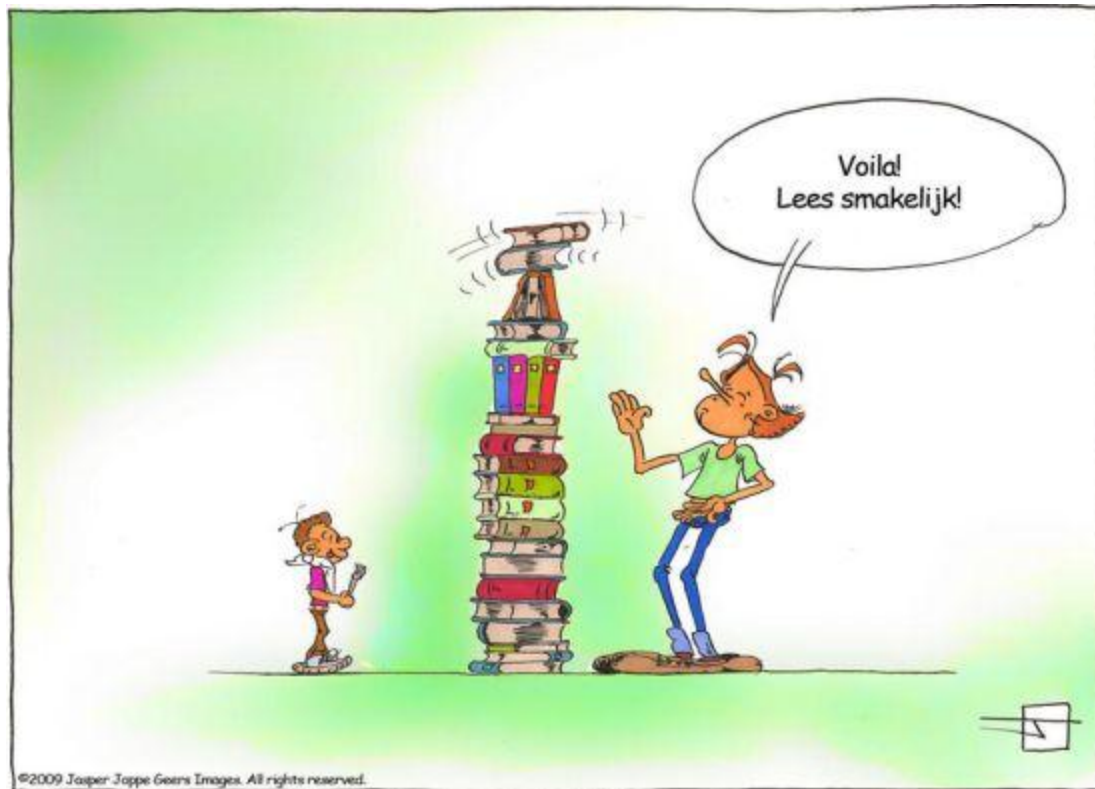


Al doende leest men



Auteur: Claartje Engbersen

Studentnummer: 2154782

Master Special Educational Needs (M SEN)

Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg

Leerroute: Remedial Teaching

Begeleid door: Elle van Meurs

Juni 2011

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	2
Samenvatting.....	4
Inleiding.....	6
Hoofdstuk 1 Aanleiding en probleemstelling.....	8
Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing	
2.1 Wat is leren lezen en procesmodellen achter het leesonderwijs.....	13
2.2 De fasen van het technisch leesonderwijs.....	15
2.3 Mogelijke oorzaken van leesproblemen.....	17
2.4 Inzichten over effectief leesonderwijs.....	18
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie.....	22
Hoofdstuk 4 Data-analyse en resultaten	
4.1 Data betreffende leesniveau van alle leerlingen: DMT.....	27

4.2 Data betreffende leesniveau van alle leerlingen: AVI.....	33
4.3 Data betreffende vorderingen van de zorgleerlingen: DMT en AVI..	34
4.4 Data betreffende leeshouding en leesbeleving.....	39
4.5 Data omtrent leesonderwijs.....	42
Hoofdstuk 5 Conclusies	
5.1 Conclusies ten aanzien van het leesniveau.....	45
5.2. Conclusies betreffende de vooruitgang van de zorgleerlingen.....	46
5.3 Conclusies over leeshouding en -beleving van de leerlingen.....	48
5.4 Conclusies t.a.v. oorzaken van tegenvallende leesresultaten.....	49
5.5 Aanbevelingen ter verbetering van het leesonderwijs.....	52
Hoofdstuk 6 Evaluatie onderzoek.....	55
Literatuurlijst.....	58
Bijlagen.....	61

Samenvatting

Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe de leesuitval op onze school terug valt te dringen. Het aantal leerlingen dat de school verlaat als niet goed toegeruste lezer is te hoog. Om de leesresultaten te verbeteren is met ingang van schooljaar 2010-2011 een voortgezet technisch leesmethode ingevoerd. Is deze maatregel afdoende? Allereerst worden de vorderingen van de leerlingen in beeld gebracht. Daartoe worden twee metingen van leesresultaten van juni 2010 en van een half jaar later met elkaar vergeleken. Daarnaast worden de scores van de zwakke lezers apart eruit gelicht om de individuele ontwikkeling van de zorgleerlingen te kunnen volgen. Uit dit onderzoek blijkt dat de leesopbrengsten niet verbeterd zijn. Dit geldt zowel voor de zwakke als de gemiddeld tot goede leerlingen.

Wat is er dan nog meer naast de nieuwe methode nodig om de leesuitval op basisschool de L. terug te dringen? Welke factoren bepalen de achterblijvende resultaten? Wat zeggen de laatste inzichten over mogelijke oorzaken? Daartoe doe ik een literatuuronderzoek dat zich vooral richt op de theoretische achtergrond wat er nodig is om leesonderwijs effectiever te maken.

Verder onderzoek ik hoe de leerlingen tegenover lezen staan en inventariseer ik het huidige leesonderwijs m.b.v. een leerkrachtvragenlijst en een quickscan. Uit de toetsgegevens blijkt dat de leesuitval zich vooral openbaart en verergert in groep 5 t/m 8. Literatuur, leerkrachtvragenlijst en quickscan geven aan dat de factor tijd voor leesonderwijs een grote rol speelt. De zwakke lezers hebben gericht extra oefen- en instructietijd nodig naast de reguliere leesles om vooruitgang met hun leesvaardigheid te kunnen boeken. Vooral verlengde leertijd en een doelgerichte aanpak voor zwakke lezers vormt een aandachtspunt. Wanneer dit achterwege blijft, wordt het gat tussen de zwakke en betere lezer alleen maar groter. Dit verschijnsel wordt zichtbaar in dit onderzoek. Het directe instructiemodel zou hier ondersteunend kunnen werken.

Uit de leesattitudetest en uit de leerlingvragenlijst komt naar voren dat de houding van de kinderen ten aanzien van lezen lager ligt dan gemiddeld gebruikelijk is in Nederland. De leeshouding van de kinderen is al negatief in groep 4 maar neemt nog

verder af naarmate de kinderen in hogere groepen terecht komen. Een ander aandachtspunt dat zowel vanuit de leerlingenlijst, de leerkrachtlijst en de literatuur naar voren komt is structureel aandacht voor leesbevordering. Door stillezen en literatuurpromotie en afwisselende leesvormen in betekenisvolle situaties een vaste plaats op het rooster te geven, kan de leeshouding en motivatie van de kinderen positief beïnvloed worden en mede daardoor de leesopbrengst vergroot worden. Het verband tussen teruglopende leesmotivatie en de rol van de begrijpend leesmethodiek is aangetoond door onderzoek. Het betreft begrijpend lezen waarin verhoudingsgewijs veel aandacht voor strategieën is en juist minder aandacht voor beleving en relevantie. Een leerkracht bevestigt dat een demotiverend effect bij de kinderen optreedt. Om het leesonderwijs een krachtige impuls te kunnen geven is het noodzakelijk dat er een samenhangend pakket aan maatregelen wordt genomen. Belangrijk is dat met het hele team een prioriteitenlijst wordt opgesteld en dat er een lees/taalbeleidsplan wordt gemaakt waarin ieder zich kan vinden.

Inleiding:

Introductie

Sinds 25 jaar ben ik leerkracht in het basisonderwijs op een kleine school in het dorpje C. Het dorp wordt vooral bevolkt door redelijk welvarende “witte” kinderen uit het dorp of uit de naaste omgeving. Hier ga ik mijn onderzoek uitvoeren i.s.m. onze l.b.-er, de leerkrachten, de kinderen en de directeur. Sinds een jaar bestaat mijn functie gedeeltelijk uit lesgevende taken, uit remediërende taken en geef ik de rol van leescoördinator gestalte. Dit is een nieuwe taak, die nog in een experimenteel stadium verkeert.

Motivatie

Vanuit mijn rol als leescoördinator /leerkracht moet ik constateren dat het niet iedereen gegeven is om de basisschool te verlaten als een vlotte lezer. De laatste jaren worden er steeds meer kinderen gediagnosticeerd als dyslecticus. Bij ons op school zo'n 14 % van onze populatie en dat is zorgwekkend en frappant omdat het ver boven het landelijk gemiddelde van 3,5 %, ligt. Uit de onderwijsverslagen 2004/2005 en 2005/2006 van de Inspectie blijkt, dat 25 % van de basisschool - leerlingen als niet goede lezer op het einde van groep 8 in Nederland de basisschool verlaat. Bij ons op school is dat helaas niet anders.

Technisch lezen heeft niets met intelligentie of met de achtergrond van leerlingen te maken. Problemen op het gebied van technisch lezen – met uitzondering van die van echte dyslecten – moeten niet aan de kinderen, maar aan de kwaliteit van het geboden leesonderwijs worden toegeschreven. De Inspectie van onderwijs (2008) constateert terecht dat verschillen in prestaties bij technisch lezen voor een groot deel veroorzaakt worden door de kenmerken van het genoten leesonderwijs. Internationaal leesonderzoek (Lyon, 2004, Strickland e.a., 2003) en Nederlands onderzoek (Vernooy, 2006) toont aan dat de meeste leesproblemen het gevolg zijn van kwaliteitsproblemen - en dan in het bijzonder op het gebied van instructie - in het leesonderwijs. Leessucces vormt de basis voor de schoolprestaties en tevens voor een goede maatschappelijke positie later. Het is de fundamentele verantwoordelijkheid van elke basisschool dat alle kinderen de school na groep 8 als goede lezers verlaten, zeker in de 'kenniseconomie' van de 21 e eeuw. Het is dan

ook zeer zorgelijk dat zo'n 25% van de kinderen aan het eind van groep 8 geen goede lezer is. " (Vernooy K. , 2006)

Relevantie

Als leerkracht van groep 3, heb ik mij verdiept in het (aanvankelijk) leesproces. Dit heeft mijn belangstelling voor het leesproces aangewakkerd en een hernieuwde manier van kijken gegeven op het realiseren van leesonderwijs op onze school. Door dit onderzoek uit te voeren wil ik achterhalen hoe het leesonderwijs nu door de hele school heen gestalte krijgt, waar zwakke plekken zitten en hoe deze verbeterd kunnen worden. Als R.T-er/ leescoördinator wil ik leren hoe het beleid dusdanig valt om te buigen dat de leesuitval teruggedrongen kan worden tot maximaal 5 %.

Uit veelvuldig onderzoek is gebleken dat de leespraktijk door het gebruik van wetenschappelijke kennis verbeterd kan worden. (Vernooy K. , 2006)

In de periode 1995-2000 was het leesonderzoek zeer productief en leverde het inzichten op die voor het leren lezen van alle leerlingen van belang zijn. Met een consistentie die zelden in de onderwijswetenschappen is gesignaleerd, werden de factoren opgespoord die leessucces en leesfalen verklaren. (Christensen, 2000). Het is van het grootste belang dat deze kennis zijn weg naar de klas vindt. Dit blijkt echter makkelijker gezegd dan gedaan. Door dit onderzoek ga ik de uitdaging aan een brug proberen te slaan tussen de theorie en de weerbarstige praktijk op basisschool de L.

Hoofdstuk 1

1.1 Aanleiding

Twee jaar geleden hield Kees Vernooij op de jaarlijkse studieconferentie in Lunteren een boeiend relaas over de tegenvallende leesresultaten van vele kinderen die de basisschool verlaten. Dit was herkenbaar want ook bij ons op basisschool de L. verlaat meer dan 20 % van onze leerlingen de school als niet goed toegeruste lezer. Verder zijn er bij ons op school verhoudingsgewijs een groot aantal dyslectische leerlingen, nl. 14 % en dat is bijna vier maal zoveel als het landelijk gemiddelde van 3,5 %. De inspecteur van onderwijs maakte hier dan ook een aanmerking over bij haar laatste bezoek in 2010. Het percentage leerlingen dat na groep 8 onze school verlaat met een goede leesvaardigheid is te laag. Volgens de Inspectie van het onderwijs (2006) hebben de meeste functioneel analfabeten een normale intelligentie en hebben ze de afgelopen jaren 'gewoon' op onze basisscholen gezeten, maar wisten ze op het terrein van technisch lezen niet de minimumdoelen van het basisonderwijs te behalen. En dit is – zo blijkt uit de uitkomsten van het Enschedese leesverbeterplan -onnodig! In maart 2009 nam ik deel aan de workshop 'Opbrengstgericht werken. Datamuur en plan van aanpak.' die gegeven werd door Ad Kappen op de conferentie in Lunteren. Hij vertelde over de opzet en uitkomsten van 'Het Enschedese leesverbeterplan'. Dit project toont aan dat niet de sociaal-economische achtergrond bepalend is voor de leesresultaten, maar in belangrijke mate de kwaliteit en effectiviteit van het onderwijs. En last but not least raak ik er door het veelvuldig lezen van vakliteratuur steeds meer van doordrongen dat de gewenste werkwijze zoals die geschetst wordt door o.a. het CPS en het Projectbureau Kwaliteit van de PO Raad, discrepantie vertoont met de door ons gehanteerde werkwijze.

1.2 Doelstelling

Uit gegevens van het Leerlingvolgsysteem en uit bevindingen van de inspecteur is gebleken dat het technisch leesonderwijs op onze school niet de gewenste resultaten oplevert. De leerlingen ondervinden daar nadelige gevolgen van. Het lezen van bepaalde teksten is lastig en het plezier in lezen loopt mede daardoor terug. In het kader van mijn meesterstuk wil ik onderzoeken hoe het leesonderwijs op onze school

dusdanig verbeterd kan worden dat de leesuitval ¹op termijn teruggedrongen kan worden tot 5 % en dat het leesplezier toeneemt. Door middel van dit onderzoek wil ik achterhalen wat er nodig is om de kwaliteit van het technisch leesonderwijs te verbeteren, gekeken naar de laatste inzichten betreffende effectief leesonderwijs. Uiteindelijk is het de bedoeling dat deze bevindingen zullen resulteren in een leesbeleidsplan.

1.3 Deelvragen

Om een antwoord op de onderzoeksvraag te kunnen geven, zal ik mij eerst moeten verdiepen in het technisch leesonderwijs zoals dat nu wordt gegeven op basisschool de L. Dit doe ik aan de hand van een aantal deelvragen:

1. In hoeverre zijn de leesresultaten sinds de invoering van een voortgezet technisch leesmethode verbeterd ?
2. In hoeverre geldt dit voor de leesresultaten van de zwakke lezer (D- en E-scores)?
3. Hoe staan de leerlingen tegenover lezen? Wat vinden kinderen van het leesonderwijs zoals dat gegeven wordt?
4. Wat zijn mogelijke factoren die de tegenvallende leesresultaten veroorzaken?
5. Hoe kan dit volgens de laatste inzichten betreffende effectief leesonderwijs omgebogen worden?

1.4 Huidige situatie

Groep 1 en 2 werkt met een methode t.b.v. een goede leesstart.² Groep 3 werkt structureel met een aanvankelijk lees-methode³. Er is sprake van differentiatie. Aan het eind van het jaar is het hele jaarprogramma behandeld. In groep 1 t/m 3 wordt structureel gesignaleerd m.b.v. het protocol leesproblemen en dyslexie en er worden waar mogelijk interventies gepleegd bij de zorgleerlingen. Tot vorig schooljaar kreeg het aanvankelijk technisch leesonderwijs geen methodisch vervolg in groep vier en verder. Er was sprake van twee maal in de week een half uur (niveau-)groepslezen in

¹ Definitie van leesuitval, bijlage 1

² Schatkist (2006) Tilburg: Uitgeverij Zwijsen B.V..

³ Methode Veilig Leren Lezen, 2^e maanversie (2006) Tilburg. Uitgeverij Zwijsen B.V.

groep 4 en voor de bovenbouw vier keer in de week een half uurtje vrij lezen. Verder werd er elke ochtend een flitsprogramma geboden aan alle leeszwakke leerlingen van groep 4 t/m 8 en aan alle leerlingen van groep 3 wanneer alle letters waren aangeboden (na kern 6).

Onze school heeft inmiddels een eerste stap heeft gezet in een verbetertraject. Om de doorgaande lijn van het technisch leesonderwijs na groep 3 te kunnen continueren is er na een vergelijkend onderzoek een methode voortgezet technisch lezen aangeschaft.⁴ De groepen 4 t/m 8 zijn daar m.i.v. dit schooljaar mee aan de slag gegaan. Er wordt in deze groepen vier ochtenden het eerste half uur technisch gelezen m.b.v. de nieuwe leesmethode. Hiertoe zijn de leerlingen in niveaugroepjes ingedeeld welke de klassenindeling doorbreken. Het flitsprogramma daarentegen is gestopt. Verder wordt er twee maal per week een half uur begrijpend Lezen gedaan m.b.v. de methode goed gelezen in groep 4-5-6 en m.b.v. Kidsweek in groep 7/8.

1.5 Uitleg hoe ver je denkt te komen in het onderzoek

Nu - nadat alle kinderen een half jaar op dezelfde wijze technisch leesonderwijs hebben genoten - wil ik graag achterhalen wat het rendement van deze verandering is en of de resultaten van het leesonderwijs inderdaad een verbetering laten zien. Daarbij wil ik onderscheid maken in de vooruitgang van de hele leerlingengroep en de leerlingen waar reeds sprake was van enige achterstand, de zgn. zorgleerling (D- en E-groep). Ik wil kennis vergaren over de laatste inzichten over wat er werkt in de leespraktijk en over aanpakken waarvan onderzoek de effectiviteit heeft aangetoond. Immers door gebruik te maken van wetenschappelijke kennis kan de leespraktijk verbeterd worden (Vernooy, 2005). Vervolgens ga ik m.b.v. een vragenlijst bij mijn collega's inventariseren hoe aan het leesonderwijs vorm wordt gegeven. Verder ga ik alle leerlingen ondervragen om inzicht te krijgen hoe zij tegenover lezen staan. Ik ben tevreden wanneer er conclusies getrokken kunnen worden na een vergelijking van beide metingen en na een kwalitatieve analyse van de gegevens van de diverse vragenlijsten en de uitkomsten van het literatuuronderzoek. Verder wil ik met gebruikmaking van de laatste inzichten over goed leesonderwijs en alle verzamelde data van de leerkracht- en leerling-vragenlijsten een sterkte- zwakteanalyse maken.

⁴ Lekker Lezen (2008) 's-Hertogenbosch: Uitgeverij Malmberg

Vervolgens wil ik onderzoeken welke aanpak gebruikt zou kunnen worden om het leesonderwijs op basisschool de L. effectiever te maken. Kortom: kijken of er verbeterpunten te formuleren en vooral te realiseren zijn. M.b.v. de uitkomsten ga ik samen met de I.B-er de beginsituatie bepalen en vervolgens de bevindingen en wensen vertalen naar een leesbeleidsplan.

1.6 Wat is er al bekend?

Tot dusver zijn onze toetsresultaten technisch lezen (DMT en Avi) van voorgaande jaren bekend waaruit blijkt dat onze school ver boven de norm van 5 % zorgleerlingen zit. Het protocol leesproblemen en dyslexie is geïmplementeerd in de groepen 1 t/m 3 en nog niet in groep 4 t/m 8. Wel worden de toetsen afgenomen en worden zorgleerlingen besproken tijdens zorgoverleg met de I.B-er. De laatste jaren was het leesonderzoek zeer productief en is duidelijk geworden welke factoren leessucces en leesfalen direct beïnvloeden. De laatste inzichten van ‘ wat werkt in de leespraktijk’ zijn vertaald naar aanbevelingen op de zgn. kwaliteitskaarten samengesteld door het Projectbureau Kwaliteit onder verantwoordelijkheid van de PO Raad en het Ministerie van OCW. En toch verlaat nog steeds meer dan 20 % van de leerlingen onze school als een onvoldoende vlotte lezer. Blijkbaar profiteert het onderwijs op basisschool de L. onvoldoende van deze kennis en is alleen het weten niet voldoende om de ideeën naar de praktijk vertaald te zien worden.

