlezen gedaan.

School HP organiseert niveaulezen in groep 3 en 5. In groep 3 is daarbij ondersteuning door (groot)ouders. Groep 4 en 6 werkt met een tutorprogramma rond vloeiend lezen waarbij leerlingen met AVI 9 uit groep 6 de jongere leerlingen ondersteunen.

4.8 verklaringen van de scholen voor hun leessucces

Tot slot werd aan de 17 respondenten via een ongestructureerd interview gevraagd om hun hoge score voor motivatie of prestatie te verklaren. Alle respondenten geven aan verwonderd te zijn over deze resultaten. De scholen vinden dat ze geen specifieke inspanningen leveren die de resultaten verklaren. Schoorvoetend reiken de respondenten verklaringen aan, maar ze melden allen dat ze niet zeker zijn dat deze initiatieven het succes verklaren. Verklaringen die in de school meermaals door de respondenten worden verwoord, staan hier genoteerd.

School HM geeft als verklaringen:

- samenwerking met de stedelijke bibliotheek;
- enthousiaste leerkrachten;
- open overlegcultuur tussen de leraren en regelmatig een leesbevorderingsproject;
- veel aandacht voor lezen ... 'in elke graad gebeurt wel iets';
- in het leraarslokaal wordt veel over boeken gepraat. Veel leraren lezen zelf graag. Er worden vaak boeken aan elkaar uitgewisseld.

School HMP geeft als verklaringen:

- warmte en structuur: school is 'thuis' voor kinderen, maar er zijn duidelijke structuur en regels;
- veel aandacht voor het lezen (veel vrij lezen);
- de werking met 'het boek voor twee' (Van Keer, 2002) waarbij buiten de klasmuren wordt gewerkt rond lezen. Zo is lezen onderwerp van gesprek;
- de testen en bevraging waren een ander soort testen, ze sluiten beter aan bij onze werking dan de CITO en LVS-toetsen waar onze leerlingen altijd laag op scoren.

School HP geeft als verklaringen:

- groep acht was best een sterke klas;
- we geven veel vertrouwen aan de leerlingen;
- we hebben relatief kleine klassen;
- we hebben geen hokjesmentaliteit in de school – we overleggen veel – we vinden inspiratie bij elkaar;
- goede samenwerking tussen de collega's - wij zijn geen vriendenclub, maar werken professioneel goed samen;
- goede samenwerking met ouders en grootouders.

4.9 het leesgedrag van de leraren

Binnen dit onderzoek werd via een gesplitst semi-gestructureerd interview (N=12) het eigen leesgedrag van de leraren bevestigd. Aan de leraren werd gevraagd hoeveel ze lezen voor hun plezier. Smits en Braam (2006) en Applegate en Applegate (2004) stellen dat een positieve houding tegenover en enthousiasme bij het lezen bij de leraar noodzakelijk is om deze attitude over te brengen bij de leerlingen. Van de Ven, Smits en Van Koeven (2012) stellen dat dit effecten heeft op leesmotivatie en leesresultaten bij technisch en begrijpend lezen.

N = 12	Minstens 1 uur per week %	Minstens 4 uur per week %	Minstens 7 uur per week %	Minstens 10 uur per week %
Werkweek	100	33	17	17
vakantie	100	66	33	25

Tabel 13: frequentie lezen van leraren voor hun plezier tijdens werk- en vakantieweek (N=12)

Alle geïnterviewde leraren (n=12) geven allemaal aan te lezen voor hun plezier. Alle geïnterviewde leraren lezen minstens een uur per week tijdens de werkweek en twee leraren (17 %) lezen tot 10 uur per week tijdens de werkweek. Tijdens de vakantie loopt dit op. Twee derde van de leraren lezen meer dan vier uur per week. Een kwart van de leraren lezen tijdens de vakantie 10 uur per week. In school HM geven verschillende leraren aan dat 'boeken' regelmatig een onderwerp van gesprek zijn in de leraarskamer. Boeken gaan van hand tot hand in de school. De leraren kennen elkaars leessaak behoorlijk goed.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden conclusies geformuleerd over de mate waarin het leesonderwijs in de onderzochte scholen aansluit bij de bevindingen uit de literatuur. Daarmee worden ook de onderzoeksvragen beantwoord.

Uit de resultaten blijkt dat het succes van de onderzochte scholen kan toegeschreven worden aan het leesgedrag van de leraren, het toepassen van het directe instructiemodel via de taalmethode zoals het omschreven wordt door Hattie (2009) en het frequente bezoek aan de bibliotheek waar de leerlingen relatief autonoom boeken kunnen kiezen.

Vooraf wat betreft het tijdsgebruik en de autonomie van de leerlingen tijdens de reguliere leeslessen sluit de praktijk in mindere mate aan bij de inzichten uit de literatuur.

5.1 Conclusie

Deze algemene conclusie wordt op basis van het 6T-kader van Allington (2002) zoals gepresenteerd in hoofdstuk 3.3 meer gedetailleerd gerapporteerd.

5.1.1. voldoende tijd voor het lezen

Allington (2002) geeft aan dat effectieve klassen veel tijd aan lezen en schrijven besteden en dat de tijd tijdens deze lessen optimaal besteed wordt aan lezen.

Houtveen, Brokamp en Smits (2012) voorzien binnen het LIST-project 425 minuten per week voor aanvankelijk lezen en 180 minuten per week voor voortgezet lezen.

Voor het aanvankelijk lezen roosteren de scholen tussen 300 en 365 minuten in en halen de benodigde leestijd daarom niet. Voor het voortgezet lezen roostert school HMP voldoende tijd in groep 5 en 7; school HM voldoende tijd in groep 5 en school HP onvoldoende tijd.

Bovendien pleiten Allington (2002); Houtveen, Brokamp en Smits (2012) dat leerlingen zo veel mogelijk lezen tijdens de leesles. De leraren in de geobserveerde klassen denken dat er van 18 tot 80 % van de tijd effectief gelezen wordt. De geobserveerde lessen maken duidelijk dat de leraren dit te hoog inschatten. Er wordt tussen 0 en 55% effectief gelezen. In geen enkele klas benadert de effectief gelezen tijd de inschatting van de leraar.

Voor kinderen die onvoldoende profiteren van het aanbod stellen Vernooy (2012); Braams en Smits (2007); Ward (1987); Houtveen, Brokamp en Smits (2012); Allington (2002) extra leestijd te programmeren. De scholen die hoog scoren op de OVSG-toetsen hebben extra tijd voorzien voor risicolezers. De school met hoog gemotiveerde leerlingen roostert geen extra leestijd.

Samenvattend kan gesteld worden dat de geobserveerde scholen in vergelijking met de inzichten uit de literatuur te weinig leestijd voorzien. Scholen die hoog presteren op een toets begrip lezen in groep 8 hebben leestijd bovenop het reguliere aanbod ingelast voor risicolezers.

5. 1.2 een gevarieerd aanbod aan teksten

Allington (2002); Houtveen, Brokamp en Smits (2012); Routman (2013) pleiten voor een rijk en gevarieerd aanbod van teksten met een verschillende moeilijkheidsgraad. In de onderzochte scholen hebben alle klassen een beperkte klasbibliotheek. Het aanbod wordt aangevuld met boeken uit de stadsbibliotheek.

Hiebert (2009), National Reading Panel (2000) geven aan dat 'the-one-size-fits-all'-aanpak waarbij alle kinderen dezelfde tekst lezen weinig effectief is. Deze praktijk wordt echter systematisch toegepast in de scholen. De methode met de bijbehorende teksten en werkbladen zijn gemeengoed. Toch beschouwen de leraren het begrip lezen eerder als een collectief proces dan een individueel proces. De werkbladen worden, krijgen slechts een beperkte plek in het aanbod.

De leerlingen krijgen autonomie bij het kiezen van boeken wat de leesmotivatie bevordert. Deze boeken worden gebruikt bij het vrij lezen of het lezen op de vrije momenten. Deze teksten worden niet gebruikt voor de lessen begrijpend lezen waardoor gunstige effecten van autonome motivatie zoals vastgesteld door de Denaeghel (2012) en Denaeghel, Van Keer, Vansteenkiste en Rosseel (2012) niet aangewend worden.

Samengevat kan gesteld worden dat de leerlingen een rijk en gevarieerd aanbod aan teksten lezen via het aanbod uit de taalmethode. Aanvullend lezen de leerlingen boeken uit de klasbib en de stadsbib die frequent bezocht wordt. De autonome motivatie waarbij kinderen zelf teksten kiezen, krijgt beperkt plaats in de klaspraktijk via vrij lezen en facultatieve leesmomenten.

5.1.3 Les geven

Allington (2002) maakt duidelijk dat leraren die modelleren of demonstreren zich kwalitatief onderscheiden van leraren die taken geven en ze nadien beoordelen. Ze passen specifieke strategieën toe op momenten dat ze nuttig zijn. Vervolgens voorzien ze oefenkansen en bieden kansen aan de kinderen om transfer te maken naar andere teksten (Allington, 2002).

In dit onderzoek geven de leraren aan dat ze in 8 van de 9 klassen werken met werkbladen, maar dat eerder gemeenschappelijk doen dan individueel. Hierbij wordt aangesloten bij het inzicht dat taken geven en ze nadien verbeteren niet effectief is.

Het directe instructiemodel zoals omschreven door Hattie (2009) wordt in grote mate toegepast. Betrokkenheid genereren, woordbegrip bewaken, geleide en individuele inoefening zijn in ruime mate aanwezig tijdens de lessen. De les voorbereiden, doelen en verwachtingen formuleren bij aanvang van de les en reflecteren over het geleerde en het kaderen in een groter geheel komt in de helft van de klassen voor.

5.1.4 in gesprek gaan (talk)

Allington (2002) geeft aan dat gesprekken in effectieve klassen meer ‘conversatie’ dan ‘ondervraging’ zijn. Er vinden in deze klassen meer gesprekken tussen leraar – leerling en leerlingen onderling plaats. Uit de interviews met de leraren wordt duidelijk dat de gesprekken in groep 3 bevragend zijn en naar groep 7 steeds meer evolueren naar conversatie onder gelijkwaardige partners.

Van de Ven (2010) stelt dat een leraar die enthousiast praat over (de beleving van) boeken verschil maakt. Wang en Guthrie (2004, zoals geciteerd in Van de Ven, 2010) geven aan dat een beperkte passie en gretigheid voor lezen bij de leraar kan overgedragen worden op de leerlingen. Mc Cool en Gespass (2009) onderzochten de leesattitudes van leraren. Ze stelden vast dat de meeste leraren die graag lezen hun persoonlijke leesbeleving delen met hun leerlingen.

De frequentietabel met het leesgedrag van leraren geeft aan dat alle respondenten graag lezen en daar zowel tijdens de werkweek als de vakantieperiode tijd voor maken. In de school waar de leerlingen hoge resultaten halen voor hun prestaties en motivatie lezen de leraren opmerkelijk veel. In de school met hoge motivatie geven de leraren aan dat ze onderling veel over boeken met elkaar in gesprek gaan. Dit onderzoek bevestigt hiermee de inzichten die relatie leggen tussen het leesgedrag van de leraar en het leesgedrag van de leerlingen.

5.1.5 taken

Allington (2002) detecteerde dat de leerlingen in effectieve scholen werken aan complexere taken en meer keuze/autonomie krijgen. Zoals eerder omschreven gebeurt dit in mindere mate in de scholen waar het onderzoek plaatsvond. De taalmethode bepaalt in grote mate het aanbod. De autonomie is beperkt tot het lezen in de vrije tijd.

In de school met een hoge leerlingenmotivatie werkte men met langere leesprojecten rond een specifiek onderwerp. Deze methodiek vertoont gelijkenissen met de CORI-methodiek zoals omschreven door Guthrie en Cox (2002).

5.1.6 toetsen

Allington(2002) stelde vast dat effectieve leraren meer de inspanning en vooruitgang in kaart brengen dan het bereiken van standaarden. Ze gebruiken vaak competentiegerichtte evaluatiemethodes (vb. rubrics).

In de scholen wordt voornamelijk gewerkt met de toetsen uit de methode en de AVI-toetsen. Competentiegericht toetsen is in de scholen niet aan de orde.

5.2 Discussie

5.2.1 aansluiting bij de literatuur

Op basis van het vooronderzoek was de verwachting scholen aan te treffen die in grote mate gelijkgericht werken volgens inzichten uit de literatuur over lezen.

Voornamelijk het aspect tijd komt in beperkte mate overeen met de inzichten uit de literatuur. De effectieve leestijd in de scholen is laag. Toch verhindert dit niet dat scholen goed scoren op een bevraging rond leesmotivatie en/of een eindtoets begrijpend lezen. Binnen dit onderzoek werd enkel de leestijd tijdens de leeslessen in kaart gebracht. Allington (2002) geeft aan dat effectieve scholen ook tijdens andere lessen veel lezen en schrijven. Omwille van de beperkte betrouwbaarheid van de informatie werden deze gegevens niet meegenomen in dit onderzoek. Leraren gaven de hoeveelheid leestijd buiten de leeslessen aan, maar dit gebeurde zeer onnauwkeurig. Bovendien was er geen mogelijkheid om dit via observaties of documentanalyse na te gaan. Verbreding van dit praktijkgericht onderzoek naar de andere lessen zou een beter zicht kunnen geven op reële wekelijkse lees- en schrijftijd.

Een tweede verwachtingspatroon was dat in scholen met een hoge leesmotivatie van de leerlingen allerlei initiatieven zouden plaatsvinden die deze leesmotivatie genereren. Tijdens dit onderzoek werd vastgesteld dat de scholen zeer beperkte klasbibliotheken hebben, nauwelijks middelen begroten voor collectievorming, niet participeren aan landelijke initiatieven rond leesbevordering zoals de jeugdboekenweek, de voorleesweek, auteurslezingen, enz. De onderzochte scholen hebben wel een goede samenwerking met de bibliotheek. De bibliotheek is daarbij de echte mediator tot leesmotivatie. De scholen nemen deel aan de initiatieven die de bibliotheken plannen, maar zijn passieve actoren wat betreft een eigen leesmotivatiebeleid.

Een derde verwachting was dat de bezochte scholen een doelgericht leesbeleid hebben uitgewerkt die hun gunstige scores verklaren. De bezochte scholen hebben eerder een informeel beleid omtrent lezen dan een formeel beleid. Er is de voorbije jaren weinig of niet geïnvesteerd in professionaliseren of het opmaken van een gezamenlijk plan.

5.2.2 leesmotivatie optimaal bevorderen

Op basis van de vaststelling dat de scholen actieve gebruikers zijn van de bibliotheek, maar weinig eigen leesbevorderingsbeleid opzetten, werpt zich de vraag op hoe deze partners optimaal kunnen samenwerken. Alle leraren geven aan zelf te lezen voor hun plezier, maar dit hertaalt zich niet automatisch in een actief leesmotivatiebeleid op schoolniveau. Op basis van de bevindingen pleit ik voor een structurele en actieve rol van de stadsbibliotheek in de scholen.

Anderzijds is het belangrijk om leraren in opleiding kansen te geven een actieve lezer te worden. McCool en Gespass (2009) geven aan dat leraren die zelf meer dan 30 minuten per dag lezen een meer

gevarieerde, rijke en leesbevorderende aanpak hebben. Houtveen, Brokamp en Smits (2012) laten kinderen 25 boeken lezen per schooljaar om fluency te bevorderen en gesprekken over boeken en leesbeleving te stimuleren. Door aanstaande leraren eveneens 25 boeken per academiejaar te laten lezen, hebben ze minstens 75 boeken gelezen tijdens hun opleiding. In een ondersteunend leesportfolio kunnen ze de eigen leessmaakontwikkeling in kaart brengen. Van de Ven, Smits en Van Koeven (2012) stellen dat de leesmotivatie van (aanstaande) leraren beïnvloedbaar is. Door hen te confronteren met een stevige hoeveelheid jeugdliteratuur, ondersteunende leesbelevingsgesprekken en leesmotiverende aanpakken, ervaren ze dat lezen veel meer kan zijn dan 'drill and practice' of vragen beantwoorden bij een tekst. Op deze manier vormen we leraren die meer 'model' kunnen zijn in functioneel leesonderwijs.

5.2.3 een beperkte steekproef

De validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek is beperkt. Enerzijds zijn er een beperkt aantal participanten aan het onderzoek; anderzijds zijn een aantal gegevens voornamelijk gebaseerd op de perceptie van de deelnemers. Waar mogelijk is er triangulatie door documentanalyse en observaties. Uit de triangulatie bij het aspect tijd blijkt dat de leerkrachtenperceptie optimistischer is dan de realiteit.

5.3 aanbevelingen

Op basis van de discussie in 5.2 wordt aanbevolen om de tijd voor lezen tot onderwerp van gesprek te maken vanuit de centrale vraagstelling 'Voorzien we voldoende tijd op het rooster om **AL** onze leerlingen vaardige lezers te maken?'. Scholen kunnen de gebruikte kijkwijzers bij dit onderzoek gebruiken om de eigen leestijd in kaart te brengen.

Bovendien wordt aanbevolen aan scholen om naast de tijd op het rooster na te gaan in welke mate de leestijd effectief is. Scholen kunnen zich de vragen stellen:

- Lezen de leerlingen genoeg tijdens de leeslessen?
 - Is onze didactiek in die mate vorm gegeven dat tijdens de leesles veel leerlingen tegelijkertijd lezen?
- Een tweede aanbeveling is om vorm te geven aan het leesmotivatiebeleid via goede afstemming tussen de school en de stedelijke bibliotheek. Wie neemt welke initiatieven? Wie organiseert activiteiten die het lezen op school bevorderen?

Wanneer scholen niet in de mogelijkheid zijn om samen te werken met de stedelijke bib, kunnen ze deel nemen aan landelijke initiatieven in verband met leesbevordering en kunnen ze middelen voorzien om de eigen collectie boeken in de klas uit te breiden. Belangrijke aandachtspunten daarbij zijn het gevarieerde aanbod en in het bijzonder boeken voor oudere lezers die leesteknisch gemakkelijker zijn.

In aansluiting daarbij is het raadzaam om de 'one-size-fits-all'-aanpak uit de methodes op geregelde tijdstippen te verlaten en te vervangen door leeslessen waarbij leerlingen vanuit zelfgekozen teksten werken aan hun leesbegrip. Professionalisering en ondersteuning zijn daarbij wenselijk.

Hier kan initiatief liggen in de lerarenopleiding. Door aanstaande leraren een grote hoeveelheid jeugdliteratuur te laten lezen en over leesbeleving te praten, groeien ze in model zijn en leidt dit tot strategieën die verder gaan dan 'drill and practice' en het beantwoorden van vragen bij het lezen van teksten.

Verder zijn er aanbevelingen om dit onderzoek te verbreden en te verdiepen. In dit onderzoek werd gewerkt vertrekkende vanuit een steekproef van 40 scholen en met de focus op lezen tijdens het taalonderwijs.

Verdieping kan ontstaan door te onderzoeken gedurende een langere periode of 'het lezen tijdens

alle lessen' tot onderwerp van onderzoek te maken.

Verbreiding kan ontstaan door niet te vertrekken van een steekproef, maar vanuit goede praktijkscholen op landelijk niveau. Is er een verschil tussen landelijke scholen met een goede praktijk en de scholen uit dit onderzoek?

Een laatste aanbeveling is het opzetten van een experimenteel onderzoek in de lerarenopleiding. Het opzet is om de studenten gedurende hun opleiding (minstens) 75 boeken te laten lezen. Via voor- en nameting worden de ideeën van de studenten in kaart gebracht.

'Wat zijn de effecten op lerarengedrag en –handelen wanneer leraren in opleiding tijdens hun opleiding minstens 75 boeken lezen?' is de centrale vraagstelling.

Uit dit onderzoek valt vermoedelijk af te leiden of leraren anders omgaan met het leesonderwijs en of deze methodiek de 'ik doe het zoals ik het zelf deed toen ik op de schoolbanken zat' kan beïnvloeden. Als deze methodiek de vicieuze cirkel van het 'tekst-vraag-antwoord'-concept bij het lezen over de generaties heen kan doorprikken, dan is dit boekenbad een dringende noodzaak in de lerarenopleiding.

5.4 Tenslotte

Kinderen hebben recht op het allerbeste leesonderwijs. Dat allerbeste leesonderwijs is meer dan drill and practice en het beantwoorden van vragen bij een tekst. Dit onderwijs vraagt leeservaren leraren en een rijk aanbod aan leesmateriaal. De inzichten en de kijkwijzers uit dit rapport kunnen een bijdrage leveren aan het optimaliseren van het leesonderwijs in de scholen. Scholen die dat wensen kunnen de kijkwijzers die integraal zijn opgenomen in de bijlage 7 daarbij gebruiken.

