

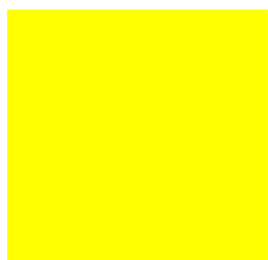
Technisch lezen

Onderzoek naar welke aanpassingen in het onderwijs op school "X" gemaakt moeten worden om de Cito scores in groep 3 te verhogen.



Naam	: Stéphanie Glaasker
Studentnummer	: 239836
Opleiding	: Pabo Vondst, Stenden Hogeschool Meppel
Datum	: 17 juli 2014

Samenvatting



Op school "X" verwachten team en directie, gezien de aanwezigheid van klassen voor hoogbegaafde kinderen en een laag leerling gewicht, dat scores door de hele school op technisch lezen, hoger moeten kunnen. Dit met name in groep 3, waar zelfs een net onvoldoende score op de DMT toets van CITO werd gehaald. Zij willen graag weten met welke aanpassingen in het onderwijs zij deze hogere scores kunnen realiseren.

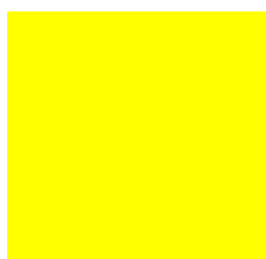
Via literatuur- en praktijkonderzoek waarbij de directeur, de intern begeleider, tevens leerkracht groep 3 en de leerkracht groep 1 geïnterviewd zijn, is de dagelijkse onderwijspraktijk naast relevante onderzoeksresultaten gelegd. Hierbij zijn, mede op verzoek van School "X" zelf, de vijftien dimensies van effectieve scholen op het gebied van technisch leesonderwijs (Vernooij 2005), als basis gebruikt. Deze vijftien dimensies gaan uit van een schoolbestuur met een heldere visie en duidelijke doelen, een goede doorgaande methodelijnen met aandacht voor alle zeven hoofddomeinen van taal en effectief leerkrachtgedrag.

Uit het onderzoek blijkt dat school "X" op veel punten al effectief leesonderwijs aan haar leerlingen geeft. Aandacht moet echter besteed worden aan het zicht op potentiële risicolezers en het volgen van de leesontwikkeling met name in groep 1 en 2. Hier wordt slechts 2x per jaar met de methode "Kijk" geregistreerd of kinderen de basale vaardigheden voor het leren lezen, namelijk benoemsnelheid, fonologisch bewustzijn en letter-klank koppeling, voldoende beheersen. Met de twee Cito kleutertoetsen is dit te weinig om snel in te grijpen bij problemen, temeer daar de Kijk registratie samen kan vallen met de Cito toets. Daarnaast wordt in groep 1 en 2 weinig gerichte instructie gegeven op bovenstaande basisvaardigheden en wordt niet alle tijd bedoeld voor taalactiviteiten hiervoor gebruikt. Kinderen die graag willen lezen mogen, als ze voldoende grafemen kennen, in Leespad werken maar dit gebeurt zelfstandig waarbij ze weinig gerichte feedback krijgen. Dit geldt ook voor de Leespad kinderen in groep 3. Volgens onderzoek is juist deze feedback een belangrijke determinant voor effectief leesonderwijs. Ook het werken met computers blijkt heel effectief te zijn maar software die bij de methodes Kleuterplein en Leeslijn beschikbaar is, wordt niet gebruikt.

Op basis van dit onderzoek is school "X" geadviseerd om in de kleutergroepen ook tussentijds fonologisch bewustzijn, benoemsnelheid en letter-klankkoppeling van de kinderen vaker te registreren maar hier ook gerichte instructie op te geven door bijvoorbeeld dagelijks in de kring spelactiviteiten op deze vaardigheden in te zetten.

Ook is geadviseerd om kritisch naar de methode Leeslijn en de visie van de school te kijken die uitgaan van het zelfontdekkend lezen. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leren lezen geen natuurlijk proces is maar een vaardigheid waarbij veel effectieve instructie en gerichte feedback nodig is om dit te leren. Alhoewel alle kinderen in groep 3 dit jaar uiteindelijk de minimale leesdoelen bereikt hebben, geeft onderzoek van Houtveen en Arnoutse (2004) aan dat met een methode die uitgaat van meer tijd voor effectieve instructie, herhaling, duidelijke feedback en hardop lezen door kinderen in de klas, niet de minimale maar de maximale scores bereikt kunnen worden. Zeker als ook de eerder genoemde aanbevelingen voor de kleutergroepen worden meegenomen. Wellicht moet overwogen worden om de visie van het zelfontdekkend lezen, los te laten om hogere Cito scores te bereiken.

Voorwoord



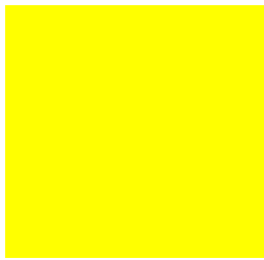
Lezen is mijn grootste hobby. Niets fijner dan wegduiken in een boek en je in een andere wereld wanen. Ik moet er dan ook niet aan denken dat ik niet goed zou kunnen lezen. Toch blijkt dat minimaal 10% van de kinderen de basisschool als functioneel ongeletterd verlaat. Ik schrok van dit percentage, 10% van de kinderen die niet goed genoeg kunnen lezen om bijvoorbeeld de ondertitels bij een film of de informatie op borden op stations te kunnen lezen.

Toen ik me wat meer verdiepte in het lezen op de basisschool, kwam ik erachter dat er, o.a. vanuit de overheid, al veel gedaan wordt om het technisch leesonderwijs op basisscholen in Nederland te verbeteren. In de praktijk lukt dit echter nog niet echt. De vraag kwam al snel bij mij boven hoe dat toch mogelijk is. Zo'n belangrijk vak, want naast dat lezen een fantastische hobby is, heb je deze vaardigheid natuurlijk ook bij praktisch alles in je dagelijkse leven nodig.

Toen ik met de directeur van school "X" sprak over de tegenvallende CITO scores in de hele school maar vooral in groep 3 sprak, was mijn interesse dus snel gewekt. Ik was dan ook erg blij met haar vraag om dit verder te onderzoeken. Een afstudeeropdracht rondom een onderwerp dat mij aanspreekt én dat ook interessant is voor de school, zag ik wel zitten. Bovendien gun ik alle kinderen dat zij, net als ik, kunnen genieten van een boek. En om dit te kunnen, en er ook plezier in te hebben, is het wel belangrijk dat je goed technisch kunt lezen.

Bij deze wil ik dus de directeur van school "X" bedanken voor het aanreiken van deze opdracht en ook voor de hulp die ik hierbij kreeg. Ook dank aan de leerkracht van groep 1,2, de leerkracht van groep 3, de onderwijsassistent van groep 1,2 en tot slot mijn begeleider op de Pabo, voor de informatie en de tips die ik van jullie ontving.

Inhoudsopgave



Samenvatting

Voorwoord

Inhoudsopgave

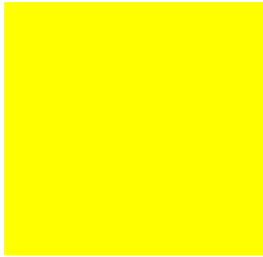
Inleiding	8
1. Probleemanalyse	10
2. Theoretisch kader	14
2.1 Wat is technisch lezen?	15
2.2 Basale vaardigheden technisch lezen	17
2.2a Mondelinge taalvaardigheid en woordenschatontwikkeling:	18
2.2b Fonologisch bewustzijn	18
2.2c Verbaal werkgeheugen	19
2.2d Letterkennis	21
2.2e Benoemsnelheid	21
2.3. Factoren die de leesontwikkeling beïnvloeden:	23
2.3a Factoren binnen de leerling:	23
2.3b Thuisfactoren:	23
2.3c Schoolfactoren:	24
2.4 Dimensies omgaan met verschillen in het leesonderwijs	26
2.4a Doelgericht leesonderwijs 1en hoge verwachtingen	26
2.4b Een goede taal- en methodelij n	27
2.4c Een goede kijk op (potentiële) probleemlezers	28
2.4d De rol van instructie	28
2.4e Voldoende ingeroosterde tijd	30
2.4f Convergente differentiatie	31
2.4g Effectief groeperen	31
2.4h Actief leren	32
2.4i Vroegtijdig problemen signaleren	32
2.4j Leesontwikkeling volgen	34
2.4k De rol van de computer	34
2.4l Zelfstandig werken en leren	35
2.4m Managen van het leren	35
2.4n De relatie school – ouders	35
2.4o Een rijke leesomgeving	36
2.4p Pedagogisch klimaat	37
2.4q Evaluatie	37

3. Probleemstelling	39
3.1 Onderzoeksvraag:	40
3.2 Hypothese:	41
4. Onderzoeksaanpak	42
4.1 Onderzoeksgroep	43
4.2 Dataverzameling:	43
4.3 Ethische kwesties:	45
4.4 Tijdpad:	46
5. Resultaten	47
5.1 Verschil tussen plan en uitvoering	47
5.2 De school; visie en doelen	49
5.3 Een goede methodische taal/leeslijn	51
5.4 Leerkrachtgedrag (effectief omgaan met verschillen)	58
6. Conclusies, aanbevelingen en discussie	65
6.1 De school, visie en doelen	68
6.2 Een goede methodische taal/leeslijn	68
6.3 Leerkrachtgedrag (effectief omgaan met verschillen)	71
6.4 Aanbevelingen	76
6.5 Discussie	78
Literatuurlijst	80

Bijlagen:

1. Cito gegevens DMT toets van groep 3 regulier en kwadraat
2. Cito scores hele school op begrijpend lezen
3. Cito scores hele school op technisch lezen
4. Cito scores taaltoets Kleuters
5. Vragenlijst effectief leerkrachtgedrag
6. Vragenlijst schoolbestuur
7. Procesbeschrijving

Inleiding



Tijdens mijn stage in groep 3 van school "X" eind 2013, viel het mij op dat vijf van de negen kinderen in groep drie al in het begin van het schooljaar, bij de lessen aanvankelijk lezen, heel zelfstandig werkten in Leespad¹. Deze kinderen volgden heel kort de klassikale instructie waarbij de andere vier kinderen een nieuwe letter aangeboden kregen. Tijdens het inoefenen gingen deze vijf lezers vervolgens zelfstandig aan het werk in hun werkboek Leespad. Deze vijf kinderen waren in groep 2 al gestart met de Leespad boekjes en gingen in groep 3 verder op de plek waar ze gebleven waren in groep 2. Dit alles ging echter grotendeels via zelfstandig werken waarbij eigenlijk weinig geoefend werd met het hardop kunnen verklanken en ook snel kunnen lezen van deze grafemen. In mijn beleving waren deze kinderen zelfontdekkend aan het leren lezen.

Mijn andere ervaring in groep 3 was die op basisschool "Y". Hier werkten ze met de methode "Veilig Leren Lezen" in combinatie met de spellingsmethodiek van José Schraven, "Zo leer je kinderen lezen en spellen". Hier werd, op een uur rekenen na, de hele ochtend klassikaal geoefend met nieuwe grafemen. Hardop lezen, hakken en plakken (m aa n – maan) en flitsen (grafemen laten zien die kinderen snel moeten opzeggen), stonden elke dag volgens hetzelfde schema op het programma waarbij de leerkracht in haar instructie veel herhaalde.

Ik vroeg mij af, of de methode Leeslijn op school "X", met veel minder (hardop) oefenen van klanken en heel veel zelfstandig werken op je eigen niveau wel effectief genoeg was om goed en snel technisch te leren lezen. Of misschien was al het oefenen volgens de strakke instructies uit de spellingsmethodiek van José Schraven, dat ik op school "Y" had gezien, juist wel teveel van het goede? Ik had geen idee maar de vraag hoe je ervoor zorgt dat kinderen goed en snel leren lezen hield mij wel bezig.

Dat mijn vragen hierover niet geheel onterecht waren, bleek tijdens een gesprek met de directeur van basisschool school "X". Zij vertelde mij over de tegenvallende Cito² scores op het gebied van technisch lezen. In de hele school zijn de scores laag maar niet onvoldoende. In groep 3 echter, zijn de scores zorgwekkend laag (50% van de kinderen scoort net op of onder de inspectienorm, zie bijlage 2).

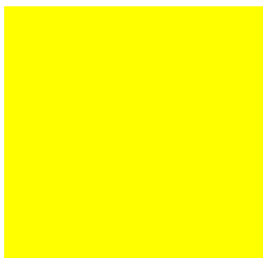
Mijn nieuwsgierigheid was geprikkeld. Waarom zijn deze Cito scores, met name in groep 3 op het gebied van technisch lezen zo laag? Heeft dat te maken met de methode of niet? Zijn er wellicht andere oorzaken te benoemen? Wat is er belangrijk als je kinderen effectief wilt leren lezen?

De eerste reden van dit onderzoek is mijn nieuwsgierigheid om uit te zoeken waardoor de problemen rondom het niveau van technisch lezen in met name groep 3 op school "X" veroorzaakt worden en ook hoe ze opgelost kunnen worden. Niet minder belangrijk is dat ook de directeur van school "X" graag wil weten waarom de Cito scores op technisch lezen tegenvallen en met welke aanpassingen in het onderwijs deze verbeterd kunnen worden. Een onderzoek naar het waarom met een aanbeveling voor een mogelijke oplossing ondersteunt zij van harte.

¹ Leespad is een werkboek voor de snelle, zelfstandige lezer en onderdeel van de methode Leeslijn van Thieme Meulenhoff. Naast Leespad is er ook Leesweg voor de zwakkere lezer.

² Cito is het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. De door hun ontwikkelde toetsen worden in het basisonderwijs veel gebruikt om de ontwikkeling van elke leerling op verschillende vakken te volgen.

1. Probleemanalyse



Op school "X", waar ik stage liep, liggen de Cito³ scores op het gebied van technisch lezen lager dan de directeur van de school, en ook het team, verwacht. Zij geven drie redenen aan waarom zij denken dat een hogere score op technisch lezen een realistische verwachting is:

1. Van de ouders van de in totaal 173 leerlingen is minder dan 5% laag opgeleid, (categorie 1 of 2, volgens de normen voor bepalen van leerlinggewicht⁴). De aanname van de school is dat kinderen van hoogopgeleide ouders beter technisch zouden moeten lezen dan de Cito scores nu laten zien.
2. Het niveau van begrijpend lezen is wel hoog (groep 4 een Cito score⁵ van 30,4 tegen een inspectienorm van 25, de groepen 5 tot en met 8 scoren blauw, 25% boven de inspectienorm, groep 3 wordt nog niet getoetst op begrijpend lezen – gegevens uit Parnassys, zie bijlage 2). Bij het technisch lezen, gekeken is naar de DMT toets⁶, daarentegen liggen de scores aanzienlijk lager (zie bijlage 3). In groep 3 ligt deze zelfs net onder de inspectienorm (20,9 tegen een norm van 21, zie bijlage 1). Aanname van de school hierbij is dat je pas goed begrijpend kunt lezen, als je ook goed technisch kunt lezen. Als deze aanname klopt, zou je inderdaad verwachten dat een goede CITO score op begrijpend lezen wordt vergezeld van een goede CITO score op technisch lezen.
3. De school beschikt over 3 groepen met hoogbegaafde kinderen (de kwadraatgroepen) en ook hier ligt het niveau van technisch lezen lager dan verwacht. Met name in groep 3 kwadraat scoren 3 van de 5 kinderen matig tot onvoldoende, 1 kind 16 en 2 kinderen 21, net op de inspectienorm van 21 (zie bijlage 1). De aanname van de school is dat je bij deze kinderen, met een IQ van 130 of meer, een goed technisch leesniveau kunt verwachten.

Uit het theoretisch onderzoek moet blijken of bovengenoemde drie aannames terecht zijn.

³ Cito; Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. Cito is vooral bekend vanwege de eindtoets groep 8 waarvoor zij in 1968 al door de overheid verantwoordelijk gesteld werden. Zij ontwikkelen ook andere veel gebruikte toetsen om de leerlingen in het basisonderwijs te volgen. In 1999 werd Cito geprivatiseerd en een commercieel bedrijf (<http://educatie-en-school.infonu.nl>)

⁴ Categorie 1:(maximaal basisonderwijs of (v)so-zmlk)

Categorie 2:(maximaal lbo/vbo, praktijkonderwijs of vmbo basis- of kaderberoepsgerichte leerweg)

⁵ Cito vaardigheidsscores worden in Parnassys (leerlingvolgsysteem) in kleuren in een tabel weergegeven waarin blauw staat voor scores 25% boven de norm van de inspectie, groen staat voor boven de norm, oranje is op het vaardigheidsniveau van de inspectie en rood onder de inspectienorm.

⁶ DMT toets van Cito: drie minuten toets waarbij snelheid en nauwkeurigheid waarmee leerlingen afzonderlijke woorden verklanken getest worden. Het pakket bevat drie verschillende soorten leeskaarten: leeskaart 1: klankzuivere woorden (type km, mk en mkm); leeskaart 2: andere eenlettergrepen; leeskaart 3: twee- of meerlettergrepen.

Voor technisch lezen wordt op school "X" gewerkt met de methode "Leeslijn" bestaande uit "Leesweg" en "Leespad". In deze methode gaan kinderen, al in groep 2 als ze voldoende grafemen⁷ beheersen (ze moeten 15 grafemen snel en foutloos kunnen flitsen), vrij snel zelfstandig aan het werk.