1.7 Beschrijving van de probleemverkenning om tot een goede onderzoeksvraag te komen.

Het lijkt mij dat voor het verbeteren van het technisch lezen alleen de invoering van een methode voortgezet technisch lezen niet voldoende is maar dat er een aantal met elkaar samenhangende maatregelen genomen dienen te worden. In het algemeen moet een school er voor zorgen dat leerlingen meer en onder begeleiding kunnen oefenen. Meer specifiek moet de school doelgericht bezig zijn om de leesontwikkeling van risicoleerlingen en leeszwakke leerlingen te bevorderen. (Faber, 2008). Deze uitspraak bevestigt mijn vermoeden dat we op basisschool de L. wellicht een stap in de goede richting gezet hebben door een methode voortgezet technisch lezen in te voeren maar dat er mogelijk nog meer dient te gebeuren. Dit brengt mij tot de volgende opzet : Dit onderzoek is de start om te komen tot inzicht in de

onderliggende oorzaken van de tegenvallende resultaten op technisch leesgebied.
Wanneer de onderzoeksvraag : 'Wat is er nodig om de leesuitval op basisschool de L.
terug te brengen tot 5 %?' beantwoord is, krijgt dit zijn beslag in een leesbeleidsplan.

Hoofdstuk 2

Theoretische onderbouwing

Vanuit onze huidige kennis over beginnend lezen kunnen we zeggen dat kinderen die op de basisschool niet goed hebben leren lezen, waarschijnlijk voor een deel met een falende school te maken hebben gehad. (Vernooy 2004, blz. 7)

Dit meesterstuk is met name gericht op het voortgezet technisch lezen. Dit hoofdstuk geeft aan wat vanuit de literatuur bekend is over (effectief) leesonderwijs op het gebied van het voortgezet technisch lezen. In paragraaf 2.1 wordt gestart met een omschrijving van wat lezen inhoudt en welke procesmodellen gehanteerd worden. In paragraaf 2.2 komen de opeenvolgende fasen in het technisch leesonderwijs aan bod. In paragraaf 2.3 worden factoren die belemmerend werken voor een goede leesontwikkeling aan de orde gesteld. In paragraaf 2.4 worden recente inzichten over effectief leesonderwijs in het algemeen behandeld.

2.1 Wat is leren lezen en procesmodellen achter het leesonderwijs

Lezen is het ontsleutelen en decoderen van de visuele weergave van woorden en het betekenis verlenen aan geschreven taal. Het is een vaardigheid van het verwerken van bepaalde vormen van kennis zoals fonologische-, orthografische-, morfologische-, syntactische-, semantische-, woord- en wereldkennis. De verwerking van die kennis verloopt via processen, waarvan het decoderen een belangrijk proces is en in het geheugen plaatsvindt. Er zijn drie belangrijke procesmodellen binnen de Nederlandse taal en orthografie. Het is belangrijk om op de hoogte te zijn van deze modellen omdat van daaruit de basis van je behandelmethode bepaald wordt.

Opbouwmodel

In het opbouwmodel gaat men uit van deelvaardigheden die het decoderen bepalen. Deze deelvaardigheden zijn opgebouwd van basale naar specifieke kleine vaardigheden. In de loop van de leesontwikkeling neemt het niveau van complexiteit van de deelvaardigheden toe en treedt er integratie op. Het opbouwmodel gaat ervan uit dat training vooral effect heeft wanneer het fonologische aspect gekoppeld wordt

aan het orthografische aspect. Het werk van Struiksma en Van der Leij (1995) is gebaseerd op dit model.

Inprentingsmodel

Het inprentingsmodel gaat uit van automatiseringsprocessen. Dus na het bereik van perfecte accuratesse gaat er snelheidswinst plaatsvinden totdat het niet meer sneller kan en er een grenssnelheid bereikt wordt. Het aantal keren oefenen dat nodig is om tot een goede leessnelheid te komen is een sterke kwantitatieve indicatie voor de instructiegevoeligheid van het decoderen. Het model gaat uit van automatische verwerking, er is vooral aandacht voor de decodeerstrategieën en niet voor de begripsmatige kant van het lezen. Het model gaat uit van minimale belasting van het geheugen, door een geautomatiseerde woordkennis. Het automatiseringsproces wordt opgevat als een overgang van een verwerkingswijze die gebaseerd is op algoritmen naar een verwerkingswijze die gebaseerd is op geheugenspoor. Hoe vaker een stimulus wordt waargenomen des te meer sporen er gelegd worden naar het geheugen, waardoor de kans dat het geheugen wint ten opzichte van de algoritmes (opbouwmodel) groter wordt. (Leij van der, 2003)

Strategiemodel

De eerste twee modellen betreffen het decoderen van woorden. Lezen is echter meer dan alleen het technisch lezen van dat wat er staat. Het uiteindelijke doel is een tekst technisch vlot en accuraat te kunnen lezen en tot begripsvorming te komen. Het begrijpend en studerend lezen is het uiteindelijke doel. Het strategiemodel gaat ervan uit dat de leerling de informatie die hij/zij leest controleert en selecteert voor verdere verwerking. Dit gebeurt in het werkgeheugen. Hier vindt het selectieproces plaats welke informatie genegeerd en welke informatie verplaatst naar en opgeslagen wordt in het lange termijngeheugen. Met dit laatste is de verbinding met het lange termijn geheugen aangegeven. “Hoe meer de verwerking van bepaalde informatie geautomatiseerd is, des te kleiner de aanslag op de capaciteit van het werkgeheugen zal zijn. Dus wanneer het decoderen nog niet geautomatiseerd is, dan vergt dit nog de nodige aandacht. Die aandacht kan dan niet worden besteed aan het begrijpen van de tekst. “ (Leij van der, 2003)

2.2 De fasen van het technisch leesonderwijs

Het begint met een goede leesstart in groep 1-2. De kleuters beginnen al met het ontdekken van geschreven taal in functionele situaties zoals bijv. briefjes en lijstjes maken in de bouw- of huishoek. In spelvorm krijgen kleuters oefeningen aangeboden die voorwaardelijk zijn voor het aanvankelijk leesproces (de deelvaardigheden). De klank- en tekenkoppeling wordt gestimuleerd, evenals auditieve- en visuele analyse en synthese. Ook het fonemisch bewustzijn ontwikkelt zich en wordt gestimuleerd met rijmpjes en klankspelletjes. De tussendoelen beginnende geletterdheid vormen een leidraad voor de leerkracht. Deze zijn verwerkt in de kleutermethodiek “Schatkist” die bij ons vooral tijdens kringactiviteiten op de L. wordt gebruikt. Een goede mondelinge taalvaardigheid, woordenschat, een goed ontwikkeld fonemisch bewustzijn en letterkennis staan centraal. Het ontwikkelen van een goede woordenschat is ook een van de voorwaarden om goed te kunnen leren lezen (Ahlers, 2007).

Het aanvankelijk technisch lezen begint in groep 3. In het eerste half jaar van groep 3 is er bijzondere aandacht voor de elementaire leeshandeling. De kinderen leren dat elke klank een teken heeft en leren daarmee combinaties te maken. De nadruk ligt op het toepassen van de basistechnieken en het verhogen van de automatisering van de klank-tekenkoppeling. Door fonemen en grafemen samen te voegen, leren kinderen korte woorden te verklanken en zo spellend te lezen. Naarmate de leerlingen meer klank-tekenkoppelingen beheersen, nemen ook de toepassingsmogelijkheden toe.

Het vervolg is de directe woordidentificatie. De lidwoorden en veel voorkomende woorden worden direct herkenkend (vlot) gelezen. D.m.v. signaleringstoetsen na elke kern houdt de leerkracht de gegevens bij van de kinderen. Om gedifferentieerd te kunnen werken, worden de leerlingen op de L. ingedeeld in vier niveaus, namelijk de ster-, maan-, raket- en zon-kinderen.

“De fase van gevorderde geletterdheid begint in groep 4. De kinderen kunnen steeds sneller woorden en woordgroepen herkennen en leren hun aandacht steeds meer te richten op de betekenis van verschillende soorten teksten.

(Aarnoutse & Verhoeven, 2003). Bij het voortgezet technisch lezen in groep 4, 5 en 6 wordt gewerkt aan vlot leren lezen. Vlot lezen is de vaardigheid om accuraat, automatisch (zonder bewuste aandacht), moeiteloos, met een goede intonatie en zonder woordherkenningsproblemen een tekst te lezen, zodat de lezer de aandacht volledig kan richten op de inhoud van de tekst. In groep 7/8 ligt de focus op begrijpend en studerend lezen (Ahlers, 2006). Door veel leeservaring op te doen, ontdekken kinderen tevens allerlei structuren en patronen in woorden en voeren ze vrijwel onbewust hun leestempo steeds verder op. Het is noodzakelijk dat de kinderen regelmatig instructie en oefening krijgen in woordherkenning. De leerkracht heeft hierin als taak betekenisvolle, functionele situaties te creëren. De nieuwe methode voortgezet technisch lezen die sinds kort op onze school wordt gebruikt, kan hierbij een goed hulpmiddel vormen doordat afwisselend verhalende en informatieve teksten rondom eenzelfde thema aangeboden worden.

In het geval van achterblijvende leesresultaten kan de leerkracht of r.t.-er met gebruikmaking van het strategiemodel de zorgleerlingen extra gaan ondersteunen om zich deze strategieën eigen te maken. Om lange woorden snel te kunnen herkennen, is het heel belangrijk dat leerlingen de morfologische structuur van een woord doorzien, dat leerlingen de syntactische informatie (het woord behoort tot een woordsoort), de semantische informatie zoals de betekenisvolle delen, voor- en achtervoegsels en de woordstam kunnen vinden. Ook de nodige aandacht is vereist voor het lezen en schrijven van leenwoorden (prima, politie, tram, etalage (Aarnoutse & Verhoeven, 2003)). Dergelijke oefenstof wordt aangeboden in onze leesmethodiek Lekker Lezen en kan verder uitgebouwd worden. Leesinstructie voor zwakke lezers in deze fase van het voortgezet technisch lezen is noodzakelijk omdat de lessen in alle methoden in groep 4 en hoger vaak te moeilijk zijn voor de zwakke lezers. Dat is met name het geval wanneer verwerkingsopdrachten door de leerlingen zelfstandig gelezen, begrepen en uitgevoerd moeten worden. Wanneer in een groep veel zwakke lezers zijn, heeft dit tot gevolg dat veel lessen klassikaal en mondeling gegeven moeten worden en de betere leerlingen zich gaan vervelen. De verwerkingsopdrachten zijn te moeilijk, kunnen niet zelfstandig gemaakt worden en de resultaten blijven steeds meer achter (Faber, 2008). Deze situatie is herkenbaar voor enkele leerlingen op onze school.

2.3 Mogelijke oorzaken van leesproblemen

De oorzaken kunnen worden gezocht in kindfactoren zoals een lager leertempo vanwege een lager leervermogen (“het duurt lang voor het kwartje valt”), een trage werkhouding (“hij is in alles traag”). Ook problemen met deelvaardigheden, met name auditieve vaardigheden, letterherkenning en woordherkenning en een zwakke woordenschat (Faber, 2008). Een leesarme thuissituatie of wellicht gedragsproblemen kunnen eveneens het proces van leren lezen bemoeilijken.

Een andere oorzaak kan worden gezocht in de kwaliteit van het onderwijs. Vernooij (2009) stelt dat technisch lezen niets met intelligentie of achtergrond van leerlingen te maken heeft. Problemen op het gebied van technisch lezen – met uitzondering van die van echte dyslecten – moeten niet aan de kinderen, maar aan de kwaliteit van het geboden leesonderwijs worden geweten. De Inspectie van onderwijs (2008) constateert terecht dat verschillen in prestaties bij technisch lezen voor een overgroot deel veroorzaakt worden door de kenmerken van het geboden leesonderwijs.

Leesproblemen worden veroorzaakt door het ontbreken van doelgericht leesonderwijs, onvoldoende expliciete instructie, het werken met ondeugdelijke methoden, leesmethoden die niet compleet behandeld worden, onvoldoende tijd die aan lezen besteed wordt, zwakke lezers die geen uitbreiding van leertijd wordt gegeven en geen of ongeschikte differentiatie (bijv. niveaulezen, onvoldoende herhaling, het inzetten van werkbladen). Frequent voorkomende kwaliteitsproblemen zijn het onvoldoende tijd aan lezen besteden en het ontbreken van een goede leesdeskundigheid en klassenmanagement van leerkrachten om goed om te kunnen gaan met verschillen. (Vernooij K., lectorale rede 'Lezen stopt nooit', 2009).

Naast de bovengenoemde knelpunten kent het Nederlandse onderwijs nog een groot knelpunt, n.l. uit internationaal vergelijkend onderzoek komt naar voren dat kinderen in Nederland en de Verenigde Staten de meest negatieve houding ten aanzien van lezen hebben (Twist e.a. 2004). Bovendien is in Nederland in vergelijking met andere landen de groep kinderen die thuis nooit leest zeer hoog (42% versus internationaal gemiddelde van 32%) (PIR LS, 2007). Het PPON-rapport over de Leesvaardigheid aan het einde van de basisschool (april 2007) vermeldt dat het enthousiasme van kinderen voor lezen sinds 1993 achteruitgaat. Een hypothese van Stoeldraijer

en Vernooy (2007) is, dat dit voor een deel te maken heeft met de aversie van kinderen voor de leerplannen voor begrijpend lezen die in de Nederlandse basisschool worden gebruikt. Een onderzoek van Stoeldraijer (2007) bij 9000 kinderen laat zien dat bijna 50% van de kinderen aan het begin van groep 4 al een negatieve houding ten aanzien van begrijpend lezen heeft; tegen het einde van de basisschool is dit percentage opgelopen tot 75%.

2.4 Inzichten over effectief leesonderwijs

Wentink en Verhoeven(2009) noemen drie uitgangspunten als basis voor effectief leesonderwijs. Deze drie uitgangspunten zijn betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren. Voor leerlingen met lees- en/of spellingproblemen komt het er vooral op neer dat de effectieve leertijd wordt uitgebreid.

Betekenisvol leren

Volgens Smits en Braams (2006) is het doel van lezen betekenis ontleen aan geschreven woorden en tekst. Daarom is het belangrijk dat een tekst of boek voor kinderen relevant en interessant is. Hierdoor worden de leerlingen intrinsiek gemotiveerd. Als leerlingen ervaren dat de kennis die wordt aangeboden bij het leesonderwijs ook bruikbaar is in andere situaties zal hun motivatie om die kennis of vaardigheid te beheersen toenemen.

Sociaal leren

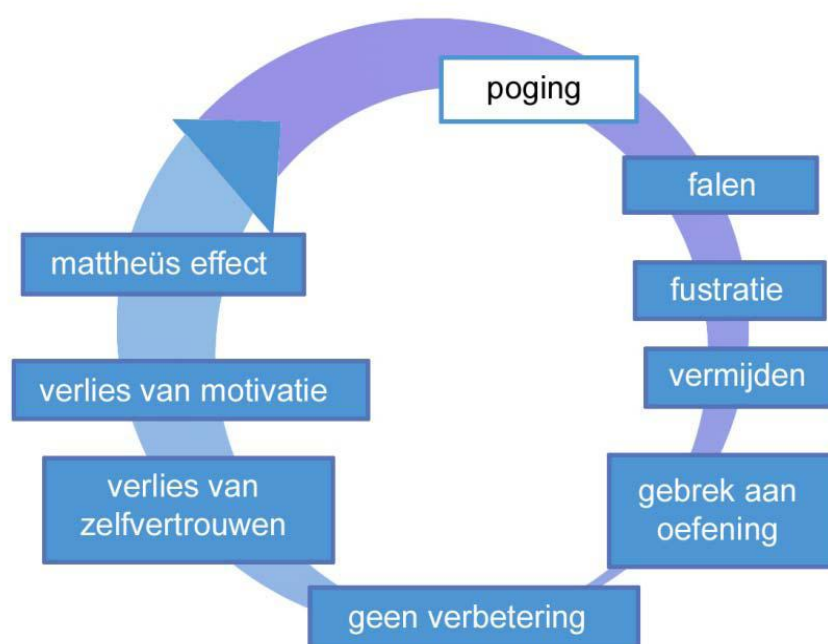
Een vorm van sociaal leren in het onderwijs is het zogenaamde coöperatieve leren. De leerlingen werken in groepjes en leren van en met elkaar. Dit wordt bevorderd door groepjes heterogeen samen te stellen. Daardoor kan de zwakkere leerling zich optrekken aan de sterkere leerling. (Wentink & Verhoeven, 2007) Er wordt niet alleen aan leesbegrip maar ook aan andere doelen gewerkt zoals het vergroten van de woordenschat, verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid en kennis van tekstkenmerken en leesbevordering.

Strategisch leren

Terwijl in het aanvankelijk lezen de strategie spellend lezen vooral wordt gebruikt, gaan bij het voortgezet technisch lezen leerlingen frequenter gebruik maken van de

herkenning van woordstructuren, de context van de zin en het verhaal. Wentink en Verhoeven (2007) maken een onderscheid tussen spellende en radende lezers. Beide typen lezers maken beiden gebruik van een eigen strategie. De leerling kan geleerd worden bewust een andere strategie toe te passen om tot vlot lezen of juist tot correct lezen te komen. Daarnaast geven zij aan dat het belangrijk is de leerling d.m.v. procesgerichte feedback de richting aan te geven waarin de oplossing moet worden gezocht. Bijvoorbeeld "Lees de eerste letter nog eens, hak het woord eens in stukjes, spel het woord eens of op welk ander woord lijkt dit woord wel heel erg?".

De laatste jaren zijn enkele onderwijskundige inzichten prominent naar voren gekomen in relatie tot het voortgezet lezen: Hacquebord (2004) stelt dat in het algemeen geldt dat wie eenmaal achterop loopt bij het lezen deze achterstand niet meer inloopt maar juist vergroot waarbij ook de ontwikkeling van de woordenschat stagneert. Vervolgens komen deze leerlingen in een negatieve spiraal: ze raken steeds meer achterop en uiteindelijk gaan ze leestaken vermijden en evt. gedragsproblemen ontwikkelen. Dit sluit aan bij het idee van de faalcyclus met het Mattheus-effect. Met dit effect wordt het probleem bedoeld waarbij goede lezers alleen maar beter worden en zwakke lezers alleen maar slechter. Kinderen die moeizaam lezen, lopen een verhoogd risico om in een cyclus van falen terecht te komen, waardoor ze gefrustreerd raken, lezen liefst gaan vermijden, te weinig oefenen, hun zelfvertrouwen en daardoor hun motivatie verliezen



(Vernooy, 2004)

Verder laat onderzoek bij herhaling het belang van de factor 'tijd' zien. De mate van effectiviteit van onderwijs hangt vooral samen met de hoeveelheid beschikbare tijd . Het dagelijks inroosteren van voldoende tijd voor technisch lezen en ook voor zelfstandig lezen is essentieel om goede leesresultaten te kunnen boeken. (Scheltinga e.a, 2011). ⁵ Kinderen verschillen vooral van elkaar in relatie tot de tijd die ze nodig hebben om de leesvaardigheid onder de knie te krijgen. De onderste 10% van de kinderen heeft meestal 2,5 tot 6x zoveel tijd nodig om iets te leren, dan dat voor de bovenste 10% van de kinderen het geval is (Ward, 1987).

Faber(2008) benadrukt met klem dat beduidend betere resultaten in het voortgezet lezen haalbaar zijn door middel van een samenhangend leespakket dat bestaat uit goede leesinstructie, 100 minuten leeskilometers, intensieve leesbevordering en zinvol begrijpend lezen. In het algemeen moet een school ervoor zorgen dat leerlingen meer en onder begeleiding kunnen oefenen. Meer specifiek moet de school doelgericht bezig zijn om de leesontwikkeling van leeszwakke leerlingen te bevorderen (Faber, 2008).