Bronnen

- Adams, G., & Engelmann, S. (1996). *Research on Direct Instruction*. Gevonden op 3 maar 2013 op <http://darkwing.uoregon.edu/~adieft/adams.htm>
- Allington, R.L. (2002). What I've Learned About Effective Reading Instruction From a Decade of Studying Exemplary Elementary Classroom Teachers. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 740-747.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Braunger, J., & Lewis, J. (2006). *Building a Knowledge Base in Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Berends, R. (2011). Begrijpend leesonderwijs: zin in onzin. *Tijdschrift Taal*, 2(3), 22-29.
- Butler, S., Urrutia, K., Buenger, A., & Hunt, M. (2010). *A review of the current research on comprehension instruction*. Gevonden op 3 maart 2013 op <http://www2.ed.gov/programs/readingfirst/support/compfinal.pdf>
- Chambers, A. (2002). *De Leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Leuven – Den Haag: Davidsfonds/Infodok.
- Deci, E.L., & Ryan, M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- De Meyer, I., & Walrop, N. (2010). *PISA Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen*. Brussel: Departement onderwijs en vorming afdeling strategische beleidsondersteuning.
- DeNaeghel, J. (2012). *Students' autonomous reading motivation: A study into its correlates and promotion strategies in late elementary classrooms*. Gent: Universiteit Gent.
- Denaeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
- Fisher, D., Frey, N. (2007). Implementing a Schoolwide Literacy Framework: Improving Achievement in an Urban Elementary School. *The Reading Teacher*, 61(1), 32-43.
- Fisher, D., Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching*. Alexandria Virginia: ASCD.
- Förre, M., & van de Mortel, K. (2010). *Lezen ... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Guthrie, J.T., & Cox, K.E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in Reading. *Educational Psychology Review*, 13(3), 283-302.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies That Work: Teaching Comprehension for Understanding and Engagement*. Portland: Stenhouse.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York – London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hiebert, E.H., & Marin, L.A. (2009). Opportunity to Read. A Critical but Neglected Construct in Reading Instruction. In Hiebert, E.H. (Ed.), *Reading More, Reading Better* (pp. 3-29). New York – London: the Guilford Press.
- Houtveen, A.A.M. (2011). Geef juf haar vakmanschap terug. *Didactief Special*, 41(9), 10-11.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K., & Smits, A.E.H. (2011). *Lezen én Schrijven*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A.A.M. (2012). *Leraren vertellen over eigen leesbeleving aan hun leraren*. Mondelinge informatie tijdens een begeleidersbijeenkomst in het kader van LIST. Utrecht.
- Janssens, F.J.G. (2008). *Een andere kijk op toetsen*. Gevonden op 3 maart 2013 op http://www.utwente.nl/gw/om/Members/Kijk_op_toetsen.pdf

- Lloyd, S.L. (2004). Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of adolescent & adult literacy*, 48(2), 114-124.
- Marzano, R.J. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie*. Vlissingen: Bazalt.
- McKool, S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Gevonden op 3 maart 2013 op <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/report.aspx>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. Gevonden op 19 januari 2013 op <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>
- OVSG (1998). *Leerplan Nederlandse Taal deel 2 lezen in de basisschool*. Brussel: OVSG.
- OVSG, Stasse, C. (2012). *Reader lezen bij de OVSG-toets 2012*. Brussel: OVSG.
- Pameijer, N., van Beukering, T., Schulpen, Y., & Van de Veire, H. (2007). *Handelingsgericht werken op school. Samen met leerkracht, ouders en kind aan de slag*. Leuven – Voorburg: Acco.
- Pearson, P.D., Gallagher, M.C. (1983). *The instruction of reading comprehension*. Champaign Illinois: center for the study of reading.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. Portsmouth: Heinemann.
- Smits, A., Braams, T. (2007). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Stasse, C. (in voorbereiding). *De invloed van leraren op de leesmotivatatie van leerlingen in het basisonderwijs*. Gent: Universiteit Gent.
- Van den Hurk, H., Houtveen, T., & van de Grift, W. (2012). *Kennis van Vlaamse leraren op een kennistoets Vloeiend Lezen*. Brussel: OVSG.
- Van de Ven, A. (2010). *Theoretisch raamwerk project leescultuur en opbrengstgericht werken*. Gevonden op 3 maart 2012 op http://www.windesheim.nl/~media/Files/Windesheim/Research%20Publications/111115_OSK_InternerapportageTheoretischRaamwerkLeesculturenopenhengstgerichtwerken.pdf
- Van de Ven, A., Smits, A., & van Koeven, E. (2012). Vertel me wie je bent. De persoonlijke bijdrage van de leraar aan de leescultuur in de klas. In Harinck, van de Ven, & Willemse (Eds), *Onderwijszorg en de keten. Op weg naar een samenwerkingsmodel voor leraren, zorgspecialisten en ouders* (pp. 79-102). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Van den Branden, K., Van Damme, J., Verhelst, M., Belfi, B., Cortois, L., Vanlaar, G., Verhaeghe, J.P., Moons, C., Van Gorp, K., & Verachtert, K. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands*. Leuven: Centrum voor onderwijsactiviteit & -evaluatie en centrum voor taal en onderwijs K.U.Leuven.
- Valcke, M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap*. Gent: Academia Press.
- Vanhoof, J., Van Den Broeck, M., Penninckx, M., Donche, V., & Van Petegem, P. (2012). *Leerbereidheid van leerlingen aanwakken. Principes die motiveren, inspireren én werken*. Leuven/Den Haag: ACCO.
- Van Keer, H. (2002). *Een boek voor twee*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vansteenkiste, M. (2013). *Moetivatie of goesting? De lerarenopleider, onderwijsbegeleider en directie als motiverende coach*. Handouts bij een presentatie rond motiverend begeleiden 20 februari 2013 te Oostende.

- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic versus Extrinsic goal contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.
- Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer. Preventie van leesmoeilijkheden door effectief leesonderwijs*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Ward, B.A. (1987). *Instructional grouping in the classroom*. School Improvement Research Series. NW Regional Educational Laboratory

Bijlage 1: OVSG-toets lezen 2012, bronnenboek en instructies

Invulblad leerlingentoets



TOETS 2012 - einde zesde leerjaar - werkbundel 1

Naam en voornaam: Volgnummer:
School:

LEERGEBIED NEDERLANDSE TAAL LEZEN

score: / 10

1 Onder de rubriek 'Boek en film' zie je een afbeelding van een ornithopter. Wat is een ornithopter? Geef een verklaring in eigen woorden. Je gebruikt dus geen woordenboek (tip: een ornitholoog bestudeert vogels). 	 /1
2 a) Welk soort tekst is het artikel 'Drie van de vier reiskoffers bevatten een boek'? ☐ A een instructie ☐ B nieuws ☐ C een wervende tekst ☐ D fictie b) Omschrijf in één zin de hoofdgedachte van dit artikel. 	 /1
3 Wat voor soort tekst is het boek 'Harry Potter en de Steen der Wijzen'? ☐ A een tekst voor een toneelstuk ☐ B een informatieve tekst ☐ C een heldenverhaal ☐ D een gedicht	 /1
4 Op welke opvallende manier tracht de uitgever je te overtuigen om het boek 'Sam Smith' van Jonas Boets nu te kopen? 	 /1
	/ 4

5 a) In welk jaar werd Jonas Boets geboren? b) In welk jaar werd het eerste boek over Sam Smith gepubliceerd? 	 /1
6 Hoe wordt in het bronnenboek het boek 'De Telduivel' omschreven? 	 /1
7 Je leest drie recensies van de pers over het boek 'Sam Smith' van Jonas Boets. Wat betekent het woord recensie? 	 /1
8 Lees het gedicht 'De pruimeboom'. Het gedicht is in oud Nederlands geschreven. Dat is niet zo gemakkelijk om te verstaan. Wat doe jij om dit toch goed te begrijpen? Geef twee mogelijkheden. 1. 2.	 /1
	/ 4

- 9 Lees het onderstaande fragment uit het boek 'Sam Smith' van Jonas Boets.

*Meneer December sloeg plots met zijn vuist op de tafel.
"Maar als ik had geweten dat mijn zoon op het adres zat dat ik had gekregen,
dan had ik die gangsters in kleine stukjes gehakt en als hondenbrokjes
verkocht".*

*December boorde van woede zijn vingernagels zo diep in de palm van zijn hand
dat er kleine druppeltjes bloed tevoorschijn kwamen. Hij nam een zakdoek en
veegde het bloed weg.*

*"Er is nog niets verloren, meneer", sprak Sam. "Zodra we Jason terughebben,
kunt u alles op alles zetten om op te sporen wie u dit heeft aangedaan. Als u te
weten komt wie de "grote baas" is, dan kunt u hem inrekenen en de lijsten
terugkrijgen".*

*Sam wist dat het een zeer moeilijk plan was, absurd bijna. Veel sporen zouden
de kidnappers niet achterlaten. Misschien had hij inderdaad teveel films gezien.
Maar veel andere mogelijkheden waren er niet. Ook December beseftte dit. Hij
drukte op een knopje op zijn computer.*

- a) Wie is Jason?

- ☐ A een spion
☐ B de zoon van Meneer December
☐ C de vriend van Sam
☐ D de kidnapper

- b) Geef in een zin weer wat er is gebeurd.

.....
.....

- c) In de laatste paragraaf is het woord 'hij' tweemaal onderstreept. Naar wie
verwijzen deze woorden?

Misschien had hij inderdaad teveel films gezien.

.....

Hij drukte op een knopje op zijn computer.

.....

/2

/ 2



OVSG
Eindtoets 6e leerjaar - 2012





 http://www.leesboek.be/soorten_lezers



Leesboek









OVSG
Mijn lidmaatschap bewerken

TREFWOORDEN-REGISTER

film	7
français	4
geschiedenis	2
grootste boek	2
Jonas Boets	6
lettersoep	4, 8
lezers	1, 3, 5, 6, 8
lievelingsboek	8
luisterboeken	8
Nederlands	5
pruimenboom	2
reizen	1
Sam Smith	6
Telduivel	3
verhalen	2
verkoop	3
weetje	2, 3
wereld	5





Met dank aan
boek.be en de
Nederlandse
Taalunie

BOEK
• **BE**



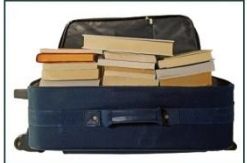
Drie van de vier reiskoffers bevatten een boek

Dat blijkt uit een onderzoek dat enkele jaren geleden in Nederland plaatsvond. Drie van de vier Nederlanders boven 18 jaar nemen een leesboek mee op vakantie.

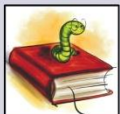
Drie van de vier Nederlanders nemen een leesboek mee op vakantie. De helft neemt zelfs drie of meer boeken mee. Uit datzelfde onderzoek blijkt dat 66% van de mannen een spannend boek meeneemt. Bij vrouwen is de roman het favoriete genre met 58%. Van de boekenlezers geeft 85% aan dat ze per vakantiedag tenminste één uur lezen. 39% houdt het zelfs op twee of meer uur.

Opmerkelijk is dat 70% aangeeft dat zij tijdens de vakantie meer of veel meer lezen dan in een normale werkweek. Lezen hoort dus bij vakantie. Lezen zorgt voor vakantiegevoel. Door een boek te kiezen kom je al een beetje in vakantiestemming. 57% is van mening dat het lezen van een boek de kwaliteit van de vakantie verhoogt. Vlaanderen beschikt niet over cijfers. Maar ook Vlaamse vakantiekoffers beschikken over veel boeken.





Wat voor soort lezer ben jij?



De boekenwurm of boekenverslinder

Deze lezer leest alles wat los en vast zit. Een boekenwurm leest zowat altijd en overal. Deze boekenverslinders worden steeds zeldzamer in Vlaanderen.



De vakantielezer

De vakantielezer leest uitsluitend in de vakantie omdat er dan toch niets anders te doen valt. Weg met de lange autoritten of avonden zonder televisie. Lekker gezellig aan zee of aan het zwembad.



De lange-tanden-lezer

De lange-tanden-lezer ziet boeken niet als snoepjes. Hij is niet tot lezen te krijgen. Soms leest hij wel strips of gamet op de computer, maar met een boekje in een hoekje ☹️ Ook deze lezer is eerder zeldzaam. 😊

En jij? Wat voor lezer ben jij?

Dit bronnenboek gaat over lezen, jeugdboeken, schrijvers en boekenweetjes. Boeiend ... zelfs als je een lange-tanden-lezer bent!

Een beetje geschiedenis

Van Jantje, Brave Hendrik, Pippi Langkous tot Harry Potter en Bella Swan.



Boeken voor kinderen bestaan nog niet zo lang. Boeken voor volwassenen werden in Europa voor het eerst gedrukt in de 15^e eeuw. Het eerste Nederlands-talige boek voor kinderen was een gedichtenbundel uit 1778. Deze bundel werd geschreven door Hieronijmus van Alphen. In deze bundel

'Kleine Gedigten voor Kinderen' staan ritmische versjes. Al deze versjes vertellen hoe je een flink kind moet zijn. Het bekendste gedicht is misschien wel 'Jantje zag eens pruimen hangen'. Een ander bekend werk is van Nicolaas Anslin. Hij schreef in 1810 een boekje met als titel 'De brave Hendrik – een leesboekje voor jonge kinderen.' Omdat het zo'n succes was schreef hij in 1811 'De brave Maria'.

De eerste kinderboeken verschenen dus in de 18^e eeuw. Drukken was niet het probleem, maar men maakte geen boeken voor kinderen omdat men dacht dat kinderen niet zelf konden denken. Terwijl de kinderen in de 18^e en 19^e eeuw erg braaf waren in de boeken, verschenen er in de twintigste eeuw veel boeken over 'stoute kinderen'. Pietje Bell, Dik Trom, Pippi Langkous ken jij misschien ook wel.

Nu heb je alle soorten boeken voor alle soorten kinderen: spannende verhalenboeken, informatieve boeken over allerlei onderwerpen, chicklit en fantasyverhalen ... (Je leest er meer over op pagina 8 in het bronnenboek). Iedereen kent Bella Swan en Harry Potter wel.

Een succesvol kinderboek krijgt vaak een vervolg als film of als televisiefuitleton. Zo kunnen langetanden-lezers ook een beetje meepraten op de speelplaats.

En wat als we vooruit kijken in de 21^e eeuw ... Zullen boeken nog op papier blijven bestaan? Steeds meer boeken kan je nu ook als een e-boek kopen. Dat is een digitaal boek. Je hebt een e-reader nodig om het boek te lezen.



De pruimenboom
Eene vertelling

Jantje zag eens pruimen hangen,
O! als eijeren zo groot.
't Scheen, dat Jantje wou gaan plukken,
Schoon zijn vader 't hem verbodde.
Hier is, zei hij, noch mijn vader,
Noch de tuinman, die het ziet:
Aan een boom, zo vol geladen,
mist men vijf zes pruimen niet.
Maar ik wil gehoorzaam wezen,
En niet plukken: ik loop heen.
Zou ik, om een hand vol pruimen,
Ongehoorzaam wezen? Neen.
Voord ging Jantje: maar zijn vader,
Die hem stil beluisterd had,
Kwam hem in het loopen tegen,
Voor aan op het middelpad.
Kom mijn Jantje! zei de vader,
Kom mijn kleine hardedief!
Nu zal ik u pruimen plukken;
Nu heeft vader Jantje lief.
Daarop ging Papa aan 't schudden
Jantje raapte schielijk op;
Jantje kreeg zijn hoed vol pruimen,
En liep heen op een galop.



Hieronijmus van Alphen

Van mondelinge verhalen naar boeken

Jeugdboeken zijn er pas vanaf de 18^e eeuw. Vroeger vertelden de volwassenen verhalen aan hun kinderen. In die verhalen zat vaak een boodschap. Sprookjes zijn daar een bekend voorbeeld van. Omdat sprookjes vroeger niet werden opgeschreven, zijn er vaak verschillende versies van hetzelfde sprookje. Roodkapje wordt bij ons opgegeten door een wolf, in China door een tijger. In sommige versies is Roodkapje op het einde van het verhaal dood. In de bekendste versie van de gebroeders Grimm worden Roodkapje en oma levend uit de buik van de wolf gehaald.



Weetje:

Het grootste gedrukte boek is de atlas 'Earth'. Hij is 1,8 meter hoog, 2,75 m breed (opengeslagen) en telt 128 bladzijden. Het boek bevat gedetailleerde mappen van continenten en uiterst scherpe afbeeldingen van beroemde landschappen. Je kunt deze atlas 'Earth - Platinum edition' kopen voor € 72 000 of 100 000 dollar.



Cijfers en letters

Verkoop van kinderboeken in Vlaanderen in 2009 en 2010

Er worden veel kinder- en jeugdboeken verkocht in Vlaanderen



Genres	2009		2010	
	aantal ex.	%	aantal ex.	%
kinderboeken algemeen	394 326	13,14	432 887	13,79
non-fictie kinderboeken (< 12 JAAR)	601 760	20,05	588 555	18,74
non-fictie kinderboeken (> 12 JAAR)	35 737	1,19	29 699	0,95
kinderboeken diversen (peuterboeken, kleuterboeken, prentenboeken ...)	881 128	29,36	894 317	28,48
fictie kinder- en jeugdboeken algemeen	1 085 921	36,19	1 191 960	37,96
poëzie kinderen en jongeren algemeen	2 127	0,07	2 630	0,08
Totaal	3 000 999		3 140 048	

De Telduivel

De Telduivel, een hoofdkussenboek voor iedereen die bang is van wiskunde. Een kinderboek over wiskunde en de schoonheid van getallen. Hoe kom je er op? De Duitse schrijver Hans Magnus Enzensberger bracht dat voor mekaar. Een fragment:

Oké, zei Robert, maar wat heeft dat met de onverstandige getallen te maken?

Mmm. Die vierkanten, weet je, daar zit het hem in. Vertrouw nooit een vierkant! Die zien er wel braaf uit, maar ze kunnen heel erg verraderlijk zijn. Kijk bijvoorbeeld hier eens naar! Hij tekende een heel gewoon leeg vierkant in het zand. Toen trok hij een rode liniaal uit zijn zak en legde die er schuin overheen:



En als nu elke zijde de lengte één heeft ...

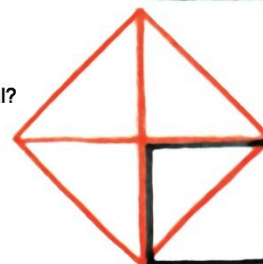
Wat bedoel je met 'één'? Een centimeter of een meter, of iets anders?

Dat maakt toch niks uit, zei de Telduivel ongeduldig. Dat mag je zelf weten. Noem het voor mijn part een quing of een quang, wat je maar wilt. En nu vraag ik jou: hoe lang is dan die rode liniaal? Hoe moet ik dat weten?

De radijs uit twee, riep de oude baas triomfantelijk. Hij grijnsde duivels.

Hoe kom je daar nu bij? Robert voelde zich weer eens overrompeld.

Mens erger je niet, zei de Telduivel. Dat krijgen we zo meteen. We leggen er gewoon nog een vierkant bij, zo scheef eroverheen. Hij haalde nog vijf andere rode linialen tevoorschijn en legde ze in het zand. Nu zag de figuur er zo uit:



En raad eens, hoe groot het rode vierkant is, dat schuine?

fragment uit het boek De Telduivel van H.M. Enzensberger



Weetje

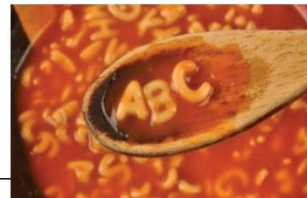
De gemiddelde lezer leest ongeveer 240 woorden per minuut. Voor een boek van 300 bladzijden heb je ongeveer 9 uur non-stop nodig. Als je ondertussen zou wandelen heb je ongeveer 43 kilometer gelopen.



Een leesrecept

Lettersoep

Ik heb wel eens met het idee gespeeld om een 'lettermaaltijd' te maken. Letterkoekjes zijn makkelijk te realiseren, chocoladeletters zijn al in september te koop, uit plakken kaas kun je met lettervormpjes letters stansen, een T-bone kun je gewoon kopen en met een beetje geluk kun je uit aardappels letters snijden en vervolgens bakken. Ik ga dat idee vast nog wel eens verder uitwerken, maar het begin (en het voorgerecht) heb ik al: lettersoep!



Ingrediënten

1 kleine ui
1 aardappel
1 courgette
1 wortel
80 gram boontjes
1 blik gepelde tomaten
100 gram pancetta
1 liter kippenbouillon
500 gram letterpasta
80 gram erwten
80 gram kikkererwten
2 eetlepels bladselderij

Bereiding

Pel en snipper de ui.
Snij de aardappel, courgette en wortel in kleine blokjes.
Maak de bonen schoon en snij ze in kleine stukjes.
Open een blik gepelde tomaten.
Verhit de blokjes pancetta op een laag vuur, zodat het vet smelt.
Doe hier de gesnipperde ui bij en bak hem zonder te kleuren, voeg de aardappel-, wortel- en courgetteblokjes toe en laat het geheel nog enkele minuten garen.
Voeg de bouillon toe en laat de soep enkele minuten trekken.
Kook de letterpasta beetgaar in water met wat zout en voeg deze, samen met de tomaten, erwten en kikkererwten, toe aan de soep.
Laat het geheel nog ca. 4 minuten zachtjes doorkoken en breng op smaak met peper en zout.
Serveer de soep in borden of soepkommen en bestrooi met bladselderij.

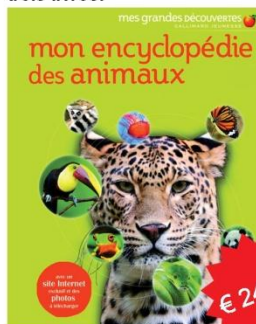
Connaissez-vous Stéphanie ?

Stéphanie est une jeune fille de 11 ans. Elle n'est pas grande mais petite. Ses cheveux sont roux et courts. Stéphanie habite rue Charles Malis, 10 à Molenbeek-Saint-Jean.

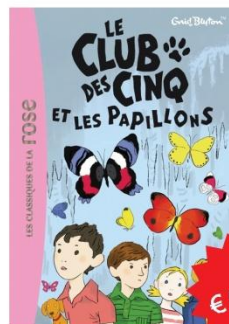
Elle est très sportive. C'est pour ça qu'elle porte toujours des vêtements sportifs. Elle n'aime pas porter des jupes ni des robes.

Stéphanie a deux hobbies: le sport et la lecture. Elle nage deux fois par semaine et elle joue au tennis tous les mercredis après-midi. Heureusement sa maison se trouve près du terrain de tennis et de la piscine. Toutes les quinzaines elle va à la bibliothèque. La bibliothèque se trouve à trois kilomètres de sa maison. Elle y va en métro. Elle prend le métro à la station "Beekkant" jusqu'à la station "Étangs noirs". De là, elle va à pied jusqu'à la rue Tazieaux. La bibliothèque se trouve dans cette rue.

Aujourd'hui nous sommes samedi le 9 juin 2012. Tous les samedis la bibliothèque est ouverte de 9h à 12h. Stéphanie cherche trois livres.



€ 24,90



€ 6,20



€ 5,75

Elle prend le premier livre pour faire son devoir.

Le deuxième est un livre qu'elle va lire ce soir dans sa chambre avant de dormir.