Het zelf ontdekkend leren lezen⁸ is een kenmerk van deze methode. Vanaf groep 2 zijn kinderen, die dus voldoende grafemen kennen en interesse hebben om te leren lezen, zelfstandig bezig in een werkboekje zonder klassikale instructie. Ieder kind werkt hierbij op zijn/haar eigen tempo. Vervolgens komt deze kleuter in groep 3, waar het leesonderwijs met het aanleren van letters daadwerkelijk start, ook voor de kinderen die in groep 2 nog niet zelfstandig in het Leespad werkboekje gewerkt hebben. De groep kinderen die al in Leespad werken (start schooljaar 2013 waren dit 5 van de 9 kinderen, bleek uit de overdracht van groep 2 naar 3) luisteren kort naar de instructie over het nieuw aan te leren grafeem waarna ze weer zelfstandig verder gaan. Volgens de leerkrachten van groep 3 is het wellicht door dit zelfstandig werken van kinderen, moeilijker om te signaleren wanneer kinderen geen goede leesstrategieën hebben en zichzelf bijvoorbeeld aanleren gokkend te lezen. Zij geven aan dat kinderen in het boekje misschien alle oefeningen wel goed maken, waarbij ze laten zien de verschillende grafemen te (her)kennen, maar dat dit nog niet wil zeggen dat ze dan ook de goede klank aan het grafeem kunnen koppelen, vooral bij meerdere grafemen achter elkaar. Maar is het zelfstandig werken werkelijk het probleem bij het niveau van het technisch lezen in groep 3?

De onderwijsinspectie heeft in haar onderwijsverslag van 2005/2006 vermeld dat er tegenvallende resultaten zijn op het gebied van technisch lezen in het hele land. Minimaal 10% van de leerlingen verlaat het basisonderwijs als functioneel ongeletterd (de leesvaardigheid is onvoldoende om je in de maatschappij te kunnen redden). Verder vermeldt de onderwijsinspectie in het rapport "Analyse en waarderungen van opbrengsten in het primair onderwijs" van augustus 2013⁹ dat er op de DMT toets als hieronder gescoord moet worden om een voldoende van de onderwijsinspectie te krijgen op het technisch leesonderwijs:

De gemiddelde scores van de school zijn voldoende indien ze op of boven de ondergrens in de onderstaande tabel liggen.

Tabel 13. Normen Cito DMT⁵

Groep	DMT 2009*	
	Gemiddelde Vaardigheidsscore	
	Ondergrens Midden	Ondergrens Eind
Groep 3	21	33
Groep 4	48	56
Groep 5	66	71

⁷ Een grafeem is het kleinste deel van een woord dat in de geschreven taal een of soms enkele klanken representeert en komt min of meer overeen met wat gewoonlijk een letter wordt genoemd. De Nederlandse taal kent 36 grafemen.

⁸ <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00352/>, zelfontdekkend leren lezen; het zelfstandig ontdekken van de systematiek van de geschreven taal.

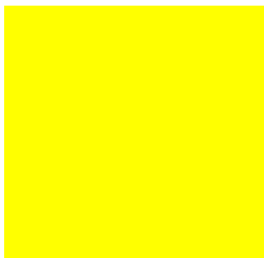
⁹ via: http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2013/analyse_en_waarderungen_van_opbrengsten_po_aug_2013.pdf

Met een Cito score van 20,9 in midden groep 3 (uit Parnassys, leerlingvolgsysteem) zit school "X" net onder de grens. Deze score in groep 3 is zorgwekkend, zeker omdat in groep 3 de basis voor het technisch lezen in de verdere basisschool wordt gelegd.

Gezien het belang van technisch lezen voor de verdere ontwikkeling van kinderen in de maatschappij, de normen van de onderwijsinspectie en de wens van de school zelf, zal het niveau van technisch lezen omhoog moeten. Waarom zijn de scores laag en hoe kunnen ze omhoog? Deze vragen verdienen een verder onderzoek.

Het onderzoek zal zich toespitsen op het technisch lezen in groep 3 omdat het probleem zich hier voordoet. Hierbij zal ook gekeken worden naar de aanpak van het aanvankelijk lezen in groep 1, 2 omdat kinderen hier ook al werken in het werkboek van Leespad. Verder wordt in groep 1,2 gewerkt met Kleuterplein, een methode die aangeeft dat ook de leerdoelen voor voorbereidend lezen bereikt worden.

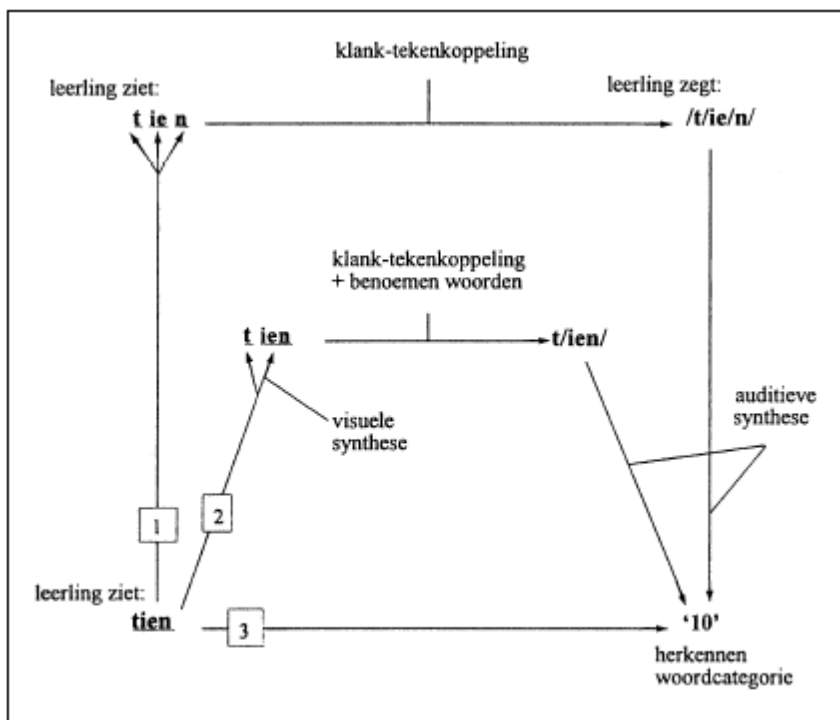
2. Theoretisch kader



2.1 Wat is technisch lezen?

Technisch lezen is de vaardigheid om geschreven taal om te zetten in gesproken taal. Het lezen start doordat je ogen (visuele waarneming) grafische tekens zien. Tijdens het lezen bewegen onze ogen met sprongetjes van gemiddeld acht tot negen letters langs de regel van een tekst. Tussen deze bewegingen staan de ogen korte tijd stil, de zogenaamde fixaties. Tijdens deze fixaties, die 200 tot 250 milliseconden duren, wordt de grafische informatie in het werkgeheugen vastgehouden (Arnoutse 2004). Door de grafische tekens (grafemen) in het werkgeheugen te registreren en herkennen, vindt woordherkenning plaats. Dit kan overigens door een grafeem te herkennen maar ook door een cluster van grafemen te herkennen (zoals pl, of str) of delen van woorden zoals syllaben¹⁰ (vre-se-lijk) en morfemen¹¹ (ge-fiets-t). In het schema hieronder wordt het proces van woordherkenning volgens drie wegen weergegeven (Struiksma, Van der Leij,

Viei
jra,
20
12)
:



Weg 1, via volledige verklanking:

Het kind analyseert elk afzonderlijk grafeem (visuele analyse) en koppelt dit aan het daarbij behorende foneem (klank-tekenskoppeling). Het kind moet de grafemen in de juiste volgorde (van links naar rechts) waarnemen en vasthouden (temporele orde

¹⁰ Syllaben zijn lettergrepen, zo heeft het woord internet 3 syllaben namelijk "te-vre-den"

¹¹ Morfeem; onderdeel van een woord met een eigen betekenis (ge-lopen).

waarneming en temporeel geheugen) en tot slot de klanken samenvoegen tot een geheel (auditiële synthese).

Weg 2, via herkenning van woorddelen en verklanking:

Het kind analyseert niet een enkel grafeem maar een groter deel zoals “ien” in het woord “tien” en voegt grotere clusters van grafemen samen (visuele synthese in het op de voorgaande pagina getoonde model van Struiksma, 2004), om ze vervolgens te verklanken zoals in weg 1.

Weg 3, Via direct woordherkenning:

Het kind herkent het woord op grond van een uniek patroon van letters dat het woord van alle andere woorden onderscheidt. Het leren lezen proces heeft erin geresulteerd dat de geschreven vorm van het woord de klankvorm als interne respons oproept.

Bij woordherkenning speelt naast het decoderen van de schrijfwijze (orthografie) van het woord dus ook de verklanking van het woord (fonologische codering) een belangrijke rol. Onderzoek van o.a. Ehri (2005) toont aan dat kinderen bij het leren lezen vooral gebruik maken van de verklanking. Ze zetten de afzonderlijke grafemen om in klanken (fonemen) en vormen deze klanken om tot het woord dat ze moeten lezen en geven er betekenis aan (grafeem-foneem koppeling).

In het Nederlands wordt elke spraakklank (foneem) weergegeven door één teken (grafeem). Dit heet het alfabetisch principe. Het woord “maan” is bijvoorbeeld opgebouwd uit 3 grafemen namelijk de “m”, vervolgens de “aa” en dan de “n”. In Nederland leren kinderen in groep 3 dit schrift te decoderen. We noemen dit aanvankelijk of spellend lezen. Spellend omdat het kind in dit eerste leerproces de grafemen eerst afzonderlijk zal benoemen en koppelen aan een foneem (dus m – aa - n) en vervolgens aan elkaar zal plakken tot het woord, maan. Dit proces neemt gemiddeld zo’n 4 à 5 maand in beslag. Aan het leren lezen in groep 3 gaan verschillende stadia vooraf en er komt nog een fase na waarin de vaardigheid van het lezen geautomatiseerd wordt.

Aarnoutse (2004) onderscheidt 3 stadia:

- Ontluikende geletterdheid
- Beginnende geletterdheid
- Gevorderde geletterdheid

Ontluikende geletterdheid:

Kinderen van 0 tot 4 jaar (de voorschoolse periode) zitten in de fase van ontluikende geletterdheid. In deze fase leren ze spreken en luisteren. Ook maken kinderen in deze fase kennis met de geschreven taal doordat ze prentenboeken lezen met bijvoorbeeld hun ouders en letters en pictogrammen zien in hun dagelijkse omgeving (thuis, op de peuterzaal).

Beginnende geletterdheid:

Kinderen in groep 1,2 en 3 zitten in de fase van beginnende geletterdheid. Ze leren dat letters klanken weergeven en leren ook daar betekenis aan te geven. Het maken van klank-tekenkoppelingen leren ze vooral in groep 3 maar vaak wordt in groep 2 al een start gemaakt door kinderen de eerste letters aan te leren. Ook leren kinderen in groep 1 en 2 dat boeken uit woorden bestaan, dat je die van links naar rechts leest en van boven naar beneden. In groep 1 en 2 zie je daarnaast vaak wat Jeanne Chall (1983) het pseudo lezen noemt. Kinderen doen net of ze lezen maar vertellen aan de hand van plaatjes of uit het hoofd een eerder voorgelezen verhaal na. Ehri (2005) geeft hierbij aan dat kinderen, in wat zij de pré-alfabetische fase noemt, ook woorden kunnen lezen omdat ze het woordbeeld onthouden (de ouders zeggen bijvoorbeeld hier staat bos en de kinderen onthouden hoe dat hele woord eruit ziet). Vervolgens krijgen kinderen steeds meer door dat letters aan klanken gekoppeld worden (het alfabetisch principe). Ze zien dit in boodschappenlijstjes, op het bord van de leerkracht en in boeken. Ze willen hetzelfde kunnen als de leerkracht, de ouders en beginnen met het ontwarren van de code van geschreven taal. Vaak herkennen ze dan eerst de eerste letter van hun eigen naam en herkennen deze letter ook in andere woorden. Dit proces wordt in groep 3 definitief gemaakt met het aanleren van alle 36 grafemen en de koppeling met de daarbij horende fomenen. Gedurende het schooljaar zal dit proces van woordherkenning meer en meer geautomatiseerd raken, het kind gaat steeds sneller en vloeiender lezen en over naar de fase van gevorderde geletterdheid.

Gevorderde geletterdheid:

In deze fase leren kinderen vanaf groep 4 tot en met 8 steeds vloeiender en sneller te lezen. Naast het technisch lezen, leren kinderen nu ook teksten die zij lezen te begrijpen door strategieën toe te passen (bijvoorbeeld samenvatten).

De fase van gevorderde geletterdheid wordt in de rest van dit onderzoek niet meegenomen omdat het een onderzoek naar de tegenvallende scores op technisch lezen in groep 3 betreft.

In de fase van ontluikende en beginnende geletterdheid leren kinderen dus eerst een heleboel vaardigheden die zij nodig hebben om uiteindelijk goed te leren lezen. In de volgende paragraaf een opsomming van deze basale vaardigheden of voorwaarden die noodzakelijk zijn in het proces van leren lezen.

2.2 Basale vaardigheden technisch lezen

Er is veel onderzoek gedaan naar de vaardigheden bij kinderen in de voorschoolse periode en kleuters die een goede leescarrière voorspellen. Arnoutse (2004) geeft aan dat met name fonologisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, letterkennis en benoemsnelheid ('naming speed' of 'rapid naming') goede voorspellers, of beter determinanten, zijn voor het latere technische lezen. Daarnaast is in Amerika veel onderzoek gedaan naar factoren in de voorschoolse periode die een succesvolle leescarrière voorspellen. In het "*Handbook of reading disability research, chapter 9*" (2011), staat een opsomming van diverse onderzoeken (o.a. Juel 2006) die

aantonen dat, naast bovengenoemde determinanten ook een goede mondelinge taalvaardigheid en spraakontwikkeling in de voorschoolse periode zeer belangrijk is bij het leren lezen.

Hieronder een opsomming per vaardigheid:

2.2a Mondelinge taalvaardigheid en woordenschatontwikkeling:

Mondelinge taalvaardigheid is het in staat zijn om, eerst in eenvoudige zinnen, verstaanbaar te kunnen spreken. Goorhuis-Brouwer (1997) formuleerde minimale normen voor de mondelinge taalvaardigheid van kinderen rond hun 4^e en 5^{de} jaar. Deze normen, te vinden in *“Elk kind een competente lezer”* (Vernooij, 2005) zijn:

- 4 jarigen: spreken in eenvoudige zinnen met een redelijke zinsopbouw waar de meervoudsvorming en vervoegingen van woorden vaak nog moeilijk zijn. 75 tot 90% van wat het kind zegt is verstaanbaar.
- 5 jarigen: spreken in redelijk goed opgebouwde zinnen, 100% van wat ze zeggen is verstaanbaar.

Voldoet een kind niet aan deze normen dan kunnen verschillende factoren hiervan de oorzaak zijn. Dit kunnen problemen met de gehoor- en luisterontwikkeling of met de anatomische verhoudingen van de spraakorganen zijn. Ook geen goede beheersing van de spraakmotoriek, stoornissen in de emotionele ontwikkeling of een slechte algemene gezondheidstoestand hebben, kunnen oorzaken zijn. Daarnaast zijn het ook de omgevingsfactoren die de taalontwikkeling kunnen beïnvloeden. Bijvoorbeeld het opgroeien in een taalarme omgeving. Onderzoek van Bus (2005) toont bijvoorbeeld aan dat voorlezen bij kinderen de taalvaardigheid en woordenschat uitbreidt. Kinderen die opgroeien in een taalarme omgeving worden minder gestimuleerd en kennen daardoor de betekenis van minder woorden. Door wel de betekenis van veel woorden te kennen, herken je deze ook sneller bij het technisch lezen, aldus Bus. Als een kind dat weet wat een maan is, dit woord moet lezen, zal de betekenis van het woord het kind bevestigen dat hij het goed leest. Dit blijkt ook uit onderzoek waarbij kinderen onzinwoorden moesten lezen. Alle kinderen lezen deze woorden slechter omdat ze er geen betekenis aan kunnen toevoegen. Vernooij (2005) haalt hierbij het onderzoek van Moats (2001) aan dat succesvolle lezers in groep 3 over een woordenschat beschikken van 20.000 woorden, terwijl minder succesvolle lezers maar een woordenschat van 5000 woorden hebben.

2.2b Fonologisch bewustzijn

Het fonologisch bewustzijn is het besef of de kennis die iemand heeft van de klankstructuur van gesproken taal en van de toegang tot deze structuur. Er wordt ook vaak gesproken van fonemisch bewustzijn. Aarnoutse (2004) geeft aan dat het fonologisch bewustzijn het meer omvattende begrip is dat niet alleen naar het bewustzijn van fonemen (klanken in gesproken woorden) verwijst, maar ook naar het bewustzijn van grotere klankeenheden zoals syllaben en rijmwoorden. Omdat fonemisch bewustzijn een onderdeel is van het fonologisch bewustzijn wordt verder de term fonologisch bewustzijn gebruikt, behalve daar waar het expliciet om fonemisch bewustzijn gaat.