Voeg daar nog de cruciale rol van de leerkracht bij. Uit onderzoek van Allington en Johnston (2002), in Smits en Braams (2006) is gebleken dat de kwaliteit van de leerkracht meer bepalend is voor de vooruitgang van leerlingen dan de kwaliteit van de leermiddelen. Een goede leerkracht heeft oog voor de relatie met de leerling en weet hem een gevoel van competentie en een zekere autonomie te bieden. Guthrie en Davis (2003) stellen dat de leerkracht de betrokkenheid van de zwakke lezer kan herstellen door de intrinsieke motivatie die een leerling bij een bepaald onderwerp heeft, te verbinden aan een leesactiviteit en door het proces van internalisering. Dit betekent dat de motivatie om iets te bereiken, langzaam verandert van extrinsiek naar intrinsiek. Eerst werkt de leerling om te voldoen aan de verwachtingen van de leerkracht, later omdat hij het zelf wil.

Wat betreft leesinstructie wijst onderzoek uit dat het directe instructiemodel met name voor kinderen met problemen superieur is aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a.1999) Volgens Gresham e.a.(2005) leidt directe instructie gericht op vlot lezen en

⁵ Bijlage 2

leesstrategieën tot betere leesresultaten. Het is noodzakelijk voor de leesontwikkeling van risicoleerlingen dat ze van de dagelijkse groepsinstructie profiteren. Leerkrachten die interactief lesgeven volgens het directe instructiemodel kunnen eenvoudige coöperatieve werkvormen toepassen zoals 'Denken-delen-uitwisselen' om de betrokkenheid en de taakgerichte leertijd van de leerlingen te versterken. (Vernooy, 2005) . Het directe instructiemodel is door Houtveen & Kuipers (2006) uitgebreid met interactie en differentiatie tot het zgn. IGDI-model (Interactieve Gedifferentieerde Directe Instructie).⁶

Uit het bovenstaande blijkt dat er vele factoren zijn die mee kunnen spelen bij de verwezenlijking van kwalitatief en effectief onderwijs. Wat er nu specifiek relevant is voor basisschool de L. en hoe de leesuitval daar teruggedrongen kan worden, moet duidelijk worden door het probleem vanuit verschillende invalshoeken te benaderen. In het volgende hoofdstuk zal ik mijn werkwijze toelichten.

⁶ Bijlage 3

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

Om antwoord te krijgen op de vraagstelling “wat is er nodig om het aantal zwakke lezers terug te brengen tot 5 %? “ wordt gestart met een literatuuronderzoek naar de kenmerken van effectief leesonderwijs volgens de laatste inzichten. Verder worden alle leerlingen getoetst om het leesniveau voor en na de verandering zichtbaar te maken. Dit gebeurt om een beeld te krijgen van het effect van de leesmethode ‘Lekker Lezen.’ Ook wordt in deze periode de leesbeleving en attitude van de leerlingen gemeten t.a.v. lezen. Tot slot ga ik alle collega’s bevragen d.m.v. een vragenlijst om te komen tot een inventarisatie van het huidige leesaanbod en vul ik zelf een quickscan in. In H5 ga ik deze informatie verbinden aan de uitkomsten van het theoretisch hoofdstuk.

3.2 Het onderzoek

In onderstaande tabel wordt de opzet van het onderzoek chronologisch weergegeven.

1. Juni 2010: 0-meting leesniveau wordt afgenomen (Avi en DMT)
2. Sept. 2010 start invoering voortgezet technisch leesmethode in groep 4 t/m 8
3. Okt. 2010 start literatuuronderzoek naar voortgezet technisch leesonderwijs
4. Febr. 2011 Tweede meting leesniveau (Avi en DMT)
5. Mrt. 2011 leesattitude en leesbeleving van de lln. wordt gemeten
6. April 2011 inventarisatie leesonderwijs leerkrachten d.m.v. vragenlijst

3.3 Het verzamelen van data

De data hebben betrekking op een drietal aspecten, nl. het leesniveau van de leerlingen, de leesbeleving en leesattitude van de kinderen en het leesonderwijs in de groepen. De data betreffende het leesniveau worden op twee momenten verzameld, tijdens de nulmeting in juni 2010 en tijdens de eindmeting in februari 2011. De overige data over leesbeleving en de stand van het leesonderwijs worden in maart en april 2011 bijeen gebracht.

gegevens	vindplaats	Instrument	techniek
Leesniveau van de leerlingen	LVS	DMT-toets Avi-toets	Toetsafname en interpretatie
De houding van leerlingen t.a.v. lezen	Aarnoutse	Vragenlijst / lees-attitudeschaal in te vullen door alle leerlingen	Scoren van de antwoorden en niveau berekenen
De leesbeleving van de leerlingen	Loos, M (2010) en zelf enigszins aangepast	Een stellingenlijst in te vullen door alle leerlingen rondom het lezen	Scoren van de antwoorden en maken algeheel overzicht
Het leesonderwijs	Zelf ontworpen	Vragenlijst in te vullen door alle leerkrachten	Scoren van de antwoorden en maken algeheel overzicht
Het leesonderwijs	Website expertisecentrum Nederlands	Quickscan in te vullen door onderzoeker	Vragen digitaal beantwoorden

In deze paragraaf volgt een toelichting op de inhoud van deze metingen en de keuze van de onderzoeksinstrumenten.

Betreffende leesniveau

Om de onderzoeksvraag “Zijn de leesresultaten sinds de invoering van een voortgezet technisch leesmethode verbeterd ?” kan eenvoudig het technisch leesniveau gemeten worden d.m.v. een leerling-volgend onderzoek. De Leerlingvolgsysteem-resultaten van de leerlingen voordat met ‘Lekker Lezen’ is gestart en nadat zij een half jaar met de methode gewerkt hebben ,worden met elkaar vergeleken . De Avi en DMT zijn in juni 2010 afgenomen bij de kinderen van groep 4 t/m 8 en worden in januari 2011 opnieuw afgenomen bij dezelfde groep leerlingen. Het is op basisschool de L. gebruikelijk dat de Avi niet meer afgenomen wordt wanneer een leerling eenmaal Avi-uit is. Dit wordt nu in het kader van het onderzoek wel gedaan. De leerlingen van groep 3 vallen buiten dit onderzoek omdat zij nog niet werken met ‘Lekker Lezen’. Bij de verwerking van de resultaten wordt er onderscheid gemaakt tussen de risicolezers en de gemiddeld tot goede lezers bij aanvang van de interventie. De reden voor deze onderverdeling is om te achterhalen of de gevolgde aanpak in gelijke mate rendement voor de zorgleerlingen oplevert.

Betreffende leesbeleving

Om de leesbeleving van de kinderen bij het onderwijs in de groepen 4 t/m 8 in beeld te brengen wordt gebruik gemaakt van een tweetal onderzoeksinstrumenten: De Leesattitudeschaal van Aarnoutse.⁷ en een stellingenlijst rondom het stillezen (Loos, 2010) welke ik enigszins heb aangepast.⁸ Werken met vragenlijsten is een veelgebruikte methode om meningen, opvattingen of kennis van het publiek te leren kennen. Het is kwantitatief onderzoek en vindt op een behoorlijk grote schaal plaats, nl. alle kinderen van basisschool de L en het levert meetbare gegevens op (Kallenberg e.a, 2007). Deze methode wordt vooral gebruikt om de opinies van de leerlingen te kunnen peilen. Door het invullen van de Leesattitudeschaal van Aarnoutse ontstaat een beeld van de leesmotivatie en leesbeleving van alle kinderen. Deze gegevens worden aangevuld met de gegevens verkregen vanuit de stellingenlijst. De lijst bevat 17 stellingen waarbij leerlingen kunnen aangeven op een 4-punts-schaal in welke mate ze het eens of oneens zijn met de betreffende stelling. Ik heb gekozen voor vierpuntsschaalvragen omdat de respondent dan gedwongen wordt om positief dan wel negatief te kiezen. Bij vijf puntsschaalvragen zie je vaak dat men veilig in het midden kiest waardoor de mening niet echt zichtbaar wordt. Deze data kunnen bij de verwerking veralgemeniseerd worden tot eens en oneens. Op grond van deze informatie kan het aanbod van het leesonderwijs in de toekomst beter afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de leerlingen. Een weergave van de kwantitatieve data uit de stellingenlijst volgt in hoofdstuk 4.

Betreffende leesonderwijs ten tijde van de interventie.

Dit onderdeel van het onderzoek is een programma-evaluatie waarbij de leerkrachten de onderzoeksgroep vormen. Door alle leerkrachten een uitgebreide vragenlijst in te laten vullen, wordt inzichtelijk hoe het leesonderwijs er uitziet door de hele school heen. Omdat iedereen precies dezelfde vragen krijgt voorgelegd, zijn de antwoorden onderling vergelijkbaar en lenen zij zich voor statistische bewerkingen. (Kallenberg e.a, 2007). In de vragenlijst voor de leerkrachten staan zowel open als vierpuntsschaalvragen. Ik heb bewust gekozen voor een combinatie van gesloten en open vragen. Open vragen geven de mogelijkheid om informatie te verfijnen doordat de respondenten iets meer van hun eigen opvattingen kunnen geven (Verhoeven,

⁷ bijlage 6

⁸ bijlage 7

2010). Het voordeel van vierpuntsvragen is hiervoor al besproken. De gestelde vragen hebben tot doel inzicht te krijgen in hoe men het leesonderwijs gestalte geeft, hoe men de nieuwe methode ervaart, of er wellicht knelpunten zijn en welke aspecten men als positief ervaart. Tevens wil de vragenlijst antwoord geven op vragen zoals hoe men omgaat met verschillen tussen leerlingen, welke kenmerken van effectief leesonderwijs men toepast in de lessen.

Door de gegevens verkregen uit de leerkrachtvragenlijst en de leerlingvragenlijst en de metingen te vergelijken met de conclusies van het literatuuronderzoek van hoofdstuk 2 kunnen aanbevelingen geformuleerd worden welke zullen resulteren in een leesbeleidsplan. De uiteindelijke functie van mijn onderzoek is het ontwerpen van een implementatietraject, een zogenaamd leesbeleidsplan. Er is dus sprake van een ontwerponderzoek. (Harinck, 2009)

3.4 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Triangulatie betekent letterlijk vanuit drie verschillende invalshoeken naar een verschijnsel kijken. Hier houdt het in dat kwalitatieve en kwantitatieve dataverzamelmethode worden gecombineerd in de onderzoeksopzet. Het naast elkaar gebruiken van meerdere gegevensbronnen verhoogt de geldigheid van de onderzoeksresultaten (Harinck, 2009). Triangulatie wordt gewaarborgd doordat bij het verzamelen van data verschillende onderzoeksinstrumenten gebruikt zijn zoals literatuuronderzoek, toetsen en vragenlijsten. De vragenlijst voor de leerkrachten is door 100 % van de respondenten ingevuld en levert zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens op. De leesattitude- en leesbelevingslijst wordt door alle leerlingen ingevuld. Het is niet haalbaar om te werken met een controlegroep. De interventie- het werken met de nieuwe methode- wordt meteen voor de hele school ingevoerd. Maar door de gegevens van alle groepen te vergelijken op zowel begin- als eindpunt van het onderzoek is het effect van de leesinterventie zo objectief mogelijk aan te geven. De betrouwbaarheid van de AVI- en DMT-leestoets is dermate groot dat bij een herhaalde afname door een andere toetsafnemer de herhaalbaarheid van de score groot is. Met herhaalbaar wordt bedoeld dat een onderzoek, als het nog een keer wordt uitgevoerd met dezelfde opzet, tot dezelfde resultaten zal leiden (Verhoeven, 2010). Bij dit onderzoek worden data verzameld

betreffende een drietal aspecten; leesniveau, leesplezier en het leesonderwijs . Door het onderzoek over deze drie aspecten te verdelen en daarbij passende onderzoeksinstrumenten te kiezen, is gewerkt aan de validiteit van dit onderzoek. Van de door mij gebruikte instrumenten worden de AVI en DMT en leesattitudeschaal vermeld in de Cotangids als zijnde betrouwbaar en valide.

3.5 Ethiek

In het onderzoek draag ik er zorg voor dat de gegevens van individuele leerlingen of leerkrachten niet herkenbaar zijn door gebruik te maken van initialen of een nummer zodat hun antwoorden geanonimiseerd worden weergegeven. Het team is van te voren op de hoogte gebracht en heeft toestemming gegeven om de gegevens uit vragenlijsten en toetsgegevens te verwerken in dit onderzoek. Verder zal de intern begeleider van basisschool de L. meewerken aan het onderzoek. De directeur van basisschool de L. is ook ingelicht over het onderzoek. Hij heeft toestemming gegeven om het onderzoek uit te voeren en om het te publiceren. (Boerman, 2007)

Volledigheid en selectiviteit

Alle gegevens die in het kader van het onderzoek zijn verzameld, worden door mij verwerkt. Er wordt geen selectie van alleen maar bruikbare en positieve opbrengsten gemaakt . Dit om zo objectief mogelijk te werk te gaan.

Hoofdstuk 4

Data-analyse en resultaten

Inleiding

In dit hoofdstuk geef ik een overzicht van de data die ik verzameld heb om antwoord te krijgen op de onderzoeksdeelvragen die in hoofdstuk 1 zijn geformuleerd. Een aantal vragen heeft betrekking op het leesniveau, op de leeshouding en leesbeleving en op risicofactoren binnen het leesonderwijs. Sommige vragen beantwoord ik met gebruikmaking van de metingen en de vragenlijsten voor de leerkrachten en leerlingen, voor andere vragen zal ik een verwijzing maken naar de betreffende passages in het theoretische gedeelte.

Onderzoeksdeelvraag 1:

1. In hoeverre zijn de leesresultaten sinds de invoering van een voortgezet technisch leesmethode verbeterd ?

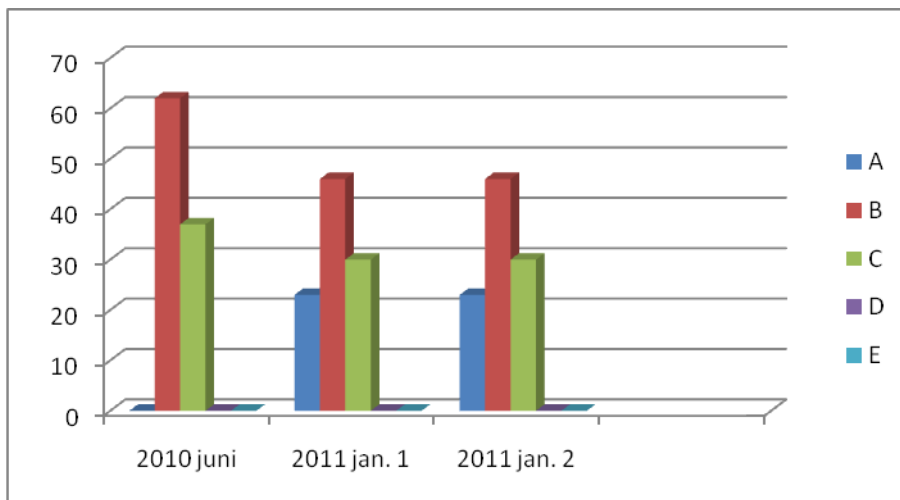
4.1 Data betreffende leesniveau van alle leerlingen: DMT

Opgemerkt dient te worden dat de normering van de DMT m.i.v. augustus 2010 is verzwaaard. Het is niet meer mogelijk om de gegevens van de tweede meting op de oude manier (van de 0-meting) in te voeren. Omdat er door de tussentijds gewijzigde norm geen zuivere vergelijking van de 0-meting en de volgende meting meer mogelijk zou zijn, heb ik alsnog de tweede meting handmatig, volgens de oude norm verwerkt t.b.v. het onderzoek. Daarnaast heb ik ook de gegevens volgens de nieuwe normering ernaast gezet. Dit levert een interessante vergelijking op. Hieronder volgt de grafiek. De data, vormgegeven in een tabel, staan in de bijlagen.⁹ Vergelijking van de 0-meting in juni 2010 en de volgende meting in januari 2011 levert de volgende resultaten op w.b. de DMT:

⁹ Bijlage 4

Groep 4: meting DMT in juni 2010 en in januari 2011 volgens de oude (1) en nieuwe norm (2).

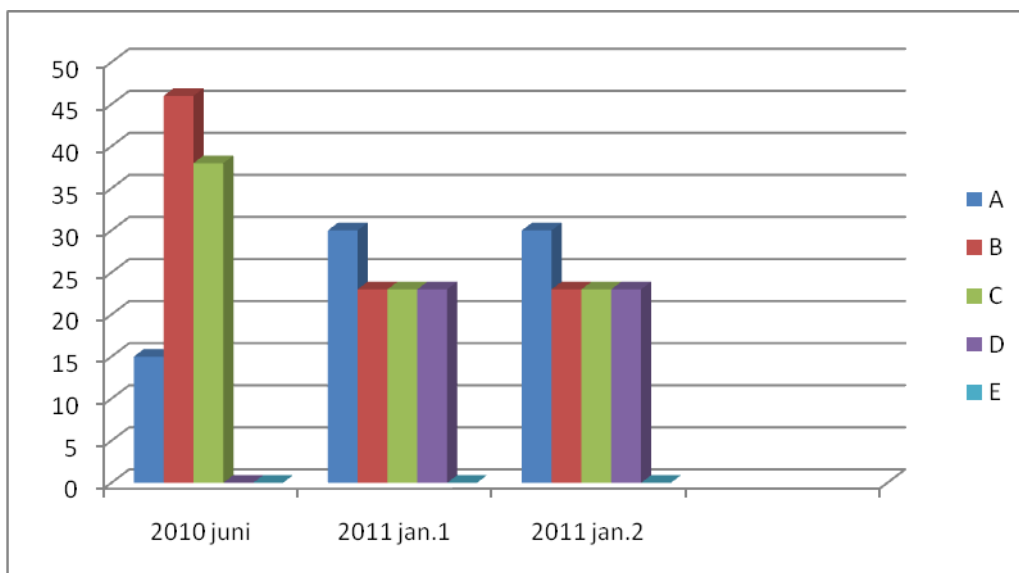
N=7



Na een half jaar is er een toename van 23 % van lln. die van een B- naar een A-score zijn gegaan. 7% van de lln. die voorheen een C-score haalden, zijn doorgesloerd naar een B-score. Er zijn bij beide metingen geen uitvallers met D- of E-scores. De leesresultaten van groep 4 zijn verbeterd. De hantering van de nieuwe of oude norm maakt hierbij geen verschil.

Groep 5: meting DMT in juni 2010 en in januari 2011 volgens de oude (1) en nieuwe norm (2).

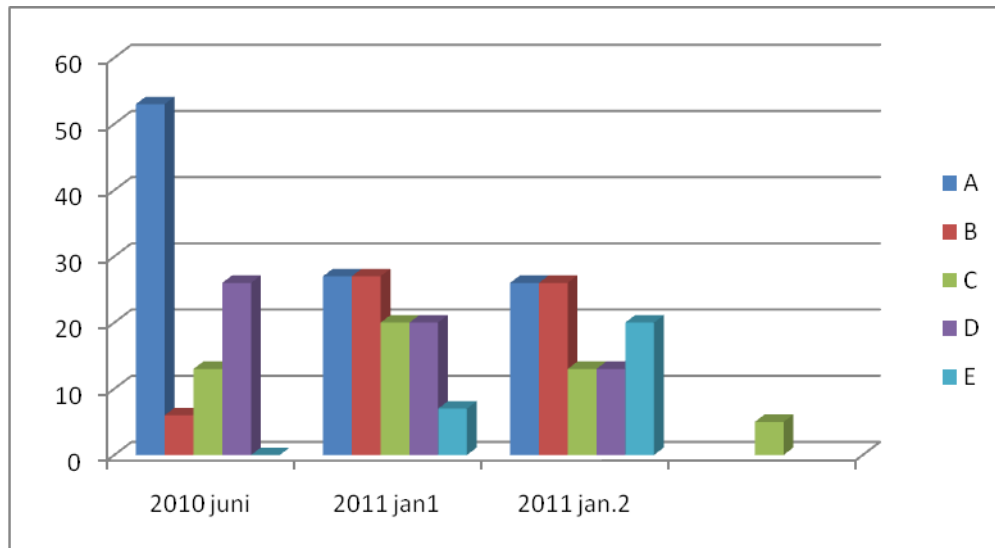
N=13



Er valt een toename van 23 % zorgleerlingen (D-score) waar te nemen. Verder zijn er 15 % meer leerlingen in de A-score, Het aantal leerlingen met een B-score is gedaald met 23 % .15 % hiervan is gestegen naar de A-score en de overige zijn juist gedaald.