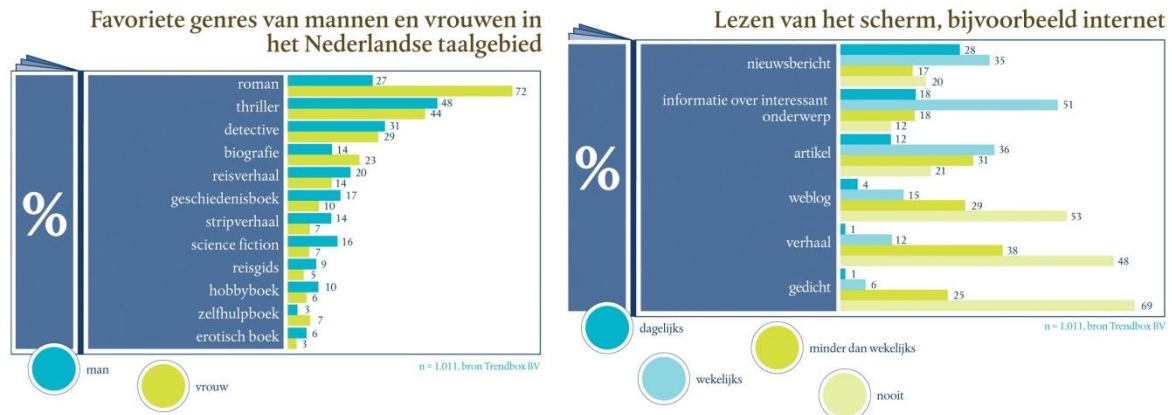
Le troisième est une bande dessinée. Stéphanie aime les BD.

À 11 heures elle rentre chez elle. Dans le métro, elle commence déjà à lire la BD. Les schtroumpfs sont fantastiques ! Voilà, maintenant vous connaissez un peu Stéphanie. Est-ce que vous aimez aussi le tennis, la natation ou la lecture ?



Boeken (in het Nederlands) ... in de wereld

De Nederlandse Taalunie voerde een onderzoek uit naar lezen in het Nederlandstalig deel van de wereld. Dat is dus in Nederland, Vlaanderen en Suriname. Uit de tabellen kan je veel leren over hoe Nederlandstalige mensen denken over lezen.



Nederlands in de wereld



Feiten en cijfers

Voor zo'n 23 miljoen mensen is Nederlands de moedertaal. Het is een van de 40 meest gesproken talen in de wereld. Als je bedenkt dat er wereldwijd meer dan 6000 talen gesproken worden, dan scoort het Nederlands behoorlijk hoog. Niet alleen daarom, ook om allerlei andere redenen is het een wereldtaal. Ongeveer 16 miljoen Nederlanders, 6 miljoen Vlamingen en 400.000 Surinamers spreken thuis Nederlands. Er zijn overigens geen exacte onderzoeksgegevens beschikbaar over het aantal Nederlandssprekenden. Aantallen zijn dus altijd gebaseerd op schattingen.

De achtste plaats in Europa

Het Nederlands staat op de achtste plaats in de rangorde van de talen van de Europese Unie, als je die opstelt op basis van het aantal moedertaalsprekers. Het Nederlands is dus groter dan bijvoorbeeld het Zweeds.

Op wereldschaal komen we ver achter het Chinees dat 1 miljard moedertaalsprekers heeft, het Engels met 350 miljoen, het Spaans met 250 miljoen, het Hindi met 200 miljoen en het Arabisch met 150 miljoen.

Toch is het Nederlands van de ruim 6000 talen die in de wereld gesproken worden, de 37ste.



Op onderzoek met Sam Smith

Jonas Boets is een veel gelezen Vlaamse schrijver. Hij schreef 8 boeken over Sam Smith. Sam Smith is een doodgewone jongen met een saai leven die naar een school voor spionnen gaat.

Wie is Jonas Boets?



Naam: Boets Jonas
Woonplaats: Antwerpen Berchem
Beroep: programmamaker voor JIM-tv in Vilvoorde en schrijver
Geboortjaar: 1981
Eerste boek: Piep in het land van Kaan (voor eerste lezertjes) in 2002
Eerste Sam Smith: Sam Smith (2003)
Favoriete plek op de wereld: Serengeti (eindeloze vlaktes) in Tanzania

Favoriete sport (ploeg): Club Brugge

Favoriete ontbijt: appel en banaan (bijna elke ochtend!)

Wie is Sam Smith?

Sam Smith heeft maar een saai leventje. Er gebeurt helemaal niets. Maar op een dag krijgt hij een geweldige kans: hij kan gaan studeren aan een geheime spionnenschool. Daar leert hij bommen ontmantelen en krijgt hij les in achtervolgingstechnieken. Vanaf dat moment komt hij in vreemde en vaak gevaarlijke situaties terecht. Hij heeft al zijn moed en intelligentie nodig om alles tot een goed einde te brengen.

Zijn verleden: Een doodgewone jongen uit een doodgewone familie die doodgewone vriendjes heeft op een doodgewone school

Zijn nieuwe leven: Er wacht hem een toekomst als geheimagent, maar intussen beleeft hij ook al de nodige avonturen, waaruit hij als een held tevoorschijn komt

Woont in: De School in Londen

Hobby's: Voetballen, computerspelletjes spelen en gifpijltjes uit de kraag van zijn hemd schieten

Lievelingsvakken: Technische Snuffes en Hoe zichzelf te bevrijden uit benarde situaties

Lekkerste eten: Zonder twijfel een duikboot! (= een hamburger in pepersaus)

Leukste technische snuffe: De Multishoe 20 en Het Parachutehemd

Slechte gewoonte: Sam is veel te nieuwsgierig. Die eigenschap heeft hem al in lastige situaties gebracht

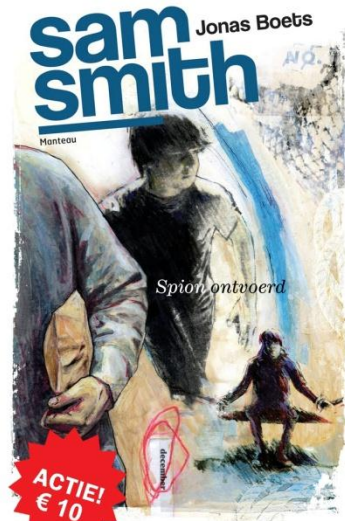
Lievelingsboek: 'Hoe ga ik om met een bom' van mevrouw November (haar cursus leest echt als een trein!)

Jonas en cijfertjes

- Jonas viert in 2012 dat hij 10 jaar schrijver is.
- Jonas heeft in die tijd 24 boeken geschreven.
- Het 22ste boek is Sam Smith - de jacht op dokter Liu.
- Dat boek telt 250 bladzijden en 53498 woorden.
- Het eerste boek van Sam Smith is voor de vijfde keer herdrukt. Er zijn ruim 4000 exemplaren van verkocht.

Reacties van kinderen

Het was een jongensboek, meer iets voor mijn grote broer. Op het einde was het verhaal wel spannend, maar op andere momenten niet altijd. Het was soms een langdradig verhaal. Ik hou niet zoveel van langdradige verhalen. Ik had niet verwacht dat de leider van de twee bendes *beep* (oeps, niet verklappen) was. Dat was knap gevonden.



Nu het eerste boek van Sam Smith in herdruk. Slechts € 10. Loop snel naar je boekhandelaar!

Recensies van de pers:

Een spannend en fascinerend verhaal ... Op het puntje van je stoel beleef je de verhalen mee.
 (Mik Ghys @ www.Pluizuit.be)

"Als je van spannende spionageverhalen houdt, zit je goed met Sam Smith, een boek dat je blijft boeien van begin tot einde."
 (Nieuwsblad - Jommekeskrant)

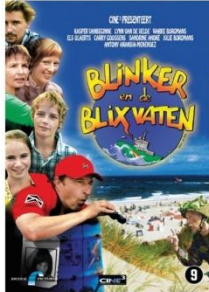
"Opzij, Harry Potter, hier komt Sam Smith!" (Gazet van Antwerpen)

Van mij krijgt dit boek een 5/10, omdat het niet echt mijn genre was.
 (Boekenwormpje @ www.goodreads.com)

Dit is een spannend detectiveverhaal. Als je het boek leest ben je er in verdiept.
 (Steff @ website Kameleon)



Boek en film



Blinker en de Blixvaten

Wist je dat:

- de vader van Blinker vals beschuldigd wordt van het sluikstorten van een vat met giftig afval; Blinker trekt op onderzoek en ontdekt dat dit ene vat maar het topje van een gigantische gifjongsberg is;
- Marc De Bel een van de best verkopende Vlaamse schrijvers is;
- Marc De Bel het gezicht is van biochocomelk van Oxfam?



Batman

Wist je dat:

- hij een fictieve superheld is die in 1939 werd bedacht door Bob Kane en Bill Finger;
- de stripfiguur voor het eerst verscheen in 'detective Comics 27';
- de vleermuisman voor een deel geïnspireerd is door andere gemaskerde misdadbestrijders zoals Zorro;
- Bob Kane op het idee kwam voor een vleermuisman door een tekening van Leonardo da Vinci van een ornithopter;
- de eerste Batmanfilm in 1943 in de bioscoop gespeeld werd en Lewis Wilson de Batman-acteur was?



Een ornithopter -
Leonardo Da Vinci



Harry Potter

Wist je dat:

- Joanne Rowling de Engelse schrijfster is van de verhalen van de tovenaarsleerling;
- zij de rijkste vrouw in Engeland is, na het verkopen van 400 miljoen exemplaren van de zeven boeken die in 65 talen werden vertaald. Ze brachten ruim acht miljard dollar op;
- het verhaal in 1990 werd bedacht tijdens een treinreis van Manchester naar Londen;
- 'Harry Potter en de Steen der Wijzen' het eerste deel is van de populaire Harry Potterserie;
- de originele titel van het boek 'Harry Potter and the Philosopher's Stone' is;
- het boek verfilmd werd in 2001 en ruim 976 miljoen dollar opbracht?



Peter Pan

Wist je dat:

- het verhaal door J.M. Barrie in drie weken werd geschreven;
- het toneelstuk 'Peter Pan or The Boy Who Would Not Grow Up' voor het eerst werd opgevoerd op 27 december 1904. De titelrol werd door een vrouw gespeeld;
- het verhaal wereldberoemd werd dankzij de eerste filmversie uit 1924 en de Disney tekenfilm uit 1953?



Boeken in alle soorten en maten

Mijn lievelingsboek

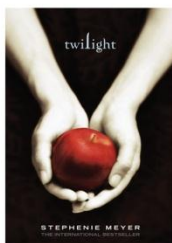


Iedereen leest ... maar niet iedereen leest graag boeken. En dat is niet erg. Iedereen heeft een verschillende leesmaak.

Misschien kook jij graag en neem je regelmatig een recept uit een kookboek ter hand. Dan ben je toch ook een lezer! Niet?

Als we naar de boekenverkoop voor kinderen kijken dan valt het op dat de best verkochte boeken strips zijn. Kiekeboe, Suske en Wiske, FC De Kampioenen, Jommeke, Urbanus en de Rode Ridder zijn het meest populair. Kijken we naar de kinderboeken dan zijn de meest succesvolle auteurs Geronimo Stilton en Stephenie Meyer. Maar wat heel erg opvalt is dat kinderen vandaag graag 'fantasy' en 'chicklit' lezen. We duiken even in leesland:

Fantasy



Fantasyboeken zijn fictieve verhalen. In de meeste fantasyboeken gaat het over een vreemde wereld anders dan de onze waarin vaak vreemde wezens voorkomen. Meestal is er ook een vleugje magie. Denk maar aan de vampieren in de Twilight saga van Stephenie Meyer, de tovenaars bij Harry Potter van J.K.

Rowling of de opdrachten van de Grijze Jager in de boeken van John Flanagan.

Chicklit



Chicklit is een samenvoeging van 'chick' en 'lit'. Chick is Amerikaans dialect voor een jong meisje. Lit is een afkorting van literatuur. Voeg de 2 samen en je weet welke boeken je kunt vinden in dit genre. Bekende auteurs zijn Niki Smit (100 % Anna, 100 % Nina ...), Marion van de Coolwijk (Meiden zijn gek ... op ...) en Carry Slee

(Dat heb ik weer!). Van deze laatste auteur verschenen reeds enkele boeken. De ondertitel van boek 3 is 'Crazy ouders, mega misverstanden en een valse Gossip Queen'. Het lijkt duidelijk waarover deze boeken gaan.

Prijsbeesten

Misschien vind jij fantasy en chicklit maar niets en hou jij meer van grote schrijvers. Schrijvers die met hun boeken prijzen winnen omdat ze zo mooi zijn. Om maar enkele namen te noemen: Guus Kuijer, Joke Van Leeuwen, Bart Moeyaert, Toon Tellegen, Peter Verhelst, Marita de Sterck ... Kijk maar eens na: al deze auteurs wonnen ooit een boekenprijs: de Gouden Griffel, de Gouden Uil, Boekenleeuw ...

Nieuwe boeken?

Misschien vind jij het ook leuk om op zoek te gaan tussen oude boeken op een rommelmarkt of in de boekencontainer op het containerpark. Goedkoper dan een nieuw boek en goed voor het milieu. En is de bibliotheek ook niet een beetje een recyclagecentrum?

Luisterboeken



Misschien lees je niet zo graag of is lezen moeilijk voor jou omdat je dyslexie hebt, maar hou je wel van spannende verhalen. Wist je dat je in de bib ook voorgelezen verhalen kan

vinden? Zoek het luisterpunt in je bibliotheek. Kinderen met een leesprobleem kunnen er een Daisy-speler en Daisy-boeken vinden. Je ziet er nog een filmpje over tijdens de luistertoets.

En nog veel meer



Misschien heb je je leesmaak nog niet gevonden. Probeer dan eens hier-en-nu-verhalen, historische verhalen, oorlogsverhalen, verhalen over andere culturen, detectiveverhalen, sprookjes, fantasieverhalen, griezelverhalen, sciencefiction, dierenverhalen, informatieve boeken verpakt in een verhaal, gewone informatieve boeken, doe-boeken, aanwijsprentboeken, poëzie, kranten, tijdschriften, ondertitels op televisie, broodzakken ... of de letters in je soep.

LEZEN

DOELSTELLINGEN EN CORRECTIESLEUTEL

Nr	Leerlijn, doelstelling	Oplossing en puntenverdeling	ET
1	NL-LEZ-DV-D03-02a-05: De leerlingen kunnen een woord uiteenleggen en op basis van de kennis van de samengestelde woorden en de context de betekenis vinden. NL-LEZ-DV-D03-01-03: De leerlingen kunnen getekende toestanden, handelingen of gebeurtenissen herkennen en meedelen wat er wordt afgebeeld.	Volgens Wikipedia: "een ornithopter is een vliegtuig dat vliegt door het klapperen van vleugels in navolging van vogels, vleermuizen of insecten". Het antwoord omvat minstens: - iets dat vliegt ½ punt - iets dat vliegt met vleugels die lijken op die van een vogel of een vleermuis 1 punt	1 punt 3.6
2	NL-LEZ-DV-D01-06: De leerlingen kunnen non-fictionele teksten met duidelijke vormkenmerken rubriceren onder: instructies, wervende teksten, nieuws, school- en studieteksten, schema's, tabellen en gegevensbestanden. NL-LEZ-DV-D03-06-06: De leerlingen kunnen de hoofdgedachte afleiden in informatieve teksten die handelen over één thema en waarin alle zinnen betrekking hebben op dat thema. Ze kunnen de hoofdgedachte in één zin formuleren.	a) B ½ punt b) Drie van de vier Nederlanders nemen een boek mee op vakantie. of elk gelijkaardig antwoord ½ punt	1 punt 6.1 6.2 6.3 6.4 6.5
3	NL-LEZ-TV-06-14: De leerlingen kunnen een aantal tekstgenres onderscheiden als sprookjes, fabels, avonturenverhalen, heldenverhalen, toneelteksten en gedichten.	C	1 punt 3.5
4	NL-LEZ-TV-02-06: De leerlingen kunnen in het oog springende aspecten van reclame aanduiden door reclameteksten te vergelijken met nieuws.	De promotie van 10 euro die in de rode ster staat geschreven. Het antwoord bevat één van de volgende elementen: promotie, actie, rode ster of 10 euro.	1 punt 3.6
5	NL-LEZ-TV-05-07: De leerlingen kunnen snel en efficiënt informatie zoeken in encyclopedieën en themaboeken voor de jeugd.	a) 1981 ½ punt b) 2003 ½ punt	1 punt 3.5

6	NL-LEZ-TV-04-03: De leerlingen kunnen in eenvoudige teksten over personen, dieren, planten en objecten de voornaamste informatie terugvinden.	“De Telduivel” is een hoofdkussenboek voor iedereen die bang is van wiskunde of een kinderboek over wiskunde of andere gelijkaardige antwoorden	1 punt	5
7	NL-LEZ-DV-D07-05-04: De leerlingen kunnen in geval van een moeilijk of vreemd woord de betekenis opzoeken in een (bronnen) woordenboek. NL-LEZ-DV-D03-02a-08: De leerlingen kunnen de betekenis van een gelezen woord of uitdrukking geven door omschrijving. De omschrijving wordt in de tekst ingepast en er wordt gecontroleerd of dit nog overeenkomt met de context.	<u>Van Dale</u> Recensie betekent kritische beschouwing van een werk van kunst of wetenschap in een krant of tijdschrift. <u>Wikipedia</u> Een recensie is een bespreking van een boek, film, videospel, toneelvoorstelling, muziekvoorstelling, muziekuitvoering of enige andere culturele uiting, veelal gepubliceerd in een krant of tijdschrift of op het internet. <u>Basiswoordenboek Van Daele</u> recensie: oordeel van een recensent in een krant of tijdschrift. "Dat toneelstuk heeft alleen maar goede recensies gekregen". of een gelijkaardig antwoord in eigen woorden dat de betekenis juist omschrijft	1 punt	4.8 6.1 6.2 6.3 6.5
8	NL-LEZ-DV-D07-08-01: De leerlingen kunnen in geval van een moeilijke passage op inhoudelijk gebied: - het stuk in een trager tempo herlezen; - een voorstelling maken van de toestand; - specifieke voorkennis activeren; - het stuk met eigen woorden herformuleren.	Ik lees het trager. Ik herlees een stukje. Ik zoek een woord op in een woordenboek. Ik zoek het antwoord in de context. Ik stel me het verhaal voor. Ik denk na over wat ik al weet over het verhaal. Ik zeg het in mijn eigen woorden. Ik vraag het aan de juf/meester/klasgenoot.	1 punt	5

		Ik vertaal het naar het Nederlands. Ik kijk naar de prenten.		
9	NL-LEZ-TV-06-10: De leerlingen kunnen in voor hen bestemde fictionele teksten de globale verhaallijn ontdekken, de hoofdpersonages en de gebeurtenissen aanduiden. NL-LEZ-DV-D03-05b-02-01: De leerlingen kunnen verwijzwoorden verbinden met het corresponderende antecedent indien ze niet meer dan twee zinnen van elkaar verwijderd zijn. De persoonlijke voornaamwoorden 'hij, zij, ze, het'.	a) B ½ punt b) Jason, de zoon van December, werd ontvoerd door kidnappers. ½ punt c) Sam ½ punt December ½ punt	2 punten	3.5 5 6.2 6.3 6.4 6.5

Bijlage 2: bevraging motivatie

OVSG reader/kijkwijzer taal

IN TE VULLEN DOOR LERAAR

Naam leraar:

School:

Schoolnummer:

Naam en voornaam leerling:

Leesniveaue (AVI):

BEVRAGING LEERLINGEN

Jongen

☐

Meisje

☐

10 j

11 j

12 j

13 j

14 j

Leeftijd

☐
☐
☐
☐
☐

altijd

soms

nooit

Ik spreek thuis Nederlands

☐
☐
☐

Ik lees MEESTAL in

het Nederlands

het Frans

het Nederlands
en Frans

een andere
taal

☐
☐
☐
☐

A. Kruis aan wat je graag leest.

				
	Heel graag	Graag	Niet graag	Echt niet graag
1 Strips				
2 Gedichten				
3 Verhalen (fictie)				
4 Informatieboeken				
5 Tijdschriften				
6 Teksten op de computer				
7 Teksten uit werkboeken				

B. Kruis aan wat het best bij jou past.

				
	Helemaal akkoord	Akkoord	Niet akkoord	Helemaal niet akkoord
1 Lezen is leuk				
2 Lezen is belangrijk				
3 Lezen is moeilijk				
4 Lezen doe ik voor mijn plezier				
5 Van lezen leer je weinig				
6 Ik lees enkel als het moet				
7 Ik kan goed lezen				

C. Kruis aan met ja of neen.			
		ja	neen
1	Ik denk dat mijn juf/meester graag leest.	☐	☐
2	Ik lees nu liever dan toen ik 9 jaar was?	☐	☐

D. Met wie praat je MEESTAL over iets dat je gelezen hebt? (één antwoord)		
	Ik praat er over met mijn klasgenootjes	☐
	Ik praat er over met mijn mama/papa	☐
	Ik praat er over met mijn broer/zus	☐
	Ik praat er over met een vriend(in)	☐
	Ik praat er over met de leraar	☐
	Ik praat er over met anderen	☐
	Ik praat er nooit over	☐

E. Wie kiest MEESTAL wat je zal lezen?(één antwoord)		
	Ik kies zelf wat ik lees	☐
	Ik kies samen met de leraar	☐
	Ik kies samen met mijn mama/papa	☐
	Ik kies samen met een vriend(in)	☐
	Ik kies samen met een andere	☐
	De leraar kiest voor mij	☐
	Mijn mama/papa kiest voor mij	☐
	Een vriend(in) kiest voor mij	☐
	Een ander kiest voor mij	☐
	Ik lees zomaar iets	☐

F. Wanneer iemand mij een boek geeft als cadeau ben ik ... (één antwoord)		
	Zeer blij	☐
	Een beetje blij	☐
	Niet echt blij	☐
	Helemaal niet blij	☐

G. Krijg je in de klas tijd om vrij te lezen voor je plezier? (één antwoord)		
	Te veel tijd	☐
	Genoeg tijd	☐
	Te weinig tijd	☐
	Geen tijd	☐