Om te onderzoeken hoe het fonologisch bewustzijn van kinderen is, kan gekeken worden of de kinderen in staat zijn de onderstaande taken uit te voeren:

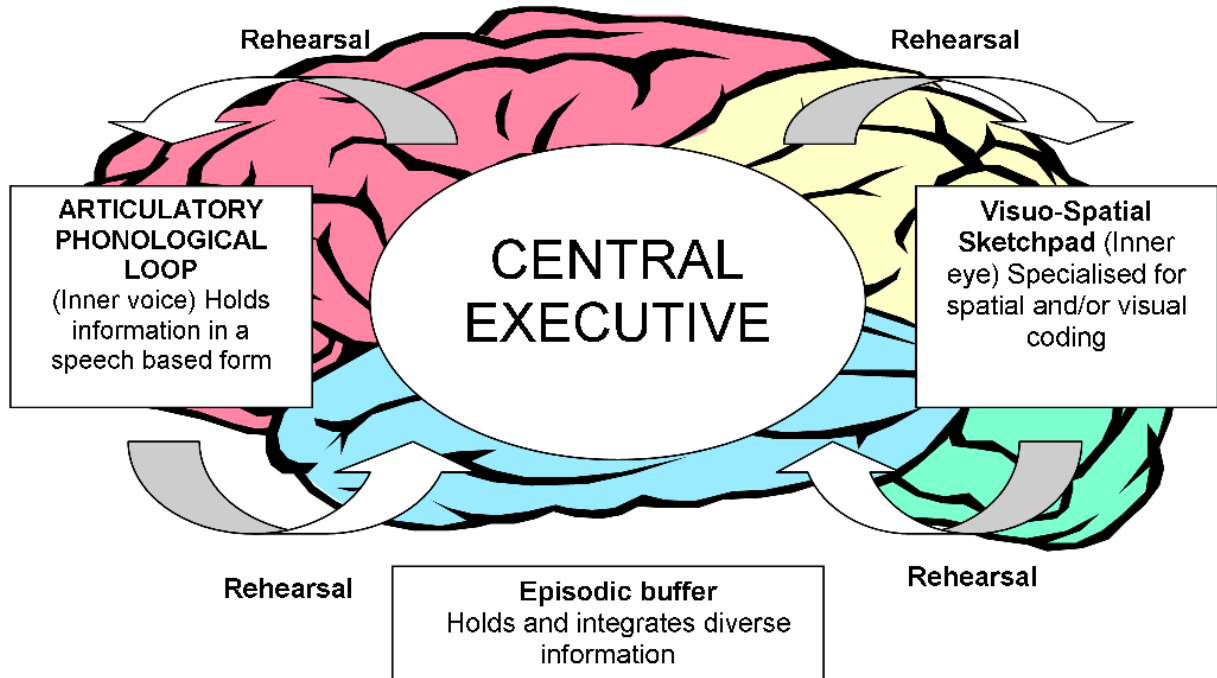
- **Syllaben:** het kind kan een gesproken woord in verschillende syllaben (lettergrepen) verdelen door bijvoorbeeld te klappen. “Regenen” wordt dan 3 klappen namelijk “Re – ge – nen”.
- **Rijmen:** het kind wordt gevraagd het begin- en eindrijm in woorden te herkennen. Bijvoorbeeld welke 2 van deze 3 woorden rijmen op elkaar: maan, boom, laan (maan en laan, eindrijm) of kroon, bos, kraan (kroon en kraan, beginrijm).
- **Isolatie van fonemen:** het kind moet de afzonderlijke klanken in woorden herkennen zoals welke klank hoor je aan het begin, het eind of met midden (dus welke klank hoor je aan het eind bij boom, de m).
- **Categorisatie van fonemen:** het kind moet uit 3 of 4 woorden kiezen welk woord niet in het rijtje thuis hoort (bijvoorbeeld; bek, hal, rok – hal hoort niet in het rijtje want bij de andere hoor je aan het eind de k).
- **Synthese:** het kind kan afzonderlijk uitgesproken klanken samenvoegen tot een woord (bijvoorbeeld b oo s wordt boos).
- **Analyse:** het kind kan van een uitgesproken woord bepalen uit hoeveel klanken het bestaat (bijvoorbeeld kat bestaat uit 3 klanken, k a t).
- **Deletie of suppletie van fonemen:** het kind moet de eerste of laatste klank van een woord weglaten en vervolgens het nieuwe woord uitspreken (bijvoorbeeld k ou s, zonder s wordt k ou).
- **Volgorde van fonemen veranderen:** het kind kan de volgorde van klanken veranderen (bijvoorbeeld k a t, draai de eerste en de laatste klank om, t a k).

Uit onderzoek van Bosman en Van Orden (2003) blijkt dat het goed kunnen uitvoeren van bovengenoemde taken, dus het hebben van een goed fonologisch bewustzijn, een belangrijke determinant is voor het goed leren lezen. Bij het ontwarren van de code van de geschreven taal, weten kinderen met een goed fonologisch bewustzijn immers al dat een woord uit losse klanken bestaat en beschikken ze over de vaardigheid om het woord in losse klanken te ontrafelen. Onderzoek heeft eveneens aangetoond dat kleuters die slecht scoren op fonologisch bewustzijn maar daar expliciet op getraind worden, eind groep 3 beter scoren op technisch lezen dan kleuters waarbij dit niet gebeurt (Vernooij, 2006).

2.2c Verbaal werkgeheugen

Het werkgeheugen (ook wel korte termijn geheugen genoemd) is een tijdelijke opslagplaats van taak-relevante informatie in de hersenen. Het werkgeheugen speelt vooral een rol bij actieve denkprocessen. Aarnoutse (2004) haalt het onderzoek van Baddely (1986) aan die in het werkgeheugen 4 componenten

onderscheidt:



Working Memory Model - Bron: Redshaw (2009)

- de fonologische lus (articulatory phonological loop), verwerkt auditieve informatie,
- het visueel-spatieel kladblok (visuo-spatial sketchpad), verwerkt visuele en ruimtelijke informatie,
- de centrale uitvoerder (central executive), integreert en coördineert de informatie uit de fonologische lus, het visueel-spatieel kladblok en het lange termijngeheugen en draagt deze weer over aan het lange termijn geheugen,
- de episodische buffer (episodic buffer), vormt van de informatie uit de fonologische lus, het visueel-spatieel kladblok, verbale informatie en chronologische informatie een episode, dat wil zeggen een verhaallijn in de tijd.

In het schema van Struiksma (pagina 15) zagen we al dat bij de omzetting van grafemen in fonemen (teken-klankkoppeling) de beginnende lezer een beroep doet op het verbaal werkgeheugen om het resultaat van het decoderen tijdelijk vast te houden alvorens de fonemen tot een woord samen te voegen. Aarnoutse (2004) geeft aan dat een goed werkend verbaal werkgeheugen nodig is om een goede teken-klankkoppeling te kunnen maken. Kinderen die deze koppeling niet goed

kunnen maken hebben vaak een specifiek tekort dat te maken heeft met het gebruik van fonologische representaties in het verbaal werk- of korte-termijn geheugen (de fonologische lus). Onderzoek van Klingberg (2011) laat zien dat bij dyslectische¹² kinderen deze fonologische lus in het verbaal werkgeheugen niet goed werkt.

2.2d Letterkennis

In de fase van ontluikende geletterdheid krijgen kinderen het besef dat de Nederlandse taal werkt volgens het alfabetisch principe. Ze komen erachter dat aan elk teken een klank gekoppeld is. Als kinderen eind groep 2 onvoldoende grafemen kennen, hebben zij dit alfabetisch principe niet goed door (Vernooij, 2006). Hij stelt ook dat kinderen die goed doorhebben wat het alfabetisch principe inhoudt:

- woorden in fonemen kunnen verdelen,
- begrijpen dat fonemen in alle woorden zitten,
- benoemen welk grafeem voor welk foneem staat,
- begrijpen dat er een consistente relatie bestaat tussen elk foneem en een letter in alle woorden.

Volgens Arnoutse (2004) is kennis van letters een belangrijke factor in de ontwikkeling van woordherkenning. Letters vergemakkelijken namelijk de perceptie van fonemen en zijn essentieel voor de overstap naar woordherkenning. Kinderen die aan het begin van groep 3 geen of weinig grafemen kunnen benoemen, hebben vaak moeite om in korte tijd alle 36 grafemen aangereikt te krijgen en hierin een goede teken-klankkoppeling te kunnen maken.

2.2e Benoemsnelheid

Benoemsnelheid is de snelheid waarmee informatie uit het mentale lexicon¹³ wordt opgehaald, ook wel 'naming speed' of 'rapid naming' genoemd. Het gaat bij het lezen om het snel en efficiënt ophalen van informatie over een letter of woord uit het langetermijngeheugen. Uit onderzoek van Verhagen, Aarnoutse en Van Leeuwe (2006) blijkt dat in de herfst van groep 3 alleen het snel kunnen benoemen van bekende letters, cijfers, kleuren en plaatjes effect heeft op de snelheid van woordherkenning in tegenstelling tot vaardigheden op het gebied van fonemische analyse en synthese. Dit laatste had dan wel weer veel effect aan het einde van groep 3 als niet de snelheid maar de nauwkeurigheid bij het lezen van woorden werd gemeten. Het snel op kunnen halen van informatie uit het langetermijngeheugen om woorden en letters snel te benoemen blijkt niet alleen het

¹² Dyslexie betekent letterlijk: niet kunnen lezen. De term komt uit het Grieks. Dys = niet goed functioneren, beperkt, en lexis = taal of woorden. Dyslexie is een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau. Dyslexie is erfelijk (<http://www.dyslexiewegwijzer.nl/cms/erfelijkheid.html>)

¹³ Het mentale lexicon maakt deel uit van het langetermijngeheugen. Alle woorden die we ons vanaf onze babytijd eigen maken, worden erin opgeslagen. Van elk woord zijn in het mentaal lexicon verschillende eigenschappen opgeslagen. In de eerste plaats bevat een concept semantische informatie over de betekenis van een woord. Maar het bevat ook informatie over hoe een woord klinkt (akoestische informatie), hoe je het uitsprekt (fonologische informatie), hoe je het vervoegt en verbuigt (morfologische informatie), hoe je het in een zin gebruikt (syntactische informatie), in welke pragmatische situaties je het gebruikt en hoe je het schrijft (orthografische informatie). (http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32706.htm op 15-06-2014)

technisch lezen in groep 3 te beïnvloeden maar ook een voorspeller te zijn voor het goed begrijpend kunnen lezen in groep 4 en verder (Arnoutse 2004).

Aarnoutse (2004) voerde met Van Leeuwe, Beernink en Verhagen 3 longitudinale studies uit naar de ontwikkeling van beginnende geletterdheid waarbij groepen kinderen uit groep 1, 2 en 3 aan verschillende toetsen onderwerpen werden. De toetsen hadden betrekking op fonemen (begin- en eindklank), analyse en synthese van betekenisvolle woorden en pseudowoorden, woordenschat, begrippen, letterkennis, het snel benoemen van letters, cijfers, kleuren en plaatjes en het snel lezen (decoderen) van betekenisvolle woorden en pseudowoorden. Daarnaast werden twee toetsen voor woordherkenning afgenomen en een toets die de nauwkeurigheid van het decoderen of herkennen van woorden meet. Deze toetsen werden zowel in de herfst als in het voorjaar afgenomen.

Uit dit onderzoek bleek dat met name het fonologisch bewustzijn in groep 1 en 2 een enorme groei doormaakt en een belangrijke determinant is bij om te voorspellen hoe het leren lezen in groep 3 zal gaan. Letterkennis bleek weliswaar belangrijk maar duidelijk minder een voorspeller te zijn van een succesvolle leescarrière net als het verbaal werkgeheugen. In groep 3 is het fonemisch bewustzijn veel minder een determinant voor technisch lezen. In deze groep scoorden kinderen die goed zijn in het snel benoemen van woorden, letters of plaatjes juist goed op woordherkenning. Aarnoutse (2004) concludeert dat van alle determinanten voor succesvol technisch lezen preventief vanaf groep 1 aandacht besteed moet worden aan fonologisch bewustzijn en benoemsnelheid. Hij voegt er aan toe dat in veel methodes als “Schatkist”, “Veilig Leren Lezen” en “Leeslijn” al veel aandacht wordt besteed aan het fonemisch bewustzijn in groep 1 en 2 maar dat uit steekproeven blijkt dat dit in de dagelijkse onderwijspraktijk niet altijd wordt toegepast.

Benoemsnelheid verbeteren is een ander verhaal. The National Reading Panel (2000) heeft meer dan 100.000 Amerikaanse onderzoeken naar beginnende geletterdheid vanaf 1966 onderzocht en concludeerde daarin ook dat benoemsnelheid een belangrijk onderdeel moet zijn in het dagelijks lesgeven. Zij gaven hierbij aan dat het veel hardop lezen door kinderen, en daar gerichte feedback op geven, de benoemsnelheid en daarmee het vloeiend lezen, stimuleert. Zij concludeerden overigens ook dat expliciete instructie met betrekking tot fonologisch bewustzijn en letter-klankkoppeling essentieel is om goed te leren lezen.

In het voorgaande is besproken welke vaardigheden kinderen nodig hebben om goed te leren lezen. In Nederland krijgen alle kinderen vanaf groep 1 onderwijs in het aanvankelijk technisch lezen, vaak met een methode. In groep 3 wordt meestal begonnen met het echte leren lezen. Toch zijn er grote verschillen tussen kinderen. Vernooij (2004) geeft aan dat 15% van de leerlingen die na groep 8 de basisschool verlaat geen competente lezer is. Op de site van de Onderwijsinspectie (2012), valt te lezen dat verbetertrajecten voor taal en rekenen op het gebied van begrijpend lezen wel werken maar dat er op het gebied van technisch lezen nog geen verbeteringen te zien zijn. Dit houdt in dat 15% van de kinderen niet de norm haalt

van de Onderwijsinspectie, namelijk dat zij als ze de basisschool verlaten, lezen op AVI 9¹⁴. Dit niveau zou eigenlijk al in groep 6 bereikt moeten worden. Waarom lukt het niet alle kinderen een competente lezer te worden? Welke factoren liggen hieraan ten grondslag?

2.3. Factoren die de leesontwikkeling beïnvloeden:

Elk kind is anders, qua karakter, motivatie en intelligentie. Elk kind groeit ook op in een andere omgeving. Tot slot krijgt elk kind op school onder verschillende omstandigheden les van verschillende leerkrachten. Samenvattend zijn dit de drie factoren die de leesontwikkeling beïnvloeden (Vernooij, 2004):

1. Factoren binnen de leerling:

Dit zijn factoren die afhangen van aangeboren en erfelijke (on)mogelijkheden als intelligentie en dyslexie.

In interactie met de thuisfactoren komen deze aangeboren talenten, (on)mogelijkheden al dan niet tot ontwikkeling:

2. Thuisfactoren:

Dit zijn factoren buiten de leerling om. Het kind is echter onderdeel van een gezin en groeit binnen dit gezin op in een, al dan niet, rijk taal-leesklimaat.

3. Schoolfactoren:

Dit zijn ook factoren buiten de leerling om als deskundigheid van de leerkracht, de rol van het schoolbestuur, de onderwijsmethoden.

In interactie met de factoren binnen de leerling en het taal-leesklimaat thuis vindt ontwikkeling op school plaats.

2.3a Factoren binnen de leerling:

Onderzoek Snow, Burns en Griffin (1998) heeft aangetoond dat intelligentie geen grote rol speelt bij het ontwikkelen van geletterdheid bij kinderen (waarbij ze uitgaan van een kind met een normale geestelijke en lichamelijke ontwikkeling). Uit hun onderzoek blijkt dat deze ontwikkeling van geletterdheid, ongeacht ras of sociaal milieu, op een redelijk voorspelbare manier verloopt. Bij een normale ontwikkeling en met een goede gezondheid, moet elk kind in staat zijn, ongeacht zijn intelligentie, om te leren lezen.

Waar de wieg staat van dit kind heeft echter wel invloed op wat er met de talenten en mogelijkheden van het kind gebeurt. Hoe wordt het kind voorbereid op zijn weg naar school?

2.3b Thuisfactoren:

Strickland, Ganske en Monroe (2002) deden onderzoek naar factoren die een succesvolle leescarrière op school voorspellen. Zij benoemden naast het

¹⁴ AVI staat voor: Analyse van Individualiseringsvormen. Het is een systeem voor het meten van de technische leesvaardigheid van kinderen en het lees-technische niveau van teksten. De teksten worden ingedeeld op een lees-technische moeilijkheidsgraad en vervolgens wordt getest welk niveau van AVI 1 t/m 9 het kind beheerst. AVI 9 wordt gezien als het niveau van functionele geletterdheid (<http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00029/>)

beschikken over een normale tot goede taalontwikkeling (factor binnen het kind) en een school die veel aandacht aan lezen en schrijven besteedt (schoolfactor), met name het volgende:

“Kinderen die succesvol zijn op het gebied van lezen zijn afkomstig uit gezinnen waarin zij motiverende en plezierige ervaringen opdoen met boeken en andere geletterde ervaringen opdoen.”

Naast dit profiel voor succesvolle lezers kwamen zij na inventarisatie van diverse onderzoeken ook tot een lijst van risicofactoren die een goede leesontwikkeling vaak in de weg staan. Naast een taalachterstand opgedaan door neurologische afwijkingen, slechthorendheid/doofheid, een veelvoorkomend leesprobleem als dyslexie of algemeen, het hebben van moeite met leren lezen in de familie (factoren binnen het kind), noemen zij als thuisfactoren:

- Als Engels¹⁵ (Nederlands) thuis niet de moedertaal is. Dit is met name een probleem als de instructie om te leren lezen en schrijven begint voor het kind de taal mondeling goed beheerst.
- Als er thuis een dialect van het Nederlands wordt gesproken. Zeker wanneer dit dialect sterk afwijkt van het standaard Nederlands. Op school zal het kind tijdens de instructie essentiële informatie missen als er geen rekening met het dialect gehouden wordt. Het kan ook zijn dat er door het spreken van het dialect toch al een lagere leerprestatie van het kind verwacht wordt (schoolfactor).
- Als kinderen thuis niet gemotiveerd worden om te lezen, dus niet voorgelezen worden of geen prentenboeken hebben, doen zij geen positieve leeservaringen op. Vaak leidt dit tot een gebrek aan motivatie om te leren lezen op school.
- Als kinderen wonen in een achterstandswijk, waar de ouders een lage sociale status hebben.

(Ook noemen zij als schoolfactor nog scholen met een slecht klassenmanagement, slechte instructie, weinig positieve feedback en veel ordeproblemen).