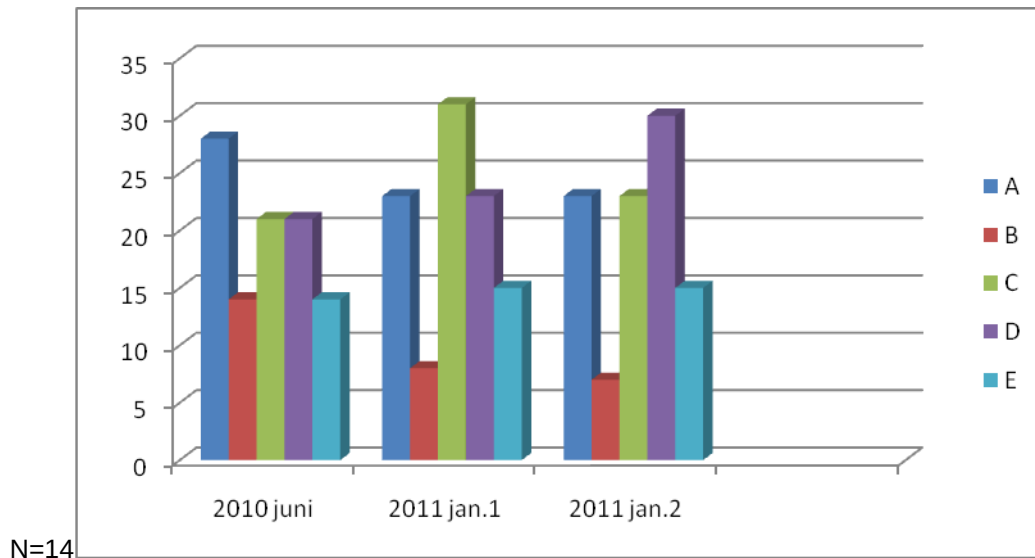
De C-score is flink gedaald met 15 %. Er is vooral sprake van een verschuiving naar beneden. Ook hier maakt de veranderde norm geen verschil.

Groep 6: meting DMT in juni 2010 en in januari 2011 volgens de oude (1) en nieuwe norm (2).
N=15



De daling zet verder door. De A-score neemt fors af met 26 %. De B-groep groeit van 6 naar 27 %. De C-groep groeit met 7 %, gevoed door leerlingen die voorheen A of B haalden. De zorgleerlingengroep blijft nagenoeg constant met 26 /27 %. Wel zakt 6 % van een D naar een E-score. Wanneer we uitgaan van de nieuwe norm, zien we een verzwaring van de achteruitgang. De D/E-groep neemt toe van 27 naar 33 %, waarvan 20 % nu een E-score krijgt. Dit in tegenstelling tot de oude norm met 7 % een E-score.

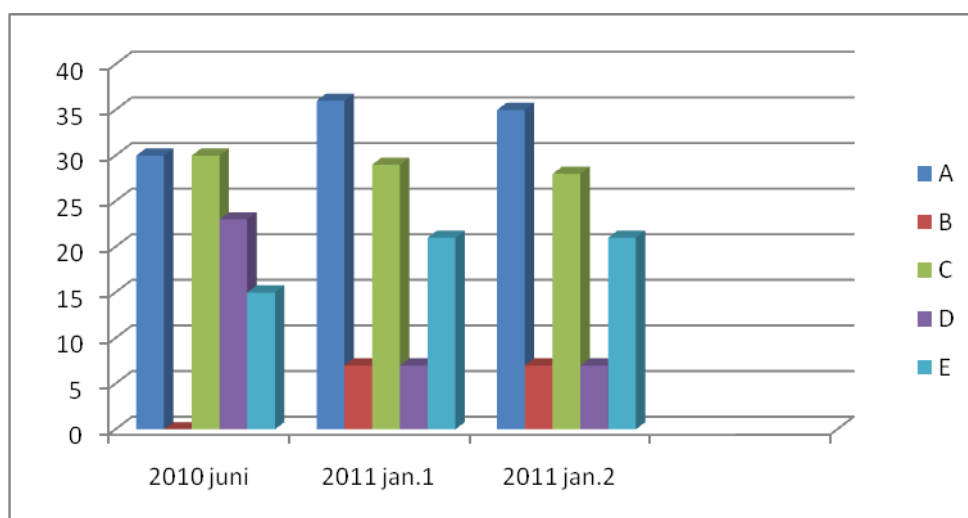
Groep 7: meting DMT in juni 2010 en in januari 2011 volgens de oude (1) en nieuwe norm (2).



De daling zet zich voort. 5 % van de A-score wordt een B-score. 6 % van de B wordt een C-score. De C-groep groeit met 10 %. Deze 10 % komt voornamelijk uit de A- en B-scores, want de D- en E- groep blijft ongeveer gelijk. Wanneer we uitgaan van de nieuwe norm, zien we wederom een verzwaring van de D-groep met 7 % die voorheen nog tot de C-score behoorde. De E-groep blijft ongewijzigd.

Groep 8: meting DMT in juni 2010 en in januari 2011 volgens de oude (1) en nieuwe norm (2).

N=13

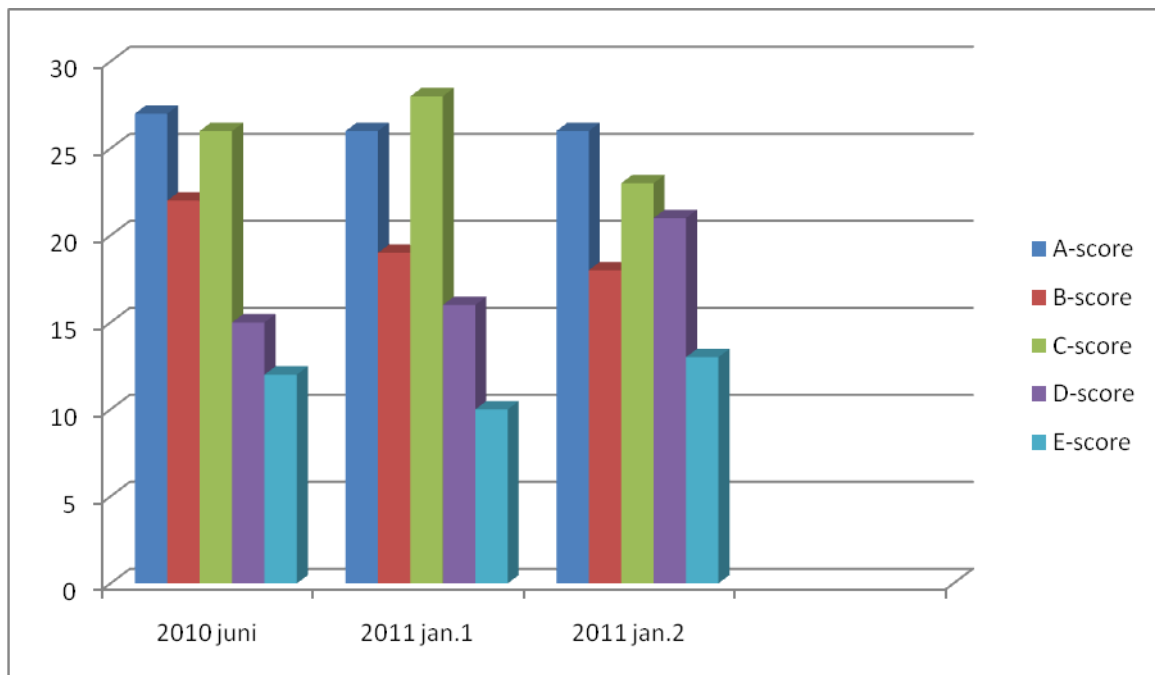


Er is een kentering zichtbaar in groep 8. Opvallend is dat 6 % van de C-leerlingen zich heeft ontwikkeld tot een A-niveau en nog eens 7 % tot een B-niveau. 16 % van de D-scores heeft zich ontpopt tot een C. Er is een afname van 10 % D- en E-scores. Opvallend is dat er wel een toename van 6% in de E is, maar dat de D-groep met

zo'n 10 % is opgeschoven naar C of hoger. De hantering van de nieuwe of oude norm maakt hierbij geen verschil.

Om een beeld te krijgen van de gezamenlijke resultaten van de hele school, zijn de data verzameld in een grafiek met een totaaloverzicht.

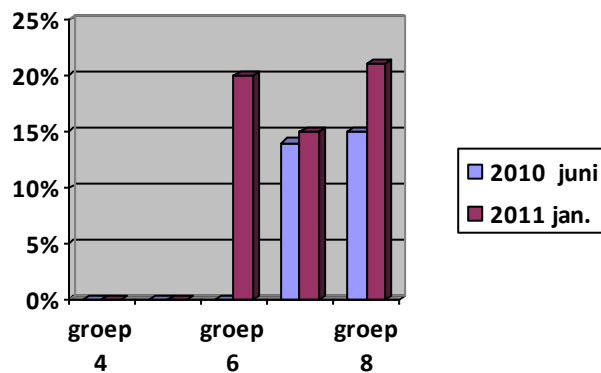
Totaaloverzicht van de aantallen leerlingen in % met A-, B-, C-, D- en E-scores DMT juni 2010 en januari 2011, oude en nieuwe norm van alle leerlingen. N=62



Een stijging van de C- en D-score ten koste van een daling van de A-, B- en E-score. Bij de nieuwe norm (per 01-08-2010 aangepast) zien we in vergelijking met de oude norm vooral een afname van C die zich verplaatst naar een groei in D- en E-niveau. Hierdoor wordt het negatieve beeld nog versterkt. Door de nieuwe, scherpere normering van de DMT (veranderd sinds 1-8-2010) is het voorheen genoemde doel van 95 % te ambitieus. Een nieuwe norm zou kunnen zijn: Niet meer dan 10 % van de kinderen behaalt een E-score. Ofwel 90 % van de leerlingen een A tot en met D-score bij de DMT. (Ahlers & Koekebacker, 2009). Dit plaatst de tegenvallende resultaten in een iets ander licht en brengt ons tot de volgende aangepaste cijfers:

	Juni 2010	Januari 2011
Groep 4	E : 0 %	E: 0 %
Groep 5	E : 0 %	E : 0 %
Groep 6	E : 0 %	E : 20 %
Groep 7	E : 14 %	E : 15 %
Groep 8	E : 15 %	E : 21 %

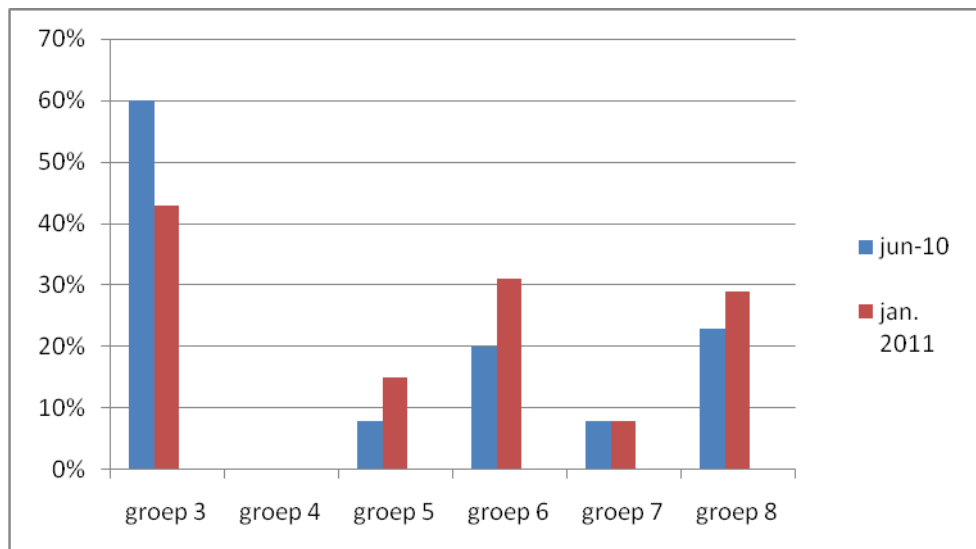
E-scores DMT volgens aangepaste normering



Uitgaande van deze normering heeft groep 6, 7 en 8 een te hoog percentage zorgleerlingen. In groep 6 groeit deze groep explosief van 0 naar 20 %. Groep 7 blijft constant en in groep 8 is een toename van 6 % waar te nemen. Weliswaar zijn er in groep 6 vijf leerlingen van de 16 (=31%) met een dyslexieverklaring. In groep 7 hebben 2 van de 13 (=15%) leerlingen een dyslexieverklaring en in groep 8 zijn dat er 3 van de 14 (21%).

4.2 Data betreffende leesniveau van alle leerlingen: AVI

De data betreffende de Avi-uitslagen zijn verwerkt in een tabel.¹⁰ En in een grafiek. De hoeveelheid leerlingen in % per groep welke de streefdoelen AVI-beheersing **niet** hebben behaald.



In groep 3 valt een verbetering waar te nemen. Opgemerkt dient te worden dat het hier om een klein groepje van slechts 7 leerlingen gaat en dat één zorgleerling meer of minder een groot procentueel verschil maakt. In groep 4 zien we bij beide metingen een gelijkblijvend positief resultaat, namelijk geen uitval. Bij groep 5 en 6 en 8 zien we juist weer een toename van het aantal leerlingen dat de streefdoelen voor wat betreft Avi-beheersing niet gehaald heeft. Het percentage uitvallers in groep 7 blijft ongewijzigd. In zijn totaliteit is het percentage van alle leerlingen dat de Avi-norm niet heeft gehaald toegenomen met 2 %.

De vorderingen van alle leerlingen zijn nu in beeld gebracht. De volgende stap is kijken hoe het de kinderen is vergaan die ten tijde van de 0-meting al tot de zwakke lezers behoorden.

Onderzoeksdeelvraag 2:

2. In hoeverre zijn de leesresultaten van de zwakke lezers(D- en E-scores) in gelijke mate vooruit gegaan als de hele groep?

¹⁰ Bijlage 5

4.3 Data betreffende vorderingen van de zorgleerlingen: DMT en AVI

Deze paragraaf presenteert de data van die leerlingen die ten tijde van de 0-meting (juni 2010) een D- of E-score hadden bij de DMT of een half jaar achterstand op de Avi. De behaalde kwantitatieve resultaten zijn omgerekend in leerrendement - quotiënten en per groep in tabellen verwerkt.

Groep 4 : zorgleerlingen

Naam: Groep 4	LRQ DMT juni 2010 in %	LRQ DMT febr.. 2011 In %	LRQ AVI juni 2010 In %	LRQ AVI febr.2011 In %	Beheersings niveau AVI
leerling:E	57	81	100	100	E3 → M4
leerling:S	73	88	100	100	E3 → M4
leerling:R	87	75	100	100	E3 → M4
Totaal:	217	244	300	300	1 avi-niveau gemiddeld

Bij twee van de drie leerlingen is vooruitgang waarneembaar op woordniveau. Bij de derde leerling achteruitgang. Leerrendement quotiënt is bij de DMT toegenomen met $27:3=9\%$ gemiddeld. Leerrendement quotiënt is bij de Avi gelijk gebleven. Vertaald naar vooruitgang in Avi-niveaus zien we dat de zorgleerlingen alle drie een Avi vooruit zijn gegaan en daarmee netjes de wenselijke vooruitgang laten zien.

Groep 5 : zorgleerlingen

Naam: Groep 5	LRQ DMT juni 2010 in %	LRQ DMT febr. 2011 In %	LRQ AVI juni 2010 In %	LRQ AVI febr.2011 In %	Beheersingsniveau AVI
leerling:D	65	58	75	92	M4 → M5 instr.
leerling:M	70	62	100	92	E4 → M5 instr.
Totaal:	135	120	175	184	1 avi-niveau gemiddeld

Bij beide leerlingen geen vooruitgang op woordniveau. Bij een van de twee wel vooruitgang op zinsniveau.

Leerrendement quotiënt is bij de DMT afgenomen met $15:2=7,5\%$ gemiddeld

Leerrendement quotiënt is bij de Avi toegenomen met $9:2=4,5\%$ gemiddeld
 Een leerling gaat met 1 avi vooruit, de andere leerling stagneert.

Groep 6 : zorgleerlingen

Naam: Groep 6	LRQ DMT juni 2010	LRQ DMT febr.. 2011	LRQ AVI juni 2010	LRQ AVI febr.2011	Beheersingsniveau AVI
<u>leerling:Ma</u>	45	54	50	65	E4 → E5
<u>leerling:M</u>	53	53	100	65	E5 → E5
<u>leerling:E</u>	38	39	63	76	M5 → M6
<u>leerling:D</u>	48	37	63	65	M5 → E5
leerling:S	70	58	117	111	M6 → E6
Totaal:	254	241	393	382	1,2 avi-niveau gemiddeld

Vier van de vijf leerlingen hebben een dyslexieverklaring (cursief gedrukt) en krijgen een of twee maal per week remedial teaching van een R.T-er buiten school. Bij drie leerlingen is meer vooruitgang op zinsniveau dan op woordniveau. Bij 1 leerling zien we stagnatie. Bij twee leerlingen 1 avi vooruitgang en bij nog 2 leerlingen 2 avi's groei.

Leerrendement quotiënt is bij de DMT afgenomen met $13:5=2,5\%$ gemiddeld .

Leerrendement quotiënt is bij de Avi afgenomen met $10:5=2\%$ gemiddeld.

Groep 7 : zorgleerlingen

Namen: Groep 7	LRQ DMT juni 2010	LRQ DMT febr.. 2011	LRQ AVI juni 2010	LRQ AVI febr.2011	Beheersingsniveau AVI
Leerling D:	58	59	138	120	Avi-plus → Avi-plus
Leerling M:	50	43	125	107	E7 → E7 instructie
Leerling L:	63	63	100	98	E6 → M7

Leerling T:	78	61	138	117	Avi-plus → Avi-plus:inst
Leerling F:	78	70	138	117	Avi-plus → Avi-plus:inst
Leerling A:	90	78	138	120	Avi-plus → Avi-plus
<u>Leerling R:</u>	30	32	60	63	E5 → M6
Totaal:	447	406	837	742	

Bij leerling R. zien we stagnatie op woord- en zinsniveau. Bij de overige leerlingen bestaat er achterstand alleen op woordniveau. Dit verbetert niet door de interventie. Verder zien we bij drie leerlingen achteruitgang optreden bij de Avi. Twee van deze leerlingen zijn Avi-plus. Nu vallen zij terug naar instructieniveau Voorheen zou deze terugval van de leerlingen onopgemerkt gebleven zijn omdat voorheen leerlingen die Avi-uit zijn, niet meer worden getoetst..

Leerrendement quotiënt is bij de DMT afgenomen met $41:7=5,8\%$ gemiddeld .

Leerrendement quotiënt is bij de Avi gedaald met $95:7=13,6\%$

Groep 8 : zorgleerlingen

Naam: Groep 8	LRQ DMT juni 2010	LRQ DMT febr.. 2011	LRQ AVI juni 2010	LRQ AVI febr.2011	Beheersingsniveau AVI
<u>leerling:J</u>	28	27	56	50	M5 → M5
<u>leerling:B</u>	46	48	89	110	E6 → Avi plus
<u>leerling:R</u>	58	45	89	100	E6 → E7
leerling:A	64	98	122	98	Avi-plus → Avi-plus

	196	218	356	358	1,2 avi-niveau gemiddeld
--	-----	-----	-----	-----	-----------------------------

Bij een leerling is vooruitgang op woordniveau, bij een ander achteruitgang en bij de overige twee geen verandering. Twee leerlingen gaan vooruit op zinsniveau en de overigen niet of nauwelijks.