H. Hoe vaak ga je naar de schoolbib? (één antwoord)		
	Wekelijks	☐
	Om de 2 weken	☐
	1 keer in de maand	☐
	Nooit	☐
	Er is geen schoolbib	☐

I. Hoe vaak ga je naar de stadsbib? (één antwoord)		
	Wekelijks	☐
	Om de 2 weken	☐
	1 keer in de maand	☐
	Nooit	☐

J. Wat doe je MEESTAL als je iets moois hebt gelezen? (één antwoord)		
	Ik lees het nog een keer	☐
	Ik vertel er over	☐
	Ik schrijf er iets over	☐
	Ik lees eruit voor	☐
	Ik raad het iemand aan	☐
	Niets	☐

K. Wat ik uit de schoolbib en/of stadsbib meeneem, lees ik: (één antwoord)		
	Altijd	☐
	Meestal wel	☐
	Meestal niet	☐
	Alleen omdat ik het moet lezen	☐
	Nooit	☐

L. Hoe moedigt jouw leraar je aan tot lezen? (één antwoord)		
	Door over lezen en boeken te praten	☐
	Door voor te lezen	☐
	Door mij te verplichten om te lezen	☐
	Hij moedigt mij niet aan	☐

M. Vind je in de klas zaken die je graag leest? (één antwoord)		
	Meer dan genoeg	☐
	Genoeg	☐
	Te weinig	☐
	Niets	☐

N. Lees je wel eens, iets wat je zelf gekozen hebt, voor aan iemand? (één antwoord)		
	Ik lees voor aan mijn klasgenootjes	☐
	Ik lees voor aan mijn mama/papa	☐
	Ik lees voor aan mijn broer/zus	☐
	Ik lees voor aan een vriend(in)	☐
	Ik lees voor aan de leraar	☐
	Ik lees voor aan anderen	☐
	Ik lees nooit voor	☐

O. De leraar zegt: (één antwoord)		
	Dat ik goed kan lezen	☐
	Dat ik veel lees	☐
	Dat ik meer moet lezen	☐
	Nooit iets over 'mijn lezen'	☐

P. Wanneer lees je iets? (één antwoord)		
	Als het onderwerp mij aanstaat	☐
	Als de leraar het mij aanraadt	☐
	Als mijn mama/papa het mij aanraadt	☐
	Als een vriend(in) het mij aanraadt	☐
	Als een ander het mij aanraadt	☐
	Ik lees alles wat ik tegenkom	☐
	Ik lees zeer weinig	☐

Bijlage 3 – ranking volgens leesmotivatie

	Naam school	Naam leraar		Gemiddelde leesmotivatie klas	Gemiddelde leesmotivatie school
1	GBS De Springveer Brusselsesteenweg 77B 1652 Alsemberg (Beersel)	Ine De Coninck	23	23,52	23,52
2	GBS Diepenbeek Kloosterstraat 34 3590 Diepenbeek	Achten Heidi Gemis Virginie	18 20	23,05 23,89	23,47
3	GBS de Piramide Mulsiaan 2 1820 Steenokkerzeel GBS Tilia Thenaertstraat 1 1820 Melsbroek	Van den Driessche Jaspers Marianne	20 18	23,71 22,94	23,28
4	GBS Op dreef Dorpsstraat 39 3545 Halen-Zelem	Karremans Linda	33	23,24	23,24
5	GLS Koningin Astridschool Mutsaerdlaan 69 1020 Brussel	Janis Verreycken	13	23,23	23,23
6	GBS Omnimundo Van Maerlantstraat 30 2060 Antwerpen 6	Djenisa Ramic	14	23,07	23,07
7	GBS Heultje Schoolstraat 1 2260 Westerlo	Wendy Lambaerts Brouwers Leo	15 17	22,93 22,64	22,78
8	GBS Kraainem E Bricoutlaan 61 1950 Kraainem	Vanhove Ine	25	22,64	22,64
9	De Zonnebloem Berten Pilstraat 7 8980 Zonnebeke	Durnez Hilde	21	22,61	22,61
10	GBS De Vlinderdreef Drongendreef 1 9180 Moerbeke Waas	Van den Berghe Joke Viaene Tijs	14 14	23,78 21,42	22,60
11	OABC 'Nieuwe vaart' Jozef Guislainstraat 47-49 9000 Gent	Lescrauwaert Dieter	16	22,56	22,56
12	GBS Ezaart St-Willebrordusstraat 10 2400 Mol	Boons Jerry	25	22,52	22,52
13	GBS Zwevegum Parkschool Kouterstraat 80A 8550 Zwevegum	Decuypere Filip Remmerie Martien	21 21	22,90 22	22,45
14	GBS De Fruithof Flor Alpaertstraat 45 2600 Berchem	Van Eetveldt Kelly	29	22,41	22,41

15	GBS de Klim Provinciale Steenweg 100 2627 Schelle	Verbruggen Marc	34	22,32	22,32
16	GBS De Horizon Haagstraat 19 3650 Dilsen (Rotem)	Van Minsel Jeanine	20	22,3	22,30
		Ramakers Ines	13	22,30	
17	GBS Damme-Sijsele V1: Stationstraat 13 8340 Sijsele GBS Damme-Sijsele V2: Speystraat 2 8340 Damme	Dhoore Mieke	16	22,18	22,30
		Stappaert Diane	4	22,75	
18	GBS Polderbos 1 9840 De Pinte	De Cocker Sabine	26	22,03	22,29
		Declercq Corry	25	22,56	
19	GBS De Rekke E. De Beukelaerlaan 2 2940 Hoevenen	Vander Mast Saskia	17	22,35	22,28
		Sturm Veronique	18	22,22	
20	GBS 't Rakkertje Assesteenweg 123 1750 Lennik	Annick Nerirynck	12	22,25	22,25
21	GLS De Klimop Marktstraat 25 1703 Schepdaal (Dilbeek)	Spapens Kaat	18	23	22,25
		Walckiers Erik	18	21,5	
22	GBS Paloke Ninoofsesteenweg 1001 1080 Sint-Jans Molenbeek	Moerenhout Elien	13	22,23	22,23
23	GLS De Platanen Blauwinlaan 1 2950 Kapellen	Claessen Sofie	24	22,04	22,04
24	GBS Relegem Dorpstraat 1 1731 Relegem Asse	Vermeersch Christine	24	22,04	22,04
25	GBS Heusden sportbasisschool Zandakkerlaan 14 9070 Heusden	Cortvriendt Katrijn	24	22,33	21,97
		Schatteman Hilde	24	21,62	
26	SBS Klavertje 4 Groendreef 16 1000 Brussel	Evie Ramaekers	12	21,33	21,96
		Van Rompaey Gino	13	22,53	
27	SIBLO De wissel Columbiastraat 8 2030 Antwerpen	Monique Vos	14	22,28	21,87
		Van Ginderen Kim	13	22,07	
		Ineke Lenaerts	14	21,28	
28	GBS De Duizendpoot Schoolstraat 1 2450 Meerhout	Sleeckx Dieter	16	22,31	21,67
		Van Bael Dirk	18	21,11	
29	GBS Lint Duffelsesteenweg 48 2547 Lint	Arras Dirk	15	21,66	21,66

30	GBS De toetertrein Drapstraat 78 9810 Nazareth GBS De vlinderboom Steenweg 132 9810 Eke-Nazareth	Le Roy David	15	21,73	21,41
		De Ridder Eveline	21	21,19	
31	GBS Het Baronneke Baron Lerystraat 31 2100 Deurne	Vermeulen Miek	19	20,31	21,27
		Coeckelbergs Liesbeth	18	22,27	
32	SBS Harelbeke Zuid Generaal Deprezstraat 91 8530 Harelbeke SBS Harelbeke Zuid De Kameleon Tientjesstraat 2 8530 Harelbeke	Matton Ivan	28	21,82	21,20
		Byttebier Jan	7	18,71	
33	GBS De start V1: Ruien De Pacht 6 9690 Kluisbergen GBS De start V2: Berchem Kloosterstraat 24 9690 Kluisbergen	Hondekijn Joke	12	23,41	20,83
		Berteloot Evelien	12	18,25	
34	GBS De Pimpernel Spiltstraat 274 1980 Zemst	Juf Elke /juf Marion	15	20,8	20,80
35	GBS Peperstraat 24 2470 Retie	Wils Bie	19	21,73	20,78
		Maes Leen	18	20,29	
		Van den Putte Rita	23	20,30	
36	GBS Stationsstraat 18 9190 Stekene	Gino Van Campenhout	14	20,42	20,25
		Aelbrecht Evy	14	20,07	
37	SBS 't Hofje Zijpstraat 49 9308 Hofstade (Aalst)	Citters Geert	19	20,21	20,21
38	GBS Het Beverbos Beverenstraat 18 8810 Lichtervelde	De Decker Jan	14	18,85	19,93
		Goethals Martine	15	20,93	
39	GBS De Piramide Pierenbergstraat 33 2020 Antwerpen 2	Veronique Laruelle	23	19,73	19,73
40	GLS Klimop Gasthuisstraat 8 2990 Wuustwezel	Keuppens Luk	16	20,06	19,69
		Plysier Ilse	17	19,35	

Bijlage 4 – ranking leesprestatie rekening houdend met SES van leerlingen

	Naam school	Naam leraar	Zone SES en gemid.	Gemiddelde Prestatie klas	Gemiddelde Prestatie school	Verschil school – SES- gemid.
1	GBS Omnimundo Van Maerlantstraat 30 2060 Antwerpen 6	Djenisa Ramic	E 68,9	81,4	81,4	+ 12,5
2	GBS De Fruithof Flor Alpaertstraat 45 2600 Berchem	Van Eetveldt Kelly	C 75,3	82,5	82,5	+ 7,2
3	GBS Lint Duffelsesteenweg 48 2547 Lint	Arras Dirk	B 77	83,9	83,9	+ 6,9
4	GBS De toetertrein Drapstraat 78 9810 Nazareth GBS De vlinderboom Steenweg 132 9810 Eke-Nazareth	Le Roy David De Ridder Eveline	B 77	99,6 71,6	83,3	+ 6,3
5	GBS Polderbos 1 9840 De Pinte	De Cocker Sabine Declerq Corry	A 76,8	80 85	82,4	+ 5,6
6	GBS De Vlinderdreef Drongendreef 1 9180 Moerbeke Waas	Van den Berghe Joke Viaene Tijs	C 75,3	80 81,1	80,5	+ 5,2
7	GBS Ezaart St-Willebrordusstraat 10 2400 Mol	Boons Jerry	B 77	81,7	81,7	+ 4,7
8	GBS Relegem Dorpstraat 1 1731 Relegem Asse	Vermeersch Christine	A 76,8	81,2	81,2	+ 4,4
9	GBS De Pimpernel Spiltstraat 274 1980 Zemst	Juf Elke /juf Marion	A 76,8	81	81	+ 4,2
10	GBS Op dreef Dorpsstraat 39 3545 Halen-Zelem	Karremans Linda	C 75,3	79,3	79,3	+ 4
11	GBS De Horizon Haagstraat 19 3650 Dilsen (Rotem)	Van Minsel Jeanine Ramakers Ines	C 75,3	76,5 81,5	78,4	+ 3,1
12	GBS Het Beverbos Beverenstraat 18 8810 Lichtervelde	De Decker Jan Goethals Martine	B 77	82,1 77,3	79,6	+2,6
13	GBS Het Baronneke Baron Lerystraat 31 2100 Deurne	Vermeulen Miek Coeckelbergs Liesbeth	D 71,5	73,6 76,1	74,8	+ 2,5
14	GBS Heultje Schoolstraat 1	Wendy Lambaerts	B 77	78,6	79,5	+ 2,5

	2260 Westerlo	Brouwers Leo		80,2		
15	De Zonnebloem Berten Pilstraat 7 8980 Zonnebeke	Durnez Hilde	C 75,3	77,3	77,3	+ 2
16	SBS 't Hofje Zijpstraat 49 9308 Hofstade (Aalst)	Citters Geert	C 75,3	76,8	76,8	+ 1,5
17	GBS Zwevegum Parkschool Kouterstraat 80A 8550 Zwevegum	Decuypere Filip Remmerie Martien	B 77	80,9 75,7	78,3	+ 1,3
17	GBS 't Rakkertje Assesteenweg 123 1750 Lennik	Annick Neriryck	B 77	78,3	78,3	+ 1,3
19	GBS De Springveer Brusselsesteenweg 77B 1652 Alsemberg (Beersel)	Ine De Coninck	B 77	78,1	78,1	+ 1,1
19	GLS Koningin Astridschool Mutsaerlaan 69 1020 Brussel	Janis Verreycken	D 71,5	72,6	72,6	+ 1,1
21	SBS Harelbeke Zuid Generaal Deprezstraat 91 8530 Harelbeke SBS Harelbeke Zuid De Kameleon Tientjesstraat 2 8530 Harelbeke	Matton Ivan Byttebier Jan	C 75,3	75,1 83,2	76,3	+ 1
22	GBS De Duizendpoot Schoolstraat 1 2450 Meerhout	Sleeckx Dieter Van Bael Dirk	B 77	75,9 79,7	77,9	+ 0,9
23	GBS De Piramide Pierenbergstraat 33 2020 Antwerpen 2	Veronique Laruelle	E 68,9	69,7	69,7	+ 0,8
24	GBS Peperstraat 24 2470 Retie	Wils Bie Maes Leen Van den Putte Rita	C 75,3	81,6 68 75,7	75,1	- 0,2
25	GBS Damme-Sijsele V1: Stationstraat 13 8340 Sijsele GBS Damme-Sijsele V2: Speystraat 2 8340 Damme	Dhoore Mieke Stappaert Diane	C 75,3	75 Geen deelname	75	- 0,3
26	GBS De Rekke E. De Beukelaerlaan 2 2940 Hoevenen	Vander Mast Saskia Sturm Veronique	C 75,3	83,2 67,2	75	- 0,3
27	GBS de Klim Provinciale Steenweg	Verbruggen Marc	C 75,3	74,7	74,7	- 0,6

	100 2627 Schelle					
28	GBS Heusden sportbasisschool Zandakkerlaan 14 9070 Heusden	Cortvriendt Katrijn Schatteman Hilde	C 75,3	77,2 71,4	74,3	- 1
29	GLS De Klimop Marktstraat 25 1703 Schepdaal (Dilbeek)	Spapens Kaat Walckiers Erik	B 77	76,6 75,2	75,9	- 1,1
30	GBS de Piramide Mulsiaan 2 1820 Steenokkerzeel GBS Tilia Thenaertstraat 1 1820 Melsbroek	Van den Driessche Jaspers Marianne	B 77	75 71,9	73,5	- 3,5
31	GBS Stationsstraat 18 9190 Stekene	Gino Van Campenhout Aelbrecht Evy	B 77	71,5 75	73,3	- 3,7
32	SBS Klavertje 4 Groendreef 16 1000 Brussel	Evie Ramaekers Van Rompaey Gino	E 68,9	61,2 66,9	64,2	- 4,7
33	GBS Diepenbeek Kloosterstraat 34 3590 Diepenbeek	Achten Heidi Gemis Virginie	B 77	70,8 73,3	7,20	- 5
34	GBS Kraainem E Bricoutlaan 61 1950 Kraainem	Vanhove Ine	B 77	71,4	71,4	- 5,6
35	GBS De start V1: Ruien De Pacht 6 9690 Kluisbergen GBS De start V2: Berchem Kloosterstraat 24 9690 Kluisbergen	Hondekijn Joke Berteloot Evelien	C 75,3	75,4 64,1	69,7	- 5,6
36	GLS De Platanen Blauwinlaan 1 2950Kapellen	Claessen Sofie	B 77	69,7	69,7	- 7,3
37	GLS Klimop Gasthuisstraat 8 2990 Wuustwezel	Keuppens Luk Plysier Ilse	C 75,3	67 67,6	67,3	- 8
38	GBS Paloke Ninoofsesteenweg 1001 1080 Sint-Jans Molenbeek	Moerenhout Elien	D 71,5	60,7	60,7	- 10,8

39	OOBC 'Nieuwe vaart' Jozef Guislainstraat 47-49 9000 Gent	Lescrauwaert Dieter	16	Geen deelname	Geen deelname	
40	SIBLO De wissel Columbiestraat 8 2030 Antwerpen	Monique Vos Van Ginderen Kim Ineke Lenaerts	14 13 14	Geen deelname	Geen deelname	

Bijlage 5: Communicatie onderzoek

Steven De Laet
Huybergsebaan 42
2910 Essen

Essen, 9 april 2013.

0484 994 869

Beste directeur,

OVSG deed vorig jaar onderzoek rond lezen. En er is goed nieuws. Uw school komt uit de bevraging als een 'good-practice'-school naar voor wat betreft de resultaten op de OVSG-toets.

Daar willen we u en uw collega's erg graag mee feliciteren!

We zijn echter benieuwd om meer te weten te komen hoe u dit mooie resultaat bereikt. Daarom wil ik (Steven De Laet) graag gedurende 1 dag uw school bezoeken en de werking ervan observeren en door bevraging duidelijk maken.

De inzichten worden op verschillende manieren gebruikt.

De gegevens worden door Steven De Laet – pedagogisch adviseur Antwerpen - in het kader van een Master SEN-opleiding verwerkt.

De gegevens worden gebruikt door OVSG om andere scholen te informeren over effectief leesonderwijs (via de OVSG-wijzer: publicatie november 2013 en nascholingen over lezen).

Voor de observaties kom ik graag naar uw school op dinsdag 30 april 2013. Tijdens die dag wordt het beleid rond lezen en de leespraktijk in het eerste, derde en vijfde leerjaar in kaart gebracht. Zo hebben we een idee hoe lezen in de praktijk wordt aangepakt in de school.

Een dag bevat de volgende elementen:

betrokkene	tijd	doel
Beleid	1 uur	Via gesprek met directeur en 'kartrekker lezen' algemeen leesbeleid leren kennen
1^{ste} leerjaar	90 min.	30 minuten observatie en 60 minuten gesprek over leesonderwijs
3^{de} leerjaar	90 min.	30 minuten observatie en 60 minuten gesprek over leesonderwijs
5^{de} leerjaar	90 min.	30 minuten observatie en 60 minuten gesprek over leesonderwijs
School	30 min.	Rondgang om 'touch and feel' rond lezen te fotograferen.

Om de gegevens vlot te verwerken wordt een dictafoon gebruikt. Tijdens de observaties worden de leraren niet beoordeeld. Het is een manier om te weten te komen hoe de leeslessen verlopen in de school. De vraag aan de collega's is dan ook om een leesles te geven die op de planning voor die week staat en niets bijzonders voor te bereiden.

De gesprekken vinden best plaats in de klas zodat snel materialen genomen kunnen worden.

En ... de school heeft voor het bezoek of na het bezoek geen extra werk!

Voorstel werkplanning:

8.30 – 9.30 u. : gesprek 1

9.30 – 10 u.: observatie 1

10.15 – 11.15 u.: gesprek 2

11.15 – 11.45 u. observatie 2

12.30 – 13.30 u.: gesprek 3

13.30 – 14.00 u.: observatie 3

14.00 – 15.00: gesprek 4

15.00 – 15.30: rondgang door de school (indien nog niet plaatsgevonden)

Hopelijk wil u aan dit project meewerken. Voor OVSG is het een meerwaarde om over de gegevens te beschikken. Voor uw school en uw leraren is het een bevestiging van knap werk!

Uiterlijk september 2013 mag u een beschrijving van het leesonderwijs verwachten. Ook een kopie van het totale onderzoek kan u verkrijgen indien u dat wenst.