In de voorschoolse periode thuis veel en positieve ervaringen opdoen, bepaalt voor 49% de verschillen in kinderen bij het leren lezen (Vernooij, 2004). Door op te groeien in een taalrijke omgeving met ouders die veel voorlezen, doen kinderen essentiële vaardigheden op die zij nodig hebben om te leren lezen en schrijven, zoals woordenschatontwikkeling (zie paragraaf 2.2a)..

2.3c Schoolfactoren:

In zijn afscheidsrede van het lectoraat van Hogeschool Edith Stein geeft Vernooij (2012) aan dat scholen die succesvol zijn op het gebied van leesonderwijs, de volgende kenmerken laten zien:

- Ze stellen en streven hoge leesdoelen na.

¹⁵ Dit betreft een Engels onderzoek, uiteraard geldt voor dit onderzoek de Nederlandse taal. Waar Engels in het onderzoek staat, wordt dat vervangen door Nederlands.

- Ze beschikken over een effectief taal-/leescurriculum om de gestelde doelen te realiseren.
- Ze hebben een uitdagende leesomgeving.
- Ze besteden voldoende tijd aan taal/lezen.
- Leerkrachten geven effectieve instructie, c.q. leerkrachten gaan effectief om met de verschillen tussen leerlingen.
- Ze hebben een schoolleiding met een sterk onderwijskundig leiderschap.
- Ze stellen het leesonderwijs voor kinderen altijd centraal.

Van al deze kenmerken is effectief leerkrachtgedrag de meest invloedrijke. Leerkrachtkwaliteiten bepalen voor 43% de verschillen tussen de resultaten van kinderen op het gebied van lezen (Vernooij 2005). Onderzoek van Hattie (2003) bevestigt dat effectief leerkrachtgedrag een enorme impact heeft op de resultaten van leerlingen. In zijn onderzoek naar belangrijke invloeden op leerresultaten van leerlingen kwam hij tot de volgende effectgroottes:

Invloed	Effectgrootte*	Wie?
Feedback geven	1.13	Leerkracht
Voorkennis leerling	1.04	Leerling
Kwaliteit instructie	1.00	Leerkracht
Directie Instructie	0.82	Leerkracht
Remediërende feedback	0.65	Leerkracht

* 1.3 en hoger: zeer groot / **.80 - 1.29: groot effect** / .50 - .79: middelgroot / .20 - .49: klein / - .19 - .19: verwaarloosbaar

Een leerkracht, die goed om kan gaan met verschillen tussen leerlingen (differentiëren) is dus van enorme invloed op het leren van kinderen. Toch staat in het verslag van de Schoolinspectie (2014, blz. 38) te lezen dat 40 tot 50% van de leraren niet differentieert. Dit houdt dus in dat zij in de les geen of minder rekening houden met niveau en het tempo van de leerlingen. Ze stemmen hun uitleg en opdrachten niet af, maken geen gebruik van de mogelijkheden die de leermiddelen bieden en benutten de beschikbare lestijd voor iedere leerling niet optimaal. Verder ziet de Inspectie bij lesobservaties dat leraren niet altijd gerichte feedback geven. Dit is juist belangrijk want uit onderzoek van The National Reading Panel (2000) en Hattie (2003) blijkt dat het geven van feedback juist een enorme impact heeft op de leerresultaten (zie tabel hierboven).

Overigens stelt het rapport ook dat investeringen om het onderwijs te verbeteren vaak niet de leraar op de werkvloer bereiken. Daarnaast zien veel leraren de investeringen vaak meer als last dan lust. Zo wordt bijvoorbeeld een leerlingvolgsysteem gezien als een verbetering om o.a. het leesonderwijs in kaart te brengen maar het invullen hiervan kost veel tijd en wordt als een belasting gezien. Temeer daar veel scholen het instrument inzetten als een doel op zich, dus alleen een systeem om gegevens van kinderen in op te slaan. Ze gebruiken het niet als een middel om oorzaken van slechte leerresultaten mee te onderzoeken.

Het effectief inzetten van investeringen en het stellen van doelen ten aanzien van onderwijs en ook leerkrachtgedrag is uiteraard een taak van het schoolbestuur.

Naast effectief leerkrachtgedrag is het schoolbestuur zeer bepalend voor het onderwijs, de visie en de missie op een basisschool. Zoals Vernooij (2012) ook aangeeft is een sterk schoolbestuur één van de succesfactoren voor een goed leesbeleid.

Schoolbesturen brengen volgens de onderwijsinspectie (verslag 2014, blz. 45) kwaliteit steeds beter in kaart maar gebruiken die kennis nog te weinig om de dagelijkse onderwijspraktijk te verbeteren. Op scholen waar de schoolleiding wel kans zag om uit evaluaties van de eigen onderwijspraktijk verbetertrajecten in te zetten met daarbij een duidelijke visie en heldere doelen, zagen zij ook leerkrachten betere lessen geven. Met name op scholen waar een goede samenwerking was tussen leiding en team.

Een goede schoolleiding, effectieve leerkrachten en een goede wisselwerking tussen deze 2 zijn dus belangrijke factoren voor het garanderen van goed onderwijs op het gebied van leren lezen. Maar stel dat je dit als school goed voor elkaar hebt. Je hebt duidelijke doelen, leerkrachten geven effectief les en gaan goed om met verschillen tussen kinderen maar toch gaat het niet goed met het technisch lezen op school. Wat kun je dan als school doen?

2.4 Dimensies omgaan met verschillen in het leesonderwijs

Vernooij (2005) geeft aan dat elk kind goed leesonderwijs geven een complex proces is waarbij een school, ook scholen die denken dat ze alles onder controle hebben, makkelijk één van de factoren over het hoofd kan zien. Hij noemt hier aspecten als leesdoelen, de factor tijd of de leesmethode die gebruikt wordt en daarbij nog hoe de leerkracht met al die factoren omgaat.

Het omgaan met de verschillen tussen kinderen noemt Vernooij essentieel voor effectief leesonderwijs. Maar hoe doe je dat? Het goed invullen van welke dimensies is dan belangrijk om als school effectief om te gaan met verschillen in het leesonderwijs? Deze dimensies, door Vernooij (2005) samengesteld aan de hand van literatuuronderzoek en het BOV¹⁶ project, worden in de volgende paragraaf uitgewerkt.

2.4a Doelgericht leesonderwijs en hoge verwachtingen

In de "leesspecial" van Didactief Online (2006) staat dat doelgericht onderwijs, bijvoorbeeld er naar streven dat alle kinderen eind groep 3 minimaal AVI-2 en eind groep 4 minimaal AVI-5 halen, leidt tot betere resultaten. Niet alleen laat een school door het stellen van hoge, realistische doelen zien dat ze hoge verwachtingen heeft van de mogelijkheden van haar leerlingen maar ook dat ze over de professionele kwaliteiten beschikken om die doelen te realiseren. Stel dat je als school tevreden bent als een kind dat moeite heeft met lezen aan het eind van groep 3 AVI 1 haalt, dan ga je als leerkracht niet nastreven dat dit kind AVI 2 haalt. AVI 1 is voor

¹⁶ BOV staat voor 'Beginnend lezen en omgaan met verschillen'. Het BOV-project richt zich op het verbeteren van het leerkrachtgedrag bij het omgaan met verschillen tussen leerlingen. Dit adaptief onderwijsgedrag dient ertoe te leiden dat de uitval in de groepen 3 en 4 geminimaliseerd wordt. Op 15 juni 2014 gevonden via http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/1644/risicoleerlingen_bij_technisch_lezen

hem/haar, immers al mooi genoeg. Als je als school het doel stelt dat alle kinderen AVI 2 halen aan het einde van groep 3, dan moet je als leerkracht effectief omgaan met de verschillen tussen jouw leerlingen zodat ook dit kind AVI 2 haalt. Naast het stellen van realistische hoge doelen moeten deze natuurlijk ook getoetst worden. In de Didactief Online special staat dat hiervoor het beste methode-onafhankelijke toetsen gebruikt kunnen worden als DMT en AVI.

2.4b Een goede taal- en methodelijn

Een goede taal- en methodelijn geeft een handleiding voor het behalen van de lesdoelen die gesteld worden. In een dergelijke methode wordt niet alleen aangegeven wat de school onderwijs maar ook hoe ze dat doet. Dus hoe ze de doelen realiseert bij wat ze onderwijst bij alle kinderen. Een goede methode biedt dus een handreiking voor het omgaan met verschillen tussen de leerlingen. Geeft een methode bijvoorbeeld onvoldoende handreikingen voor het bevorderen van fonologisch bewustzijn bij kinderen in de kleutergroepen, dan zullen er in groep 3 bij het leren lezen kinderen uitvallen die hierin niet voldoende onderwijs hebben gekregen.

Als we kijken naar de stadia die een kind doorloopt bij het leren lezen van Chall (1983), begint dit al in de voorschoolse periode met de spraak- en taalontwikkeling. Omdat een groep kinderen dit onvoldoende aangereikt krijgt thuis, moet ook dit onderdeel goed meegenomen worden in de methodelijn om effectief met verschillen tussen kinderen om te kunnen gaan. Daarnaast zijn er de in paragraaf 2.2 beschreven basale vaardigheden die ook in de methode aan bod moeten komen. Concluderen kunnen we zeggen dat een goede taal- en methodelijn een evenwichtig curriculum biedt voor de volgende 7 hoofdgebieden van taal:

- Mondelinge taalvaardigheid / spreek- en taalontwikkeling
- Fonologisch bewustzijn
- Geschreven taal, waaronder letterkennis
- De grafeem-foneem koppeling
- Vlot lezen, nauwkeurig en expressief
- De ontwikkeling van de woordenschat
- Begrijpend leesstrategieën (pas vanaf groep 4 dus niet relevant voor dit onderzoek)

Als één van deze hoofdgebieden in een methode onderbelicht wordt, kan dit al gevolgen hebben voor zwakke lezers (Vernooij 2005). Daarnaast geeft hij aan dat motivatie en interesse om met de methode te werken het leesonderwijs beïnvloedt.

In de praktijk wordt er echter dikwijls van uitgegaan dat alle leesmethoden even goed zijn, maar dit is niet het geval (Vernooij, 2007). Sommige methoden voor leren lezen gaan bijvoorbeeld uit van natuurlijk leren lezen. Onderzoek heeft aangetoond dat leren lezen niet natuurlijk verloopt zoals het leren praten bij baby's maar een proces is waarbij kinderen effectieve instructie nodig hebben (zie verder sub-paragraaf 2.4d). Er zijn ook methoden voor het leren lezen die toestaan dat kinderen zwak blijven, bijvoorbeeld door de risicolezers al vroegtijdig leesonderwijs op 'eigen niveau' te geven, los van de overige kinderen. Dit lezen op eigen niveau is echter

niet effectief voor probleemlezers omdat zij dan de voordelen van groepsinstructie en de samenwerking met andere kinderen missen (Vernooij 2005).

Een goede methode houdt dus in dat ze de 7 hoofdgebieden van taal omvat maar ook duidelijke richtlijnen geeft over het leerproces en het omgaan met risicolezers.

2.4c Een goede kijk op (potentiële) probleemlezers

Het is noodzakelijk dat leerkrachten een goede kijk hebben op (potentiële) probleemlezers. Al in de kleuterperiode geven kinderen signalen of die mogelijk wijzen op problemen bij het leren lezen in groep 3. Volgens Vernooij (2005) zijn veel problemen met lezen toe te kennen aan de vaardigheden en kennis van de leerkrachten. Zij herkennen de signalen niet of te laat. Zoals het al eerder genoemde onderzoek van o.a. Aarnoutse (2004) kunnen dit problemen zijn bij het fonologisch bewustzijn in groep 2 of het niet snel kunnen benoemen van letters en woorden bij de herfstsignalering in groep 3. Leerkrachten moeten deze signalen niet alleen snel herkennen maar ook direct ingrijpen. Als achterstanden aan het eind van groep 3 nog niet weggewerkt zijn, is het erg moeilijk om het niveau van technisch lezen nog goed te krijgen. Het moment om tot een goede teken-klank koppeling te komen is dan voorbij (Vernooij, 2005).

Veel leerkrachten zijn bij het in kaart brengen van probleemlezers geneigd om de oorzaak te zoeken in bijvoorbeeld het kind zelf of de gezinsachtergrond. Vaak denken ze dan aan een ontwikkelingsachterstand of een neurologisch probleem zoals dyslexie. Bus (2005) onderzocht of kinderen die het stempel dyslexie krijgen, dit ook werkelijk zijn. Zij toonde aan dat kinderen die geen of weinig systematische foneemtraining krijgen, op basis van een paar medeklinkers raden naar de betekenis van een woord. Veel leerkrachten gaan er in zo'n geval vanuit dat een kind dyslectisch is terwijl het fonemisch bewustzijn slecht is. Als de leerkracht al in groep 2 had gesignaleerd dat dit bewustzijn slecht was en daar op had ingegrepen, of beter nog, preventief veel gewerkt had met het oefenen van fonemisch bewustzijn, was de kans significant kleiner geweest dat in zo'n geval de diagnose dyslexie was gesteld.

Om goed om te kunnen gaan met verschillen tussen kinderen op het gebied van lezen is het dus noodzakelijk een goede kijk op potentiële probleemlezers te hebben. Door problemen te signaleren of beter nog, de risico's op problemen preventief te beperken, kunnen leerkrachten ervoor zorgen dat risicolezers meer tijd krijgen om effectiever te leren door meer instructie of door veel herhaling en oefening.

2.4d De rol van instructie

De kwaliteit van de instructie is van cruciaal belang om effectief leesonderwijs te geven waarbij rekening gehouden moet worden met verschillen tussen kinderen. Het ene kind kan immers na een korte effectieve instructie al aan het werk, terwijl een ander kind nog meer uitleg en oefening nodig heeft.

Onderzoek van Kirschner, Clark en Sweller (2006) heeft aangetoond dat kinderen het meest effectief leren lezen als dat gaat via directie, expliciete instructie, inclusief oefening en feedback. Zij geven aan dat met name kinderen die zwak lezen slechter gaan scoren bij geen of gedeeltelijke instructie zoals dat bijvoorbeeld wordt aangegeven in methodes voor zelfontdekkend of natuurlijk lezen.

Onderzoek over de werking van het brein bevestigt het belang van expliciete instructie bij het aanleren van nieuwe vaardigheden. Kirschner (2006) haalt hier een onderzoek aan van de Nederlandse psycholoog A. de Groot uit 1946 waarin deze aantoonde dat meesterschakers niet zo goed zijn omdat zij de beste zetten bedenken maar omdat zij de beste zet voor elke situatie in hun langetermijngeheugen hebben opgeslagen. Dit bewijst dat je dus goede informatie/kennis in je langetermijngeheugen nodig hebt om bij problemen tot effectieve oplossingen te komen. Verder geeft Kirschner aan dat we uit onderzoek weten dat het korte termijngeheugen maar beperkt is (zie paragraaf 2.2c) over het verbaal werkgeheugen) en dat we de maximaal 7 zaken die we daarin opslaan maar 30 seconden vast kunnen houden. Deze beperking valt echter weg als de kennis in het langetermijngeheugen opgeslagen is. Als we dit toepassen op leren lezen, zullen alle startende lezers nog geen effectieve kennis in hun langetermijngeheugen opgeslagen hebben. Zij werken dus met hun kortetermijngeheugen dat beperkt is. Geeft een leerkracht echter effectieve instructie waarbij zij in duidelijke stappen het proces beschrijft en dit ook vaak herhaalt dan zal bij kinderen deze kennis in het langetermijngeheugen worden opgeslagen. Hierdoor kunnen zij deze kennis bij volgende stappen weer effectief gebruiken. en hoeven minder te steunen op hun beperkte korte termijngeheugen. Wordt er geen duidelijke en effectieve instructie gegeven met oefening en herhaling, dan zullen kinderen geen kennisbank voor lezen opbouwen in hun langetermijngeheugen en moeite houden met het proces doordat zij moeten steunen op hun beperkte kortetermijngeheugen.

Instructie die niet effectief is, is vaak gebaseerd op romantische ideeën van de leerkrachten. Denk hierbij aan het idee dat kinderen vanzelf wel leren als ze maar gemotiveerd zijn of rages als “natuurlijk leren lezen” (Vernooij, 2005, gebaseerd op grootschalig onderzoek van de NICHHD, grootste onderwijsorganisatie ter wereld). De vraag kan gesteld worden hoe je dan wel effectief instructie geeft.

Onderzoek wijst uit dat het directe instructiemodel het beste werkt bij het effectief geven van instructie (Vernooij, 2005). Bij het directe instructiemodel krijgen kinderen gerichte groepsinstructie volgens de volgende stappen:

- Terugblik op de voorgaande lessen waardoor voorkennis wordt geactiveerd en informatie uit het langetermijngeheugen wordt opgehaald.
- Bespreken van de lesdoelen. Kinderen weten wat ze gaan leren en waarom.
- Gerichte instructie waarbij de leraar uitlegt en waar mogelijk voorbeeld, gevolgd door een controle of kinderen lesstof begrepen hebben.
- Leerlingen passen het geleerde onder begeleiding van de leraar toe. De nieuwe letter wordt bijvoorbeeld samen met de leraar geoefend door ook andere woorden met diezelfde letter te maken.

- Leerlingen werken zelfstandig aan opdrachten en de leerkracht geeft verlengde, dus extra instructie aan kinderen die moeite met de stof hebben.
- Evalueren: de leerkracht en leerlingen staan stil bij wat er geleerd is. Leerkracht geeft feedback waar zaken nog niet goed begrepen zijn.

Door het inzetten van dit model kan er effectief omgegaan worden met verschillen tussen kinderen. Na de groepsinstructie (iedereen krijgt dus instructie over bijvoorbeeld een nieuw aan te leren letter en leert deze letter te herkennen en toe te passen in andere woorden die hij al kent, zodat informatie in het langetermijngeheugen opgeslagen kan worden) krijgen zwakke lezers extra instructie, dus meer tijd om zich de stof eigen te maken. Bovendien is het model gericht op actief leren omdat kinderen bij de instructie betrokken worden om na de eerste uitleg samen aan de slag te gaan met een probleem. Hardop denken, voordoen en participatie van leerlingen moet hierbij centraal staan.