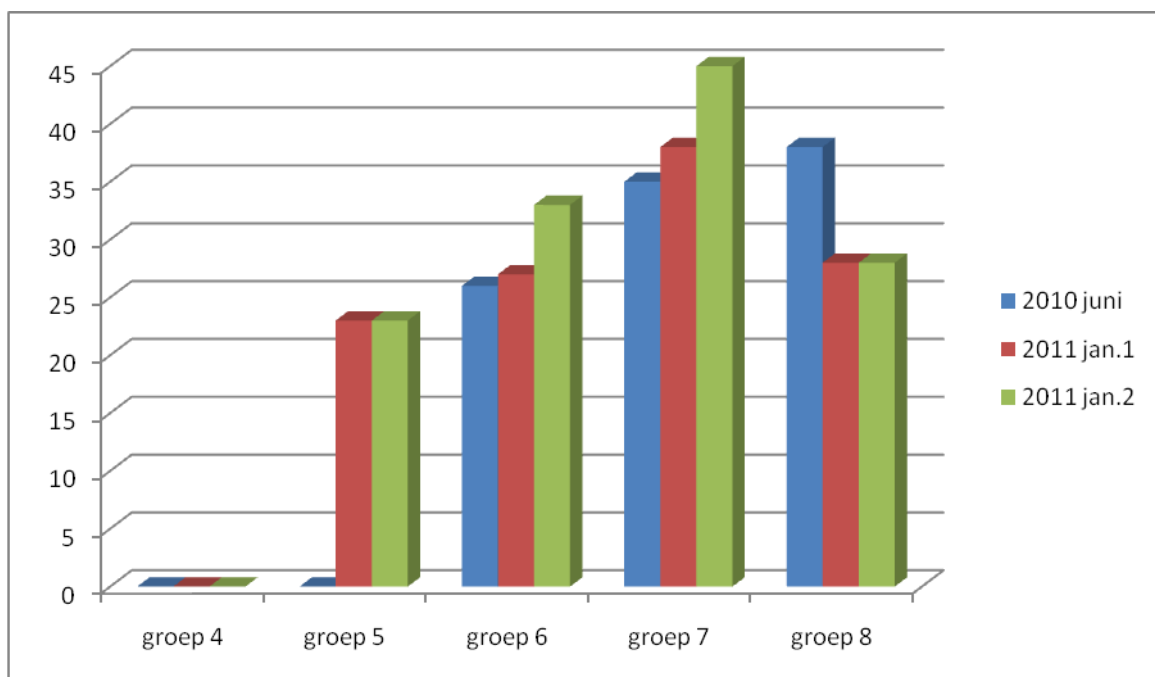
Leerrendement quotiënt is bij de DMT toegenomen met $22:4=5,5\%$ gemiddeld .

Leerrendement quotiënt is bij de Avi ongeveer gelijk gebleven

DMT LRQ gezamenlijke vooruitgang van alle zorgleerlingen: 22 punten.

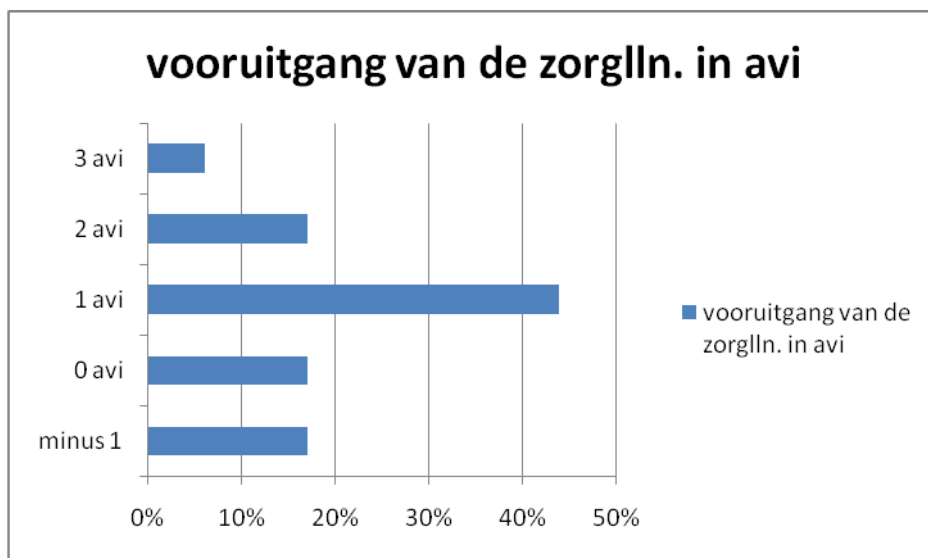
Avi LRQ gezamenlijke vooruitgang van alle zorgleerlingen: 2 punten.

D- en E-scores DMT juni 2010 en januari 2011, oude en nieuwe norm van groep 4 t/m 8 (de groep leerlingen die al zorgleerling was tijdens de 0-meting).



Een totaal plaatje van alle groepen levert het volgende beeld op. In groep 4 is er nog geen sprake van D- en E-scores. We zien dat in juni groep 5 nog helemaal in de A-, B- en C-score zat maar een half jaar later 23 % van deze groep was gedaald naar D- en E-niveau. En een toename van een paar % zorgleerlingen in de groepen 6 en 7 volgens de oude norm (volgens de nieuwe norm wel 10 %). In groep 8 is er een verbetering te zien in vergelijking met de 0-meting met zo'n 10 %.

De vooruitgang in Avi van alle zorgleerlingen levert het volgende plaatje op. Weliswaar heb ik 3 leerlingen die zowel bij de 0-meting als bij de volgende meting Avi- plus waren, niet meegenomen in de tabel. Immers, hier was geen vooruitgang mogelijk. Nemen we het gemiddelde dan krijgen we de volgende situatie. 21 zorgleerlingen gaan gezamenlijk 14 avi-niveaus vooruit. Dat betekent een gemiddelde vooruitgang van 0,66 Avi . De gemiddelde wenselijke vooruitgang moet zijn: minimaal 1 avi-niveau vooruitgang per half jaar.



Gemiddeld genomen valt er een lichte achteruitgang waar te nemen bij de DMT. Bij de Avi is er sprake van gemiddeld 0,66 niveau vooruitgang. De gemiddelde wenselijke vooruitgang is: minimaal 1 avi-niveau vooruitgang per half jaar.

De LRQ-data van alle zorgleerlingen w.b. DMT en AVI op een rijtje:

LRQ	DMT juni 2010	DMT jan.2011	AVI juni 2010	Avi jan.2010
Groep 4		9 % toename		0 % toename
Groep 5		7,5 % afname		4,5 % toename
Groep 6		2,5 % afname		2 % afname
Groep 7		5,8 % afname		13,6 % afname
Groep 8		5,5 % toename		0,5 % toename
totaal		1,3 % afname		10,6 % afname

Opvallend is dat op woordniveau (DMT) het leerrendementquotient van de zorgleerlingen alleen bij groep 4 en bij groep 8 toeneemt. Dit komt overeen met de

cijfers van de gehele schoolpopulatie. In zijn totaliteit gemiddeld is het LRQ ongeveer gelijk gebleven.

Op zinsniveau (AVI) is het LRQ van groep 5 toegenomen met 4,5 % en bij groep 7 juist weer sterk gedaald met 13,6 %. Dit brengt ons tot een gemiddelde afname van het LRQ van 10 %. De zorgleerlingen uit groep 5 en 8 boeken i.t.t. hun klasgenoten wel vooruitgang op de Avi. Terwijl in groep 7 juist het tegenovergestelde plaats vindt: Hier gaan de zorgleerlingen achteruit terwijl hun klasgenoten in zijn totaliteit constant blijven. Voor wat betreft de gehele schoolpopulatie zien we een kleine daling van 2 % ondanks het leesonderwijs met de methode Lekker Lezen gedurende het laatste half jaar. Het aantal uitvallers openbaart zich in groep 5, neemt verder toe in groep 6, blijft constant in groep 7 en groeit weer door in groep 8.

4.4 Data betreffende leeshouding en leesbeleving

Onderzoeksdeelvraag 3:

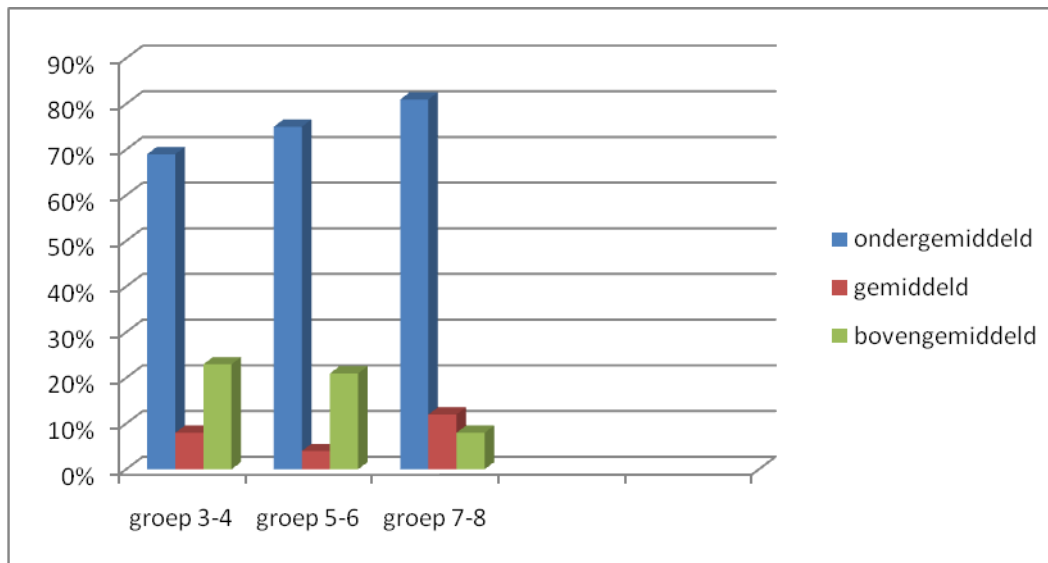
3. Hoe staan de leerlingen tegenover lezen? Wat vinden kinderen van het leesonderwijs zoals dat gegeven wordt?

Om de deelvraag “Hoe staan de leerlingen tegenover lezen?” te kunnen beantwoorden, is de Leesattitudeschaal van Aarnoutse afgenomen.¹¹ Deze gegevens zijn aangevuld met data verkregen door een stellingenlijst over het leesonderwijs in te laten vullen in alle groepen.¹² De kwantitatieve gegevens uit de Leesattitudeschaal zijn weergegeven in onderstaande kolomgrafiek.

¹¹ Bijlage 6

¹² Bijlage 7

Scores van de leesattitudeschaal



N=66

De handleiding bij de Leesattitudeschaal geeft aan dat een percentielscore van 5 een gemiddelde score is, een score van minder dan 5 is ondergemiddeld en een score hoger dan 5 is bovengemiddeld. In de afzonderlijke klassen wordt uiteenlopend van 69% tot 80 % van de leerlingen een ondergemiddelde leesattitude gemeten. Van alle leerlingen gemiddeld genomen heeft een meerderheid, nl. 75 % een ondergemiddelde leesattitude. Het aantal leerlingen met een gemiddelde leesattitude bedraagt 8% en het percentage leerlingen met een bovengemiddelde leesattitude bedraagt 17 %.

Om de deelvraag “Wat vinden kinderen van het leesonderwijs zoals dat gegeven wordt?” te kunnen beantwoorden, is tevens een stellingenlijst afgenomen.

De lijst bevat 17 stellingen waarbij leerlingen kunnen aangeven op een 4-puntschaal in welke mate ze het eens of oneens zijn met de desbetreffende stelling. In de dataverwerking heb ik dit teruggebracht tot eens of oneens. Een weergave van de kwantitatieve data uit de stellingenlijst is verwerkt in een tabel.¹³ Het aantal leerlingen dat de stellingenlijst heeft ingevuld, bedraagt 65. Echter, het totale aantal antwoorden per vraag is niet steeds 65. Dit is dan omdat het regelmatig voorkwam

¹³ Bijlage 8

dat kinderen een enkele vraag oversloegen. In de bijlage staan eveneens de antwoorden per groep gespecificeerd.¹⁴

Een opvallend gegeven is dat 72% van de leerlingen aangeeft stillezen fijn te vinden op school. Vervolgens geeft dan slechts 37 % aan meer tijd te willen krijgen voor stillezen. Deze twee vragen heb ik vervolgens gespecificeerd naar de verschillende groepen. In groep 3-4 geeft nog 85 % aan stillezen fijn te vinden tegen 68 % in groep 5/6 en ook 68% in groep 7/8. In groep 3-4 geeft nog 62 % aan meer tijd te willen krijgen voor stillezen. Dit loopt terug naar 42 % in groep 5/6 en 21 % in groep 7/8. 71 % van de leerlingen geeft aan geen hulp te krijgen bij het kiezen van een boek, 41 % kan altijd wel een leuk boek vinden. Bij het kiezen maakt 73 % van de leerlingen gebruik van de voorkant, 64 % kiest o.a op basis van de achterkant. De buitenkant van een boek schijnt dus een belangrijke rol te spelen bij de keuze van een boek. De rol van de schrijver bij de boekkeuze neemt na groep 4 toe van 23% in groep 3-4 tot 52% in groep 5/6 en 56% in groep 7/8. Deze leerlingen zeggen vaak boeken van dezelfde schrijver te kiezen. Bij 65% maakt het verder niet uit hoe dik een boek is. Wat betreft het boekenaanbod geeft 54 % aan op school nooit een leuk boek te kunnen vinden en 41 % kan juist wel altijd een leuk boek vinden. Het genre stripboek is populair bij 81 % en informatieboeken worden door 42 % nooit gelezen en dus door 58 % juist wel. Men is tevreden over het aantal informatieboeken, nl. 73 %. Wat betreft het leesonderwijs heeft 71 % van de leerlingen het gevoel dat zij door de methode Lekker Lezen goed vooruit gaan. Naast het invullen van de stellingenlijst is de leerlingen ook gevraagd tips te geven om het stillezen leuker te maken. Daarbij valt te denken aan de aanschaf van bepaalde boeken of een andere vorm van lezen. In totaal hebben 48 van de 68 leerlingen hierop gereageerd. Dat betekent een respons van 70 %. Deze tips worden geclusterd weergegeven.¹⁵

¹⁴ Bijlage 9

¹⁵ Bijlage 10

4.5 Omtrent het leesonderwijs

onderzoeksdeelvraag 4

4. Wat zijn de mogelijke factoren die de tegenvallende leesresultaten veroorzaken?

Hiertoe heb ik alle leerkrachten (4) een vragenlijst inventarisatie leesonderwijs in laten vullen . De leerkracht groep 1-2 heeft slechts enkele vragen die ook voor haar klas van toepassing waren, kunnen beantwoorden. De vragenlijst met daarin het aantal behaalde punten per vraag staat in de bijlagen.¹⁶

Dimensie effectief onderwijs:

De leerkrachten zijn van mening dat het leesonderwijs uitgaat van heldere, ambitieuze doelen en ieder weet welke doelen hun groep aan het eind van het jaar moet beheersen op het gebied van technisch lezen en men is op de hoogte van het Avi-beheersingsniveau van alle leerlingen.

Zorg voor zwakke lezers:

Uit de groepsoverdracht weet 50 % van de leerkrachten waar precies de knelpunten in het leesonderwijs zitten. 75 % van de leerkrachten is het er gedeeltelijk mee eens dat er voldoende rekening wordt gehouden met verschillen in de leesontwikkeling tussen de leerlingen. Maar vervolgens geeft 75 % van de leerkrachten aan niet een uur meer gerichte instructie aan de zwakke lezers te geven. Een persoon geeft aan dat dit moeilijk te realiseren is in een combinatieklas. Men is verdeeld over het feit of het protocol leesproblemen en dyslexie goed geïmplementeerd is in de groep.

Directe instructiemodel:

25 % maakt aan het begin van de les het doel bekend. 50 % geeft aan het begin van de les een korte groepsinstructie over de moeilijkheid van de les. 25 % vraagt aan het eind van de les wat de leerlingen geleerd hebben.

Leesbevordering en andere leesvormen:

Alle leerkrachten lezen soms voor. Een boekpromotie of voordrachtslezen komt incidenteel voor. In een klas is de voorleesstoel geïntroduceerd. Andere leesvormen als: theaterlezen, radiolezen, forumlezen, tutorlezen, Ralflezen, Connectlezen en koorlezen worden niet toegepast.

¹⁶ Bijlage 11

Alle leerkrachten laten de leerlingen in zichzelf meelezen wanneer de leerkracht voorleest en gebruiken stillezen als leesvorm. Sinds kort wordt door enkele leerlingen duo en theatergelezen. Men is unaniem van mening dat kinderen elke dag 15 minuten gelegenheid moeten krijgen om stil te lezen. Elke leerkracht geeft hier naar eigen inzicht vorm aan. Stil lezen en leesbevordering staan niet op het rooster. Technisch lezen vindt in groep 4 t/m 8 plaats: 4 x 30 minuten = 120 minuten en begrijpend lezen 2 x 30 minuten = 60 minuten. In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie 5-8 wordt een ietwat afwijkende tijd geadviseerd die besteed zou moeten worden aan leesonderwijs.¹⁷

Begrijpend lezen

Een leerkracht geeft aan niet tevreden te zijn over de werkwijze begrijpend lezen (methode goed gelezen) omdat de betrokkenheid van de leerlingen gaandeweg afneemt. Een andere leerkracht is sinds dit schooljaar begonnen met Kidsweek en is daar tevreden over.

Woordenschat:

50 % is niet tevreden over de manier waarop woordenschat aandacht krijgt. Men vindt dat het meer aandacht mag krijgen en dat de gekozen woorden die bij de taalmethode horen, niet leven bij de kinderen.

Betreffende de nieuwe leesmethode

75 % zegt dat "Lekker Lezen" aan de verwachtingen voldoet. Men is te spreken over de frequentie en dat er structureel tegelijk met de hele school aan lezen gewerkt wordt met betekenisvolle teksten. Daarentegen geeft 50 % van de leerkrachten aan dat men het overzicht mist van de leervorderingen van de leerlingen die bij een collega lezen en eveneens 50 % heeft hierover regelmatig overleg met collega's. Niet iedereen is ervan overtuigd dat men in staat is een leerling ook zonder Avi-afname wel of niet door te laten stromen naar de volgende leesgroep. Verder geeft men unaniem aan materiaal/invulling te missen voor kinderen die Avi-uit zijn.

De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat een R.T-er/leescoördinator hen zou kunnen ondersteunen bij het afnemen en verwerken van individuele toetsen, groepsplannen mee helpen maken, implementeren van protocol dyslexie en

¹⁷ Bijlage 2

leesproblemen, adviseren en faciliteren en zorgleerlingen begeleiden. Deze wensen zijn terug te zien in de uitkomsten van de quickscan betreffende effectief leesonderwijs die ik onlangs heb aangetroffen en ingevuld op de site van het expertisecentrum Nederlands.¹⁸ Deze geeft als ontwikkelpunten aan: zorgniveau 2: extra zorg in de groepssituatie door de groepsleerkracht en zorgniveau 3: interventies uitgevoerd en/of ondersteund door de zorgspecialisten op school en kwaliteitsbeleid m.b.t. het leesonderwijs.

onderzoeksdeelvraag 5

5. Hoe kunnen de risicofactoren volgens de laatste inzichten betreffende effectief leesonderwijs omgebogen worden?

De Inspectie van onderwijs (2008) constateert dat verschillen in prestaties bij technisch lezen voor een groot deel veroorzaakt worden door de kenmerken van het genoten leesonderwijs.

In hoofdstuk 5 ga ik de uitkomsten uit de literatuur betreffende effectief leesonderwijs en die van de metingen en vragenlijsten van de kinderen en de leerkrachten met elkaar verbinden.

¹⁸ Bijlage 12

Hoofdstuk 5

5.1. Conclusies ten aanzien van het leesniveau

Antwoord op onderzoeksdeelvraag 1:

In hoeverre zijn de leesresultaten van alle leerlingen sinds de invoering van een voortgezet technisch leesmethode verbeterd ?

De leesresultaten zijn zowel op woord- als op zinsniveau nauwelijks verbeterd.

Uit de metingen blijkt dat er een tendens zichtbaar is bij het lezen op woordniveau (DMT), nl. een toename van het aantal zorgleerlingen vanaf groep 5 doorlopend tot in groep 7/8. Een zelfde ontwikkeling zien we bij de leesresultaten op zinsniveau (Avi-toets). Voor wat betreft de gehele schoolpopulatie zien we een kleine stijging van 2 % die ondanks het leesonderwijs met de methode Lekker Lezen gedurende het laatste half jaar, de streefdoelen van het gewenste Avi-niveau niet haalt. Het aantal uitvallers openbaart zich in groep 5, neemt verder toe in groep 6, blijft constant in groep 7 en groeit weer door in groep 8.