Vriendelijke groeten,

Steven De Laet

Pedagogisch adviseur OVSG

Student MASTER SEN taalspecialist basisonderwijs

1. Lezen – Tijd (Time)

Gehanteerde codes: G: gesprek D: documentanalyse O: observatie

Schoolniveau

- 1 Heeft de school systematische afspraken rond besteding van leestijd? (G)
- 2 Zo ja, welke? (G)
- 3 Zijn die genotuleerd? (G, D)
- 4 Wordt er extra tijd ingeroosterd voor leerlingen die moeite hebben met lezen? (G,D)
- 5 Zo ja, hoeveel tijd wordt er voorzien? (G, D)
- 6 Zijn er specifieke methodieken die daarvoor gehanteerd worden? (G, D)

	School hoge motivatie (n=1)	school hoge motivatie en prestatie (n=3)	school hoge prestatie (n=1)
1	Niet echt. De onderwijstijd voor de verschillende vakken (Nederlands, wiskunde, WO, enz. is afgesproken. De domeinen binnen de vakken zijn niet afgesproken.	In zeer beperkte mate.	Ja.
2	In groep 3 is er een klasdoorbrekende werking met 2 homogene groepen en 1 heterogene groep. In groep 3 (vanaf februari), 4 en 5 is er een klasdoorbrekende werking niveaulezen. In de hogere jaren wordt er niet meer geïnvesteerd in technisch lezen, wel in begrijpend en studerend lezen.	Groep 3: 3 u. per week worden kleine leesgroepjes gevormd om te oefenen rond vloeiend lezen. 1 u. per week wordt gewerkt met de methodiek 'een boek voor 2'(Van Keer, 2008): groep 4 en 7 lezen samen, groep 5 en 8 lezen samen. Groep 6 doet partnerlezen met dezelfde strategieën.	via de lessenroosters is de tijdsverdeling vastgelegd op 'vakniveau'. De leestijd is niet specifiek vastgelegd. Wel zijn er afspraken over het niveaulezen in groep 3 en 5 en het tutorlezen met groep 4 en 6 waarbij de kinderen van groep 6 de jongere leerlingen ondersteunen bij het technisch lezen.
3	Dit is terug te vinden in de lessenroosters van de leraren.	Deze afspraak staat in het talenbeleidsplan en zijn verankerd in de lessenroosters.	De lessenroosters van de leraren en de documenten die behoren bij het niveaulezen en het tutorlezen.
4	Er wordt extra tijd vrijgemaakt voor leerlingen met moeilijkheden. Dat is niet specifiek voor lezen. Kinderen krijgen deze ondersteuning nadat dit op het MDO is afgesproken. Zwakke lezers krijgen een gedifferentieerd aanbod tijdens de reguliere lessen. In groep 3 en 4 wordt klasdoorbrekend gewerkt en aan niveaulezen gedaan. In groep 5 en 6 wordt aan niveaulezen gedaan.	Ja.	Niet specifiek. Vroeger hadden we een taakjuf/remedial teacher. We hebben de zorgwerking eerst naar de klas gebracht. De zorgondersteuner kwam in de klas. Sinds dit jaar werken we met een co-teacher. Deze leraar neemt de klas over voor 2 uur en de klasleraar verstrekt dan zorg aan zijn of haar kinderen. Deze zorg is zowel voor een groepje als voor de individuele leraar.
5	Geen specifieke timing. Klasdoorbrekende werking in groep 3 en 4: 1 u. per dag. niveaulezen: 1 uur per week.	1 tot 2 uur per week afhankelijk van de behoeften van de kinderen (individueel voor kinderen met 'grote leerproblemen'.	2 uur per week is er de mogelijkheid tot ondersteuning (maar niet specifiek alleen voor lezen).
6	De school hanteert niet 1 methodiek. De zorgondersteuner	Connect, maar nog een prille implementatie.	neen

gebruikt een mengeling van materialen. Documentanalyse geeft aan dat gewerkt wordt met (kopies) van: - (reeks) Leesslang (verschillende auteurs, verschillende data) - Speciale Leesbegeleiding (Kooning, 2000). - Schrijfpoort (Billiaert, 2000) - Leeskrakers (Stucki, 2006) Er is dus geen systematische uniforme aanpak; wel een aanpak 'op maat bij het probleem'.		
--	--	--

Klasniveau

1 Hoeveel tijd wordt besteed aan lezen? (G, D)

Tijd voor lezen met als voornaamste doel de code te kraken.	Tijd voor lezen met als voornaamste doel begrip van wat je leest.	Tijd voor vrij lezen	Geschatte tijd dat er gelezen wordt tijdens andere activiteiten.	Tijd voor lezen totaal
G, D:	G,D:	G:	G,D:	G, D:
Percentage van de tijd dat er effectief gelezen wordt (taakgerichte tijd)?				
G:	G:	G:		G:

(noot: triangulatie met observatie van 1 leesles – zie document lesobservatie)

De geobserveerde les duurt ____ minuten. Gedurende ____ % van de tijd wordt er door minstens 70% van de leerlingen gelezen. (O)

2 Wordt er extra tijd voorzien voor leerlingen die minder vorderen voor lezen? (G,D)

3 Hoeveel minuten per week? (G, D)

4 Wordt daarvoor een specifiek programma voorzien? Welk programma? (G, D)

5 Wie begeleidt deze leerlingen? (G, D)

Eerste leerjaar

	School hoge motivatie (n=2)	school hoge motivatie en prestatie (n=1)	school hoge prestatie (n=1)																																																						
1	<table><tr><th></th><th>Tijd</th><th>% leestijd</th></tr><tr><td>Code kraken</td><td>200</td><td>70%</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>100</td><td>50%</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>0</td><td></td></tr><tr><td>Geschatte leestijd bij andere vakken</td><td>20</td><td>X</td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>320</td><td>64% van 300 min</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	200	70%	Begrip	100	50%	Vrij lezen	0		Geschatte leestijd bij andere vakken	20	X	Totale leestijd per week	320	64% van 300 min	<table><tr><th></th><th>Tijd</th><th>% leestijd</th></tr><tr><td>Code kraken</td><td>250</td><td>50%</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>100</td><td>50%</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>15</td><td>100%</td></tr><tr><td>Geschatte leestijd bij andere vakken</td><td>50</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>415</td><td>55 % van 365 min</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	250	50%	Begrip	100	50%	Vrij lezen	15	100%	Geschatte leestijd bij andere vakken	50		Totale leestijd per week	415	55 % van 365 min	<table><tr><th></th><th>Tijd</th><th>% leestijd</th></tr><tr><td>Code kraken</td><td>275/150*</td><td>10 %</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>0/125 *</td><td>10 %</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>30</td><td>100 %</td></tr><tr><td>Geschatte leestijd bij andere vakken</td><td>300</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>605</td><td>18% van 305 min</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	275/150*	10 %	Begrip	0/125 *	10 %	Vrij lezen	30	100 %	Geschatte leestijd bij andere vakken	300		Totale leestijd per week	605	18% van 305 min
		Tijd	% leestijd																																																						
	Code kraken	200	70%																																																						
	Begrip	100	50%																																																						
	Vrij lezen	0																																																							
	Geschatte leestijd bij andere vakken	20	X																																																						
	Totale leestijd per week	320	64% van 300 min																																																						
	Tijd	% leestijd																																																							
Code kraken	250	50%																																																							
Begrip	100	50%																																																							
Vrij lezen	15	100%																																																							
Geschatte leestijd bij andere vakken	50																																																								
Totale leestijd per week	415	55 % van 365 min																																																							
	Tijd	% leestijd																																																							
Code kraken	275/150*	10 %																																																							
Begrip	0/125 *	10 %																																																							
Vrij lezen	30	100 %																																																							
Geschatte leestijd bij andere vakken	300																																																								
Totale leestijd per week	605	18% van 305 min																																																							
	Tijdens een les van 32 minuten werd 4 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 12% effectieve leestijd tijdens de les. (10 minuten zwakke lezers in een groepje van 6 personen die ieder om de beurt lezen. (les uit methode in heterogene groep)	Tijdens een les van 20 minuten werd 8 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 40% effectieve leestijd tijdens de les. (reactie juf: omwille van les 1 uit cyclus van 3) (les uit methode)	* sep-jan/jan-jun Tijdens een les van 40 minuten werd 0 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 0% effectieve leestijd tijdens de les. (Tijdens de leesles wordt er 12 minuten gelezen, gemiddeld 3 van de 14 kinderen doen actief mee). (les uit methode)																																																						
2	Neen (wel permanente differentiatie)	Ja	Ja, er is een co-teacher op donderdagnamiddag. De co-teacher doet hoeken- en contractwerk. Ondertussen worden ook extra leesblaadjes met de kinderen gelezen.																																																						
3	/	90 minuten	75 min.																																																						
4	Differentiatieprogramma omvat: zelfde leesles maar met andere oefeningen, geen uitbreidingsleerstof, zelfgemaakte flitskaarten, lessen uit o.a. leesslang.	Connect en een mix van andere oefeningen	Geen specifiek programma. Eigen materialen bestaande uit ‘blaadjes’, remediëringsbladen bij de methode (sterrenbladen na de toetsen), online op Bingel.																																																						
5	SES-leerkracht	SES-leerkracht	Juf																																																						

Derde leerjaar

	School hoge motivatie (n=2)	school hoge motivatie en prestatie (n=1)	school hoge prestatie (n=1)																																																						
1	<table><tr><td></td><td>Tijd</td><td>% leestijd</td></tr><tr><td>Code kraken</td><td>100</td><td>80%</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>75</td><td>50%</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>50</td><td>50%</td></tr><tr><td>Geschatte leestijd bij andere vakken</td><td>200</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>425</td><td>63% van 225 min.</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	100	80%	Begrip	75	50%	Vrij lezen	50	50%	Geschatte leestijd bij andere vakken	200		Totale leestijd per week	425	63% van 225 min.	<table><tr><td></td><td>Tijd</td><td>% leestijd</td></tr><tr><td>Code kraken</td><td>60</td><td>85%</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>60</td><td>50%</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>80</td><td>100%</td></tr><tr><td>Geschatte leestijd bij andere vakken</td><td>100</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>300</td><td>80% van 200 min.</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	60	85%	Begrip	60	50%	Vrij lezen	80	100%	Geschatte leestijd bij andere vakken	100		Totale leestijd per week	300	80% van 200 min.	<table><tr><td></td><td>Tijd</td><td>% leestijd</td></tr><tr><td>Code kraken</td><td>65</td><td>50%</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>50</td><td>50%</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>30</td><td>100%</td></tr><tr><td>Geschatte leestijd bij andere vakken</td><td>75</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>220</td><td>58% van 145 min.</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	65	50%	Begrip	50	50%	Vrij lezen	30	100%	Geschatte leestijd bij andere vakken	75		Totale leestijd per week	220	58% van 145 min.
		Tijd	% leestijd																																																						
	Code kraken	100	80%																																																						
	Begrip	75	50%																																																						
	Vrij lezen	50	50%																																																						
	Geschatte leestijd bij andere vakken	200																																																							
	Totale leestijd per week	425	63% van 225 min.																																																						
	Tijd	% leestijd																																																							
Code kraken	60	85%																																																							
Begrip	60	50%																																																							
Vrij lezen	80	100%																																																							
Geschatte leestijd bij andere vakken	100																																																								
Totale leestijd per week	300	80% van 200 min.																																																							
	Tijd	% leestijd																																																							
Code kraken	65	50%																																																							
Begrip	50	50%																																																							
Vrij lezen	30	100%																																																							
Geschatte leestijd bij andere vakken	75																																																								
Totale leestijd per week	220	58% van 145 min.																																																							
	Tijdens een les van 38 minuten werd 0 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 0% effectieve leestijd tijdens de les. (les leesplezier: vanuit voor- en achterflap komen tot boekenkeuze)	Tijdens een les van 44 minuten werd 24 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 55% effectieve leestijd tijdens de les. (les voorlezen en zelf lezen)	Tijdens een les van 34 minuten werd 4 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 12 % effectieve leestijd tijdens de les. (les kernwoorden zoeken in gedichten)																																																						
2	Neen	Ja	Neen, soms wel op maat, maar niet systematisch																																																						
3	Neen	50 minuten	/																																																						
4	/	Boekjes uit leesbox bij methode	Geen programma. De leerkracht vult aan met te stellen dat tussen september en februari 30 minuten per week aan niveaulezen wordt gedaan met een mentor uit groep 7. Doel is om het tempo op te drijven en 1 niveau te stijgen.																																																						
5	/	SES-leerkracht	Als er ondersteuning is, doet de klasleerkracht dit.																																																						

Vijfde leerjaar

	School hoge motivatie (n=2)	school hoge motivatie en prestatie (n=1)	school hoge prestatie (n=1)																																																						
1	<table><tr><th></th><th>Tijd</th><th>% leestijd</th></tr><tr><td>Code kraken</td><td>0</td><td></td></tr><tr><td>Begrip</td><td>50</td><td>50%</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>0</td><td></td></tr><tr><td>Geschatte effectieve leestijd</td><td>250</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>300</td><td>50% van 50 min.</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	0		Begrip	50	50%	Vrij lezen	0		Geschatte effectieve leestijd	250		Totale leestijd per week	300	50% van 50 min.	<table><tr><th></th><th>Tijd</th><th>% leestijd</th></tr><tr><td>Code kraken</td><td>100</td><td>40%</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>25</td><td>80%</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>50</td><td>100%</td></tr><tr><td>Geschatte effectieve leestijd</td><td>200</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>375</td><td>63% van 175 min.</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	100	40%	Begrip	25	80%	Vrij lezen	50	100%	Geschatte effectieve leestijd	200		Totale leestijd per week	375	63% van 175 min.	<table><tr><th></th><th>Tijd</th><th>% leestijd</th></tr><tr><td>Code kraken</td><td>0</td><td>/</td></tr><tr><td>Begrip</td><td>75</td><td>50 %</td></tr><tr><td>Vrij lezen</td><td>50</td><td>100 %</td></tr><tr><td>Geschatte effectieve leestijd</td><td>60</td><td></td></tr><tr><td>Totale leestijd per week</td><td>185</td><td>69% van 125 min.</td></tr></table>		Tijd	% leestijd	Code kraken	0	/	Begrip	75	50 %	Vrij lezen	50	100 %	Geschatte effectieve leestijd	60		Totale leestijd per week	185	69% van 125 min.
		Tijd	% leestijd																																																						
	Code kraken	0																																																							
	Begrip	50	50%																																																						
	Vrij lezen	0																																																							
	Geschatte effectieve leestijd	250																																																							
	Totale leestijd per week	300	50% van 50 min.																																																						
	Tijd	% leestijd																																																							
Code kraken	100	40%																																																							
Begrip	25	80%																																																							
Vrij lezen	50	100%																																																							
Geschatte effectieve leestijd	200																																																								
Totale leestijd per week	375	63% van 175 min.																																																							
	Tijd	% leestijd																																																							
Code kraken	0	/																																																							
Begrip	75	50 %																																																							
Vrij lezen	50	100 %																																																							
Geschatte effectieve leestijd	60																																																								
Totale leestijd per week	185	69% van 125 min.																																																							
	Tijdens een les van 29 min werd 0 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 0% effectieve leestijd tijdens de les. (Les: De kinderen stellen het resultaat voor van hun leeswerk rond dieren en ‘analyseschema’ uit de lessen leren leren) noot: methodiek gelijkend op CORI (Guthrie & Cox, 1998): vanuit interesse WO-thema lezen (over dieren) en van daaruit info geven aan medeleerlingen	Tijdens een les van 47 minuten werd 18 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 38 % effectieve leestijd tijdens de les. (les: aanleren strategie en oefenen op een zelfgekozen tekst)	Tijdens een les van 42 minuten werd 12 minuten door 70% van de leerlingen gelezen. Er is dus 29 % effectieve leestijd tijdens de les. (les: boek achterflap – recensie en met een fragment uit het boek aan de slag)																																																						
2	Neen, heel af en toe en vrijwillig tijdens de speeltijd een sterke leerling die een zwakke leerling helpt bij lezen.	Neen, uitgezonderd anderstalige nieuwkomers	Ja, tijdens de lessen co-teaching.																																																						
3	/	/	Ongeveer 15 minuten per week op individuele basis (op dit ogenblik genieten 2 dyslectische leerlingen van dit aanbod.																																																						
4	/	Wel ondersteuning bij toetsen	De leraar gebruikt het materiaal van de logopediste en teksten uit AVI-boekjes van de school. Met het lezen van gemakkelijke teksten, probeert hij de leerling zich competent te laten voelen, vertrouwen te genereren.																																																						
5	/	SES-leerkracht	De klasleerkracht																																																						

2. Lezen – Tekst (Text)

Gehanteerde codes: G: gesprek D: documentanalyse O: observatie

Schoolniveau

- 1 Met welke methodes werkt de school? (G, D)
- 2 Bezoekt de school met de kinderen een stadsbib? Welke frequentie? (G)
- 3 Heeft de school een schoolbib? Hoeveel boeken telt ze? Welke soorten boeken bevat de bibliotheek? (G, D)
verhalende boeken informatieve boeken strips/graphic novel poëzie tijdschriften andere
- 4 Hoe is de bibliotheek ingedeeld?(G,D)
per soort boeken per leeftijd per thema/onderwerp AVI-indeling andere indeling geen indeling
- 5 Zijn er in het aanbod boeken voor leerlingen die moeilijker vorderen bij het lezen? (G,D)
- 6 Hoe wordt de collectie gevormd? (G,D)
aankoop afvoer stadsbib door het personeel zelf schenkingen via de kinderen schenkingen van externen
- 7 Hoeveel begroot de school per schooljaar voor de aanschaf van boeken (niet methode)? (G,D)
- 8 Hoe worden de boeken gepresenteerd? (enkele foto's) (O)
- 9 Gebruikt het zorgteam teksten bij de leesremediëring? Welke? (G, D)

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Groep 3: Ik lees met Hup Groep 4 – 8: Tijd voor Taal sinds 2 schooljaren (voordien taaljournaal)	Groep 3: Mol en Beer Groep 4 – 8: Kameleon, (nog) een boek voor 2, eigen verzamelde materialen	Ik lees met Hup (eerste leerjaar) Tijd voor Taal (2 tot 6) leeskoffers Van In en Kameleon.
2	Ja, 1 x per 14 dagen in de regionale bib op korte wandelafstand van de school. Groep 3 gaat naar de bib vanaf januari.	Ja, 1 maal per maand (Permekebibliotheek)	Ja, 1 keer om de 5 weken met alle klassen.
3	De school heeft geen schoolbib. Er is wel een klasbib en er zijn boeken uit de bib. In het derde leerjaar is er een boekenbolderkar uit de bibliotheek. De klasbib bevat verhalende boeken, informatieve boeken, strips, en tijdschriften.	Neen, er is gekozen voor een klasbibs. Enkel groep 3 en 4 hebben een gemeenschappelijke bib met een collectie boeken AVI 1 tot en met 6. In de school zijn verhalende boeken, informatieve boeken, strips, poëzie en tijdschriften.	De school heeft geen schoolbib. Elke klas heeft een klasbib. In de school zijn verhalende boeken, informatieve boeken, strips/graphic novel en poëziebundels.
4	Verschillend in verschillende klassen. Meestal geen specifiek systeem.	Verschillend in de verschillende klassen	Er is geen waarneembaar systeem in de klassen.
5	Er zijn niveaugebonden boekjes, maar geen makkelijk lezen boeken.	Er zijn geen specifieke reeksen aanwezig, wel lage AVI-boeken, maar die passen niet qua inhoud.	Er zijn in het verleden leesreeksen gekocht met gemakkelijk leesniveau en tekst voor ouder leerlingen. Die werden gebruikt door de remedial teacher. De directeur heeft geen zicht of de boeken nog gebruikt worden of waar ze zijn.

6	Collectievorming door aankoop, via het personeel, schenkingen van kinderen (bij een verjaardag) en van externen.	Collectievorming door aankoop en via personeel.	Collectievorming door aankoop, (sporadisch) afvoer stadsbib, door personeel zelf.
7	Er is geen budget voorzien. De voorbije jaren is er geen geld besteed aan boeken. In het verleden werden wel 'boekjes bij de methode' aangekocht.	€ 300 in 2012, € 0 2013. De directie vindt deze vraag een tip en gaat vanaf nu boeken jaarlijks begroten.	€ 200. De kinderen krijgen jaarlijks een 'prijsboek' bij het einde van het schooljaar. Uit deze folder worden extra boeken besteld om de klasbib aan te vullen.
8	Verschillend, meestal in boekenrek, rugzijde zichtbaar	In boekenrek, rugzijde zichtbaar	Verschillend in verschillende klassen, meestal rugzijde zichtbaar
9	Er wordt meer gewerkt met woordrijen. Voor niveaulezen gebruikt de school de eendjes/de okapi's, leesleeuw en boeken die in het verleden gekocht werden.	Teksten uit de taalmethode en kopies van materiaal uit een andere school (bron voor de school ongekend).	Er is geen methode.

Klasniveau

- 1 Welke teksten worden gehanteerd? (G, D)
teksten uit de methode boeken tijdschriften
- 2 Wordt er gedifferentieerd teksten aangeboden? Welke differentiatie? (G,D)
- 3 Kunnen kinderen tijdens de leesles lezen in boeken? (G,D, O)
- 4 Wordt er bijgehouden welke teksten/boeken kinderen lezen? (G,D)
- 5 Mogen kinderen de teksten/boeken die ze willen lezen zelf kiezen? (G,D)
- 6 Welke criteria worden gehanteerd bij het kiezen van boeken? (G,D)
- 7 Mogen risicolezers zelf hun teksten/boeken kiezen? (G,D)

Eerste leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Teksten uit de methode Leessprong en losse zelfgezochte teksten. Boekjes van de methode worden ook gelezen. Er worden geen tijdschriften gebruikt.	Teksten uit de methode, boeken enkel voor de 'sterke lezers', prentenboeken	De teksten uit de methode en boeken.
2	Ja. De methode beschikt over een 'tweede leeslijn'. Dit zijn inhoudelijk dezelfde teksten die makkelijker of moeilijker zijn dan de oorspronkelijke tekst.	Differentiatie uit Mol en Beer + differentiatie voor sterke lezers (zie ook 1)	Ja, in het boek is een stuk zwarte tekst en een stuk blauwe tekst. De zwarte tekst wordt door iedereen gelezen. De blauwe tekst wordt aanvullend door sterke lezers gelezen. De blauwe tekst is dus differentiatiemateriaal.
3	Boeken zijn enkel voor en na of als differentiatiemateriaal. Er zijn wel 'boekjes uit de methode' en 'niveauboekjes' tijdens niveaulezen.	Enkel als differentiatie voor sterke lezers	Enkel als differentiatie als leerlingen snel klaar zijn.