De uiteindelijke effectiviteit van de instructie, met daarbij het gebruik maken van het directe instructiemodel, zal blijken uit het aantal leerlingen dat de gestelde leesdoelen realiseert.

2.4e Voldoende ingeroosterde tijd

Onderzoek van o.a. Driessen (2010) toont aan dat er een sterke relatie is tussen de leertijd en de uiteindelijke leeropbrengsten. Zwakke lezers leren op dezelfde manier lezen als sterke lezers maar doen er langer over om het leesproces onder de knie te krijgen. Voldoende ingeroosterde tijd is dus belangrijk om alle kinderen de gestelde leesdoelen te laten halen. Daarnaast moet deze ingeroosterde tijd natuurlijk effectief gebruikt worden.

Uit al eerder aangehaald onderzoek van o.a. Snow (1998) blijkt bijvoorbeeld dat in groep 2 al minimaal 3 uur per week besteed moet worden aan kwalitatief goede taal/leesactiviteiten om uitval in groep 3 te voorkomen. Zoals uit onderzoek van Arnoutse (2004, blz. 22) al bleek moet er vooral gewerkt worden aan fonologisch bewustzijn omdat dit in grote mate van invloed is op het leren lezen in groep 3.

Mommers (2002), hij ontwikkelde de veelgebruikte methode “Veilig Leren Lezen”, geeft aan dat het in groep 3 leerkrachten vaak niet lukt alle 12 kernen van de methode aan te bieden. Hierdoor hebben kinderen een onvoldoende basis om in groep 4 verder te gaan. Aan het begin van het schooljaar de tijd effectief inroosteren kan deze problemen voorkomen. Volgens Vernooij (2005) is het in groep 3 nodig om minstens 400 minuten aan taalonderwijs te besteden. Van deze tijd moet volgens Mommers (2002) heel veel tijd besteed worden aan automatisering omdat dit de sleutel is tot het goed leren lezen.

Naast het inroosteren van voldoende tijd om aan de leerbehoeften van alle kinderen tegemoet te komen moet in de planning dus ook vastgelegd worden hoe de beschikbare tijd zo effectief mogelijk gebruikt kan worden. Extra tijd voor risicolezers kan ook gecreëerd worden door het inzetten van de remedial teacher, een extra leerkracht of stagiaire, een klasse-assistent, ouders of oudere leerlingen die als tutor optreden.

2.4f Convergente differentiatie

Convergente differentiatie betekent dat leerkrachten een gemeenschappelijk basisaanbod aanbieden met gemeenschappelijke doelen. Door het gemeenschappelijk basisaanbod leren leerlingen van elkaar. Er wordt na het gemeenschappelijk basisaanbod uiteraard wel gedifferentieerd waardoor convergente differentiatie zeker geen vorm van strak klassikaal onderwijs is.

Tegenover convergente differentiatie staat divergente differentiatie, wat inhoudt dat het aanbod op de individuele leerling is afgestemd. Kinderen met hetzelfde leesniveau bij elkaar in een groep stoppen (een homogene groep) is een vorm van divergente differentiatie. Nadeel hiervan is dat als je zwakke lezers bij elkaar in een groep stopt, en de snelle lezers ook, deze laatste groep sneller door de methode zal gaan waardoor de kloof tussen zwakke en sterke lezers nog groter wordt en het alleen maar moeilijker zal worden om gemeenschappelijke doelen te behalen. Bovendien kan bij zwakke lezers makkelijk het gevoel ontstaan dat ze het toch niet kunnen, ze zitten immers in de zwakke groep (Houtveen en Van de Grift, 2007). Zij geven ook aan dat remedial teaching hetzelfde effect kan hebben als leerlingen gedurende lange tijd steeds uit de klas gehaald worden voor geïndividualiseerd onderwijs. Bovendien krijgen zij tijdens deze lessen vaak andere oplossingsstrategieën aangeboden waar in de klas niet mee gewerkt wordt zodat dit ook weer verwarrend kan werken. In dit onderzoek wordt dan ook geadviseerd om remedial teachers met de zwakke lezers in de klas te laten werken waarbij ze ook aansluiten op de lessen in de klas.

Convergente differentiatie is goed realiseerbaar als het in paragraaf 2.4d aangehaalde directe instructiemodel wordt ingezet. Dit model start immers vanuit een gemeenschappelijk aanbod voor de hele klas (er wordt een nieuwe letter aangeleerd) waarna deze ook nog gezamenlijk geoefend wordt. Daarna gaan de goede lezers zelfstandig aan het werk en krijgen de zwakke lezers verlengde instructie (differentiatie).

2.4g Effectief groeperen

Bij het groeperen van kinderen kun je de keuze maken tussen homogene (kinderen met hetzelfde niveau bij elkaar) en heterogene groepen (kinderen met verschillende niveaus bij elkaar). Er is veel onderzoek gedaan naar de effecten van het groeperen van kinderen in deze groepen. Vernooij (2014) vat in een artikel voor “Onderwijs maak je samen” de verschillende bevindingen uit onderzoek op dit gebied samen en komt tot de conclusie dat het werken in homogene (ook wel niveau) groepen niet werkt. Hij geeft hierbij de volgende redenen aan:

- Bij niveaugroepen weten kinderen of ze in een groep met sterke of zwakke lezers zitten. Het zelfvertrouwen van kinderen die in een zwakke groep zitten zal hierdoor niet bevorderd worden.
- Bij lage homogene niveaugroepen neemt meestal de druk om te presteren af, ook omdat het vaak ontbreekt aan een positief rolmodel.

- Leerkrachten stellen over het algemeen minder hoge eisen aan kinderen in een lage homogene groep en hebben lagere verwachtingen wat het prestatieniveau van deze kinderen niet zal verbeteren.
- Er is weinig mobiliteit tussen de groepen, kinderen uit een lage niveaugroep hebben een kleine kans dat ze doorstromen naar een hogere niveaugroep.

Homogene groepen werken overigens wel als het gaat om hoogbegaafde leerlingen. In een dergelijke homogene groep zullen de leerprestaties wel verbeteren. Homogene groepen voor zwakke lezers zijn dus én slecht voor de leerresultaten van deze kinderen maar ook voor hun sociaal welbevinden.

Vernooij (2014) geeft verder aan dat uit onderzoek blijkt dat heterogene groepen wel werken. Zwakke lezers doen het beter in heterogene groepen en voor goede lezers geldt dat het zitten in een heterogene groep hun leerprestaties niet beïnvloedt. Wat het sociaal welbevinden betreft kan gezegd worden dat het bij de zwakke lezers verbetert omdat ze positieve rolmodellen hebben en zich hieraan optrekken. Sterke lezers vinden het veelal fijn om te helpen waardoor ook hun sociaal welbevinden zal toenemen.

Effectief groeperen is dus groeperen in heterogene groepen. Uiteraard zullen er van tijd tot tijd wel homogene groepen gemaakt worden. Denk bijvoorbeeld aan groepjes die verlengde instructie krijgen. Dit zijn echter tijdelijke groepen en deze kunnen bij elke les anders van samenstelling zijn.

2.4h Actief leren

Actief leren, of in dit geval actief leren lezen betekent dat kinderen actief en taakgericht bezig zijn met het leren lezen waarbij ze betrokken zijn bij de lesstof en gemotiveerd zijn om hun taken uit te voeren.

Leerkrachten kunnen het actief leren van kinderen bevorderen door:

- Het leesonderwijs aan te laten sluiten op de voorkennis van kinderen maar ook bij hun belangstelling en leefwereld.
- De leerlingen verantwoordelijkheid te geven voor hun eigen leerproces.
- Coöperatieve werkvormen in te zetten.

Het in paragraaf 2.4d beschreven directe instructiemodel leent zich prima voor het inzetten van coöperatieve werkvormen. Bij het aanleren van een nieuwe letter zou je kinderen bijvoorbeeld kunnen vragen in tweetallen in de klas voorwerpen te zoeken die beginnen met dezelfde letter als de letter die net aangeleerd is (Vernooij 2005). Door dit in coöperatieve werkvormen te doen voorkom je eveneens dat de sterke lezers steeds het antwoord geven omdat de zwakke lezer, in dit geval ook voorwerpen moet opzoeken en dus moet meedenken. Hij is daardoor ook actief betrokken bij zijn eigen leerproces.

2.4i Vroegtijdig problemen signaleren

Uit onderzoek van Torgesen (2004) blijkt dat als er vroegtijdig en effectief

geïntervenieerd wordt bij (potentiële) probleemlezers, deze kinderen middels deze interventie (bijvoorbeeld extra oefening op fonologisch bewustzijn) de handvatten aangereikt krijgen die ze bijna allemaal zal beschermen tegen uitval bij het lezen in groep 3.

Vroegtijdig problemen signaleren en effectief ingrijpen heeft dus succes.

Ten eerste omdat het kind, doordat het meekomt met lezen, zich competent zal voelen en dus plezier zal hebben/krijgen in lezen. Hierdoor komt het niet in de neerwaartse spiraal terecht van iets niet kunnen, er daardoor nog minder zin in hebben en dus nog slechter worden (Mattheus effect). Ten tweede heeft vroegtijdig ingrijpen effect omdat uit onderzoek blijkt dat taalproblemen die in het zesde levensjaar nog aanwezig zijn, vaak niet zullen verdwijnen. Het is dus belangrijk om het voor die tijd op te lossen. Ten derde is vastgesteld dat 90% van de zwakke lezers na 4 jaar nog steeds slecht leest als ze geen gerichte extra instructie krijgen (Vernooij 2005).

Bij het vroegtijdig signaleren van problemen onderscheidt Torgesen (2004) 2 groepen kinderen die in groep 1 binnenkomen:

- De kinderen met een goede woordenschat en taalvaardigheid maar met een slecht fonologisch bewustzijn. Zij zullen vooral moeite hebben in groep 3 met het vlot en vloeiend lezen (het maken van een snelle klank-tekenkoppeling).
- De kinderen uit sociaal zwakke milieus of uit gezinnen waar Nederlands niet de moedertaal is (zie paragraaf 2.3b). Zij hebben vaak niet alleen een slecht fonologisch bewustzijn maar ook een slechte woordenschat, weinig tot geen ervaring met geschreven taal en een lage algemene ontwikkeling. Bij deze groep zal ook interventie plaats moeten vinden op woordenschat en ervaring met geschreven taal.

Bovenstaande preventieniveaus komen overeen met onderzoek van Vernooij (2005) die voor groep 1 en 2 de volgende gebieden aangeeft waarbij gekeken moet worden of die voldoende beheerst worden (ook wel niveau 1 genoemd):

- Ervaring met geschreven taal
- Mondelinge taalvaardigheid
- Fonologisch bewustzijn
- Kennis van letters

Niveau 2 voor groep 3 houdt dan in dat er systematische aandacht is voor:

- Grafeem – foneem koppeling
- Auditieve synthese

Als problemen op deze gebieden vroegtijdig gesignaleerd worden, moeten kinderen hier én extra instructie én extra oefening op krijgen. Bij dit vroegtijdig signaleren moet wel het onderzoek van Bus (2005) meegenomen worden om ervoor zorg te dragen dat kinderen niet onterecht als dyslectisch bestempeld worden (zie paragraaf 2.2c).

2.4j Leesontwikkeling volgen

Om goed om te kunnen gaan met verschillen tussen kinderen is het van belang om hun leesontwikkeling te volgen. Dit kan o.a. op de volgende manieren:

- Observeren
- Gemaakt werk nakijken
- Methodegeboden toetsen afnemen
- Methodeonafhankelijke toetsen afnemen

De meeste scholen volgen de ontwikkeling van kinderen m.b.v. een leerlingvolgsysteem met methodeonafhankelijke toetsen. Aan de hand van de uitslagen van de toetsen kunnen zij zien of een individuele leerling de gestelde doelen haalt of niet maar dit kan ook bekeken worden voor de hele groep. Daarnaast werken veel scholen met een protocol, bijvoorbeeld een dyslexieprotocol om zwakke lezers in de gaten te houden. Aan de hand van de resultaten van de kinderen kan, indien nodig, de instructie weer aangepast worden. De toetsen geven vaak niet alleen een signaal voor een stagnerende leesontwikkeling van een kind of een groep kinderen maar geven tegelijkertijd een signaal voor leerkrachtgedrag of de gebruikte methode. De Onderwijsinspectie gaf in haar verslag (2014) al aan dat scholen veel effectiever gebruik moeten maken van resultaten uit leerlingvolgsystemen (zie paragraaf 2.3c) door deze resultaten ook te analyseren in verband met het didactisch handelen binnen de school en de gebruikte methode.

2.4k De rol van de computer

Op veel scholen wordt de computer ingezet voor kinderen die moeite hebben met bepaalde onderdelen van het aanvankelijk leren lezen. Volgens Vernooij (2005) is het hierbij van belang dat scholen vooral gebruik maken van methodegebonden software omdat kinderen dan oefenen en herhalen met woorden en letters die zij ook al via de instructie van de leerkracht aangereikt krijgen.

In paragraaf 2.4e over het belang van voldoende ingeroosterde leertijd werd al aangegeven dat extra oefenmateriaal effectief is voor zwakke lezers. Een computerprogramma kan deze extra leertijd dus geven doordat het kind met de software de stof herhaalt en oefent. Omgaan met verschillen tussen kinderen kan dus gedeeltelijk door het inzetten van computers gefaciliteerd worden.

Onderzoek van Wentink (2012) bevestigt dat veel software voor leesonderwijs positieve effecten heeft. Zo concludeert zij dat digitale prentenboeken de woordenschat en het verhaalbegrip bevorderen. Ze zijn een goede aanvulling op het voorlezen maar nadrukkelijk geen vervanging van het voorlezen door de leerkracht. Verder is het mogelijk om m.b.v. een computerprogramma het fonemisch bewustzijn en letterkennis te stimuleren. Ook geeft zij aan dat interactieve programma's beter zijn dan statische programma's (directe feedback en adaptiviteit).

Hierbij vermeldt zij wel dat de kennis van de leerkracht over de mogelijkheden en de werking van de software cruciaal is, bij het effectief inzetten hiervan. Gebleken is dat het vooral van de vaardigheden en interesse van de leerkracht afhangt of, en zo ja hoe vaak, digitale software wordt ingezet.

Daarnaast vinden veel kinderen het leuk om op de computer of tablet te werken. Het inzetten van een educatief softwareprogramma zal in die zin ook het kind motiveren om te leren lezen. Dit is recent aangetoond door onderzoek van Regtvoort en Zijlstra (2014) naar het programma Bouw. Bouw is een computerprogramma waarbij kleuters die o.a. zwak scoren op fonologisch bewustzijn, met een tutor (omdat nog niet alle kleuters een computer goed kunnen bedienen) oefenen met klanken en letters. Na gebruik van het programma bleef de groep risicokinderen die niet had gewerkt met het programma op de Cito toets laag scoren terwijl de Bouwgroep zelfs bovengemiddeld scoorde. Daarnaast hadden kinderen door het computerprogramma meer plezier gekregen in taalactiviteiten en waren ze taakgericht.

2.4l Zelfstandig werken en leren

In paragraaf 2.4d werd over het effectief instructie geven met het directe instructiemodel al aangegeven dat na de basisinstructie een grote groep kinderen zelfstandig aan het werk gaat. Dit geeft de leerkracht de tijd om kinderen die extra instructie nodig hebben, deze ook te geven.

Daarnaast is zelfstandig werken natuurlijk ook een doel op zich. Kinderen moeten leren om zelfstandig, aangeleerde strategieën toe te passen. Torgesen (2004) geeft aan dat veel zwakke lezers het zelfstandig werken lastig of zelfs onplezierig vinden omdat ze vaak niet snappen wat ze moeten doen en zich dan incompetent voelen.

Toch is het noodzakelijk dat deze kinderen, na de verlengde instructie, ook zelfstandig aan het werk gaan omdat zij ook moeten leren strategieën om problemen op te lossen, toe te passen. Bovendien kan de leerkracht dan een ronde door de klas kan maken. Zo kan zij checken of de stof door alle kinderen, dus ook door de snelle en gemiddelde leerlingen, goed begrepen is of dat er wellicht voor de snelle kinderen extra, uitdagend materiaal aangereikt moet worden.

2.4m Managen van het leren

Naar aanleiding van bijvoorbeeld toetsresultaten of observaties kan het nodig zijn dat de hoeveelheid tijd voor (verlengde) instructie of de inrichting van het klaslokaal aangepast moet worden. Dit managen van het leren is een proces waarvan de leerkracht zich altijd bewust moet zijn om tegemoet te komen aan de verschillen tussen kinderen en zo maximaal in hun leerbehoefte te voorzien (Vernooij 2005).

2.4n De relatie school – ouders

Betrokkenheid van ouders bij de school van hun kinderen, kan verschillende vormen hebben. Epstein (aangehaald in het onderzoek van Smit, 2006, blz. 13),

onderscheidt 6 vormen verschillende vormen van ouderparticipatie:

- **Voorwaardenscheppende rol van ouders ('opvoeden')**

Ouders zijn verantwoordelijk voor de gezondheid en veiligheid van de kinderen. Zij moeten hun kinderen voorbereiden op het naar school gaan, hen begeleiden en opvoeden, en zorgen voor een pedagogisch klimaat dat ten goede komt aan het leerproces en het gedrag van het kind op school.

- **Communicatie school-ouders ('communiceren').**

De school verschaft informatie over de schoolactiviteiten en vorderingen van de kinderen. De school moet de informatie begrijpelijk voor alle ouders presenteren. Ouders moeten open staan voor deze communicatie en respons geven. Bij deze communicatie zijn de school en de ouders beurtelings zender en ontvanger.