Uit de leesattitudeschaal en uit de stellingenlijst blijkt dat de leerlingen ondergemiddeld uitkomen w.b. leeshouding.

Dit komt overeen met de uitkomsten uit de literatuur. S. Faber stelt dat voor het verbeteren van het technisch lezen alleen de invoering van een methode voortgezet technisch lezen niet voldoende is maar dat er een aantal met elkaar samenhangende maatregelen genomen dienen te worden en dat de school doelgericht bezig moet zijn om de leesontwikkeling van leeszwakke leerlingen te bevorderen.

Het belang van de factor 'tijd' wordt hier zichtbaar. De mate van effectiviteit van onderwijs hangt vooral samen met de hoeveelheid beschikbare tijd. Kinderen verschillen vooral van elkaar in relatie tot de tijd die ze nodig hebben om de leesvaardigheid onder de knie te krijgen. Op basisschool de L. is weliswaar nu structureel aandacht voor voortgezet technisch lezen maar de totaal ingeroosterde leestijd is volgens de richtlijnen van het protocol Leesproblemen en Dyslexie, te beperkt. Een andere factor is dat 75 % van de leerkrachten aangeeft in de vragenlijst dat men niet (minimaal) een uur meer instructietijd aan de zwakke lezers geeft terwijl uit onderzoek is gebleken dat de onderste 10 % soms wel 2,5 tot 6 keer meer tijd nodig heeft dan de bovenste 10 %.

Een aardige bijkomstigheid deed zich voor in augustus 2010. De norm van de DMT werd veranderd. Als de onderzoeksdeelvraag zou luiden: In hoeverre is de leesuitval verminderd sinds het werken met de voortgezet technisch leesmethode?

dan zou er een ietwat gewijzigd antwoord komen doordat de nieuwe, scherpere norm aangeeft : niet meer dan 10 % haalt een E-score. In dat geval zou er in groep 5 geen sprake meer zijn van leesuitval (voorheen 23 % D- en E-score. In groep 6: 20 % E-score tegen voorheen 27 % D- en E-score. In groep 7 : 15 % uitval tegen voorheen 38 % D- en E-score. En tot slot groep 8: 21 % uitval tegen voorheen 28 % D- en E-score .Dit werpt een iets ander licht op de zaak. Het feit blijft dat de leesuitval te hoog is.

5.2. Conclusies betreffende de vooruitgang van de zorgleerlingen

Antwoord op onderzoeksdeelvraag 2:

2. In hoeverre zijn de leesresultaten van de zwakke lezers(D- en E-scores) in vergelijking met de hele groep vooruit gegaan?

De zorgleerlingen ontwikkelen zich niet anders dan de rest van de groep door de invoering van Lekker Lezen.

De leesopbrengst verloopt wat wisselend. In tegenstelling tot de andere groepen zijn er op woordniveau in groep 8 wel positieve resultaten maar dat gaat dan weer niet op voor de Avi. Kortom: Gemiddeld genomen valt er een lichte achteruitgang waar te nemen bij het LRQ van de DMT. Bij de Avi is er sprake van gemiddeld 0,66 niveau vooruitgang in een half jaar tijd terwijl een gewenste vooruitgang 1 avi-niveau per half jaar is. De totaalscore van het leerrendementquotiënt Avi blijft gelijk.

De tendens die zichtbaar is bij het lezen op woordniveau (DMT), namelijk een toename van het aantal zorgleerlingen vanaf groep 5 doorlopend tot in groep 7/8, correspondeert met deze cijfers. De gegevens van de zorgleerlingen geven aan dat deze leerlingen in gelijke mate rendement hebben van de interventie met de methode 'Lekker Lezen', nl. weinig tot geen rendement.

Het gegeven dat er in groep 5 een verschuiving plaats vindt van 23 % naar de D en een stijging van 15 % naar de A correspondeert met de gegevens uit de literatuur dat wie eenmaal achterop loopt bij het lezen deze achterstand niet meer inloopt maar juist vergroot waarbij ook de ontwikkeling van de woordenschat stagneert

(Hacquebord, 2004) en dat door het Mattheus-effect de sterke leerlingen steeds sterker worden en zwakke leerlingen stilstand of zelfs achteruitgang laten zien.

Het gegeven van de beschikbare tijd wat in paragraaf 5.1 al besproken is en het feit dat zwakke lezers 2,5 tot 6 keer meer tijd nodig hebben om tot automatisering van bepaalde informatie te komen (Ward, 1987), weegt ook hier vanzelfsprekend mee. Wanneer het decoderen nog niet geautomatiseerd is, wordt er een groot beroep gedaan op de capaciteit van het werkgeheugen en vergt dit veel aandacht. Aandacht die dus niet besteed kan worden aan het begrijpen van de tekst (van der Leij, 2003). Met als gevolg tegenvallende resultaten.

Zwakke lezers gaan alleen dan beter lezen als zij gericht extra oefen- en instructiemomenten krijgen aangeboden naast de reguliere leesles. (Vernooy, 2004). 75 % van de leerkrachten geeft aan dat er geen sprake is van (minimaal) een uur meer gerichte instructietijd met de zwakke lezers. Ook geeft een leerkracht aan dat verlengde instructie vaak niet haalbaar is in een combinatieklas. Verder blijkt uit de leerkrachtvragenlijst dat onderdelen van het directe instructiemodel weinig toegepast worden. En deze methode is juist voor kinderen met problemen als beste uit onderzoek naar voren gekomen. Wanneer leerkrachten interactief lesgeven volgens het directe instructiemodel profiteren zorgleerlingen mee van de dagelijkse groepsinstructie (Vernooy, 2004). Tegelijk met de invoering van Lekker Lezen is besloten om het flitsprogramma voor de zorgleerlingen op de L. te staken. Dit kan mede van invloed zijn op de tegenvallende resultaten.

In de leerlingenlijst zegt slechts 29% van de leerlingen goede hulp te krijgen bij het kiezen van een boek. Guthrie en Davis (2003) stellen dat de leerkracht de betrokkenheid van de zwakke lezer kan herstellen door de intrinsieke motivatie die een leerling bij een bepaald onderwerp heeft, te verbinden aan een leesactiviteit. Het samen kiezen van een boek kan een goede ingang opleveren en is bevorderlijk voor het verstevigen van de relatie.

5.3 Conclusies ten aanzien van de leeshouding en beleving van de leerlingen.

Antwoord op onderzoeksdeelvraag 3:

Hoe staan de leerlingen tegenover lezen? Wat vinden kinderen van het leesonderwijs zoals dat gegeven wordt?

Uit de gegevens van de leesattitudeschaal blijkt dat ongeveer driekwart van de leerlingen een ondergemiddelde leesattitude heeft en niet positief staat tegenover lezen.

In de onderbouw heeft 69 % van de leerlingen een ondergemiddelde leesattitude. In de middenbouw loopt dit op naar 75 % en dit zet door in groep 7/8 naar 81 %. De bovengemiddelde attitude loopt van groep 3-4 met 23 % en 21 % in groep 5-6 gestaag terug naar 8 % in groep 7-8. Kortom, de leesattitude neemt af naarmate de leerling ouder wordt. Dit gegeven sluit ook aan bij de bevindingen vanuit de literatuurstudie van hoofdstuk twee, namelijk dat kinderen in Nederland en de V.S de meest negatieve houding t.a.v. lezen hebben en dat er in Nederland thuis minder gelezen wordt dan in andere landen (Twist, 2004) en dat dit voor een deel te maken zou kunnen hebben met de aversie van kinderen voor de leerplannen begrijpend lezen. (Stoeldraijer, 2007). Ook kan dit te maken hebben met het feit dat zwakke lezers steeds meer ontmoedigd raken, woordenschat ontberen en dat de afstand tussen de betere en zwakke lezer steeds groter wordt. (Hacquebord, 2004)

Deze teruglopende leesattitude strookt met de reacties van de leerlingen. In de stellingenlijst geeft nog 62 % in groep 3-4 aan meer tijd te willen krijgen voor stillezen. Dit loopt terug naar 42 % in groep 5/6 tot 21 % in groep 7/8. De link die in de literatuur wordt gelegd tussen de begrijpend leesmethodiek en de aversie van kinderen voor lezen wordt tevens bevestigd door een leerkracht die ontevreden is over de begrijpend leesmethode 'Goed gelezen' omdat de betrokkenheid van de leerlingen afneemt.

Een andere conclusie die getrokken kan worden uit de antwoorden van de kinderen is dat het uiterlijk van een boek erg bepalend is voor de keuze en niet de dikte of de schrijver. De voor- en achterkant worden vooral gebruikt om te kiezen. Verder zegt

vervolgens 54 % op school nooit een leuk boek te kunnen vinden en 71 % zegt nooit hulp te krijgen bij het vinden van een boek. Een gegeven is dat onze schoolbibliotheek veel afgeschreven boeken en goedkope, minder uitnodigende uitgaven bevat.

Een bruikbaar gegeven is dat de rol van de schrijver bij de boekkeuze toeneemt van 23% in groep 3-4 tot 52% in groep 5/6 en 56% in groep 7/8. Door meer leesbevorderende activiteiten en literatuureducatie kan hier vast en zeker nog winst behaald worden. De leerkrachten geven aan dat daar momenteel geen structurele aandacht voor is. Bovendien zegt 72 % van de leerlingen stillezen wel fijn te vinden en geeft ook 70 % blijk van betrokkenheid door desgevraagd tips te geven om het stillezen leuker te maken. En aangezien informatieboeken en strips graag worden gelezen, kan door deze wat meer aan te schaffen tegemoet gekomen worden aan de betekenisvolheid van de activiteit en kan aldus de leesmotivatie vergroot worden (Wentink & Verhoeven, 2007). Ook is het van wezenlijk belang dat de leerling een gevoel van autonomie ervaart, dat er wat te kiezen valt (Allington & Johnston, 2002). In de tips van de kinderen werd enkele malen de wens geuit om zelf een duomaatje te mogen kiezen. In het boek van S. Faber wordt dit als voorwaarde voor succes van duolezen genoemd. De uitgangspunten 'betekenisvol leren en sociaal leren' als basis voor effectief leesonderwijs (Wentink en Verhoeven, 2007) sluiten hier bij aan.

5.4 Conclusies t.a.v. oorzaken van tegenvallende leesresultaten

4. Wat zijn de mogelijke factoren die de tegenvallende leesresultaten veroorzaken?

In de quickscan komen als aandachtspunt vooral de aspecten betreffende kwaliteitsbeleid en zorg op niveau 2 (extra zorg in de groepssituatie door de leerkracht) en niveau 3 (specifieke interventies uitgevoerd of ondersteund door de specialist in school) naar voren. De Inspectie van onderwijs (2008) constateert dat verschillen in prestaties bij technisch lezen voor een groot deel veroorzaakt worden door de kenmerken van het genoten leesonderwijs. Hieronder worden de vanuit de literatuur genoemde oorzaken en de resultaten van het onderzoek naast elkaar gezet en kom ik tot de volgende sterkte-zwakte analyse.

Genoemde oorzaken van leesproblemen vanuit literatuur :	Resultaten van onderzoek :	
ontbreken van doelgericht leesonderwijs	Leerkrachten zijn bekend met de doelen en werken daar naar toe	+
Onvoldoende expliciete en gedifferentieerde instructie	Er wordt niet veel gebruik gemaakt van het directe instructiemodel.	+ -
Werken met slechte leesmethode of methode wordt niet volledig behandeld	In alle groepen wordt met een kwalitatief goede methode gewerkt en in groep 3 t/m 8 structureel gevolgd	+
Werken met methode begrijpend lezen met veel aandacht voor strategieën.	In groep 4 t/m 6 wordt met een ondeugdelijke methode begrijpend lezen gewerkt. Groep 7-8 werkt sinds een half jaar met Kidsweek.	- +
Onvoldoende tijd besteed aan leesonderwijs	Stillezen staat niet op rooster. Ingeroosterde tijd onvoldoende om genoeg leeskilometers te maken	-
Zwakke lezers krijgen niet meer tijd en geen/ ineffektieve differentiatie	Zorgleerlingen krijgen niet in alle groepen extra leesbegeleiding	-
zwakke lezers hebben ook na groep 3 nog systematische instructie in leesteknik nodig.	Protocol leesproblemen en dyslexie voorziet niet in leesbegeleiding van zorgleerlingen na groep 3-4. Begeleiding wordt niet automatisch naar volgend leerjaar doorgetrokken wanneer proces van vlot lezen nog niet is afgerond	-
Goede taal/leesdeskundigheid leerkracht	De leerkrachten houden ontwikkelingen goed bij en staan open voor vernieuwing	+ -
Goed klassenmanagement om om te gaan met verschillen	Bewustzijn en intentie van leerkrachten is goed maar combinatieklassen en groot aantal zorgleerlingen bemoeilijken dit	+ -
betekenisvol leren, sociaal leren en strategisch leren.	De teksten van LL sluiten hierbij aan. Duolezen vindt plaats met leesmaatje NIET naar keuze.	+ -
Variatie in leesvormen met het oog op motivatie	Er wordt weinig variatie geboden	-
Een zekere autonomie voor de leerling	Er valt weinig te kiezen	-
Woordenschat is een belangrijke bron voor ontwikkeling van leesvaardigheid.	De woordenschat komt niet goed uit de verf	-
Leesbevordering (leesmotivatie) is cruciaal voor de leesontwikkeling	Er worden jaarlijks enkele projecten ter leesbevordering uitgevoerd maar niet structureel wekelijks tijd ingeroosterd voor promotie-activiteiten	-
Bij begrijpend lezen moet slechts een beperkt aantal leesstrategieën worden ingezet	In een aantal groepen wordt gewerkt met een ondeugdelijke methode die ten koste van de motivatie werkt	-

Factoren die de tegenvallende leesresultaten veroorzaken

De factor tijd voor lezen komt duidelijk naar voren. Er staat onvoldoende tijd voor voortgezet technisch lezen op het rooster voor groep 5. De auteurs van Protocol Leesproblemen en Dyslexie adviseren voor groep 5 nog 135 tot 150 minuten. (Scheltinga e.a. 2011). In de werkelijkheid bedraagt dat 120 minuten. Groep 6 daarentegen zit 30 minuten boven de norm en groep 7/8 zelfs 60 minuten. Maar tijd die structureel wordt besteed aan stillezen en aan leesbevorderende activiteiten staat in geen enkele groep op het rooster. Het protocol adviseert 45 tot 60 minuten in elke groep (zie bijlage 2).

De zorg voor de zwakke lezers is niet goed geregeld. In groep 3-4 is er door differentiatie meer aandacht voor uitbreiding van leertijd. Er wordt door de hele school heen weinig gebruik gemaakt van het directe instructiemodel terwijl onderzoek uitwijst dat het directe instructiemodel met name voor kinderen met problemen superieur is aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a.1999). Het protocol voor leesproblemen en dyslexie is nog niet ingevoerd in groep 4 t/m 8 zodat begeleiding niet automatisch gecontinueerd wordt. De uitkomsten van de quickscan corresponderen hiermee, nl. kwaliteitsbeleid en zorg op niveau 2 en 3 behoeft verbetering.

Er is niet genoeg aandacht voor leesbevordering en leesbeleving. Er staat geen tijd gereserveerd voor leesbevordering, stillezen en afwisselende leesactiviteiten op het rooster. Uit de leerkrachtvragenlijst komt naar voren dat een boekpromotie of voordrachtslezen incidenteel voorkomt en dat andere afwisselende leesvormen nauwelijks worden toegepast.

Bij begrijpend lezen wordt gewerkt met een methode die vooral aandacht besteedt aan leesstrategieën maar ten koste van de leesbeleving werkt. Feitelijk komt het er op neer dat het plezier van lezen ondergeschikt is geraakt aan de techniek van het lezen.

Woordenschat komt niet goed tot zijn recht. 50 % van de leerkrachten bevestigen dit in de vragenlijst. Een beperkte woordenschat en moeilijkheden bij het lezen beïnvloeden elkaar wederzijds. Het ontwikkelen van een goede woordenschat is een

van de voorwaarden om goed te kunnen leren lezen (Ahlers, 2007). En Hacquebord (2004) stelt dat wie eenmaal achterop loopt bij het lezen deze achterstand niet meer inloopt maar juist vergroot waarbij de ontwikkeling van de woordenschat stagneert.

5.5 Conclusies t.a.v. aanbevelingen ter verbetering van het leesonderwijs

Uit het onderzoek blijkt dat het leesniveau niet is verbeterd ondanks het structureel gebruik van een voortgezet technisch leesmethode. Geconcludeerd kan worden dat invoering van een voortgezet technisch leesmethode alleen niet voldoende is voor de verbetering van het leesniveau. Op de vraag wat er nodig is om de leesuitval op basisschool de L terug te dringen is het antwoord: Een samenhangend pakket aan maatregelen. Onderdelen hiervan kunnen zijn:

De zorg voor de zwakke lezers

Opvallend is dat de groep zwakke lezers zich vooral openbaart in groep 5 t/m 8 en niet af maar toeneemt. De zorgleerlingen hebben gericht extra oefen- en instructietijd nodig naast de reguliere leesles om vooruitgang op hun leesvaardigheid te kunnen boeken. Op onze school is hier na het aanvankelijk leren lezen in groep 3 onvoldoende aandacht voor geweest. Invoering van het protocol voor leesproblemen en dyslexie in groep 4 t/m 8 met vaste ijkmomenten en afgesproken interventies door de leerkracht (niveau 2) of door de r.t.-er (niveau 3) is wenselijk. Vanuit de leerkrachtvragenlijst wordt unaniem aangegeven dat de r.t.-er een rol zou kunnen spelen bij het(helpen)maken van een groepsplan t.b.v. lezen, advisering van diverse leesvormen en voorzien van geschikte materialen en het implementeren van het protocol leesproblemen en dyslexie.

Verder zijn we er door dit onderzoek achter gekomen dat leerlingen die Avi-uit zijn, soms een terugval maakten. Ook zij moeten gevolgd blijven worden in de toekomst.

Tijd voor lezen

Op het rooster moet meer tijd ingeruimd worden voor technisch lezen in groep 5. Voor alle groepen moet meer ruimte voor stillezen en voor afwisselende leesactiviteiten met gevarieerde leesvormen en groepeeringsvormen komen om de

leesmotivatie te vergroten. Aangezien het technisch lezen in groep 7-8 een uur meer bedraagt dan de norm voorschrijft, kan hiervan het resterende uur worden ingezet voor andere leesactiviteiten en leesvormen zoals bijv. voordrachtslezen, toneellezen, duo-lezen en tutorlezen. Te denken valt ook aan literatuur-educatie en boekpromotie.

Verbetering van de leesmotivatie

Een andere belangrijke conclusie is dat de leesbeleving en leeshouding van onze kinderen al tamelijk negatief is in groep 3 /4 , namelijk 70 % en doorgroeit naar 81 % in groep 7/8. Dit correspondeert met de uitkomsten uit internationaal onderzoek en overtreft deze helaas. Het is zaak dat er wekelijks aandacht komt voor boekpromotie en voordrachtslezen en dat er (schoolbreed) ruimte komt voor stillezen zodat kinderen de tijd krijgen om daadwerkelijk met hun eigen keuzes aan de slag te gaan. Een mogelijkheid voor betekenisvol lezen zou kunnen ontstaan door een koppeling te maken met geschiedenis en aardrijkskunde-thema's en bijv. een uur per week gevarieerde leesvormen en materialen naar keuze (fictie en informatieve boeken, webpaden op computer) aan te bieden en leerlingen individueel of samenwerkend in groepjes afhankelijk van de opdracht, in circuitvorm laten werken om zo tegemoet te komen aan sociaal leren en autonomie.