4	Er zijn leeskaarten. De bibleeskaart wordt door de kinderen ingevuld. De boekjes uit de methode worden geregistreerd op leeskaarten door de juf.	Neen	Neen
5	Neen. Juf kiest op basis van moeilijkheidsgraad van de boekjes. Binnen de moeilijkheidsgraad is er een beperkte keuze voor kinderen. In de bib mogen de kinderen bij hun leesniveau kiezen. Juf neemt daar de boekjes en laat de prenten, titels zien zodat ze op basis van hun interesse kunnen kiezen.	Soms (bij partnerlezen), boeken uit de bib (niet gebruikt tijdens lessen)	Ja, maar er is wel controle of ze op het juiste niveau zitten. Als dat niet zo is, kiezen de leerlingen opnieuw.
6	Voornamelijk AVI en een stukje interesse.	AVI en interesse	Interesse en AVI (grofmazig)
7	Neen, idem als bij 5.	Ja	Ja

Derde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Teksten uit de taalmethode Tijd voor Taal en boeken.	Teksten uit taalmethode Kameleon, Een boek voor twee, boeken (klasbib en stadsbib), tijdschriften (Wapiti)	Teksten uit de methode, boeken en tijdschriften.
2	Differentiatie uit de methode. De teksten zijn op 3 niveaus, maar inhoudelijk niet altijd hetzelfde wat door de leraren als 'moeilijk te hanteren' ervaren wordt.	Differentiatie uit Kameleon, keuze boeken	Er zijn A B en C-teksten in de methode. De kinderen lezen afhankelijk van hun niveau A, B of C.
3	Ja, boeken uit de Bolderkar en uit de klasbib.	Ja, wekelijks tijd ingeroosterd	De kinderen lezen vooral bij het afronden van opdrachten. Nadat de bib bezocht wordt, mogen de kinderen een kwartiertje in hun boek lezen.
4	Ja, de kinderen vullen titels van boeken op hun leeskaart in.	Geen kindregistratie, briefje van de bib wordt wel bijgehouden	Ja, de leerlingen noteren op een fiche in de fichebak welke boeken ze ontlenden uit de klasbib.
5	Ja, maar de kinderen passen wel de vijfvingertest toe.	Ja, maar juf geeft advies als er te moeilijke boeken worden gekozen.	Ja, maar er is controle of ze geen te moeilijke boeken kiezen.
6	Vijfvingertest en interesse van de leerling	Vijfvingertest en interesse van de leerling	Geen criteria, interesse en niet te moeilijke boeken
7	Ja, net als andere kinderen	Een beetje sturing, maar ook grotendeels eigen keuze	Ja, net als alle andere kinderen

Vijfde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Teksten uit taalmethode tijd voor taal, boeken en het tijdschrift 'Kits'. De teksten uit de methode worden vaak vervangen want het zijn vaak 'trieste' teksten. De teksten uit Taaljournaal worden dan genomen omdat die veel leuker zijn. De kinderen uit 6 vorig jaar kregen voornamelijk les uit de methode Taaljournaal.	Teksten uit taalmethode Kameleon, Een boek voor twee, boeken (klasbib en stadsbib), kranten, tijdschriften.	Teksten uit de methode, boeken en het tijdschrift Kits.
2	Neen, iedereen leest hetzelfde.	Differentiatie uit Kameleon, voor sommige leerlingen worden teksten voorgelezen.	Ja, tempodifferentiatie. Iedereen leest de basistekst met *. Snelle lezers lezen ook ** en ***.
3	Neen, enkel als tussendoortje of thuis. Het programma is te zwaar beladen.	Ja, wekelijks tijd ingeroosterd.	Ja
4	Er is een registratiesysteem voor de klasbib	Neen	Neen
5	De kinderen kiezen de eigen boeken die ze lezen.	ja, boeken worden door lln. op gebied van interesse gekozen. Niet bij teksten uit de methode	Ja
6	Interesse van de kinderen, thema's uit de schoolwerking.	Vijfvingertest	Maximaal 2 strips en minsten 1 boek. De kinderen moeten boeken uit hun leeftijdsgroep kiezen. Voor werkstukken mogen ze ook bij de informatieve boeken voor volwassenen kiezen.
7	Er is sturing: goede lezers mogen A-boeken lezen uit de bib (AVI 9, +12 jaar). B-boeken zijn gemakkelijker.	Ja	Ze mogen zelf kiezen. Ze kiezen meestal uit zichzelf gemakkelijkere boeken.

3. Lezen – Les geven (Teach)

Gehanteerde codes: G: gesprek D: documentanalyse O: observatie

Schoolniveau

1 Zijn er in de school afspraken rond aanpak/les geven van het lezen? (G,D)

2 Heeft de school gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond lezen? Wat waren concrete inhoud en? Is de inhoud geïmplementeerd? Hoe is dat verlopen? (G,D)

3 Wordt er in de school beroep gedaan op externen? (F,D) leesouders - bibliotheek - studenten - organisaties leesbevordering - auteurs

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Neen. Bij overlegmomenten tussen de parallelklassen is het wel onderwerp van gesprek.	Enkel over een boek voor twee.	Geen specifieke afspraken.
2	Neen. Langer geleden werd geïnvesteerd in leesstrategieën. Dit is grondig geïmplementeerd. De documenten uit deze nascholing worden nog steeds gebruikt.	Leesstrategieën via een boek voor twee (geïmplementeerd), SES-juf 1 introductiesessie Connect (niet geïmplementeerd, volgend schooljaar verdere vorming)	Neen
3	Leesouders heel af en toe bij projecten, bibliotheek vooral in 3 Organisaties voor leesbevordering in samenwerking met de bib Auteurs af en toe, vaak in samenwerking met de bib. Om de 2 à 3 jaar organiseert de school een 'boekenbeurs'. Daar wordt een project aan gekoppeld met tal van participanten.	enkel bibliotheek	De school werkt met lees(groot)ouders in het eerste leerjaar en werkt samen met de bibliotheek. De school werkt niet samen met externe organisaties, maar de bib biedt dit aan en daar maakt de school gebruik van. De kinderen van groep 7 en 8 bezoeken jaarlijks de boekenbeurs.

Klasniveau

1 Open vraag: kan je krachtig omschrijven hoe jij leeslessen aanpakt? Wat doe jij als leraar tijdens de leeslessen?

Na het open verhaal worden volgende extra vragen gesteld?

2- Bereid je je leeslessen voor? Waarover denk je na? (G, D)

3- Doe jij veel voor (vb. tekst eerst voorlezen, dan lln. laten nalezen, vertellen hoe jij iets terugvindt in de tekst ...)? (G, O)

4- Formuleer je doelen en/of verwachtingen bij het begin van de les? (G, O)

5- Besteed je aandacht aan 'woordenschat'? Wanneer doe je dat? (G,O)

6- Hoe verhoog je de betrokkenheid van de kinderen tijdens de les? (G,O)

7- Leer jij kinderen strategieën aan? Welke? Worden deze strategieën ook buiten de leesles toegepast?(G,D,O)

8- Zijn er momenten voorzien van geleide inoefening? (G,O)

9- Zijn er momenten voorzien voor individuele inoefening? (G,O)

10- Wordt er op het einde van de les stilgestaan bij wat er geleerd is? (G,O)

11- Doe je extra zaken voor kinderen die moeilijker leren lezen? Wat? (G,O)

12- Laat je kinderen vaak zelfstandig werkblaadjes/werkboekjes invullen bij een tekst? (G,D,O)

13- Stelling: begrijpend lezen is voor mij eerder een individueel proces van de leerling of een gezamenlijk proces dat we met de klas aanpakken? (G)

Eerste leerjaar:

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	- klasoverschrijdende werking: op basis van een technische leestest (AVI) worden 3 homogene groepen en 1 heterogene groep samengesteld. De heterogene groep bestaat uit hele sterke en hele zwakke leerlingen. - in de heterogene groep is er gezamenlijke instructie, de sterken lezen zelfstandig en gaan vervolgens aan de slag met 'Leesslang', de zwakken krijgen verlengde instructie en oefenen samen met juf. - in de homogene groepen wordt meestal volgend lesconcept gebruikt: gesprek over het onderwerp van de tekst – technisch moeilijke woorden oefenen – lezen in groepjes (met een groepsleider) en nadien idem maar dan met de 'leesboekjes van Veilig Leren Lezen'. Tot slot wordt er gelezen via partnerlezen met leesboekjes van 'Ik lees met Hup'. - Op vrijdag is er altijd een leestekst met schriftelijke opdrachten. - niveaulezen met leesbroers en leeszussen uit het derde	Werken in cyclus van 3 dagen: dag 1: voorkennis, oriënteren op de tekst, voorlezen, klassikaal lezen dag 2: klassikaal lezen, partnerlezen, individueel lezen dag 3: partnerlezen, individueel lezen	De start is meestal het oefenen van een specifieke moeilijkheid. Dat kan zowel lezen als schrijven zijn. Daarna volgt een tekst uit de methode. Soms is daar een vragenblad bij. Soms mogen de leerlingen een tekening maken. Gedurende 25 minuten per week wordt er aan niveaulezen gedaan. Omdat er veel lees(groot)ouders zijn, lezen de kinderen per 3 leerlingen. Voor dit lezen worden de boekjes van leemethodes gebruikt.

	leerjaar die AVI 9 hebben. - Ik gebruik vaak mijn bordboek van de methode; zeker in het begin van het jaar. - De materialen uit de methode worden gebruikt (de letterschuif). De klikklakboekjes van Veilig Leren Lezen gebruiken we ook.		
2	Neen, ik sta al lang in de klas en ken de teksten en lessen.	Ik lees te tekst zelf en denk na over bespreking en moeilijke woorden waar ik mee aan de slag ga.	Niet altijd. Ik denk wel na hoe ik de les creatief kan starten en ik fris de inhoud van de les even op.
3	Ja, ik lees veel voor. Hardop denken niet zo.	Systematisch	Ja, ik denk dat wel. Zeker in het begin van de les. Op het einde van de les doe ik dat minder, dan werken de leerlingen vaker individueel of samen met een andere leerling.
4	Ja, dat doe ik, maar niet systematisch, in beperkte mate.	Neen	Soms
5	Ja, voornamelijk tijdens het lezen.	Ja: soms voor de tekst, meestal tijdens omwille van de context en op vraag van leerlingen	Ja. Soms voor de tekst, soms tijdens de tekst en soms ook na de tekst.
6	Dat doe ik door te leerlingen te prikkelen met vragen als 'Wat gaat er nu gebeuren?', 'Kan dit wel?'. Zo probeer ik spanning op te bouwen.	Vragen te laten stellen bij de tekst	Ik gebruik de klaspop Hup om de kinderen te motiveren. Ik loop veel rond en schenk individuele aandacht aan de kinderen.
7	Neen	Neen	Neen
8	Ja, groepjes lezen	Ja	Ja
9	Eerder in groepjes lezen. Bij begrijpend lezen af en toe een individuele opdracht.	Ja	Ja
10	Neen	Neen	Soms
11	Ja, opsplitsen in groepjes (zie hoger)	Differentiatie uit de methode. Ik ga dichterbij deze leerlingen staan	Ja, extra oefeningen op het bord. Bij de kinderen gaan staan om hen te helpen.
12	De kinderen werken regelmatig met werkblaadjes, maar zelden zelfstandig. De goede lezers bij 'Leesslang' doen dat wel.	Neen, eerder uitzonderlijk	Ja
13	Gezamenlijk proces, naar het einde van het jaar komen er meer individuele opdrachten.	Gezamenlijk proces	Zowel individueel als een gezamenlijk proces

Derde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Ik schrijf moeilijke leestechische woorden uit de A- en B-les op bord. Daarna lezen de kinderen de tekst. Verder hebben we een bolderkar met boeken uit de bibliotheek in de klas. Met deze boeken doen we vooral aan leespromotie. We doen aan niveaulezen met groep 3, 4 en 5. Bij de technische leeslessen nemen we de A, B en C-teksten om te differentiëren. Begrijpend lezen gebeurt met de teksten en de werkbladen uit de methode.	Ik lees erg veel voor (doe dat graag) leerlingen lezen vaak in duo's luidop Mondelinge bespreking van de tekst, de werkboekjes gebruik ik enkel als leidraad voor mezelf tijdens het gesprek. Rustige sfeer creëren tijdens de leesles, lezen moet genieten zijn.	Bij de start interesse kweken via een inleiding. Fase van begrip: moeilijke woorden verklaren. Daarna lees ik vaak zelf voor zodat de kinderen horen waar ik de klemtoon leg of ik laat een goede lezer voorlezen. Daarna lezen de kinderen zelf, maar niet te lang want dat vergt veel van hun concentratie. Elke woensdag lees ik voor uit een boek.
2	Enkel bij begrijpend lezen (inhoud van de tekst). Ik denk na over de noden van de kinderen bij de tekst.	Niet echt, wel met nieuwe boeken	Neen, ik ken deze lessen.
3	Ja	Ja, ik denk doelbewust veel luidop	Ja, vooral hardop voorlezen.
4	Ja	Soms	Neen, soms staat dat wel in het taalboek.
5	Ja. Meestal tijdens de les (opzoekstrategie) en na de les. In de methode staat bij moeilijke woorden een sterretje. De kinderen kunnen dan tijdens de les moeilijke woorden opzoeken.	Ja, tijdens het lezen omwille van de context	Ja, voor, tijdens en na het lezen.
6	Partnerwerk, praten over teksten.	Ik probeer iedereen aan bod te laten komen.	Op toon voorlezen, vragen stellen, mening van de kinderen vragen, iets laten uitbeelden Ik laat ze vooral actief dingen doen zoals je zag bij het woord 'pirouette'.
7	Bij de taalmethode is er een strategiekaart. Die gebruiken we zowel bij taal als buiten de taallessen. In de methode wordt veel rond strategieën gewerkt.	Systematisch via een boek voor twee. Dat doen we samen met groep 8.	Ja, de leerlingen gebruiken een bladwijzer en er is veel aandacht voor de leestekens en expressie.
8	Ja	Neen	Ja
9	Ja	Ja	Ja
10	Ja	Waar mogelijk, maar zou het meer moeten doen, ik vergeet dat vaak.	Niet zo vaak
11	Ik probeer in mijn les ondersteuning te voorzien voor alle kinderen. Zo schrijf ik woorden gesplitst op het bord en oefen ze. Ik doe niets extra met deze kinderen. Dyslectische kinderen zet ik bij me en terwijl de anderen de tekst lezen, oefen ik met hen nog een keer de woorden.	Op allerlei momenten tussendoor, ik probeer samen met hen interessante boeken te vinden, bij peer-tutoring: zwakke uit groep 5 bij een sterke uit groep 8.	Differentiatie bij niveaulezen, kinderen die het moeilijk hebben met lezen mogen een vriendje kiezen waar ze naast zitten. Dat is dan een mentor die opdrachten mag voorlezen.
12	Voor begrijpend lezen gebruik ik de werkblaadjes. Bij andere lessen niet zo veel.	Af en toe. Ongeveer 60% van de werkbladen worden gebruikt; meestal maken we ze samen.	Ja

13	Voornamelijk gezamenlijk. Individueel niet zo vaak, maar wel vaak partnerwerk of in kleine groepjes.	Gezamenlijk proces	Gezamenlijk proces.
----	--	--------------------	---------------------

Vijfde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Ik probeer de kinderen eerst nieuwsgierig te maken door iets te vertellen. Daarna doe ik woordverklaring. Ik volg dan de stappen uit de methode.	Tijdens de leesles observeer ik veel of kinderen echt aan het lezen zijn; als dat niet is help ik ze op weg. Bij aanvang van de les stel ik een doel voorop, zodat de leesles gericht verloopt. Ik probeer duidelijke instructie te geven. Nabespreken van teksten zowel op inhoud als op beleving. Er is een gelijkwaardigheid van mening.	Als start probeer ik te motiveren door bijvoorbeeld een onverwachte intro. Daarna volgt een moment van instructie waarbij ik werk rond voorkennis over de inhoud en moeilijke woorden uit de tekst. De vragen bij de tekst worden steeds hardop voorgelezen en dan gaan de kinderen zelfstandig aan de slag. Dat kan individueel of via partnerwerk zijn.
2	Ja, opfrissen van de tekst	Ja, ik stel een doel voorop en kijk of dat doel goed te realiseren is met de tekst.	Ik denk na over de intro/motivatie en over de woordenschat
3	Soms, de kinderen werken vrij zelfstandig in onze groep.	Ja	Soms doe ik een aantal zaken mondeling of ik laat een sterke leerling hardop voordoen.
4	Regelmatig, maar niet altijd	Ja	Neen
5	Ja, vooral voor, maar ook tijdens en na de tekst. Woorden worden vaak opgezocht in de woordenboek.	Ja, zowel voor, tijdens en na.	Ja, voor en na de tekst.
6	Kinderen nieuwsgierig maken, partnerwerk, opzoekwerk.	Onderwerpen/teksten zoeken die aansluiten bij de interessesfeer. Nu zijn we bezig met 'robots'	Via de originele insteek, door te koppelen aan eigen ervaringen van de kinderen (dicht op hun vel)
7	Ja, zit in de methode. We doen dat ook bij WO. (vb. strategiekaart van de taalmethode). We laten kinderen ook sleutelwoorden aanduiden in alle vakken.	Ja, heel bewust. Zowel bij boek voor twee als bij de gewone lessen.	Ik gebruik vooral strategieën van leren leren zoals vraagwoorden markeren, betekenis opzoeken, de stappen van Meinchenbaum, controleren of je je werk goed gedaan hebt.
8	Neen	ja	Ja
9	Ja bij begrijpend lezen en spreekbeurten	Ja	Ja
10	Ja, de methode werkt met een onthoudmannetje. Dat bekijken we steeds op het einde van de les.	Ja, dat doen we vaak	Soms, als het gebeurt dan laat ik het de leerlingen verwoorden
11	Niet echt. Tijdens de speeltijd laten we een zwakke leerling af en toe lezen met een sterke leerling. Sommige leerlingen krijgen teksten op voorhand mee naar huis.	Gepaste boeken/teksten helpen zoeken	Ja, tijdens de les door bij een kind te gaan zitten. Verder hebben we sticordi-maatregelen. Verder wandel ik vaak tussen de leerlingen.
12	Ja, zowel bij partnerwerk, individueel als klassikaal.	Ja	Ja
13	Eerder een gezamenlijk proces.	Gezamenlijk proces	Eerder een gezamenlijk proces

4. Lezen – Gesprekken voeren (Talk)

Schoolniveau

1 Zijn er in de school afspraken rond coöperatieve werkvormen? (G,D)

2 Heeft de school gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond coöperatieve werkvormen? Wat waren concrete inhoud en? Is de inhoud geïmplementeerd? Hoe is dat verlopen? (G,D)

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Coöperatieve werkvormen zijn geïmplementeerd in onze school. We hebben dat gedaan met onze GOK-middelen. In alle klassen is er contract- en hoekenwerk waarbij coöperatieve werkvormen geïntegreerd zijn.	Neen	Sommige leraren werken met CLIM (coöperatief leren in multi-culturele groepen). De techniek van moderator – verslaggever - ... wordt in meerdere klassen gehanteerd. Verder is er hoeken- en contractwerk in de school.
2	Professionalisering tijdens de eerste Gok-cyclus (8 jaar geleden). De volgende jaren hebben we gewerkt aan de implementatie. Ik heb daar klasbezoeken aan gekoppeld en nabesproken met de leraren. Algemene bevindingen werden op de personeelsvergadering besproken. Zo hebben we een leerlijn opgebouwd die vertrekt van hoekenwerk in de lagere klassen naar contractwerk in de hogere klassen.	Een aantal collega's volgden een nascholing tijdens de studiedag van de scholengemeenschap. Er is verder niets mee gebeurd.	Ja, we hebben nascholing over hoeken- en contractwerk gevolgd. Dat is geïmplementeerd in de school. Daar is in het verleden sturing rond geweest. Er waren afspraken rond contractwerk. Hoekenwerk wordt vooral uitgevoerd door de jongere leraren zij hebben dat geleerd in de lerarenopleiding.

Klasniveau

1 Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij in je klas 'in gesprek gaan over de tekst' aanpakt?(G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

2- Hoe vaak lees je voor je plezier? Hoeveel tijdens de werkweek? Hoeveel lees je in de vakantie? Vind je jezelf een ervaren lezer? (G)

3- Stelling: De gesprekken in mijn klas zijn eerder ondervragend/bevragend of eerder gespreksmatig onder gelijke partners? (G)

4 - Stelling: Ik stel bij het spreken over teksten veel open vragen of Ik stel bij het spreken over teksten veel gesloten vragen? (G)

eerste leerjaar:

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	In de bib vertel ik bij de titels van een boek. We bekijken ook naar de kleur, vorm. Bij het begin van een tekst, werk ik aan de oriëntatie op de tekst.	Ik spreek eerst de voorkennis van de leerlingen aan. Tijdens de les laat ik leerlingen het vervolg voorspellen. Na de tekst reflecteren we over de inhoud.	Ik lees boekjes uit de klasbib (een stukje) voor. Ook bij knutselen kijken we samen in een boek en besluiten dan wat we gaan doen. Ook het internet gebruik ik.
2	Leraar A: In de week lees ik 100 minuten, in de vakantie loopt dat op tot 300 minuten. Leraar B: In de week 60 minuten, in de vakantie 100 minuten. Ze geven beiden aan graag te lezen en vinden zich ervaren lezers.	Ik ben een echte lezer. Ik lees minstens 20 minuten per dag. In de vakantie minstens een uur. Ik vind me een ervaren lezer (maar ik lees wel altijd hetzelfde genre), ik vind me wel geen kenner zoals sommige andere collega's.	Tijdens de werkweek 200 minuten, tijdens de vakantie 300 minuten. Ik vind mezelf geen ervaren lezer want ik lees vaak dezelfde dingen.
3	Eerder ondervragend/bevragend	Ik denk dat ik toch vooral ondervraag/bevraag.	Eerder ondervragend, maar een beetje afhankelijk van de tekst.
4	Ik stel veel gesloten vragen	Beide	Beide, maar iets meer gesloten vragen
	Tijdens de observaties werden enkel bevragende en gesloten vragen gesteld.	Triangulatie: tijdens observatie steeds bevragend en via gesloten vragen. 'Wat is?', 'Wie doet ...?', 'Wat betekent ...'	Tijdens de observatie gesloten vragen.