- **Informele dienstverlening aan de school ('vrijwilligerswerk verrichten') .**

Dit type ouderbetrokkenheid heeft betrekking op de vrijwilligers onder de ouders die leraren helpen in de klas, administratieve hulp verlenen, de bibliotheek van de school beheren, assisteren bij sport- dagen, schoolreisjes, etc.

- **Ondersteuning van leeractiviteiten thuis ('thuis leren') .**

Deze vorm heeft betrekking op het ondersteunen van de kinderen bij het uitvoeren van leeropdrachten.

- **Formele ouderparticipatie ('meebeslissen') .**

Ouderbetrokkenheid in schoolbeleid en -bestuur heeft betrekking op het zitting nemen in het bestuur van de school en deelname aan de medezeggenschapsraad, de ouderraad of andere (bestuurs)organen binnen de school.

- **Samenwerking met de gemeenschap ('samenwerking') .**

De rol van de gemeenschap waarvan de school en ouders deel uitmaken.

Smit (e.a., 2006) meldt dat al deze vormen van ouderbetrokkenheid een positieve invloed hebben op niet alleen de leerprestaties van het kind, maar ook op zijn sociale gedrag binnen de school (Smit, F., e.a. 2006).

Onderzoek bevestigt verder dat er een duidelijk positief verband is tussen ouderbetrokkenheid en taalprestaties, vooral voor verbale vaardigheden en lezen. Bemoeienis van ouders heeft effect op het fonologisch bewustzijn bij kleuters en het aanvankelijk lezen in groep 3, (Menheere, 2010). In paragraaf 2.3b werd dit positieve effect van ouders die veel met hun kinderen (voor)lezen, op de taalontwikkeling en het leesplezier van kinderen, ook al besproken. Belangrijk hierbij is dat de ouders de leesdoelen van de school en de werkwijzen om die doelen te realiseren, ondersteunen (Vernooij 2005).

Ouderparticipatie bij het leesproces van kinderen heeft dus effect. Het is goed om betrokkenheid van ouders bij dit leesproces ook te blijven stimuleren omdat zij ondersteuning kunnen bieden bij het leesonderwijs en zo kunnen bijdragen aan het omgaan met verschillen tussen kinderen op dit gebied (Vernooij 2005).

2.4o Een rijke leesomgeving

Kinderen komen allemaal uit verschillende milieus waarin zij meer of minder toegang hebben tot boeken. Om tegemoet te komen aan verschillen tussen

kinderen moeten boeken dus voor alle kinderen toegankelijk gemaakt worden, door het creëren van een rijke leesomgeving op school.

Volgens Vernooij (2005) bestaat een rijke leesomgeving in elk geval uit een klassenbibliotheek. Daarnaast kun je denken aan activiteiten als de Kinderboekenweek, het Nationaal Voorleesontbijt, een boekenkring en de aanwezigheid van tijdschriften.

Tot slot is een effectief beleid voor stillezen van belang. Chow en Chou (2000) aangehaald door Vernooij bevestigden door onderzoek dat de leesvaardigheid van kinderen beter wordt naarmate ze meer lezen.

Loeve (2006) adviseert een periode van een kwartier tot een half uur stil of recreatief lezen in boeken die aansluiten bij de beleavingswereld en interesse van kinderen. Verder geeft hij aan dat er ook boeken leuke boeken moeten zijn op het niveau van de zwakkere lezers. Als kinderen boeken moeten lezen die hun niet aanspreken of die te moeilijk zijn, zal het hun leesmotivatie niet doen toenemen maar juist afnemen. Tot slot geeft hij hierbij ook de rol van de leerkracht aan. Deze kan tips geven voor leuke boeken, boekenkringen organiseren maar vooral ook zelf lezen tijdens de periode van stillezen zodat kinderen het goede voorbeeld krijgen.

2.4p Pedagogisch klimaat

Elk mens heeft drie psychologische basisbehoeften, namelijk je competent voelen, autonoom mogen zijn en dit ook in relatie met andere mensen. Voor het omgaan met verschillen tussen kinderen in het leesonderwijs houdt dit dus ook in dat elk kind zich competent moet voelen, ook als hij een zwakke lezer is. Het is dus belangrijk dat kinderen vanaf de onderbouw succeservaringen hebben. Dit houdt in dat het (aanvankelijk) leesonderwijs zo ingericht moet worden dat ook zwakke lezers deze ervaringen hebben. Er moet een klimaat zijn waarin er respect is voor zowel de zwakke als de sterke lezers, voor elkaar en in relatie tot de leerkracht. Kinderen kan deze veiligheid geboden worden door ze bijvoorbeeld verlengde instructie te geven.

2.4q Evaluatie

Het regelmatig evalueren van het leesonderwijs, bijvoorbeeld door het afnemen van toetsen, is essentieel om het leesonderwijs op niveau te houden. Uit de toetsresultaten kan informatie gehaald worden over de instructiedeskundigheid van de leerkracht, de gebruikte methode en de hoeveelheid tijd die aan de instructie besteed wordt. De Onderwijsinspectie (2014, paragraaf 2,4c) gaf hierover in haar rapport ook al aan dat scholen nog veel beter lering moeten trekken uit de groepsresultaten. Vernooij (2005) zegt verder dat voor een goede evaluatie van het leesonderwijs, het nodig is dat één persoon verantwoordelijk is voor het verzamelen van deze gegevens als toetsresultaten en groepsoverzichten.

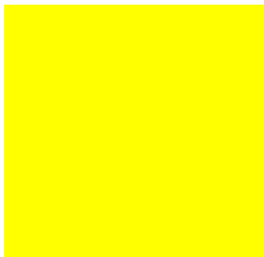
Hiermee zijn alle dimensies om ervoor te zorgen dat elk kind een competente lezer kan worden in kaart gebracht (Vernooij 2005). Ook onderzoek van Van Houtveen en Van de Grift (2007) bevestigt de dimensies zoals vastgesteld door Vernooij. Zij onderzochten namelijk 1400 leerlingen op 63 verschillende scholen. Na een half jaar

onderwijs in groep 3 konden kinderen op sommige scholen al 35 woordjes binnen een minuut meer lezen, terwijl op andere scholen de leerwinst na een half jaar maar 10 woordjes was.

In diezelfde studie vonden Van Houtveen en Van de Grift dat directe instructie, een efficiënte lesorganisatie, regelmatig toetsen en passende maatregelen voor leerlingen die achterbleven, systematisch verband hield met de behaalde leerwinst bij lezen. Allemaal elementen die uitingen zijn van effectief leerkrachtgedrag, zoals al aangegeven in paragraaf 2.2c, dé factor die voor het grootste deel de effectiviteit van leesonderwijs bepaalt.

In dit theoretisch kader is nu in kaart gebracht wat technisch lezen is, welke basale vaardigheden daarvoor nodig zijn, welke factoren het proces van leren lezen beïnvloeden en aan welke dimensies een school moet voldoen om ervoor te zorgen dat elke leerling goed leert lezen.

3. Probleemstelling



Alhoewel in de hele school het niveau van technisch lezen lager ligt dan dat van begrijpend lezen en lager dan directie en team op grond van leerlinggewicht, de scores op begrijpend lezen en de kwadraatklassen verwacht (zie aannames van de school op blz. 11), is het probleem nog groter in groep 3, zowel de reguliere groep als de kwadraatgroep. Hier scoort 50% van de kinderen op de DMT toets, of net onder de inspectienorm (rood en oranje). In de overige groepen is dat 32% in groep 4, 24% in groep 5, 18% in groep 6 en 26% in groep 7 en 8 (zie bijlage 3).

De kwadraatafdeling is in het schooljaar 2012-2013 van start gegaan. Deze kinderen (3 klassen van 20 leerlingen is +/- 28% van de schoolpopulatie) beïnvloeden de totale Citoscores positief. Bij technisch lezen zien we echter dat 3 van de 5 kinderen in groep 3 ook een lage score laten zien (zie bijlage 1).

Uit onderzoek moet blijken met welke aanpassingen in het onderwijs de tegenvallende scores op het gebied van technisch lezen in groep 3 op school "X" verbeterd kunnen worden. De kennis uit het theoretisch kader over de middelen (vaardigheden, tijd, leerkrachtgedrag, methodes) die kinderen nodig hebben om goed technisch te leren lezen, wordt gekoppeld aan de dagelijkse praktijk op school "X". Wordt aan alle voorwaarden voldaan?

Waar niet aan de voorwaarden wordt voldaan, moet de opgedane kennis vanuit het theoretisch kader een oplossing bieden om de aanpak van het technisch lezen dusdanig te veranderen dat er wel hogere scores op de Cito toets bereikt worden. Dit onderzoek moet hierbij resulteren in een aanbeveling voor directie en team van school "X", hoe en met welke middelen zij ervoor kunnen zorgen dat het technisch leesniveau verbetert. Hierbij kan de volgende onderzoeksvraag geformuleerd worden:

3.1 Onderzoeksvraag:

Welke aanpassingen moeten er in het onderwijs voor technisch lezen gedaan worden om het technisch leesniveau in groep 3 van school "X" van een net onvoldoende Citoscore op de DMT toets (20,9, rood) te verbeteren naar een score boven de inspectienorm (groen)?

In het boek "Elk kind een competente lezer" van dr. K. Vernooij (2006), geeft hij aan dat effectief leesonderwijs 2 dimensies heeft namelijk:

1. een goede, methodische taal/leeslijn;
2. omgaan met verschillen in de leesontwikkeling.

Op basis van deze 2 dimensies kunnen de volgende deelvragen geformuleerd worden om uiteindelijk een antwoord te krijgen op de hierboven genoemde onderzoeksvraag:

School:

1. Heeft de school een duidelijke visie met betrekking tot het technisch leesonderwijs die zich uit in duidelijke eind- en tussendoelen voor het niveau van het technisch leesonderwijs?

Methode:

2. Geeft de methode voldoende informatie over wat er onderwezen wordt?
3. Geeft de methode voldoende richtlijnen over hoe er onderwezen moet worden?
4. Geeft de methode voldoende richtlijnen hoe het proces van leren lezen gemonitord en geëvalueerd moet worden?

Leerkrachtgedrag:

5. Gaan leerkrachten effectief om met de verschillen tussen kinderen in hun leesontwikkeling?

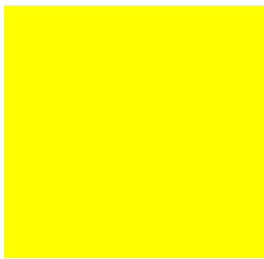
3.2 Hypothese:

De directeur en de intern begeleider, ook de leerkracht van groep 3, nemen aan dat het snel loslaten en veel zelfstandig werken van kinderen in groep 3, en soms zelfs al in groep 2, zoals gebruikelijk in de methode Leeslijn, oorzaak is van de lage Cito scores op het gebied van technisch lezen. Gezien mijn eigen ervaringen op school "X" in vergelijking met die op school "Y" waar volgens de spellingsmethodiek van José Schraven juist heel veel tijd werd besteed aan klassikale instructie, onderstreep ik deze hypothese.

Onderzoek van o.a. Paul Kirschner (2012) toont aan dat minimale instructie waarnaar kinderen zelfstandig aan het werk gaan, niet werkt. Dit zou de hypothese van de school en van mij onderstrepen.

Uit gesprekken met de directeur, de intern begeleider en de groepsleerkracht groep 3, is gebleken dat zij onderkennen dat de scores van technisch lezen achterblijven, met name in groep 3 omdat daar de score op de DMT toets zelfs (net) onvoldoende is. Zij kunnen zich derhalve vinden in de geformuleerde onderzoeksvraag omdat zij graag onderzocht willen hebben welke aanpassingen in het onderwijs het niveau van technisch lezen zouden kunnen verbeteren.

4. Onderzoeksaanpak



Naar aanleiding van de onderzoeksvraag, namelijk welke aanpassingen moeten er in het onderwijs gedaan worden om het technisch leesniveau in groep 3 te verbeteren, is de volgende onderzoeksgroep vastgesteld:

4.1 Onderzoeksgroep

Als onderzoeksgroep is gekozen voor groep 1, 2 en 3 van basisschool "X". Groep 3 omdat daar de scores op technisch lezen tegenvallen en onderzocht moet worden wat daar de oorzaken van zijn. Groep 1 en 2 omdat uit het theoretisch kader blijkt dat veel basale vaardigheden (zie hoofdstuk 2.2 blz. 17 waar Arnoutse (2004) fonologisch bewustzijn, benoemsnelheid en letterkennis aanwijst en Juel (2006) voegt hier spraak- en woordenschatontwikkeling aan toe) al in de kleutergroepen aangereikt moeten worden om tot een succesvol proces van leren lezen in groep 3 te komen. Bovendien werkt men op school "X" al vanaf groep 2 met werkboekjes uit de methode Leeslijn in een doorgaande lijn naar groep 3.

4.2 Dataverzameling:

Voor het hele proces van dataverzameling is ervoor gekozen om uit te gaan van 3 factoren die volgens Vernooij, beschreven in zijn boek "Elk kind een competente lezer" (2005), bepalen hoe effectief het leesonderwijs op een school is. Het gaat om:

- Een school met een heldere visie en duidelijke doelen;
- Een goede doorgaande methodelij;
- Effectief leerkrachtgedrag.

Deze 3 factoren komen iedere keer weer als de belangrijkste pijlers voor goed leesonderwijs naar voren bij wetenschappelijk onderwijs en zijn daarmee een betrouwbare basis voor dit onderzoek (zie paragraaf 2.3c o.a. blz. 24 en 25, Vernooij (2012) en Hattie (2003) met name voor effectief leerkrachtgedrag).

Hoe het gesteld is met deze 3 factoren op school "X", wordt in kaart gebracht door het stellen van 5 deelvragen. Eén deelvraag gaat over de missie en de doelen van de school, drie deelvragen gaan over de methode en de laatste deelvraag gaat over effectief leerkrachtgedrag. Per deelvraag wordt aangegeven voor welke methode van dataverzameling is gekozen. De antwoorden op deze deelvragen worden naast het theoretisch kader gelegd om in kaart te brengen waar school "X" al aan de 3 factoren voldoet en waar mogelijkheden tot verbetering zitten. Dit leidt vervolgens tot het beantwoorden van de onderzoeksvraag namelijk welke aanpassingen in het onderwijs op school "X" nodig zijn om de scores op technisch lezen in groep 3 te verhogen.

Deelvraag 1:

Onderzoek (Sammons, Hillman en Mortimore 1995, via Vernooij 2005) heeft aangetoond dat scholen die effectief zijn op het gebied van leesonderwijs zich onderscheiden door een onderschreven visie en heldere doelen. Deelvraag 1 is er dan ook op gericht om te onderzoeken of School "X" deze duidelijke visie en heldere doelen heeft. Deze vraag wordt beantwoord door:

- bestuderen van het schoolplan en de schoolgids van school “X” (via www.hetankeremmen.nl)
- interview met de directeur met de volgende vragen:
 - Welke eind- en tussendoelen stelt school “X” voor lezen?
 - Zijn de door school “X” gestelde doelen toetsbaar?
 - Welke afspraken zijn er met het team gemaakt over de leesdoelen?

Deelvraag 2, 3 en 4 :

Deze vragen hebben betrekking op de methode Leeslijn. Het betreft een kwalitatief onderzoek naar de methode met aandacht voor:

- Wat wordt onderwezen? Om goed te leren lezen moet in de methode aandacht besteed worden aan de zeven hoofdgebieden van taal namelijk (Vernooij 2005, blz. 27):

1. mondelinge taalvaardigheid, spraak-/taalontwikkeling
2. Fonemisch bewustzijn
3. Geschreven taal waaronder letterkennis
4. De letter-klankkoppeling
5. Vlot lezen: nauwkeurig, snel en expressief
6. De ontwikkeling van de woordenschat
7. Begrijpend leesstrategieën.

De gebieden 1, 2 en 3 krijgen vooral aandacht in groep 1 en 2 als voorbereiding op het leren lezen in groep 3. Gebied 4 is dan vooral relevant in groep 3 waar kinderen voor alle 36 grafemen leren de letter-klankkoppeling snel te maken en zo te leren lezen. Omdat het onderzoek zich toespitst op groep 1, 2 en 3 wordt onderzocht of deze eerste 4 gebieden voldoende aandacht krijgen in de methode Leeslijn. De volgende vragen worden hierbij gesteld:

- Hoe wordt dit onderwezen? Op welke manier wordt het onderwijs op deze 4 gebieden vorm gegeven in de methode?
- Geeft de methode voldoende richtlijnen voor monitoren van het leren lezen proces en worden daarbij voldoende evaluatie-instrumenten aangereikt?

Deze vragen worden beantwoord door het bestuderen van de handleiding bij de methode. De uitkomsten van het onderzoek van de methode worden naast het theoretisch kader gelegd. Waaraan moet een goede methode volgens wetenschappelijk onderzoek voldoen en voldoet de methode Leeslijn hieraan?

Deelvraag 5:

Effectief leerkrachtgedrag blijkt uit de manier waarop zij omgaan met verschillen in het leesniveau van kinderen. Onderzocht moet worden of de in de onderzoeksgroep genoemde leerkrachten effectief omgaan met de verschillen tussen kinderen. Hierbij wordt voor elk dimensie die Vernooij (2005) noemt bij effectief leerkrachtgedrag, de praktijk op school “X” vergeleken met het theoretisch kader. Dit gebeurt door middel van interviews met de leerkrachten van groep 1,2 en 3 en eigen ervaringen. Voor

groep 3 gaat het om mijn stage van september tot en met november 2013. Voor groep 1 en 2 is dat gedurende mijn stage gevolgd door een periode waarin ik nog werkzaam ben geweest in deze groep. Een totaal tijdsbeslag van februari tot en met juni 2014.