Begrijpend lezen en woordenschat

De link tussen onze begrijpend leesmethode en teruglopende motivatie is aangetoond door literatuuronderzoek en door de leerkrachtvragenlijst. Het is zaak om verder te gaan op de ingeslagen weg, nl. begrijpend lezen ingebed in een betekenisvolle situatie in de vorm van Nieuwsbegrip/ Kidsweek. Ook bestaat de mogelijkheid om teksten van begrijpend lezen in te zetten bij Ralfi. (link met woordenschat, technisch lezen en begrijpend lezen). De leerkrachten geven aan niet tevreden te zijn over de manier waarop woordenschatonderwijs gestalte krijgt omdat de gekozen woorden (uit taalmethode) niet aansluiten bij de belevingswereld en de kinderen ze niet toepassen in het dagelijks gebruik. Wanneer wekelijks een aantal woorden uit nieuwsbegrip centraal zouden staan, zou dit bezwaar ondervangen kunnen worden.

Organisatie

Momenteel wordt er klassenoverstijgend gewerkt met technisch lezen. Gezien de grote verschillen in geadviseerde leestijd is dit niet praktisch en ook niet wenselijk voor groep 7-8. Voor hen wordt er te veel accent gelegd op de technische kant van het lezen ten koste van de beleving en voor groep 5 geldt dat er juist niet genoeg tijd voor technisch lezen wordt vrijgemaakt. In de leerkrachtvragenlijst geeft bovendien 50 % van de leerkrachten aan geen goed overzicht te hebben van de leesvorderingen van hun leerlingen die bij een andere leerkracht lezen. Wanneer de uitvoering van Lekker Lezen wordt beperkt tot de eigen klas, vervallen deze bezwaren. Een bijkomend voordeel voor de zwakke lezers kan gerealiseerd worden door gebruik te maken van het directe instructiemodel (IGDI-model, bijlage 3). Want t.a.v. leesinstructie wijst onderzoek uit dat het directe instructiemodel met name voor kinderen met problemen superieur is aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a.1999) Volgens Gresham e.a.(2005) leidt directe instructie gericht op vlot lezen en leesstrategieën tot betere leesresultaten. Het is noodzakelijk voor de leesontwikkeling van risicoleerlingen dat ze van de dagelijkse groepsinstructie profiteren. Een mogelijk praktische uitwerking voor groep 5-6 zou kunnen zijn: De les begint met een korte introductie van het te behandelen leesprobleem voor alle leerlingen (fase 1 en 2 Igdi). De les wordt vervolgd met één groepje (verlengde instructie en inoefening) dat die dag aan de beurt is terwijl de andere groepjes zelfstandig aan de slag gaan(fase 3-4-5 Igdi) en tot slot wordt de les gezamenlijk afgesloten (fase 6 Igdi). Het groepje met het laagste Avi-niveau krijgt bijv. 2x per week een instructieles , de andere groepjes 1 x per week. Ook een mogelijkheid is om een extra instructie -groepje te formeren onder begeleiding van de r.t-er.

Vervolg

In het verlengde van dit onderzoek zal een lees/taalbeleidsplan gemaakt worden. In het wordingsproces wordt het team betrokken zodat het een breed gedragen plan wordt waar iedereen zich in kan vinden en de schouders onder wil zetten zodat het lezen op school hoge prioriteit krijgt.

Immers...

Al doende leest men!

Hoofdstuk 6

6.1. Reflectie op het onderzoek

De keuze voor het onderwerp van mijn meesterstuk was voor mij snel gemaakt. De boeken van Kees Vernooij hadden mij erg aangesproken en mij met de neus op de feiten gedrukt dat de rol van de school en de leerkracht hier heel bepalend kunnen zijn. Daar komt bij dat ik zelf een fanatiek lezer ben en daar nog elke dag dankbaar voor ben. Lezen verdiept je kijk op de wereld. Door te lezen neem je kennis van gevoelens van anderen en leer je jezelf beter kennen. Kortom, dat geschenk wil je graag doorgeven. Het gegeven dat het voor de totale ontwikkeling van kinderen zo belangrijk is om het leesproces vlot en succesvol te doorlopen in combinatie met de tegenvallende leesopbrengsten op onze school was voor mij een enorme drijfveer om me hierin te gaan verdiepen. Eigenlijk al voor het uitwerken van de centrale probleemstelling en de onderzoeksvragen ben ik me gaan verdiepen in bestaande literatuur. Maar hoe moest ik dit omzetten naar een onderzoek? Ik wilde onze school tegen het licht houden en kijken wat er te verbeteren viel. Daar kwam bij dat de heersende gedachtegang was : Het probleem zal nu wel opgelost zijn want we hebben inmiddels een methode. Ik had hier mijn bedenkingen bij maar hoe kon ik dat dan hard maken? Welke onderzoeksvraag sloot hierbij aan?

Het duurde lang voor ik mijn onderzoeksvraag en deelvragen scherp had. Daardoor kwam ik in de situatie dat ik pas later bruikbare gestandaardiseerde instrumenten tegenkwam zoals bijv. de leesattitude -schaal. Het is jammer dat ik de leesattitudevragenlijst niet twee maal gelijktijdig met de 0-meting en de tweede meting heb af kunnen nemen om te kunnen zien of er een verandering had plaats gevonden door toedoen van Lekker Lezen. Verder vond ik het erg lastig om de leerkrachtvragenlijst te maken. Welke vragen kun je stellen om zicht te krijgen op de mate van effectief leesonderwijs? Hoe dek je de vele facetten die hierop van invloed kunnen zijn? Pas helemaal in de eindfase van het onderzoek stuitte ik op de site van het expertisecentrum Nederlands. Hier zijn hele mooie tools beschikbaar die mij heel goed van dienst hadden kunnen zijn bij het bepalen van de complete beginsituatie en bij het opstellen van de leerkrachtvragenlijst. Wel heb ik op de valreep nog zelf de dyslexie-checklist kunnen gebruiken. Aangezien mijn onderzoek een vervolg krijgt in

de vorm van het schrijven van een lees/taalbeleidsplan , komen deze hulpmiddelen alsnog heel goed van pas. Het verwerken van de veelsoortige data vormde een leuke uitdaging. Hoe geef je zoiets overzichtelijk weer? Ik ben er zeker vaardiger op de computer mee geworden. Wat me wel opbrak was het feit dat ik zo veel onderzoeksdata heb en heel slecht ben in weggooien. Een gevaarlijke combinatie.

Ik ben voornemens om over een jaar wanneer het leesbeleidsplan (gedeeltelijk) is ingevoerd en er een aantal zaken rondom lezen veranderd zijn, het onderzoek nog eens dunnetjes over te doen. De leesuitval moet sowieso gevolgd worden maar ook de leesbeleving en waardering van de kinderen heeft mijn aandacht.

6.2. Reflectie op de professionele ontwikkeling

Mijn manier van werken is nogal omslachtig. Ik lees alles waarvan ik maar denk dat het zinvol zou kunnen zijn. Het geeft me steun als ik vanuit een theoretisch kader tot begripsvorming en tot inzicht kom en logische verbanden ontdek. Vervolgens probeer ik deze theoretische modellen te herkennen in en te vertalen naar de praktijksituatie. Logica en nauwkeurigheid en heldere definitievorming zijn voor mij vereisten alvorens tot daden over te kunnen gaan. Voordat ik zover ben dat ik daadwerkelijk tot actie over ga, kost tijd, veel tijd. Al doende echter leerde ik mijzelf en mijn leerstijl (denker) beter kennen en accepteren en groeide het vertrouwen dat wanneer ik eenmaal klaar ben met “uitbroeden” en voor de computer ga zitten, het wel lukt. Blijkbaar heb ik zo’n wordingsproces nodig. Ik zie daadwerkelijk in gedachten een grote, zwarte soepketel met daarin alle theorie en data samen die als het ware een verbinding aangaan en dat er zo nu en dan een chemische reactie opborrelt als een openspattende luchtbel. Het gebeurde regelmatig dat ik ’s morgens vroeg wakker werd en dat er als een pop-up een aanvulling of idee zomaar ineens was. Doordat ik mijn werkstuk ook die tijd heb gegund en mezelf steeds die ruimte gaf om een onderdeel dat eigenlijk “af” was, te heropenen, heb ik fijn naar de afronding toe kunnen werken.

In mijn dagelijkse praktijk op school constateer ik dat ik doelgerichter en analytischer te werk ga. Dit komt door mijn ervaring dat wanneer je alles op een rijtje zet en er rustig naar kijkt, er na verloop van tijd een ordening ontstaat en het vervolg vanzelf komt. En doordat ik me de laatste tijd intensief in het leesonderwijs en aanverwante

zaken verdiept heb, ik zeker een bepaalde expertise heb ontwikkeld. Vanuit deze achtergrond raak ik vaak in gesprek met mijn collega's in de wandelgangen en zij vinden het prettig om met mij van gedachten te wisselen over de praktijksituatie.

In mijn huidige positie voel ik mij prima in staat om iemand advies te geven of een taal/leesbeleidsplan voor onze school mede vorm te geven.

Door de uitkomsten van dit onderzoek gesteund ben ik er meer dan ooit van overtuigd dat het leesonderwijs beter moet en beter kan. Het leesonderwijs is mede door dit onderzoek en de nieuwe methode springlevend op school en ieder is overtuigd van de noodzaak om er samen de schouders onder te zetten. Dit vormt een prima uitgangspositie om op korte termijn tot een breed gedragen taal/leesbeleidsplan te komen voor de komende vier jaar. Ik kijk met tevredenheid terug op dit onderzoek en ben ervan overtuigd dat het een bijdrage levert aan de kwaliteitsverbetering van onze school.

Op gevaar af dat mijn lieve critical friends me voor gek verklaren, ik ga dit missen! Hen ga ik ook missen! Steeds wisten ze me te inspireren en amuseren wanneer dat nodig was en eigenlijk hebben we van het begin af aan gemeend dat we hier samen de eindstreep gaan halen. In de toekomst zullen we elkaar als waardevol netwerk blijven raadplegen.

Literatuurlijst

Aarnoutse, C ; Verhoeven, L. (2003). *Tussendoelen gevorderde geletterdheid*. Nijmegen: expertisecentrum Nederland.

Ahlers, L. (2006). *Basisstructuur Doorgaande leeslijn*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.

Ahlers, L. (2007). *Een goede leesstart*. Amersfoort: Drukkerij Wilco.

Allington, R., & Johnston, P. (2002). *Reading to Learn. Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: Guilford Press.

Boerman, R. (2008). *Ethische uitgangspunten bij praktijkonderzoek*. Geraadpleegd op 28 mei 2011, from Fontys OSO:

[http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-\(2008\)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf](http://www.fontysmediatheek.nl/w/images/8/8d/Boerman_R-1-(2008)_Ethische_uitgangspunten_bij_praktijkonderzoek_Fontys_OSO.pdf)

Christensen, C. A. (2000). Preschool Phonological Awareness and Success in Reading. In N. A. Badian, *Prediction and Prevention of reading Failure*. Maryland: York Press, Inc.

Faber, S. (2008). *Voortgezet lezen, effectief leesonderwijs in groep 4 tot en met 8*. Leiden: Sparta.

Gresham, F., & e.a. (2005). *Running Head: Response to intervention and learning disabilities*. University of California.

Guthrie, J., & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85.

Hacquebord, H. (2004). *Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en naar taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Etoc.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
Houtveen, T., Kuipers, J., & Vernooij, K. (2005). *Meer kansen voor kinderen*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.

Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J., & Scheepse, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek*. Utrecht/Zutphen: ThiemeMeulenhoff.

Kozloff, M. (2005). We don't care about data. *Direct Instruction News*, Volume 5, nr.1, Spring .

Leij van der, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.

Loos, M. (2010). Over lezen, voortgezet technisch lezen in de bovenbouw. *scriptie in het kader van M SEN, R.T* . Geraadpleegd op 15 april 2011
<http://www.hbo-kennisbank.nl/nl/page/hborecord.view/show?uploadId=fontys%3Aoai%3Ascr.fontys.nl%3A25500>

Lyon, R. (2004). *Evidence-based Reading Instruction. The Critical Role of Scientific Research in Teaching Children, Empowering Teachers, and Moving Beyond the Éither-Or Box*. Geraadpleegd op 25 april 2011
http://www.calread.net/documents/summit2/lyon_supsummit2.ppt.

onderwijs, I. v. (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

onderwijs, I. v. (2008). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Scheltinga, F., Gijssels, M., van Druenen, M., & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie. groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Smits, A., & Braams, T. (2008). *Dyslectische kinderen leren lezen, individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Stoeldraijer, J. (2007). *Begrijpend lezen. Aantrekkelijker? Effectiever?* Amersfoort: CPS.

Struiksma, A., Van der Leij, A., & Vieijra, J. (1995). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

Twist, L. (2004). Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England. *Journal of Research in Reading, Volume 27, number 4, November 2004* , 387-400.

Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen*. Amersfoort: CPS.

Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met risicolezers, werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: Drukkerij Wilco, Amersfoort.

Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer!* Amersfoort: CPS Amersfoort.

Vernooy, K. (2009, 20 januari). *lectorale rede 'Lezen stopt nooit'*. Retrieved 6 maart 2011
<http://www.edith.nl/web/nieuws/assets/Lectorale%20rede%20Kees%20Vernooy.pdf>

Ward, B. (1987). *Instructional Grouping in the Classroom*. N W Regional Educational Laboratory.

Wentink, H., & Verhoeven, L. (2007). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Nijmegen: Winterworks.

Wentink, H., Verhoeven, L., & Druenen, M. v. (2009). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Winterworks.

Bijlage 1

Het CPS heeft een landelijke norm opgesteld. Het streefdoel is om de leesuitval terug te dringen tot 5 %.

Norm risicolezers:

D en E scores op de Cito-toetsen

Technisch Lezen:

Eind groep 4: AVI-M4 of lager

Eind groep 5: AVI-M5 of lager

Eind groep 6: AVI-M6 of lager

Eind groep 7: AVI-M7 of lager

Eind groep 8: lager dan AVI-plus

Moeite met het lezen van meerlettergrepige woorden

Onvoldoende leessnelheid

Onvoldoende woordenschat

Het streefdoel is dat 95% van de leerlingen aan het einde van groep 3 in ieder geval AVI-E3 beheerst en een A t/m C-score behaalt op de Drie-minuten-toets (DMT). De overige 5 % zijn leerlingen met dyslexie of ernstige lees- en spellingsproblemen.

Aan het einde van groep 4 leest 95 % van de leerlingen minimaal op niveau E4 en scoort tevens 95 % een A- t/m C-score op de DMT.

De nieuwe normen van de DMT zullen naar verwachting scherper zijn. Dat betekent dat de indeling A t/m E weer dicht bij de percentages 25-25-25 voor resp A,B en C en 15 (D) en 10 (E) komen. Dus 75 A- t/m C-score. Het hiergenoemde doel van 95 % A- t/m C-score is dan wellicht te ambitieus. Een nieuwe norm zou kunnen zijn: niet meer dan 10 % van de kinderen behaalt een E-score. Of wel 90 % van de leerlingen een A- t/m D-score.

Bijlage 2 Tijd voor lezen

Groep	tijd	activiteit
5	135-150 minuten	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde methodische aanpak
	45-60 minuten	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rondom boeken
	60 minuten	Begrijpend lezen
6	90 minuten	Voortgezet technisch lezen met een gestructureerde methodische aanpak
	45-60 minuten	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rondom boeken
	60 minuten	Begrijpend lezen
7 en 8	60 minuten	Onderhouden van de technische leesvaardigheid
	45-60 minuten	Stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rondom boeken
	60 minuten	Begrijpend en studerendlezen

Uit: Protocol Leesproblemen en Dyslexie groep 5-8

Bijlage 3

Het IGDI-model	
1. Start van de les	-Terugblik: Wat leerden we gisteren ook alweer? Wat was daar moeilijk aan? -Lesdoel aangeven: Vandaag leren we... -Voorkennis actualiseren. Ter ondersteuning van tekstbegrip.
2. Interactieve groepsinstructie	-Onderwijs in kleine stappen -Demonstreren/voordoen -Uitleggen: niet wat maar hoe -Concrete voorbeelden -Hardop denken
3. Begeleide inoefening	-Leerlingen oefenen met begeleiding van de lkr. Zij hebben instructie begrepen maar kunnen nog niet toepassen. -Korte en duidelijke opdrachten. Vragen stellen om na te gaan of de leerlingen de instructie begrepen hebben
4. Groep: zelfstandig of in duo's toepassen Risicoleerlingen: Verlengde instructie	-De gemiddelde en goede lezers gaan individueel of in tweetallen aan het werk met activiteiten die aansluiten bij de instructie. -Risicoleerlingen werken onder begeleiding van de leerkracht (minimaal 10 minuten)
5. Feedback aan de groep die zelfstandig werkt en aan de instructiegroep	-De leerkracht maakt een ronde en geeft leerlingen feedback op hun werk.
6. Afsluiting	-Inhoudelijke afronding van de les, zowel voor de instructiegroep als voor de groep die zelfstandig werkt.

Bijlage 4

Data van DMT uitslagen

	Juni 2010	Januari 2011
Groep 3	n.v.t.	Slechts dmt kaart 1 afgenomen tot dusver

	Juni 2010	Januari 2011 oude normering	Januari 2011 nieuwe normering
Groep 4	A-niveau: 0 % B-niveau: 62 % C-niveau: 37 % D-niveau: 0 % E-niveau: 0 % A B C: 99% D E : 0 %	A-niveau: 23 % B-niveau: 46 % C-niveau: 30% D-niveau: 0 % E-niveau: 0 % A B C: 99% D E : 0 %	A-niveau: 23 % B-niveau: 46 % C-niveau: 30% D-niveau: 0 % E-niveau: 0 % A B C: 99% D E : 0 % Nog inscannen nieuwe doorsnede

	Juni 2010	Januari 2011 oude normering	Januari 2011 nieuwe normering
Groep 5	A-niveau: 15 % B-niveau: 46 % C-niveau: 38 % D-niveau: 0 % E-niveau: 0 % A B C: 99% D E : 0 %	A-niveau: 30 % B-niveau: 23 % C-niveau: 23 % D-niveau: 23 % E-niveau: 0 % A B C: 76 % D E : 23 %	A-niveau: 30 % B-niveau: 23 % C-niveau: 23 % D-niveau: 23 % E-niveau: 0 % A B C: 76 % D E : 23 %

	Juni 2010	Januari 2011 oude normering	Januari 2011 nieuwe normering
Groep 6	A-niveau: 53 % B-niveau: 6 % C-niveau: 13% D-niveau: 26 % E-niveau: 0 % A B C: 72% D E : 26 %	A-niveau: 27 % B-niveau: 27 % C-niveau: 20 % D-niveau: 20% E-niveau: 7 % A B C: 73% D E : 27 %	A-niveau: 26 % B-niveau: 26 % C-niveau: 13 % D-niveau: 13 % E-niveau: 20 % A B C: 65 % D E : 33 %

	Juni 2010	Januari 2011 oude normering	Januari 2011 Nieuwe normering
Groep 7	A-niveau: 28 % B-niveau: 14 % C-niveau: 21% D-niveau: 21 % E-niveau: 14 % A B C: 63% D E : 35 %	A-niveau: 23 % B-niveau: 8 % C-niveau: 31% D-niveau: 23 % E-niveau: 15% A B C: 62% D E : 38 %	A-niveau: 23 % B-niveau: 7 % C-niveau: 23% D-niveau: 30 % E-niveau: 15% A B C: 53% D E : 45 %

	Juni 2010	Januari 2011 oude normering	Januari 2011 Nieuwe normering
Groep 8	A-niveau: 30 %	A-niveau: 36 %	A-niveau: 35 %

	B-niveau: 0 % C-niveau: 30% D-niveau: 23 % E-niveau: 15 % A B C: 60% D E : 38 %	B-niveau: 7 % C-niveau: 29% D-niveau: 7 % E-niveau: 21 % A B C: 72% D E : 28 %	B-niveau: 7 % C-niveau: 28% D-niveau: 7 % E-niveau: 21% A B C: 72% D E : 28 % Nog inscannen nieuwe doorsnede
--	--	---	---

Bijlage 5

Data van AVI-uitslagen

.De vergelijking van de 0-meting in juni 2010 en de volgende meting in januari 2011 levert de volgende resultaten op w.b. **de AVI** (versie 2009) :