Derde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	We maken via onze bolderkar veel boekenreclame. We bespreken zowel leesbeleving als inhoud van de boeken.	Ik bespreek vaak de kaft van een boek en probeer spanning op te wekken. Ik lees vaak interactief voor en laat kinderen regelmatig samenvatten en voorspellen.	Stukjes voorlezen uit een tekst, auteursinformatie opzoeken
2	Leerkracht A: Ik lees graag. In de week zo'n 300 minuten per week. In de vakantie 600 minuten. Leerkracht B: In de week 60 minuten, tijdens de vakantie ongeveer 180 minuten. Beiden vinden zich een ervaren lezer.	Ik lees dagelijks. Tijdens de werkweek 2 uur per dag. In de vakantie (zeker als de zon schijnt) 4 uur per dag. Ja ik ben een ervaren lezer.	Tijdens een werkweek lees ik 140 minuten per week. In de vakantie lees ik ook 140 minuten per week. Ik vind me maar beperkt een ervaren lezer.
3	Bij begrijpend lezen eerder ondervragend; bij de bolderkar eerder gespreksmatig onder gelijke partners.	Hangt er vanaf: inhoudsbevraging: ondervragend/bevragend leesbeleving: gelijke partners	Eerder gespreksmatig onder gelijke partners. De kinderen mogen steeds hun mening geven.
4	Zowel open als gesloten	Ik probeer veel open vragen te stellen.	Ik stel vooral open vragen.
	Triangulatie: De geobserveerde les is een 'bolderkarles'. Tijdens deze les zijn er veel open vragen. De gesprekken zijn 'onder	Triangulatie: hoge mate van gelijkwaardigheid; zowel open als gesloten vragen: 'Wie vat samen waar we zijn?', 'Wat	Triangulatie: Gesloten vragen: "Wat is het sleutelwoord in deze tekst?" "Als je alle gedichten samen bekijkt, wat is dan het sleutelwoord?"

	gelijke partners' en gaan over beleving (van kافت, titel, ...)	denken jullie als je deze tekening ziet?', 'Wat bedreigt Alfred?', ...	
--	--	--	--

Vijfde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Regelmatig bieden we een boek aan. We maken de kinderen nieuwsgierig.	Tekstbespreking: wat vind je ervan? Waar gaat het over? De antwoorden van de kinderen bepalen het verdere verloop van de les.	Tijdens de week van de boekenbeurs en als de jeugdauteur ons bezoekt. Maar we praten weinig over boeken, meer over de inhoud ervan.
2	Leraar A: tijdens de werkweek 90 minuten per week. In de vakantie zeker 400 minuten. Leraar B: tijdens de werkweek 120 minuten. In de vakantie 200 minuten. Beide leraren vinden zich geen ervaren lezer omdat ze vooral in 1 genre lezen.	Vaak. 90 minuten per dag. 120 minuten per dag in de vakantie. Ik ben een ervaren lezer.	Ik lees in de week 300 minuten. In de vakantie ook 300 minuten. Ik lees vooral informatieve teksten. Ik vind mezelf geen ervaren lezer. Ik lees geen boeken, mijn vrouw vindt dat raar voor een leraar.
3	Eerder gespreksmatig onder gelijke partners	Eerder gespreksmatig onder gelijke partners.	Beiden
4	Zowel open als gesloten, maar toch vooral gesloten.	Veel open vragen.	Ik denk 1/3 open vragen en 2/3 gesloten vragen.
	Triangulatie: Tijdens de les werden veel open vragen gesteld (Wat vinden jullie ervan? Wie heeft er nog vragen?) De meeste vragen waren eerder bevestigend.	Triangulatie: Hoge mate van gelijkwaardigheid, zowel open als gesloten vragen. 'Wat is strategie 1?', 'Wat is strategie 2?' 'Wat vind je van deze tekst?'	Triangulatie: Tijdens de observatie waren er zowel open als gesloten vragen. "Wat is een recensie?", "Wat betekent?" "Hoe weet je dat?" "Waaraan denk je bij de titel van dit boek?"

5. Lezen – Taken (Tasks)

Schoolniveau

- 1 Zijn er in de school afspraken rond het omgaan met taken in de klas? (G,D)
- 2 Heeft de school gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond 'taken in de klas' Wat waren concrete inhoud en?
- 3 Is de inhoud geïmplementeerd? Hoe is dat verlopen? (G,D)

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	De school bestelt jaarlijks de werkboeken. Daar werken we dan ook mee. We werken ook met hoeken- en contractwerk. Daar zijn er veel kansen om zelfstandig te werken en kansen om te differentiëren.	De school heeft de richtlijn om de taalmethode als richtsnoer te hanteren. De afspraak is om de essentie uit de methode te realiseren. Er is een bewustmakingsproces opgestart dat gericht schrappen een belangrijk proces is).	Er is een ongeschreven afspraak om met de werkboeken te werken. Verder doen we aan forumlezen.
2	Neen	Neen, wel afspraken gemaakt op personeelsoverleg	Enkel rond contractwerk.
3	/	Neen	/

Klasniveau

- 1 Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met taken bij het lezen? (G)
- Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:
- 2 - Bij hoeveel leeslessen werk je met een werkblad (in breukvorm uitgedrukt)? (G,D)
- 3 - Krijgen kinderen keuzemogelijkheid bij het lezen van teksten/het maken van taken? (G,D)
- 4 - Hoe vaak werk je met geïntegreerde opdrachten (vb. lezen, schrijven, WO samen in een taak)? (G,D)
- 5 - Hoe vaak werk je met langlopende (langer dan 2 lessen) opdrachten? (G, D)
- 6 - aantal keer dat de woorden 'kunnen', 'voorstellen' en 'willen' worden gebruikt (ifv autonomie-ondersteuning)? (O)
- 7 - aantal keer dat de woorden 'moeten', 'verwachten' en 'ontgoochelen' gebruikt (ifv van gecontroleerde motivatie)? (O)

Eerste leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	De werkboekjes worden ingevuld. We volgen de methode van A tot Z.	Er zijn nauwelijks taken. Er wordt veel mondeling gewerkt. De mondelinge gesprekken zijn meestal gebaseerd op de inhoud van het werkboek.	Er is heel vaak een taak gekoppeld aan het lezen.
2	Nu 3 op 10. In het begin van het schooljaar is dat wel 8 op 10.	1 op 10	1 op 2
3	Neen, enkel bij het kiezen van hun boeken uit de bib.	Neen	Ja, de volgorde bij contractwerk mogen de leerlingen kiezen. De taken zijn identiek.
4	In mindere mate	Zeer beperkt	Neen
5	Niet	Niet	/
6			
7			

Derde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Wij werken met taken uit de methode. Bij de bolderkar werken we zelden met werkbladen.	Soms een tekening maken bij een boek Werkblaadjes worden soms gebruikt, meestal klassikaal.	Ik laat het werkboek invullen
2	1 op 3.	6 op 10	1 op 3
3	Enkel bij de boeken. In de methode niet. De juf bepaalt welk niveau van teksten de kinderen lezen (A, B of C)	Regelmatig wel: boeken mogen ze zelf kiezen, ze mogen een keuze maken uit een opdrachtenmap wat ze doen nadat ze een boek gelezen hebben. (map bevat 'boekenfiche', 'tekening bij boek' en wordt nog verder uigewerkt)	Volgens niveau
4	Jaarlijks doen we dat wel eens, maar niet systematisch.	Soms, bijvoorbeeld bij projecten van WO	Neen
5	Ja, verschillende keren per jaar.	Neen	Eerder beperkt
6			
7			

Vijfde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	We werken met de werkboeken en maken boekbesprekingen. We werken aan forumlezen (groepje van 4 leerlingen). Dit wordt voorbereid (1 tekst van ongeveer 1 bladzijde A4). De groepjes bespreken de inhoud, zoeken moeilijke woorden op en spreken of hoe ze het voorlezen aan de school.	Werkbladen worden relatief veel gemaakt, meestal klassikaal en een stukje individueel.	Werkboeken van de methode worden ingevuld. Remediëren ook.
2	10 op 10	6 op 10	8 op 10
3	De keuze is beperkt. Ook de teksten van het forumlezen mogen de kinderen niet zelf kiezen.	Zowel keuzemogelijkheden bij teksten als bij taken.	De boeken mogen ze zelf kiezen. Bij contractwerk zijn er 'moetjes' en 'magjes'.
4	Er is wekelijks een half uur thematisch contractwerk.	Heel erg geïntegreerd. Vb. vorige week was de Lego-week met zowel lezen, schrijven, techniek, wiskunde, een blog maken ...	Heel vaak. WO, muzische vorming hebben met mekaar te maken. Ook daar wordt bij gelezen.
5	Dit gebeurt een aantal keer zoals bij boekbespreking, forumlezen, spreekoefeningen bij leeslessen.	Regelmatig (zie ook 4)	Dat gebeurt regelmatig. Ik voorzie een aantal langere taken. Bijvoorbeeld werkstukken bij WO.
6			
7			

6. Lezen – Toetsen (Test)

Schoolniveau

- 1 Zijn er in de school afspraken rond het toetsen en rapporteren van lezen? (G,D)
- 2 Hanteert de school streefnormen voor lezen? Wat zijn deze normen? (G,D)
- 3 Hanteert de school een methodeonafhankelijke toets om de voortgang van lezen in kaart te brengen? Welke? Wat gebeurt er met de resultaten? (G,D)
- 4 Heeft de school zich gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond 'evalueren (van lezen)' Wat waren concrete inhoud? Is de inhoud geïmplementeerd? Hoe is dat verlopen? (G,D)

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	4 keer per jaar wordt er een rapport met de kinderen meegegeven. Op elk rapport staat lezen. Differentiatie is er enkel bij een leestraject op maat (na afspraken op het MDO).	Afname LVS-toetsen (cito begrijpend lezen in groep 3 en 4, leeswoordenschat vanaf groep 5) Avi-toetsen (oude sinds 2013). Daarvoor werd 1 minuuttest Brus gebruikt en omgezet naar AVI. toetsen uit de methode Mol en Beer en Kameleon. Deze toetsen worden ook gebruikt bij rapportage. Avi staat op rapport.	We rapporteerden tot voor kort met het programma 'doelpunt'. Nu werken we met een vereenvoudigd programma bij onze schoolsoftware (Broeckx). We nemen de nieuwe AVI-toetsen af. De resultaten komen niet op het rapport. We nemen ook de 1 minuuttoets af uit het LVS. Maar dat gaan we afschaffen.
2	Informeel. De normen kent de directeur niet.	Neen. Dit is ooit gedaan, maar kan niet gerealiseerd worden. Dat was te frustrerend.	Neen, wel informeel in het achterhoofd.
3	AVI-toetsen. Deze toetsen worden gebruikt om de leesgroepen samen te stellen, rapportage (avi-niveau wordt omgezet in punten op 10).	AVI en LVS. De resultaten zijn onderwerp van gesprek op het zorgoverleg tussen klasleerkracht en zorgcoördinator. Algemene bevindingen worden meegenomen naar de personeelsvergadering. De school neemt beperkte acties op basis van deze toetsen. De directeur stelt dat hij daar in de toekomst werk van wil maken. De school is recent in een project PieO (project innoveren en excelleren in onderwijs – project van de minister om expertise op te bouwen in concentratiescholen) en zal binnen dit project werk maken van het opschrijven van 'woordenschat'.	AVI en LVS informatie voor de leraar, gesprek op MDO, remediëring door de leraren
4	Neen	Neen.	Neen

Klasniveau

1 Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met de evaluatie en rapportage van lezen? (G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

2 - Welke toetsen uit de methode gebruik je? Wat gebeurt er met de resultaten van de toetsen? (G,D)

3 - Gebruik je toetsen/evaluatiematerialen voor lezen buiten de methode? Welke? Wat breng je er mee in kaart? Wat doe je met de resultaten?(G,D)

4 - Wordt er gedifferentieerd gerapporteerd? Waaruit bestaat die differentiatie? (G,D)

5 - stelling: ik evalueer uitsluitend het product ik evalueer uitsluitend het proces ik evalueer zowel proces als product (G, D)

6 - stelling: ik evalueer in eerste instantie om te rapporteren of ik evalueer in eerste instantie om mijn onderwijs bij te stellen. (G,D)

7 - Hoe wordt voor het kind groei duidelijk in zijn of haar leesvaardigheid? (G,D)

Eerste leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	De toetsen uit de methode worden gebruikt (zowel technisch lezen als begrijpend lezen). Niet alle testen worden gebruikt want er zijn een aantal teksten met veel verwijswaarden en die zijn te moeilijk om te begrijpen door de leerlingen). Daarnaast worden de AVI-toetsen afgenomen.	Na elke thema uit methode: methodetoets 2 maal per jaar AVI-niveau.	De toetsen uit de methode. Op het rapport zetten we technisch lezen en begrijpend lezen. Dat is nu in 1 punt. We kunnen er met woorden nog wel verduidelijkingen bijzetten.
2	Alle toetsen uitgezonderd de toetsen die te moeilijk zijn (te veel verwijswaarden in de tekst). Op basis van de toetsen maken we leesgroepen, uitvallers worden besproken op het MDO.	Bijna alle toetsen uit de methode toetsen worden gebruikt voor rapport, groepsindeling, zorgoverleg.	Ik doe een selectie van toetsen uit de methode. Ik gebruik de resultaten van de toetsen om te rapporteren, er volgen remediëringsbladen voor contractwerk, de toetsen worden meegegeven met de ouders. De toetsen van de methode, de avi's en mijn eigen ervaring bepalen ook de leesgroep waarin de leerling leest.
3	De oude AVI-toetsen. Zo brengen we technisch lezen in kaart. De resultaten worden gebruikt om de groepjes te vormen en punten voor technisch lezen op het rapport te zetten.	(sinds vorig schooljaar) AVI-toetsen (oude versie) Bespreking met zorgteam. Aanzet om in te zetten op leestempo. (accuraatheid is goed, tempo niet)	Nieuwe AVI. Ze bepalen mee de leesgroepen.
4	Neen	Geen gedifferentieerde rapportage	Geen gedifferentieerde toetsen. Dat doen we nog niet in groep 3 want er zijn nog geen sticordi-maatregelen.
5	Zowel proces als product	Zowel proces als product worden geëvalueerd	Zowel proces als product
6	Ik evalueer in eerste instantie om mijn onderwijs bij te stellen. Zitten de kinderen in het juiste niveau? Sluit het lezen aan bij hun welbevinden?	In eerste instantie om het onderwijs bij te stellen	Beiden, maar toch ook om mijn onderwijs bij te stellen
7	De kinderen kennen hun leesniveau en beseffen in welke groep ze zitten. Er is geen specifiek systeem.	Neen. De kinderen merken het intuïtief: de plek waar ze kiezen in de bib is ook een indicator voor hoe goed ze kunnen lezen.	De kinderen krijgen een leesdiploma (letterkennis) In principe kennen ze hun AVI niet. Maar de kinderen weten dat wel.

Derde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Technisch lezen: AVI worden op 10 punten op rapport gezet. Begrijpend lezen: toetsen methode.	Standaard: AVI (vanaf dit schooljaar), toets technisch lezen Toetsen Kameleon: soms (te veel tekst) Observaties	De toetsen uit de methode. Ze zijn wel soms te moeilijk en dan doe ik ze niet. De nieuwe AVI Op het rapport technisch lezen 3 keer per jaar (AVI) Een avi-diploma Begrijpend en studerend lezen komt op het rapport.
2	Sommige toetsen zijn niet echt begrijpend lezen, het is meer taalbeschouwing. Deze testen vind ik niet relevant en doen we niet. Verder bekijken we de moeilijkheidsgraad.	Foutenanalyses uit de taalmethode worden gemaakt en gebruikt bij het verdere aanbod.	De toetsen worden gebruikt voor het rapport.
3	AVI op rapport	AVI. Wordt gebruikt om boeken te selecteren en groepjes te maken.	AVI Gebruikt voor het leesdiploma en op het MDO.
4	De resultaten worden bij iedereen op een gelijkaardige manier gegeven. Er wordt wel specifieke commentaar toegevoegd. (vb. samen met de zorgcoördinator). Dit wordt ook mondeling met de ouders besproken.	Geen gedifferentieerde rapportage	De kinderen krijgen hetzelfde rapport. Sommige leerlingen krijgen sticordi-maatregelen. Maar dat komt niet specifiek op het rapport. De sticordi-maatregelen zijn er alleen maar als er een vaststelling is van bijvoorbeeld dyslexie.
5	Evaluatie van proces en product	Evaluatie van proces en product	Zowel proces als product
6	Zowel om te rapporteren als om het onderwijs bij te stellen.	Evaluatie in eerste instantie om onderwijs bij te stellen	In eerste instantie om mijn onderwijs bij te stellen. Er zijn remediëringsoefeningen.
7	De leerlingen kennen hun AVI-niveau.	Ze voelen leesplezier Groeit in AVI-niveau	Er is een leesdiploma 3 keer per jaar. Ze weten ook in welk groepje ze zitten voor niveaulezen.

Vijfde leerjaar

	School hoge motivatie	school hoge motivatie en prestatie	school hoge prestatie
1	Technisch lezen/expressief lezen met teksten die ik zelf zoek. Begrijpend lezen met toetsen uit de methode.	Begrijpend lezen: inhoud (geen schriftelijke taal). Toetsen uit de methode en zelfgemaakte toetsen. Deze toetsen toetsen zowel technisch lezen als begrijpend lezen.	Toetsen tijd voor taal. Niet allemaal. Ik probeer een gezonde mix te hebben om alles aan bod te laten komen.
2	De punten zetten we op het rapport. Ik maak een foutenanalyse bij slechte toetsen en gebruik die om te remediëren.	De meeste toetsen uit de methode worden gebruikt. Resultaten van de toetsen bepalen o.a. wie extra instructie krijgt of extra ondersteuning. Bespreking op MDO. De foutenanalyses van de methode worden niet gemaakt omdat ze te uitgebreid zijn.	Toetsen uit de methode. Die komen op het rapport, gaan mee naar huis en waar mogelijk volgt remediëring. (klassikaal of op niveau van de leerling)
3	AVI wordt afgenomen als ze AVI 9 nog niet bereikt hebben.	AVI - besproken op het MDO	Neen
4	In principe wordt er niet gedifferentieerd, alleen bij geattesteerde dyslectici. Daar schrijven we rode punten (de echte punten) en groene punten (de behaalde punten met hulp). We zetten ook de code B bij de resultaten zodat de ouders weten dat dit resultaat met hulp is.	Gedifferentieerde rapportage: vermeld bij de toets als er extra instructie is geweest of er ondersteuning was door een zorgondersteuner.	Ja, mits een attest van dyslexie. Vb. de toets wordt dan voorgelezen, tekst wordt op voorhand mee naar huis gegeven.
5	Zowel proces als product	Zowel proces als product	Zowel proces als product
6	Zowel om te rapporteren als om het onderwijs bij te stellen.	Evaluatie om te rapporteren en om onderwijs bij te stellen: beiden dus.	Beiden
7	De kinderen kennen hun avi-niveau en voelen dat aan.	AVI-niveau	Neen

School hoge motivatie en prestatie

De school is verrast over haar goede resultaten. Ze hebben niet echt verklaringen, maar denken dat volgende elementen tot deze resultaten bijdragen:

- warmte en structuur: school is 'thuis' voor kinderen, maar er zijn duidelijke structuur en regels
- we besteden veel aandacht aan het lezen (veel vrij lezen)
- we werken met het boek voor twee waarbij we buiten de klasmuren werken rond lezen. Zo is lezen onderwerp van gesprek.
- we vinden dit 'raar' want op CITO en LVS scoren onze kinderen laag. Dit zijn een ander soort testen.

School hoge motivatie:

De school is verbaasd over haar goede resultaten. De school heeft geen sluitende verklaringen. Elementen die volgens hen bijdragen zijn:

- samenwerking met de bib
- enthousiaste leerkrachten
- open overleg cultuur en regelmatig een leesbevorderingsproject
- veel aandacht wordt besteed aan lezen; in elke graad gebeurt wel iets.
- in het leraarslokaal wordt veel over boeken gepraat. Veel leraren lezen zelf graag. Er worden vaak boeken aan elkaar uitgewisseld.

School hoge prestatie

Wij doen niets speciaals rond lezen. Misschien is het wel een toevalstreffer. De groep was een relatief sterke groep, maar uit de analyses bleek dat we globaal minder hoog scoorden op de OVSG-toets als de voorbije jaren.

Redenen:

- sterke klas
- veel vertrouwen geven in de leerlingen
- relatief kleine klassen
- geen hokjesmentaliteit in de school – we overleggen veel: inspiratie bij en voor mekaar.
- goede samenwerking tussen de collega's: wij zijn geen vriendenclub, maar werken professioneel goed samen
- goede samenwerking met ouders en grootouders.

Bijlage 7 gehanteerde materialen

observatieformulier

OBSERVATIE LEESLES

(naar 'STILLEZEN', Houtveen, Brokamp, Smits, 2010).

Gegevens van de geobserveerde groep:

Datum: D D M M Y Y

Tijd : aanvangstijd eindtijd

Leerkracht:

Achternaam:

Voornaam:

v / m

Klas:

Aantal leerlingen:

Kwantitatieve observatie:

Tijdsduur verschillende onderdelen van de leesles.

- invullen hoeveel tijd aan elk van de fasen bij stillezen besteed wordt
- na elke 2e minuut tellen hoeveel leerlingen stillezen en of het stil is in de klas

Organisatie en Klassenmanagement:	minuten	seconden
Instructie	minuten	seconden
Werken aan taken	minuten	seconden
Leestijd	minuten	seconden
stil: nee ja	stil: nee ja	
Telmoment 1. ... leerlingen lezen		
Telmoment 2.... leerlingen lezen		
Telmoment 3. ... leerlingen lezen		
Telmoment 4.... leerlingen lezen		
Telmoment 5. ... leerlingen lezen		
Telmoment 6.... leerlingen lezen		
Telmoment 7. ... leerlingen lezen		
Telmoment 8.... leerlingen lezen		
Telmoment 9. ... leerlingen lezen		
Telmoment 10.... leerlingen lezen		
Telmoment 11... leerlingen lezen		
Telmoment 12.. leerlingen lezen		
Telmoment 13... leerlingen lezen		
Telmoment 14.. leerlingen lezen		
Telmoment 15... leerlingen lezen		
Telmoment 16.. leerlingen lezen		
Evaluatie/gerealiseerde doelen/feedback	minuten	seconden

Autonomieondersteunend werken	turfzone	Aantal maal
Aantal keer dat de leraar de werkwoorden 'kunnen, voorstellen, willen' in functie van meer autonomie van de leerling.		
Aantal keer dat de leraar de werkwoorden 'moeten, verwachten, ontgoochelen' in functie van minder autonomie van de leerling		

Kwalitatieve observatie

Organisatie en Klassenmanagement:		nee	ja
1	De leerlingen hebben leesmateriaal klaarliggen op hun tafel(zodat er tijdens de les niet gelopen hoeft te worden).		
2	De leerlingen worden in staat gesteld om voor aanvang van de les naar het toilet te gaan (zodat de leesles niet verstoord wordt).		