Hieronder een opsomming van deze 15 dimensies. Door middel van een vragenlijst (zie bijlage 4), worden de leerkrachten van groep 1,2 en 3 per dimensie geïnterviewd over de dagelijkse praktijk in hun groep. Waar relevant wordt informatie uit de observaties toegevoegd bij de resultaten.

Dimensies die van belang zijn bij het effectief omgaan met verschillen tussen kinderen:

01. Een goede kijk op (potentiële probleemlezers)
02. De rol van instructie
03. Voldoende ingeroosterde tijd
04. Convergente differentiatie (het streven van leerkrachten naar het bereiken van de minimumdoelen voor elke lezer).
05. Effectief groeperen
06. Actief leren
07. Vroegtijdig problemen signaleren
08. Leesontwikkeling volgen
09. De rol van de computer
10. Zelfstandig werken en leren
11. Managen van het leren
12. De relatie school – ouders
13. Rijke leesomgeving
14. Pedagogisch klimaat
15. Evaluatie

De resultaten uit het onderzoek van het schoolplan, het kwalitatieve onderzoek van de methode Leeslijn en de interviews met directeur en leerkrachten worden in tabelvorm uitgewerkt waarbij voor elke factor goed te zien is hoe de praktijk op school “X” eruit ziet. De koppeling van deze tabel aan het theoretisch kader leidt dan per factor tot de conclusie in hoeverre school “X” de betreffende factor invult in haar onderwijs. Waar uit het onderzoek blijkt dat er hiaten zijn, zullen aanbevelingen gedaan worden om het leesonderwijs te verbeteren.

4.3 Ethische kwesties:

Ik realiseer mij dat het vermelden van opleidingsgegevens zoals het leerlinggewicht in het hoofdstuk probleemanalyse (blz. 11) om privacy vraagt. Deze gegevens zijn mij door de directeur van de school verstrekt ten behoeve van het onderzoek zonder dat mij bekend is welke ouders hoog en welke laag opgeleid zijn. De privacy van ouders en kinderen wordt gewaarborgd omdat er geen namen van kinderen, gekoppeld aan het opleidingsniveau van de ouders, in het verslag gebruikt worden als onderbouwing van, of voorbeeld bij, een wetenschappelijk onderzoek of

conclusie naar aanleiding van het onderzoek. Waar Citoscores in het verslag worden opgenomen, zijn de namen van de kinderen weggehaald.

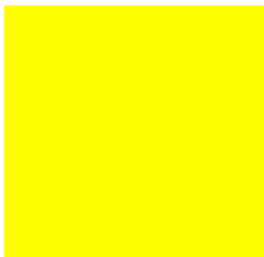
De namen van geïnterviewde leerkrachten zijn in het verslag geanonimiseerd. Ik ben mij ervan bewust dat binnen de school de uitspraken in interviews naar personen zijn terug te leiden. Binnen de school heerst echter de gemeenschappelijke wens om de Cito scores te verbeteren vandaar dat de geïnterviewde leerkrachten ook, zonder bezwaren te noemen, aan het onderzoek hebben meegewerkt. Dit verslag zal buiten de 2 leerkrachten van de Pabo, niet door derden gelezen worden. Waar dit wel gebeurt, zoals bij het verplicht plaatsen van het verslag op de HBO kennisbank, zal alleen gebruik gemaakt worden van een volledig geanonimiseerde versie waarbij gesproken zal worden van school X.

4.4 Tijdpad:

Voor deze onderzoeksopdracht is op 9 januari 2014 een eerste gesprek gevoerd met de directeur van school "X". Hierbij kwam naar voren dat zij graag onderzocht wil hebben hoe de lage Cito scores in de hele school, maar met name in groep 3. De volgende planning is vastgesteld:

Januari	: Maken van een eerste voorstel voor deze afstudeeropdracht.
Februari	: Oriëntatie op het onderwerp en verfijnen van de opdracht.
Maart/april	: Bestuderen van de literatuur (1 maand) en hieruit het theoretisch kader voor het onderzoek schrijven (1 maand). Aan de hand van het theoretisch kader zal de onderzoeksvraag en ook de onderzoeksaanpak definitief vaststellen. Duidelijk is al dat, ook op verzoek van de directeur op school "X", uitgegaan zal worden van het boek "Elk kind een competente lezer" van Vernooij (2005) die uit diverse onderzoeken de drie factoren voor effectief leesonderwijs heeft vastgesteld namelijk de visie en doelen van de school, de methode en effectief leerkrachtgedrag. Vernooij haalt hierbij veel Nederlands en Amerikaans onderzoek aan dat ook bestuurd zal worden ter verificatie van de uitspraken van Vernooij.
Mei	: Uitvoeren van het onderzoek op school door interviews met de directeur en de leerkrachten van groep 1,2 en 3. En het uitvoeren van het kwalitatieve onderzoek naar de methode Leeslijn. Dit gaat waarschijnlijk 2 weken in beslag nemen. Het verwerken van de resultaten door het theoretisch kader te koppelen aan het praktijkonderzoek op school en het methode-onderzoek (hiervoor is ook 2 weken gepland).
Juni	: Het schrijven van de conclusies en aanbevelingen en het afronden en in het juiste format gieten van de afstudeeropdracht. Het inleveren van de scriptie bij de begeleider van de Pabo en de tweede beoordelaar, uiterlijk tweede week juni.
Juli	: Eventuele aanpassingen doorvoeren en definitief indienen van de scriptie op de Pabo, de HBO Kennisbank en het onderzoek met aanbevelingen presenteren op school "X" (1 ^{ste} week juli).

5. Resultaten



In dit hoofdstuk worden de resultaten weergegeven van het onderzoek naar het voorbereidend en aanvankelijk technisch leesonderwijs in groep 1, 2 en 3 van school "X". Het is een opsomming van de resultaten met betrekking tot de in hoofdstuk 2 geformuleerde deelvragen betreffende schoolbestuur, methode en leerkrachtgedrag (volgens Vernooij, 2005 en 2012, de pijlers voor effectief leesonderwijs).

5.1 Verschil tussen plan en uitvoering

Om te beginnen is de gestelde tijdsplanning niet gehaald. Ten eerste omdat het literatuuronderzoek, door de grote hoeveelheid literatuur die over dit onderwerp beschikbaar is, meer tijd in beslag nam dan ingecalculeerd. Daarnaast werd de leerkracht van groep 2 ziek, zie volgende alinea, waardoor het interview uitgesteld werd en overgenomen door de andere leerkracht van de onderbouw. Ook is een onderzoek van de methode Kleuterplein aan het onderzoek toegevoegd, zie vierde alinea op deze pagina voor een toelichting. Gecombineerd met een extra opdracht bij mijn huidige werkgever waardoor ingeplande studietijd wegviel, is de hele planning 3 weken opgeschoven. Hiermee valt het opleveren van de opdracht in de zomervakantie. De opdracht zal dus pas na de vakantie beoordeeld worden. Directeur en team van school "X" zijn akkoord gegaan met een presentatie van de aanbevelingen uit het onderzoek na de zomervakantie.

Zoals opgemerkt werd de coördinator van de kleuterbouw ten tijde van dit onderzoek ziek. Hierdoor kon het geplande interview met haar niet plaatsvinden. Zij geeft grotendeels de lessen rondom voorbereidend lezen bij de kleuters vorm en geeft ook uitvoering aan het schoolbeleid hiervoor. Voor het onderzoek in groep 1,2 is nu de leerkracht geïnterviewd van groep 1, zij is echter maar 9 uur per week op school aanwezig en kon niet alle vragen beantwoorden. Dit is de reden dat de informatie over groep 2 hiaten vertoont.

Verder is aan het onderzoek van de methode ook de methode Kleuterplein toegevoegd. Elk jaar worden in groep 1,2 namelijk 5 thema's uit deze methode behandeld. Uit eerste onderzoeken bleek dat de methode Leeslijn weliswaar wel bij de kleuters gebruikt wordt maar alleen voor de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong of voor kinderen die veel belangstelling tonen voor het leren lezen. Deze groep kinderen mag dan, mits zij voldoende grafemen beheersen, zelfstandig aan het werk in de Leespad boekjes van de methode Leeslijn. De te behalen doelen voor taalonderwijs worden echter uit de methode Kleuterplein gehaald, aangevuld met eigen thema's, vandaar de keuze om deze methode aan het onderzoek toe te voegen. Bovendien bleek uit het theoretisch kader dat in groep 1 en 2 al gewerkt moet worden aan essentiële vaardigheden voor het leren lezen omdat dit belangrijke determinanten zijn voor het technisch lezen in groep 3 (o.a. The National Reading Panel (2002), blz. 22). Daarom is ervoor gekozen om de methode Kleuterplein op het aanbieden van deze basale vaardigheden te onderzoeken. Hierbij is ook via het leerlingvolgsysteem Parnassys gekeken hoe de kleuters middels de Cito Kleutertoets op deze vaardigheden scoren. Hierbij is de score van de groep kinderen die ten tijde van het onderzoek in groep 3 zat,

genomen. Zo kunnen de scores bij de kleuters en in groep 3 (bijlage 1) met elkaar vergeleken worden.

Tot slot is er bij het interview met de directeur voor gekozen om het interview geïntegreerd in de tekst (zie blz. 50) weer te geven. Het ging hier om een semigestructureerd interview waarbij in het gesprek ook zaken naar voren kwamen die niet relevant zijn voor dit onderzoek. Voor de gebruikte vragenlijst zie bijlage 6. De interviews met de leerkrachten van groep 1 en 3 waren volledig gestructureerde interviews waarbij vragen zijn gesteld over de 15 factoren die essentieel zijn voor effectief leerkrachtgedrag (zie bijlage 5). De resultaten van deze interviews in een doorlopende tekst verwerken zou, vanwege de hoeveelheid subvragen, onoverzichtelijk worden, vandaar dat ze per factor in een tabel zijn verwerkt.

5.2 De school; visie en doelen

Een schoolleiding met sterk onderwijskundig leiderschap dat zich uit in een duidelijke visie op technisch lezen met heldere doelen, is één van de kenmerken van een school met effectief leesonderwijs (Vernooij 2012).

Deelvraag 1:

De eerste deelvraag is of school “X” over een duidelijke visie op taalonderwijs beschikt en of voor het leesonderwijs duidelijke tussen- en einddoelen worden gesteld.

De algemene visie van school “X” is te vinden in de schoolgids (2013-2014 en deze is als volgt:

“School “X” is een school voor hoofd, hart en handen. Een school voor vernieuwend, passend onderwijs. Een school waar alle kinderen welkom zijn en waar men er vanuit gaat dat elk kind uniek is. Een school die uitgaat van verschillen. Een school met een veilig, pedagogisch klimaat waar kinderen presteren naar hun mogelijkheden. Een school met ambitie en uitstraling. Een kleinschalige overzichtelijke school voor kinderen en ouders. Een school waar de kwaliteit van de zorg hoog is met een afdeling voor hoogbegaafde kinderen.”

Wereld oriëntatie is het hart van het onderwijs, waarin de andere inhoudelijke gebieden worden toegepast. Dit is gebaseerd op het gedachtegoed van het Jenaplanonderwijs¹⁷, één van de concepten waarop het onderwijs van school “X” gebaseerd is. Zelfstandig werken en je eigen activiteiten mogen kiezen (ervaringsgericht werken) zijn hierbij belangrijk.

In het schoolplan (2011-2014), ook te vinden op de schoolwebsite, wordt deze visie per vak verder uitgewerkt in het leerstofaanbod. Het leerstofaanbod is zo samengesteld dat de gebruikte methode niet alleen voldoet aan de wettelijke leer-

¹⁷ Grondlegger van het Jenaplanonderwijs is de Duitse pedagoog Peter Petersen ((1884-1952). Dit vernieuwingsonderwijs kenmerkt zich door het werken met combinatiegroepen, veel aandacht voor werk, viering, spel en gesprek met wereldoriëntatie als basis voor al het onderwijs.

en vormingsgebieden (www.tule.slo.nl) en aan de referentieniveaus (http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal) maar ook aan de visie van de school zoals hierboven besproken.

In het schoolplan (2011-2014) vind je naast het leerstofaanbod ook een algemene beschrijving van het gekozen onderwijsleerproces, de leerlingenzorg en een algemene visie op professioneel leiderschap (blz. 23 van het schoolplan), voorwaarden die met de gebruikte methodes het onderwijs op de school vorm geven. Maar een antwoord op de vraag welke doelen en tussendoelen School “X” per groep en per vak wil bereiken en welke visie ze heeft op het taalonderwijs op zich, is in de schoolgids en ook in het schoolplan niet te vinden.

Tijdens het interview (zie bijlage 5 voor de gestelde vragen) met de directeur werd verwezen naar de visie van de methode “Kansrijke Taal” als de visie van school “X” op taalonderwijs, gecombineerd met onderdelen van het gedachtengoed van Freinet¹⁸.

In mei van dit jaar heeft Kansrijke taal haar visie op taalonderwijs opnieuw beschreven. Dit document werd tijdens het interview ter beschikking gesteld. Op hoofdlijnen gaat Kansrijke Taal ervan uit dat leren een actief proces is waarin mensen hun eigen construct (constructivisme) maken van informatie die tot hen komt. Daardoor kan het een zinvolle betekenis krijgen. Planmatig en doelgericht werken, kritisch denken en problemen oplossen staan hierbij centraal. Daarnaast wordt uitgegaan van sociaal interactionisme. Geen te dominante invloed van vastgelegde structuren maar in interactie met je omgeving steeds nieuwe betekenissen toekennen aan het onderwijs. Eigen keuze, creativiteit, samenwerken, inleven, bewust handelen en reflectie zijn hierbij essentiële elementen. “Wij gaan dus uit van natuurlijk leren lezen en aansluiten op de leefwereld van het kind, waarbij we wel een methode (Leeslijn) gebruiken omdat er anders kinderen onderuit vallen”, aldus de directeur. Leeslijn geeft ruimte om naast het leren lezen ook met thema’s en projecten te werken. Een methode als Veilig Leren Lezen is veel meer dichtgetimmerd waardoor minder ruimte overblijft voor projecten.

De eind- en tussendoelen voor technisch lezen zijn terug te vinden in de groepsoverzichten en groepsplannen die in elke groep bijgehouden worden, zo bleek verder tijdens het interview. School “X” neemt deel aan het project “School Aan Zet”¹⁹ van de PO Raad²⁰ en hanteert hun gestelde eind- en tussendoelen. Hierbij gaan we uit van ILO’s²¹ (AVI) waarbij het streefdoel eind groep 3 AVI 3 is en minimaal AVI 1, eind groep 4 AVI 6 en minimaal 4. Alles vanaf groep 5 AVI 9 en minimaal 7.

¹⁸ Freinet (1896-1966) Franse onderwijspedagoog en grondlegger van het Freinetonderwijs, vernieuwingsonderwijs gebaseerd op levend leren op een natuurlijke manier, onderwijs dat direct aansluit bij de leefwereld van het kind. Bekend om o.a. de drukpers in school en het zelfontdekkend lezen.

¹⁹ School aan Zet is een project dat wordt uitgevoerd in opdracht van het Ministerie OCW om scholen te helpen bij de ontwikkeling van goed naar beter onderwijs en dus onderwijsresultaten.

²⁰ De PO-Raad is de sectororganisatie voor het primair onderwijs (PO). De vereniging behartigt de gemeenschappelijke belangen van de schoolbesturen in het basisonderwijs, speciaal basisonderwijs en (voortgezet) speciaal onderwijs.

²¹ ILO toetsen zijn toetsen van de methode Leeslijn zelf. Ze zijn ook landelijk erkend en komen overeen met de AVI niveaus (handleiding Leeslijn).

Het werken met groepsoverzichten en groepsplannen is onderdeel van het opbrengstgericht werken, een project van School Aan Zet, om de kwaliteit van basisscholen te verbeteren. In groepsoverzichten worden de resultaten van alle leerlingen per groep bijgehouden. Op basis van dit overzicht wordt voor elke groep een groepsplan gemaakt. In dit groepsplan wordt vervolgens het onderwijsaanbod voor alle leerlingen in een bepaalde periode beschreven. Doelen, inhoud, instructie, organisatie (tijd!) en evaluatie zijn vaste onderdelen van het groepsplan. Deze worden opgesteld door de groepsleerkracht in overleg met de intern begeleider en de directeur. De taak van de directeur hierbij is om een helicopterview te hebben; wat zijn de trends door de hele school en de ontwikkelingen ten opzichte van de vorige periode. Deze uitkomsten worden dan ook meegenomen naar de 4 teamdagen per jaar waarop de groepsplannen geëvalueerd en vervolgens bijgesteld worden voor een nieuwe periode (dit zijn de onderdelen plan, do, check, act van de kwaliteitscirkel van Deming).

5.3 Een goede methodische taal/leeslijn

Vernooij (2005) geeft aan dat een goede methode de in paragraaf 2.4b (blz. 27) genoemde hoofd domeinen van taal moet bevatten omdat het al gevolgen kan hebben voor potentiële risicolezers als één van deze domeinen niet behandeld wordt. Daarnaast geeft hij aan dat motivatie en interesse om met de methode te werken het leesonderwijs beïnvloedt. Hieronder een weergave van de resultaten van het onderzoek naar de methode Leeslijn (2005, herziene versie) en Kleuterplein, een algemene methode voor groep 1 en 2, bedoeld voor de ontwikkelingsgebieden taal, rekenen, wereldoriëntatie, motoriek, sociaal-emotionele ontwikkeling, muziek en voorbereidend schrijven.