Juni 2010	aantal getoetste leerlingen	Uitval leesniveau	Percentage uitval ¹⁹	Percentage gehaald	Leerlingen met dyslexieverklaring
Groep 3	5	3	60 %	40 %	
Groep 4	6	0	0 %	100 %	
Groep 5	13	1	8 %	92 %	
Groep 6	15	3	20 %	80 %	4
Groep 7	13	1	8 %	92 %	2
Groep 8	14	3	21 %	79 %	3
Totaal	65	11	19 %	81 %	9 = 14 %
Norm Landelijk			5 %	95 %	3,5 %

¹⁹ Uitval betekent hier leerlingen welke de streefdoelen Avi niet behaald hebben

Januari 2011	aantal getoetste leerlingen	Uitval leesniveau	Percentage uitval	Percentage gehaald	Leerlingen met dyslexieverklaring
Groep 3	7	3	43%	57%	
Groep 4	7	0	0%	100%	
Groep 5	13	2	15%	85%	
Groep 6	15	5	33%	67%	5
Groep 7	13	1	8%	92%	2
Groep 8	14	4	29%	71%	3
Totaal	70	15	21%	79%	10 (14%)
Norm Landelijk			5%	95%	3,5%

Testblad Leesattitudeschaal (groep)**Antwoordblad****C.A.J. Aarnoutse**

Naam: _____

Totaal aantal goed: _____

Voorbeelden

- | | | |
|---|-----------------------------|------------------------------|
| 1 Vind je sport fijn? | ja ☐ | nee ☐ |
| 2 Vind je het leuk op school? | ja ☐ | nee ☐ |
| 3 Ga je vaak op vakantie? | ja ☐ | nee ☐ |
| 1 Lees je op school alleen maar omdat het moet? | ja ☐ | nee ☐ |
| 2 Lees je veel als je vrij hebt? | ja ☐ | nee ☐ |
| 3 Hou je veel van lezen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 4 Lees je thuis veel? | ja ☐ | nee ☐ |
| 5 Vind je boeken saai? | ja ☐ | nee ☐ |
| 6 Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 7 Vind je het leuk om over boeken te praten? | ja ☐ | nee ☐ |
| 8 Lees je een verhaal vaak helemaal uit? | ja ☐ | nee ☐ |
| 9 Vind je lezen belangrijk? | ja ☐ | nee ☐ |
| 10 Gaat lezen gauw vervelen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 11 Vind je de meeste boeken te dik? | ja ☐ | nee ☐ |
| 12 Wil je later veel boeken lezen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 13 Vind je lezen in de vakantie saai? | ja ☐ | nee ☐ |
| 14 Vind je het leuk als iemand veel leest? | ja ☐ | nee ☐ |
| 15 Vind je lezen vervelend? | ja ☐ | nee ☐ |
| 16 Vind je het fijn om een boek uit de bieb te lezen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 17 Lees je 's avonds vaak in bed? | ja ☐ | nee ☐ |
| 18 Word je van lezen gauw moe? | ja ☐ | nee ☐ |
| 19 Vind je lezen leuker dan boodschappen doen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 20 Lees je meer dan veel andere kinderen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 21 Vind je een boek een leuk verjaardagskado? | ja ☐ | nee ☐ |
| 22 Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 23 Vind je lezen vaak spannend? | ja ☐ | nee ☐ |
| 24 Begint lezen na een tijdje te vervelen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 25 Weet je veel dingen om over te lezen? | ja ☐ | nee ☐ |
| 26 Vind je vrij lezen in de klas saai? | ja ☐ | nee ☐ |
| 27 Ga je vaak naar de bieb? | ja ☐ | nee ☐ |

Stellingenlijst Stillezen

Hallo,

Zoals je misschien wel weet ben ik bezig met een onderzoek over lezen bij ons op school. Niet alle kinderen houden evenveel van lezen. Maar het is wel heel fijn en belangrijk om goed te kunnen lezen. We lezen bijna elke dag een halfuur met Lekker Lezen en soms ook nog stil voor jezelf. Ik wil graag van jullie weten wat jullie daarvan vinden.

Daarom heb ik een aantal stellingen bedacht en wil ik jullie vragen aan te geven of je het daarmee eens bent of juist niet. Alvast bedankt en veel succes!

1. Ik vind het stillezen op onze school fijn.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

2. Ik zou graag meer tijd willen hebben voor het stillezen op school

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

3. We hebben op school genoeg boeken om uit te kiezen.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

4. Ik vind op school nooit een leuk boek om te lezen

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

5. Ik krijg genoeg tijd om een leuk boek te kiezen

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

6. Ik krijg goede hulp bij het kiezen van een boek.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

7. Ik kan altijd wel een leuk boek vinden.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

8. Ik kijk bij het kiezen van een boek altijd naar de voorkant

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

9. Ik lees altijd de achterkant van het boek

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

10. Bij het kiezen van een boek maakt het me niet uit hoe dik het is.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

11. Ik kies vaak boeken van dezelfde schrijver

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

12. Ik hou niet van stripboeken.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

13. We hebben op school genoeg stripboeken.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

14. We hebben op school genoeg informatieboeken

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

15. Ik lees nooit een informatieboek

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

16. Ik vind het Lekker Lezen op onze school fijn.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

17. Ik merk dat ik goed vooruit ga door Lekker Lezen op school.

☐ helemaal eens ☐ beetje eens ☐ Obeetje oneens ☐ helemaal oneens

Tot slot wil ik je vragen of je misschien tips voor me hebt om het stillezen bij ons op school nog leuker te maken. Je kan denken aan bepaalde boeken die je graag in de school zou willen hebben of aan een andere manier van lezen, bijv samen lezen. Je kunt je tips hieronder kwijt. Dank je wel!

Bijlage 8

	Beetje /helemaal eens	Beetje/ helemaal oneens
1.Ik vind het stillezen op onze school fijn.	72 %	27 %
2.Ik zou graag meer tijd willen hebben voor het stillezen op school	37 %	63 %
3. We hebben op school genoeg boeken om uit te kiezen.	48 %	52 %
4.Ik vind op school nooit een leuk boek om te lezen	54 %	46 %
5.Ik krijg genoeg tijd om een leuk boek te kiezen	49 %	51 %
6.Ik krijg goede hulp bij het kiezen van een boek	29 %	71 %
7.Ik kan altijd wel een leuk boek vinden	41 %	59%
8.Ik kijk bij het kiezen van een boek altijd naar de voorkant	73 %	27 %
9.Ik lees altijd de achterkant van het boek.	64 %	36 %
10. Bij het kiezen van een boek maakt het me niet uit hoe dik het is.	65 %	35 %
11.Ik kies vaak boeken van dezelfde schrijver.	48 %	52 %

12.Ik hou niet van stripboeken.	19 %	81 %
13.We hebben op school genoeg stripboeken.	49 %	51 %
14. We hebben op school genoeg informatieboeken	73 %	27 %
15. Ik lees nooit een informatieboek	42 %	58 %
16. Ik vind het Lekker Lezen op onze school fijn.	51 %	49 %
17. Ik merk dat ik goed vooruit ga door Lekker Lezen op school.	71 %	29 %

Bijlage 9

Data uit de stellingenlijst voor de leerlingen, gespecificeerd per vraag en per groep.

1. Ik vind het stillezen op onze school fijn gebruiken

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	7	4	0	2
Groep 5/6	7	13	7	1
Groep 7/8	3	14	5	3
totaal	17	31	12	6
48 = 72 %			18 = 27 %	

2. Ik zou graag meer tijd willen hebben voor het stillezen op school

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	6	2	2	3
Groep 5/6	2	9	11	5
Groep 7/8	2	3	6	14
totaal	10	14	19	22
24 = 37 %			41 = 63 %	

3. We hebben op school genoeg boeken om uit te kiezen.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	10	0	1	2
Groep 5/6	7	11	8	1
Groep 7/8	2	1	11	11
totaal	19	12	20	14
31 (48%)			34 (52%)	

4. Ik vind op school nooit een leuk boek om te lezen

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	3	4	1	5
Groep 5/6	2	14	7	3
Groep 7/8	6	6	6	8
totaal	11	24	14	16
35 (54%)			30 (46%)	

5. Ik krijg genoeg tijd om een leuk boek te kiezen

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	8	1	0	3
Groep 5/6	5	6	16	1
Groep 7/8	4	8	8	5
totaal	17	15	24	9
32 (49 %)			33 (51 %)	

6. Ik krijg goede hulp bij het kiezen van een boek

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	6	2	1	4
Groep 5/6	3	4	17	3
Groep 7/8	1	3	11	10
totaal	10	9	29	17
19 (29 %)			46 (71 %)	

7. Ik kan altijd wel een leuk boek vinden

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	8	2	1	2
Groep 5/6	1	11	10	4
Groep 7/8	0	4	10	10
totaal	9	17	21	16
26 (41 %)			37 (59 %)	

8. Ik kijk bij het kiezen van een boek altijd naar de voorkant

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	8	2	0	3
Groep 5/6	5	15	5	1
Groep 7/8	7	10	5	3
totaal	20	27	10	7
47 (73 %)			17 (27%)	

9. Ik lees altijd de achterkant van het boek.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	5	2	0	5
Groep 5/6	5	10	10	2
Groep 7/8	10	9	2	4
totaal	20	21	12	11
41 (64 %)			23 (36 %)	

10. Bij het kiezen van een boek maakt het me niet uit hoe dik het is.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	9	0	0	4
Groep 5/6	10	10	7	0
Groep 7/8	11	7	2	3
totaal	30	17	9	7
47 (65 %)			16 (35 %)	

11. Ik kies vaak boeken van dezelfde schrijver.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	2	1	0	10
Groep 5/6	5	9	8	5
Groep 7/8	1	13	5	6
totaal	8	23	13	21
31 (48 %)			34 (52 %)	

12. Ik hou niet van stripboeken.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	3	2	1	7
Groep 5/6	0	4	8	13
Groep 7/8	0	3	2	21
totaal	3	9	11	41
12 (19 %)			52 (81 %)	

13. We hebben op school genoeg stripboeken.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	4	2	1	6
Groep 5/6	6	5	10	6
Groep 7/8	10	5	4	6
totaal	20	12	15	18
32 (49 %)			33 (51 %)	

14. We hebben op school genoeg informatieboeken

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	8	1	1	3
Groep 5/6	14	7	5	0
Groep 7/8	12	5	4	4
totaal	34	13	10	7
47 (73 %)			17 (27 %)	

15. Ik lees nooit een informatieboek

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	6	2	0	5
Groep 5/6	3	9	12	2
Groep 7/8	2	5	13	5
totaal	11	16	25	12
27 (42 %)			37 (58 %)	

16. Ik vind het Lekker Lezen op onze school fijn.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	5	1	1	6
Groep 5/6	6	9	11	1
Groep 7/8	3	9	4	9
totaal	14	19	16	16
33 (51 %)			32 (49 %)	

17. Ik merk dat ik goed vooruit ga door Lekker Lezen op school.

	Helemaal eens	Beetje eens	Beetje oneens	Helemaal oneens
Groep 3/4	10	2	0	1
Groep 5/6	9	14	4	0
Groep 7/8	2	9	8	6
totaal	21	25	12	7
46 (71 %)			19 (29 %)	

Bijlage 10

Tips en wensen van de kinderen vanuit stellingenlijst.

A.u.b. kopen voor de schoolbieb:

Dolfje Weerwolfje: 3x

Boeken van Paul van loon: 1x

Roald Dahl: 1x

Fantasia 3 van Geronimo Stilton: 1 x

Geronimo Stilton: 9x

Boeken van Hanna Kraan

Harry Potter: 1x

Caja Cazemier:1x

Bob Markus hertz: 1x

Waaanzinnig om te weten: 1x

Boeken over paarden: 3 x

Boeken over dinosaurussen: 2x

Boeken over roofvogels

Boeken over tractors

Grijze Jager-serie: 3x

Boeken over wolven: 2x

Del Tora-reeks: 1x

Torak en de wolf: 1x

Hoe overleef ik: 3x

Shamara-serie: 1x

De Glitterclub: 1x

Ramona en Ragebol:1x

Terry Brooks: 1x

Meer stripboeken 2x

Suske en Wiske: 1x

Asterix en Obelix: 1x

Donald Duck: 2x

Mee Meer grappige boeken 3x

Meer spannende/enge boeken: 3x

Meer makkelijke boeken

Andere leesvormen:

Samen lezen: 3 x

Toneellezen: 3x

Meer stillezen, langer en stiller: 1x

Zelf je duo-maatje kiezen: 2x

Bijlage 11

Puntentelling : ++ is 2 punten waard, + is 1 punt waard, - is -1 waard en - - betekent - 2. Wanneer de leerkrachten in grosso modo ergens hetzelfde over denken, levert dat een relatief hoog puntenaantal op, positief dan wel negatief.

	--	-	+	++
Vragenlijst leerkrachten bestemd ter inventarisatie				
helemaal mee oneens: - -				
gedeeltelijk mee oneens: -				
gedeeltelijk mee eens: +				
helemaal mee eens: ++				
1.Het lees onderwijs op de L. gaat uit van heldere, ambitieuze doelen 5			3	1
2.Ik weet welke doelen mijn lln. aan het einde van de jaar-groep moeten beheersen op het gebied van technisch lezen.8			2	3
3.Uit de groepsoverdracht weet ik precies waar de knelpunten in het leesonderwijs zitten. 0	1	1	2	
4.Ik weet van alle leerlingen uit mijn groep het beheersingsniveau van Avi. 5			3	1
5.Ik heb goed overzicht van de leesvorderingen van al mijn leerlingen. 3		1	2	1
6.We houden voldoende rekening met de verschillen in leesontwikkeling tussen de leerlingen. 2		1	3	
7.Ik ben in staat om tussentijds (na een i.p.v. twee werkboekjes) – zonder Avi-afname- te bepalen of een leerling door mag naar een ander groepje. 2	?	1	1	1
8.De kinderen uit mijn klas vinden ‘Lekker Lezen’leuk. 4			4	
9.Ik heb regelmatig overleg met mijn collega’s over mijn leerlingen die bij hen in de klas lezen. 0	1	1	1	1
10.Ik mis het overzicht van de leesvorderingen van mijn leerlingen die bij een collega lezen 0	1	1	1	1
11.Al mijn leerlingen oefenen minstens 1 of 2 x per week met hardop lezen. 4		1	1	2

12.Kinderen moeten elke dag de gelegenheid krijgen om 15 minuten stil te lezen. 8				4
13.Ik mis materiaal/invulling voor de kinderen die Avi-uit zijn. 6				3
14.Het protocol leesproblemen en dyslexie is goed geïmplementeerd in de groep. 1		1	2	
15.Ik kies een onderling samenhangend aantal woorden van de week uit die centraal staan en meermalen geoefend worden. -3	2		1	

Altijd: ++	++	+	-	--
Meestal: +	--	-	+	++
Soms: -				
Nooit: --				
1.Ik maak aan het begin van de leesles het doel van deze les bekend. -2		3	1	
2.ik geef een korte groepsinstructie aan de gehele groep over de moeilijkheid van de les. 1		2	1	1
3.Eerst lees ik de tekst zelf voor. (3)		1	2	1
4.De tekst wordt door de kinderen samen hardop gelezen. (koorlezen) (-5)	1	3		
5.Aan het eind van de les vraag ik de kinderen waar de les over ging, wat ze geleerd hebben. (- 2)		3	1	
6.Ik signaleer de zorglezers uit mijn groep (D- en E-scores op DMT en/of Avi $\geq$ half jaar achterstand) en zij krijgen wekelijks een uur meer gerichte leesinstructie dan de gemiddeld tot goede leerlingen. (-4)	1	3	1	
Eén antwoord luidt: dit is moeilijk te realiseren in een combinatieklas.				

	ja	nee
1.Het werken met 'Lekker Lezen'voldoet aan mijn verwachtingen Waarover ben je tevreden? -Iedereen is serieus met technisch lezen bezig. -De frequentie,de inhoud (het 'echte'oeffenen) en diversiteit aan teksten. -Er heerst rust in de klas. Overzicht door kleine groepjes. Goede teksten, goede onderwerpen. -Dat er structureel iets aan lezen wordt gedaan door de hele school (m.u.v. kleuters). Wat ervaar je als knelpunten? -Dat de Avi-uit lezers weinig uitdaging hebben. -Verschillende leesgroepen in één ruimte vraagt aanpassing. -Er is te weinig tijd om taaltechnische moeilijkheden uit te leggen. -Ik zou zelf beter instructie willen kunnen geven en helder de doelen in beeld hebben.	3	1
2.Alle groepjes krijgen 2 x per week een leerkrachtgebonden les met instructie.	2	1
3.Ben je tevreden over je werkwijze begrijpend lezen? Nee want de betrokkenheid van de leerlingen neemt af (methode begrijpend lezen). Ja want ik werk sinds kort met Kidsweek,dat is leuk.	1	2
4.Ben je tevreden over de manier waarop woordenschat aandacht krijgt binnen je taal/leesonderwijs? Nee (bovenbouw) want de gekozen woorden (uit taalmetode) sluiten niet aan bij belevingswereld.De kinderen passen ze niet toe in het dagelijks gebruik. Nee want het mag wel wat meer .	2	2
4.De aanpak technisch lezen is vastgelegd in het schoolplan taal/lezen.	Weet niet 3 1	

Open vragen:	
1.Hoeveel tijd besteed je per week aan begrijpend lezen?Op welke manier? Welke methode?	
-2 x per week een half uur met methode 'goed gelezen'.	
-2 x per week een half uur met methode 'goed gelezen.' (1 instructie en 1 bakles).	
-1 uur per week Kidsweek .	
2.Hoeveel tijd besteed je per week aan stillezen?	
-15 minuten per dag	
-1 uur per week (staat niet op rooster).	
-1 uur per week en na het zelfstandig werken.	
3.Hoeveel tijd besteed je per week aan technisch lezen?	
-4 x een half uur	
-4 x een half uur	
-4 x een uur	
4.Ik gebruik naast 'Lekker Lezen'nog andere leesvormen:	
+voorlezen	4
+Korte teksten meelezen met de leerkracht	4
+Boeken mee lezen met de leerkracht	1
+Radiolezen	
+Theaterlezen	
+Forumlezen	
+Duo-lezen (sinds kort tijdens lekker lezen)	2
+Stillezen	4
+Tutorlezen	
+Ralflezen	
+Connectlezen	
+Boekpromotie incidenteel	2
+Vertel/voorleesstoel	2
+Anders,nl. spreekbeurt, werkstuk, voorleeswedstrijd.	
5.Welke activiteiten op het gebied van leesbevordering doe je al in de klas?	
+Ik lees zelf regelmatig voor	5
+De leerlingen doen allen een boekpromotie.	Incidenteel 1
+De leerlingen maken jaarlijks een schriftelijk boekverslag	1

+Voordrachtslezen	Incidenteel	1
+Anders nl.	Voorleesstoel	1
6.Op welk gebied zou een R.T-er/leescoördinator iets voor je kunnen betekenen?		
+Individuele toetsen zoals bijv. Avi en DMT afnemen en verwerken (1 x voorkeur om gelegenheid/vervanging te krijgen zelf toets af te nemen)		3
+n.a.v. toetsresultaten(helpen bij het)maken van een groepsplan t.b.v. lezen.		4
+Monitoren van de leesontwikkeling		2
+Adviseren bij diverse leesvormen en voorzien van geschikte materialen		4
+Zorgleerlingen begeleiden binnen of buiten de klas		3
+Tijdens 'Lekker Lezen'een groepje 'draaien'.		2
+Implementeren van protocol leesproblemen en dyslexie.		4
+Uitwerken van bijv. klankkastje		0
+Anders namelijk....		0



Statistieken inzien

Uitleg

De resultaten worden hieronder grafisch weergegeven. De stellingen worden onderverdeeld naar verschillende zorgniveaus zoals in het Onderwijscontinuüm omschreven (CED groep: Struiksmā & Rurup):

- zorgniveau 1: goed leesonderwijs in klassenverband
- zorgniveau 2: extra zorg in de groepssituatie door de groepssleerkracht (ongeveer 25%)
- zorgniveau 3: specifieke interventies uitgevoerd en/of ondersteund door de zorgspecialisten in de school
- zorgniveau 4: diagnostiek en behandeling in zorginstituut (ongeveer 4%)

Daaraan toegevoegd zijn stellingen met betrekking tot beleid, professionalisering en overdracht naar voortgezet onderwijs.

Aan de hoogte van de staafjes in de grafiek kunt u aflezen hoe u oordeelt over de situatie op uw school en op welke niveaus verbetering mogelijk is.

Quickscan