Instructie		nee	meer nee dan ja	meer ja dan nee	ja
3	De leerkracht spreekt enthousiast over een tekst.				
4	De leerkracht leest een stuk tekst voor.				
5	De leerkracht leest goed op toon en duidelijk verstaanbaar voor.				
6	Het voorgelezen fragment vormt een afgerond, begrijpelijk geheel				
7	De leerkracht denkt hardop na over een leesbelevingsonderwerp (b.v. iets dat hem aanspreekt in het boek; iets dat relevant is voor een bepaald genre; de lengte van de hoofdstukken).				
8	De leerkracht verwoordt hardop leesstrategieën die functioneel zijn voor het begrijpen van de tekst.				
9	De leerkracht gaat in interactie met de kinderen over hetgeen hem aanspreekt in de tekst/het boek.				
10	De leerkracht straalt leesplezier uit.				
11	De leerkracht communiceert op een gelijkwaardige manier met de kinderen.				

Werken aan taken		nee	meer nee dan ja	meer ja dan nee	ja
12	De leerkracht leest zelf en modelleert geëngageerd leesgedrag				
13	De leerkracht gaat na of aangeleerde strategieën goed worden toegepast.				
14	De leerkracht laat de leerlingen oefenen op woordniveau				
15	De leerkracht laat de leerlingen om beurten hardop lezen.				
16	De leerkracht geeft de leerlingen opdrachten uit werkboekjes.				
17	De leerkracht geeft taken die zich spreiden over meerdere lesuren.				

fase 3: Afsluiting		nee	meer nee dan ja	meer ja dan nee	ja
18	De leerkracht zorgt voor een samenvatting van wat geleerd is (zelf of door de leerlingen verwoord)				
19	De leerkracht toets de mate van begrip af.				
20	De leerkracht evalueert de moeilijkheid van de les in relatie tot het leerdoel dat bij aanvang van de les is gesteld.				

Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel		nee	meer nee dan ja	meer ja dan nee	ja
1	De leerkracht geeft opdrachten (of stelt vragen) die leerlingen meestal goed maken				
2	De leerkracht prijst leerlingen bij een goed antwoord				
3	De leerkracht geeft negatieve feedback				
4	De leerkracht last voorbereidingstijd in voordat leerlingen een opdracht uit moeten voeren				
5	De leerkracht uit vertrouwen in de leerlingen				
6	De leerkracht legt de nadruk op die dingen die goed gegaan zijn				
7	De leerkracht geeft leerlingen de tijd om een antwoord te geven (geduldig)				
8	De leerkracht kijkt afkeurend naar leerlingen (of geeft andere non-verbale signalen van afkeuring)				
9	De leerkracht zorgt ervoor dat alle leerlingen kansen hebben een bijdrage te leveren aan de les.				

kijkwijzer

1. Lezen – Tijd (Time)

Gehanteerde codes: G: gesprek D: documentanalyse O: observatie

Schoolniveau

Heeft de school systematische afspraken rond besteding van leestijd? (G)

Zo ja, welke? (G)

Zijn die genotuleerd? (G, D)

Wordt er extra tijd ingeroosterd voor leerlingen die moeite hebben met lezen? (G,D)

Zo ja, hoeveel tijd wordt er voorzien? (G, D)

Zijn er specifieke methodieken die daarvoor gehanteerd worden? (G, D)

Klasniveau

Eerste leerjaar:

Hoeveel tijd wordt besteed aan lezen? (G, D)

Tijd voor lezen met als voornaamste doel de code te kraken.	Tijd voor lezen met als voornaamste doel begrip van wat je leest.	Tijd voor vrij lezen	Geschatte tijd dat er gelezen wordt tijdens andere activiteiten.	Tijd voor lezen totaal
G, D:	G,D:	G:	G,D:	G, D:
Percentage van de tijd dat er effectief gelezen wordt (taakgerichte tijd)?				
G:	G:	G:		G:

(noot: triangulatie met observatie van 1 leesles – zie document lesobservatie)

De geobserveerde les duurt _____ minuten. Gedurende _____ % van de tijd wordt er door minstens 70% van de leerlingen gelezen. (O)

Wordt er extra tijd voorzien voor leerlingen die minder vorderen voor lezen? (G,D)

Hoeveel minuten per week? (G, D)

Wordt daarvoor een specifiek programma voorzien? Welk programma? (G, D)

Wie begeleidt deze leerlingen? (G, D)

Klasniveau

Derde leerjaar:

Hoeveel tijd wordt besteed aan lezen? (G, D)

Tijd voor lezen met als voornaamste doel de code te kraken.	Tijd voor lezen met als voornaamste doel begrip van wat je leest.	Tijd voor vrij lezen	Geschatte tijd dat er gelezen wordt tijdens andere activiteiten.	Tijd voor lezen totaal
G, D:	G,D:	G,D:	G:	G, D:
Percentage van de tijd dat er effectief gelezen wordt (taakgerichte tijd)?				
G:	G:	G:		G:

(noot: triangulatie met observatie van 1 leesles – zie document lesobservatie)

De geobserveerde les duurt _____ minuten. Gedurende _____ % van de tijd wordt er door minstens 70% van de leerlingen gelezen. (O)

Wordt er extra tijd voorzien voor leerlingen die minder vorderen voor lezen? (G, D)

Hoeveel minuten per week? (G, D)

Wordt daarvoor een specifiek programma voorzien? Welk programma? (G, D)

Wie begeleidt deze leerlingen? (G, D)

Klasniveau

vijfde leerjaar:

Hoeveel tijd wordt besteed aan lezen? (G, D)

Tijd voor lezen met als voornaamste doel de code te kraken.	Tijd voor lezen met als voornaamste doel begrip van wat je leest.	Tijd voor vrij lezen	Geschatte tijd dat er gelezen wordt tijdens andere activiteiten.	Tijd voor lezen totaal
G, D:	G,D:	G,D:	G:	G, D:
Percentage van de tijd dat er effectief gelezen wordt (taakgerichte tijd)?				
G:	G:	G:		G:

(noot: triangulatie met observatie van 1 leesles – zie document lesobservatie)

De geobserveerde les duurt ____ minuten. Gedurende ____ % van de tijd wordt er door minstens 70% van de leerlingen gelezen. (O)

Wordt er extra tijd voorzien voor leerlingen die minder vorderen voor lezen? (G,D)

Hoeveel minuten per week? (G,D)

Wordt daarvoor een specifiek programma voorzien? Welk programma? (G, D)

Wie begeleidt deze leerlingen? (G,D)

2. Lezen – Tekst (Text)

Gehanteerde codes: G: gesprek D: documentanalyse O: observatie

Schoolniveau

Met welke methodes werkt de school? (G, D)

Bezoekt de school met de kinderen een stadsbib? Welke frequentie? (G)

Heeft de school een schoolbib? Hoeveel boeken telt ze? Welke soorten boeken bevat de bibliotheek? (G, D)

verhalende boeken informatieve boeken strips/graphic novel poëzie tijdschriften andere

Hoe is de bibliotheek ingedeeld?(G,D)

per soort boeken per leeftijd per thema/onderwerp AVI-indeling andere indeling geen indeling

Zijn er in het aanbod boeken voor leerlingen die moeilijker vorderen bij het lezen? (G,D)

Hoe wordt de collectie gevormd? (G,D)

aankoop afvoer stadsbib door het personeel zelf schenkingen via de kinderen schenkingen van externen

Hoeveel begroot de school per schooljaar voor de aanschaf van boeken (niet methode)? (G,D)

Hoe worden de boeken gepresenteerd? (enkele foto's) (O)

Gebruikt het zorgteam teksten bij de leesremediëring? Welke? (G, D)

Klasniveau

Eerste leerjaar:

Welke teksten worden gehanteerd? (G, D)

teksten uit de methode boeken tijdschriften

Wordt er gedifferentieerd teksten aangeboden? Welke differentiatie? (G,D)

Kunnen kinderen tijdens de leesles lezen in boeken? (G,D, O)

Wordt er bijgehouden welke teksten/boeken kinderen lezen? (G,D)

Mogen kinderen de teksten/boeken die ze willen lezen zelf kiezen? (G,D)

Welke criteria worden gehanteerd bij het kiezen van boeken? (G,D)

Mogen risicolezers zelf hun teksten/boeken kiezen? (G,D)

Klasniveau

derde leerjaar:

Welke teksten worden gehanteerd? (G, D)

teksten uit de methode boeken tijdschriften

Wordt er gedifferentieerd teksten aangeboden? Welke differentiatie? (G,D)

Kunnen kinderen tijdens de leesles lezen in boeken? (G,D, O)

Wordt er bijgehouden welke teksten/boeken kinderen lezen? (G,D)

Mogen kinderen de teksten/boeken die ze willen lezen zelf kiezen? (G,D)

Welke criteria worden gehanteerd bij het kiezen van boeken? (G,D)

Mogen risicolezers zelf hun teksten/boeken kiezen? (g,D)

Klasniveau

vijfde leerjaar:

Welke teksten worden gehanteerd? (G, D)

teksten uit de methode boeken tijdschriften

Wordt er gedifferentieerd teksten aangeboden? Welke differentiatie? (G,D)

Kunnen kinderen tijdens de leesles lezen in boeken? (G,D, O)

Wordt er bijgehouden welke teksten/boeken kinderen lezen? (G,D)

Mogen kinderen de teksten/boeken die ze willen lezen zelf kiezen? (G,D)

Welke criteria worden gehanteerd bij het kiezen van boeken? (G,D)

Mogen risicolezers zelf hun teksten/boeken kiezen? (G,D)

3. Lezen – Les geven (Teach)

Gehanteerde codes: G: gesprek D: documentanalyse O: observatie

Schoolniveau

Zijn er in de school afspraken rond aanpak/les geven van het lezen? (G,D)

Heeft de school gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond lezen? Wat waren concrete inhoud en? Is de inhoud geïmplementeerd? Hoe is dat verlopen? (G,D)

Wordt er in de school beroep gedaan op externen? (F,D) leesouders - bibliotheek - studenten - organisaties leesbevordering - auteurs

Klasniveau

eerste leerjaar:

Open vraag: kan je krachtig omschrijven hoe jij leeslessen aanpakt? Wat doe jij als leraar tijdens de leeslessen?

Na het open verhaal worden volgende extra vragen gesteld?

- Bereid je je leeslessen voor? Waarover denk je na? (G, D)
- Doe jij veel voor (vb. tekst eerst voorlezen, dan lln. laten nalezen, vertellen hoe jij iets terugvindt in de tekst ...)? (G, O)
- Formuleer je doelen en/of verwachtingen bij het begin van de les? (G, O)
- Besteed je aandacht aan 'woordenschat'? Wanneer doe je dat? (G,O)
- Hoe verhoog je de betrokkenheid van de kinderen tijdens de les? (G,O)
- Leer jij kinderen strategieën aan? Welke? Worden deze strategieën ook buiten de leesles toegepast?(G,D,O)
- Zijn er momenten voorzien van geleide inoefening? (G,O)
- Zijn er momenten voorzien voor individuele inoefening? (G,O)
- Wordt er op het einde van de les stilgestaan bij wat er geleerd is? (G,O)
- Doe je extra zaken voor kinderen die moeilijker leren lezen? Wat? (G,O)
- Laat je kinderen vaak zelfstandig werkblaadjes/werkboekjes invullen bij een tekst? (G,D,O)
- Stelling: begrijpend lezen is voor mij eerder een individueel proces van de leerling of een gezamenlijk proces dat we met de klas aanpakken? (G)

Klasniveau

derde leerjaar:

Open vraag: kan je krachtig omschrijven hoe jij leeslessen aanpakt? Wat doe jij als leraar tijdens de leeslessen?

Na het open verhaal worden volgende extra vragen gesteld?

- Bereid je je leeslessen voor? Waarover denk je na? (G, D)
- Doe jij veel voor (vb. tekst eerst voorlezen, dan lln. laten nalezen, vertellen hoe jij iets terugvindt in de tekst ...)? (G, O)
- Formuleer je doelen en/of verwachtingen bij het begin van de les? (G, O)
- Besteed je aandacht aan 'woordenschat'? Wanneer doe je dat? (G,O)
- Hoe verhoog je de betrokkenheid van de kinderen tijdens de les? (G,O)
- Leer jij kinderen strategieën aan? Welke? Worden deze strategieën ook buiten de leesles toegepast?(G,D,O)
- Zijn er momenten voorzien van geleide inoefening? (G,O)
- Zijn er momenten voorzien voor individuele inoefening? (G,O)
- Wordt er op het einde van de les stilgestaan bij wat er geleerd is? (G,O)
- Doe je extra zaken voor kinderen die moeilijker leren lezen? Wat? (G,O)
- Laat je kinderen vaak zelfstandig werkblaadjes/werkboekjes invullen bij een tekst? (G,D,O)
- Stelling: begrijpend lezen is voor mij eerder een individueel proces van de leerling of een gezamenlijk proces dat we met de klas aanpakken? (G)

Klasniveau

vijfde leerjaar:

Open vraag: kan je krachtig omschrijven hoe jij leeslessen aanpakt? Wat doe jij als leraar tijdens de leeslessen?

Na het open verhaal worden volgende extra vragen gesteld?

- Bereid je je leeslessen voor? Waarover denk je na? (G, D)
- Doe jij veel voor (vb. tekst eerst voorlezen, dan lln. laten nalezen, vertellen hoe jij iets terugvindt in de tekst ...)? (G, O)
- Formuleer je doelen en/of verwachtingen bij het begin van de les? (G, O)
- Besteed je aandacht aan 'woordenschat'? Wanneer doe je dat? (G,O)
- Hoe verhoog je de betrokkenheid van de kinderen tijdens de les? (G,O)
- Leer jij kinderen strategieën aan? Welke? Worden deze strategieën ook buiten de leesles toegepast?(G,D,O)
- Zijn er momenten voorzien van geleide inoefening? (G,O)
- Zijn er momenten voorzien voor individuele inoefening? (G,O)
- Wordt er op het einde van de les stilgestaan bij wat er geleerd is? (G,O)
- Doe je extra zaken voor kinderen die moeilijker leren lezen? Wat? (G,O)
- Laat je kinderen vaak zelfstandig werkblaadjes/werkboekjes invullen bij een tekst? (G,D,O)
- Stelling: begrijpend lezen is voor mij eerder een individueel proces van de leerling of een gezamenlijk proces dat we met de klas aanpakken? (G)

4. Lezen – Gesprekken voeren (Talk)

Schoolniveau

Zijn er in de school afspraken rond coöperatieve werkvormen? (G,D)

Heeft de school gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond coöperatieve werkvormen? Wat waren concrete inhoud? Is de inhoud geïmplementeerd? Hoe is dat verlopen? (G,D)

Klasniveau

eerste leerjaar:

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij in je klas ‘in gesprek gaan over de tekst’ aanpakt?(G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Hoe vaak lees je voor je plezier? Hoeveel tijdens de werkweek? Hoeveel lees je in de vakantie? Vind je jezelf een ervaren lezer? (G)
- Stelling: De gesprekken in mijn klas zijn eerder ondervragend/bevragend of eerder gespreksmatig onder gelijke partners? (G)
- Stelling: Ik stel bij het spreken over teksten veel open vragen of Ik stel bij het spreken over teksten veel gesloten vragen? (G)

Noot: triangulatie bij observaties

Klasniveau

derde leerjaar:

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij in je klas 'in gesprek gaan over de tekst' aanpakt?(G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Hoe vaak lees je voor je plezier? Hoeveel tijdens de werkweek? Hoeveel lees je in de vakantie? Vind je jezelf een ervaren lezer? (G)
- Stelling: De gesprekken in mijn klas zijn eerder ondervragend/bevragend of eerder gespreksmatig onder gelijke partners?(G)
- Stelling: Ik stel bij het spreken over teksten veel open vragen of Ik stel bij het spreken over teksten veel gesloten vragen? (G)

Noot: triangulatie bij observaties

Klasniveau

vijfde leerjaar:

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij in je klas 'in gesprek gaan over de tekst' aanpakt?(G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Hoe vaak lees je voor je plezier? Hoeveel tijdens de werkweek? Hoeveel lees je in de vakantie? Vind je jezelf een ervaren lezer? (G)
- Stelling: De gesprekken in mijn klas zijn eerder ondervragend/bevragend of eerder gespreksmatig onder gelijke partners?(G)
- Stelling: Ik stel bij het spreken over teksten veel open vragen of Ik stel bij het spreken over teksten veel gesloten vragen? (G)

5. Lezen – Taken (Tasks)

Schoolniveau

Zijn er in de school afspraken rond het omgaan met taken in de klas? (G,D)

Heeft de school gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond 'taken in de klas' Wat waren concrete inhoud en? Is de inhoud geïmplementeerd?

Hoe is dat verlopen? (G,D)

Klasniveau

eerste leerjaar:

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met taken bij het lezen? (G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Bij hoeveel leeslessen werk je met een werkblad (in breukvorm uitgedrukt)? (G,D)
- Krijgen kinderen keuzemogelijkheid bij het lezen van teksten/het maken van taken? (G,D)
- Hoe vaak werk je met geïntegreerde opdrachten (vb. lezen, schrijven, WO samen in een taak)? (G,D)
- Hoe vaak werk je met langlopende (langer dan 2 lessen) opdrachten? (G, D)
- aantal keer dat de woorden 'kunnen', 'voorstellen' en 'willen' worden gebruikt (ifv autonomie-ondersteuning)? (O)
- aantal keer dat de woorden 'moeten', 'verwachten' en 'ontgoochelen' gebruikt (ifv van gecontroleerde motivatie)? (O)

Klasniveau

derde leerjaar:

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met taken bij het lezen? (G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Bij hoeveel leeslessen werk je met een werkblad (in breukvorm uitgedrukt)? (G,D)
- Krijgen kinderen keuzemogelijkheid bij het lezen van teksten/het maken van taken? (G,D)
- Hoe vaak werk je met geïntegreerde opdrachten (vb. lezen, schrijven, WO samen in een taak)? (G,D)
- Hoe vaak werk je met langlopende (langer dan 2 lessen) opdrachten? (G, D)
- aantal keer dat de woorden 'kunnen', 'voorstellen' en 'willen' worden gebruikt (ifv autonomie-ondersteuning)? (O)
- aantal keer dat de woorden 'moeten', 'verwachten' en 'ontgoochelen' gebruikt (ifv van gecontroleerde motivatie)? (O)

Klasniveau**vijfde leerjaar:**

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met taken bij het lezen? (G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Bij hoeveel leeslessen werk je met een werkblad (in breukvorm uitgedrukt)? (G,D)
- Krijgen kinderen keuzemogelijkheid bij het lezen van teksten/het maken van taken? (G,D)
- Hoe vaak werk je met geïntegreerde opdrachten (vb. lezen, schrijven, WO samen in een taak)? (G,D)
- Hoe vaak werk je met langlopende (langer dan 2 lessen) opdrachten? (G, D) - aantal keer dat de woorden 'kunnen', 'voorstellen' en 'willen' worden gebruikt (ifv autonomie-ondersteuning)? (O)
- aantal keer dat de woorden 'moeten', 'verwachten' en 'ontgoochelen' gebruikt (ifv van gecontroleerde motivatie)? (O)

6. Lezen – Toetsen (Test)

Schoolniveau

Zijn er in de school afspraken rond het toetsen en rapporteren van lezen? (G,D)

Hanteert de school streefnormen voor lezen? Wat zijn deze normen? (G,D)

Hanteert de school een methodeonafhankelijke toets om de voortgang van lezen in kaart te brengen? Welke? Wat gebeurt er met de resultaten? (G,D)

Heeft de school zich gedurende de laatste vijf jaar geprofessionaliseerd rond 'evalueren (van lezen)' Wat waren concrete inhouden? Is de inhoud geïmplementeerd? Hoe is dat verlopen? (G,D)

Klasniveau

eerste leerjaar:

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met de evaluatie en rapportage van lezen? (G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Welke toetsen uit de methode gebruik je? Wat gebeurt er met de resultaten van de toetsen? (G,D)
- Gebruik je toetsen/evaluatiematerialen voor lezen buiten de methode? Welke? Wat breng je er mee in kaart? Wat doe je met de resultaten?(G,D)
- Wordt er gedifferentieerd gerapporteerd? Waaruit bestaat die differentiatie? (G,D)
- stelling: ik evalueer uitsluitend het product ik evalueer uitsluitend het proces ik evalueer zowel proces als product (G, D)
- stelling: ik evalueer in eerste instantie om te rapporteren of ik evalueer in eerste instantie om mijn onderwijs bij te stellen. (G,D)
- Hoe wordt voor het kind groei duidelijk in zijn of haar leesvaardigheid? (G,D)

Klasniveau

derde leerjaar:

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met de evaluatie en rapportage van lezen? (G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Welke toetsen uit de methode gebruik je? Wat gebeurt er met de resultaten van de toetsen? (G,D)
- Gebruik je toetsen/evaluatiematerialen voor lezen buiten de methode? Welke? Wat breng je er mee in kaart? Wat doe je met de resultaten?(G,D)
- Wordt er gedifferentieerd gerapporteerd? Waaruit bestaat die differentiatie? (G,D)
- stelling: ik evalueer uitsluitend het product ik evalueer uitsluitend het proces ik evalueer zowel proces als product (G, D)
- stelling: ik evalueer in eerste instantie om te rapporteren of ik evalueer in eerste instantie om mijn onderwijs bij te stellen. (G,D)
- Hoe wordt voor het kind groei duidelijk in zijn of haar leesvaardigheid? (G,D)

Klasniveau**vijfde leerjaar:**

Open vraag: kan je met eigen woorden vertellen hoe jij omgaat met de evaluatie en rapportage van lezen? (G)

Na de open vraag worden volgende extra vragen gesteld:

- Welke toetsen uit de methode gebruik je? Wat gebeurt er met de resultaten van de toetsen? (G,D)
- Gebruik je toetsen/evaluatiematerialen voor lezen buiten de methode? Welke? Wat breng je er mee in kaart? Wat doe je met de resultaten?(G,D)
- Wordt er gedifferentieerd gerapporteerd? Waaruit bestaat die differentiatie? (G,D)
- stelling: ik evalueer uitsluitend het product ik evalueer uitsluitend het proces ik evalueer zowel proces als product (G, D)
- stelling: ik evalueer in eerste instantie om te rapporteren of ik evalueer in eerste instantie om mijn onderwijs bij te stellen. (G,D)
- Hoe wordt voor het kind groei duidelijk in zijn of haar leesvaardigheid? (G,D)