Hierbij moet worden opgemerkt dat de methode Leeslijn ophoudt te bestaan. Aan nieuwe scholen die de methode willen invoeren wordt deze niet meer beschikbaar gesteld. Materialen voor scholen die al met de methode werken, blijven wel beschikbaar maar de methode wordt niet bijgewerkt en/of aangepast aan de nieuwste inzichten (www.leeslijn.nl). De site geeft aan dat de uitgever, ThiemeMeulenhoff nu focust op de hoofdvakken (taal, rekenen, Engels en zaakvakken).

Deelvraag 2 methode Leeslijn:

De tweede deelvraag is of het in de methode voldoende duidelijk is wat er onderwezen wordt. In eerste instantie is onderzocht of de methode Leeslijn de 7 taaldomeinen bestrijkt. Zoals aangegeven in de onderzoeks aanpak in hoofdstuk 4 (blz. 44) betreft het een onderzoek naar 4 van de 7 taaldomeinen namelijk:

- | | | |
|--|---|-----------------------------|
| 1. Mondelinge taalvaardigheid, spraak- en taalontwikkeling | } | met name groep
groep 1,2 |
| 2. Fonemisch bewustzijn | | |
| 3. Geschreven taal waaronder letterkennis | | |
| 4. De letter-klankkoppeling | → | met name groep 3 |

In de groepsmap groep 3 van Leeslijn en de map “Basale Vaardigheden en Leestrainers”, een handleiding voor leerkrachten staat vermeld dat de methode Leeslijn een doorgaande leerlijn heeft van groep 1 tot en met 8. De methode is opgebouwd uit 8 leerfasen die weer zijn onderverdeeld in 10 niveaus, waarvan de fasen 1 tot en met 5 van belang zijn voor groep 1 tot en met 3 en derhalve voor dit onderzoek:

Module	Leesfase		Leeslijnniveau
Voorbereidend lezen	Leesfase 1 Leesfase 2 Leesfase 3	Geschreven taal begrijpen Geschreven taal ervaren Woorden namaken	Kleuterniveau
Aanvankelijk lezen	Leesfase 4 Leesfase 5	Zelf woorden maken en lezen Steeds moeilijker woorden lezen	Basisniveau a en b Niveau 1 t/m 4

De leerlijn voor de kleuterbouw van Leeslijn wordt op school “X” niet gebruikt en derhalve verder niet meegenomen in dit onderzoek.

Wel wordt gebruik gemaakt van de bij de methode behorende Leesboom. De Leesboom is een houten boom die in het lokaal staat en die ingezet wordt om de intrinsieke motivatie voor het lezen te stimuleren. In de boom wordt een letter gehangen, bijvoorbeeld de “r” en dan worden er voorwerpen in gehangen waar deze letter in zit en het woord wordt vervolgens ook opgeschreven en in de boom gehangen. Ze maken deze woorden ook na met stempels of zelf schrijven (leesfasen 1, 2 en 3). Op deze manier worden kinderen volgens de handleiding van de methode dagelijks geconfronteerd met geschreven taal en het bewustzijn dat bij deze grafemen ook fonemen horen (punt 2. fonemisch bewustzijn, 3. geschreven taal waaronder letterkennis en 4. klank-tekenkoppeling als hierboven genoemd).

Ook wordt in groep 2 van School “X” gebruik gemaakt van de Leespad boekjes, onderdeel van de leerlijn Leespad. In de methode Leeslijn is Leespad de leerlijn voor leerlingen die zonder of met een beperkte instructie met leesactiviteiten bezig zijn. Daarnaast is er een leerlijn Leesweg, voor leerlingen die voorafgaand aan de oefeningen en activiteiten instructie nodig hebben maar die worden pas vanaf groep 3 ingezet. In de Leespad boekjes gaan kleuters zelfstandig aan het werk met werkbladen rondom o.a. auditieve analyse, auditieve synthese en het leren schrijven van letters. Ze beginnen met het werkblok A1 waarin oefeningen aangeboden rondom de letters: d, i, k, r, e, n, j, o, s, p, a, m en het woord “de”. Het gaat alleen om klankzuivere²² woorden.

In groep 3 worden kinderen volgens de methodemap groep 3, ingedeeld in Leesweg en Leespad leerlingen (voor zover dat in groep 2 niet al is gebeurd). In de methode wordt dan gewerkt aan de teken-klank koppeling volgens het volgende schema:

²² Een klankzuiver woord is een woord dat precies volgens het fonologisch principe wordt weergegeven dus elk foneem wordt weergegeven door 1 grafeem. Het gaat om woorden als kip, maan. Bij niet klankzuivere woorden wordt het foneem anders weergegeven, bijvoorbeeld in strand schrijf je de grafeem “d” maar je hoort het foneem “t”.

Overzicht aanbieden letters en lettergrepen Leesweg groep 3a													
Periode 1, 5 weken, blok A1	d	i	k	r	e	n	j	o	s	p	a	m	de
Periode 2, 6 weken, blok A2	t	h	l	z	g	w	u	b	v	f	de	het	een
Periode 3, 13 weken, blok B	oo	aa	ee	uu	ij	ie	ui	ou	oe	ei	au	eu	
Periode 4, 6 weken, werkschrift 1	eer	oor	eur	aai	ooi	oei							

Hoe deze letters worden aangeboden hoort bij deelvraag 3 en zal daar verder uitgewerkt worden. Naast het leren lezen en schrijven van alle 36 grafemen gedurende het schooljaar, met letterversnellers, flitsen van letters en diverse oefeningen rondom auditieve analyse en synthese om de benoemsnelheid te verhogen, is er in de handleiding geen specifieke informatie te vinden over het oefenen door kinderen met hardop voorlezen.

Deelvraag 3 methode Leeslijn:

Volgens Vernooij (2005) geeft een goede methode ook weer hoe er onderwezen moet worden. In de groepsmap wordt in eerste instantie de visie op hoe kinderen moeten leren lezen weergegeven en die is als volgt:

Kinderen leren zichzelf lezen. Wat leerkrachten doen, is kinderen door middel van activiteiten in staat stellen zichzelf te leren lezen.

Voor het geven van instructie worden in de handleiding diverse instructievormen aangeboden zoals het geven van gerichte aanwijzingen, bieden van schrijf-motorische ondersteuning, het werken met basiswoorden, het combineren van visuele- en auditieve taken en het gebruik van concreet materiaal. Er is sprake van een gestructureerde lesopbouw. Hierbij wordt een variatie op het directe instructiemodel gebruikt. In de handleiding zijn uitgebreide lesbeschrijvingen volgens het directe instructiemodel te vinden.

Alhoewel in de methode ook richtlijnen te vinden zijn voor het geven van instructie in groep 1 en 2, wordt dit in het onderzoek niet meegenomen omdat de methode, zoals gezegd, hiervoor op school "X" niet wordt gebruikt.

In groep 3 bestaat Leeslijn uit twee gescheiden leerwegen: Leespada en Leesweg en wordt aan beide groepen apart instructie gegeven. Daarnaast zijn er specifieke pre-teaching activiteiten voor kinderen die anderstalig zijn of leesproblemen hebben. Volgens de handleiding krijgen de Leeswegkinderen een strakke lesopbouw met gerichte instructie en stapsgewijze oefening. De instructie vindt plaats met behulp van de leerboeken. Visueel materiaal zoals klassenplaten en letterplaten ondersteunen deze instructie. Instructie en inoefening vinden in de groep plaats. In de opening wordt teruggeblikt op de vorige les. In de kern wordt een letter of woord

aangeleerd en vervolgen wordt er ingeëoefend. Na de instructie gaan Leesweg-leerlingen aan het werk met de zelfstandige verwerking in de werkblokken/werkschriften. De spelletjes, software, flitskaarten en meelee-cd's moeten volgens de handleiding gebruikt worden in de automatiseringslessen. Op de werkkaarten staat aangegeven welke activiteiten ze in de automatiseringslessen mogen doen (of als ze eerder klaar zijn met de opdrachten). Bij de afsluiting wordt teruggeblikt op de les. Voor de Leespada-leerlingen worden weinig aanwijzingen gegeven.

De grafemen worden in de lessen op 4 manieren aangeleerd:

- Auditief: benoemen
- Visueel: laten zien op de letterkaart en een versje om de vorm te benoemen
- Kinesthetisch: (beweging) met een handgebaar
- Tactiel: tast, de letter voelen door met bijvoorbeeld de hand de vorm van de letter te volgen.

Verdeling van de lessen in groep 3 volgens de groepsmap:

Op woensdag en vrijdag één les van elk 40 minuten en op maandag, dinsdag en donderdag twee lessen van elk 50 minuten, maakt 380 minuten les per week. In week 37 wordt er getoetst en zijn er nog zes lessen van veertig minuten, maakt 240 minuten per week. De lessen zijn in de ochtend gericht op introductie, verwerking, lezen in tweetallen en leespromotie en in de middag gericht op lezen en automatisering. Een uitgebreide beschrijving van de leerboekjes en werkschriften die per periode behandeld moeten worden, staat ook in de handleiding.

Deelvraag 4 methode Leeslijn:

Volgens Vernooij (2005) moet een methode tot slot goed laten zien hoe het proces van leren lezen gemonitord en geëvalueerd moet worden.

Omdat op school "X" wel met de Leespada boekjes gewerkt wordt, is in de handleiding van Leeslijn en de map "Basale vaardigheden en leestrainers" eerst gezocht naar informatie over het monitoren van kinderen in groep 2. Het gaat er dan met name over hoe bepaald moet worden of zij al dien niet aan de slag mogen met een Leespada boekje omdat alleen deze boekjes ingezet worden bij het voorbereidend lezen in groep 2.

De methode geeft aan dat de werkschriften van Leespada waarin de kleuters werken 3 niveaus van letterkennis vereisen:

- Het kind wijst de letter aan die de leerkracht noemt (passief)
- Het kind benoemt de letter die de leerkracht aanwijst (actief)
- Het kind tekent/schrijft de genoemde letter

Om met Leespad aan de slag te mogen, moeten kleuters tenminste 12 grafemen op deze 3 manieren kunnen benoemen. Via de letterversnellers (o.a. te vinden in de map basale vaardigheden) kan aangekruist worden of het kind de grafemen op deze 3 manieren beheerst waarbij een half gekleurd hokje betekent dat het kind de letter wel kent maar nog niet snel genoeg kan benoemen en een volledig gekleurd hokje dat het kind de letter volledig beheerst.

De methode geeft naast deze letterkennis verder de volgende eisen aan voor het werken van kleuters in groep 2 in Leespad:

- Letters moeten beheerst worden op het niveau dat ze zonder aarzelen en direct benoemt worden.
- De leerkracht van groep 2 moet voldoende op de hoogte zijn van de ontwikkelingslijn, de opbouw en de materialen van Leespad.
- De leerkracht van groep 3 moet op de hoogte zijn van de werkwijze in groep 2 bij het stimuleren van fonemisch bewustzijn en de klank-tekenkoppeling.
- De interne begeleider bewaakt een goede overdracht van de leesontwikkeling bij de overgang naar groep 3.
- Bij de start in groep 3 checkt de leerkracht opnieuw de kwaliteit van de letterbeheersing.

De handleiding geeft ook voor groep 1 en 2 verdere instructies voor het monitoren van het voorbereidend lezen over de verschillende deelgebieden als fonemisch bewustzijn en letter-klankkoppeling maar omdat, zoals eerder vermeld, behalve de Leespad boekjes de methode niet gebruik wordt in groep 1,2, valt dit buiten het onderzoek.

Voor groep 3 geeft de methode aan dat gegevens van observaties tijdens de les bij de 'ik ken al' bladzijden in het leesboekje vastgelegd moeten worden op een voortgangsoverzicht voor de groep als geheel. Het voortgangsoverzicht in de groepsmap wordt ieder jaar drie keer ingevuld (november, maart en juni). De leerlingen worden beoordeeld met een goed of een voldoende. Daarnaast is er voor 'zorgleerlingen' een individueel voortgangsoverzicht. Op dit formulier in de groepsmap worden de leerlingen beoordeeld met onbekend of onvoldoende, twijfelachtig of goed.

Qua toetsing maakt de methode gebruik van de toetsen 'Individualiserend Leesonderwijs (ILO). Leeslijn kent tien van deze ILO toetsen die corresponderen met de AVI- niveaus. Voor groep 3 zijn er vier toetsen. Elk leerstofblok wordt afgesloten met een toets waarbij het toetsmoment wordt bepaald door het moment waarop het individuele kind eraan toe is. De 'Leespad-leerlingen' maken in deze groep vier toetsen (basistoets en de toetsen 1, 2 en 3) en eventueel de tussentoets a2. De 'Leesweg-leerlingen' maken vier toetsen: toets a1, a2, de basistoets en toets 1. De leerkracht van groep 3 kan een nieuwe leerling een instaptoets afnemen om het leesniveau van deze leerling te bepalen. Voor afname van de toetsen zitten er in de groepsmap tekst- en woordkaarten en notatiebladen voor de individuele leerling. De resultaten krijgen een tijd- en een foutenscore. Aan de hand van een aangegeven normering worden de scores van de leerling omgezet in de beoordeling

goed of voldoende. Bij een onvoldoende beheersing kan de leerkracht na het toetsen in de groepsmap onder het tabblad 'speciale leerhulp' activiteiten vinden om de leesontwikkeling te ondersteunen. Deze activiteiten worden in een klein groepje uitgevoerd. Voor leerlingen met een taalachterstand staan hier ook een aantal activiteiten om taal te oefenen. In de groepsmap is ook een analyseblad te vinden waarop de leerkracht het leerproces van de leerlingen in kaart kan brengen.

Deelvraag 2, 3 en 4 methode Kleuterplein:

De resultaten van het onderzoek naar de deelvragen 2, 3 en 4 voor de methode Kleuterplein staan hieronder eveneens weergegeven. Kleuterplein is namelijk de methode die in deze groepen ook voor het taalonderwijs wordt gebruikt. Het is een complete methode, die naast taal, ook rekenen, wereldoriëntatie, bewegingsonderwijs, muziek en sociaal-emotionele ontwikkeling aanbiedt. Hiervoor hebben zij 16 thema's waarin per thema het hele aanbod aan vakken gegeven. Omdat dit een onderzoek betreft naar het leesonderwijs en voor groep 1 en 2 specifiek die taalactiviteiten die gericht zijn op het voorbereidend lezen in groep 3, wordt alleen naar dit aspect gekeken bij het onderzoek van de methode.

Deelvraag 2 methode Kleuterplein:

In de handleiding van de methode Kleuterplein (200) valt over deelvraag 2, namelijk wat wordt er onderwezen in de methode, de volgende informatie te vinden:

Binnen het ontwikkelingsgebied taal en lezen kent Kleuterplein de volgende leerlijnen:

- Praten en luisteren (informatie overdragen en begrijpen, gespreksvaardigheid, vertellen, mening geven, reflectie)
- Verhalen (boekoriëntatie, verhaalbegrip, functioneel "lezen")
- Klanken en letters (fonologisch bewustzijn, alfabetisch principe kennen en begrijpen)
- Krabbelen en schrijven (relatie gesproken en geschreven taal, functie geschreven taal, functioneel "schrijven" en informatie ordenen).

De leerlijnen verhalen, klanken en letters en krabbelen en schrijven, zijn gebaseerd op de tussendoelen beginnende geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands. De leerlijn praten en luisteren, ook wel mondelinge communicatie genoemd, is gebaseerd op de tussendoelen Nederlands van SLO voor groep 1 en 2.

Deelvraag 3 methode Kleuterplein

Zoals al gezegd bij het onderzoek naar de methode Leeslijn geeft een goede methode ook aan hoe er onderwezen moet worden. Kleuterplein, een totale methode, werkt met 8 thema's waarbinnen alle vakken worden aangeboden:

Seizoenen	Ontdek de wereld
Thuis (start)	Water
Vakantie (start)	Eten
Een heel jaar rond (herfst)	Gezondheid
Het weer (herfst)	Post
Sneeuw en ijs (winter)	Bouwen
Familie (winter)	Winkel
Alles groeit (lente)	Dieren
Op de boerderij (lente)	Kunst

Van deze in totaal 16 thema's kunnen er elk jaar 8 behandeld worden maar een school is hier vrij in. De methode geeft aan dat als je 4 thema's behandelt, alle tussendoelen al bereikt worden.

Elk thema heeft een vaste opbouw en telt 36 activiteiten, waaronder kern- en keuzeactiviteiten met iedere keer dezelfde pictogrammen als hieronder weergegeven:



Elke activiteit duurt 10 tot 30 minuten. Per activiteit staat steeds één ontwikkelingsgebied centraal. De kleuters voeren de activiteiten alleen of in groepen uit.

Daarnaast is er bij elk thema een map met tips voor het inzetten van ontwikkelingsmaterialen en het werken in hoeken.

De activiteiten voor beginnende geletterdheid richten zich op lessen rondom het leren kennen van het alfabetisch principe, gecombineerd met de door de methode aangereikte 5 minuten spelletjes. Deze spelletjes zijn er ook voor het trainen van het fonologisch bewustzijn, zoals het “breken en bouwen” of “hakken en plakken” van letters (analyse en synthese van fonemen) en rondom rijmen.

De methode adviseert, buiten de lessen taal in de methode (aangegeven met het pictogram met “abc” erin) deze spelletjes elke dag minstens 1x per dag met de kinderen in de groep te doen. Daarnaast krijgen kinderen binnen elk nieuw thema 150 woorden aangereikt waaronder basiswoorden en uitbreidingswoorden²³.

Naast de groepslessen en het zelfstandig werken kan er binnen de methode ook gedifferentieerd worden. De mappen ‘Hoeken en ontwikkelingsmaterialen’ bevatten opdrachten die worden aangeboden op 3 niveaus (instroom, groep 1 en groep 2). Bij iedere opdracht zijn de doelen (met name taal-, lees-, en rekendoelen) aangegeven.

Deelvraag 4 methode Kleuterplein:

²³ Basiswoorden zijn die woorden die kleuters in groep 1 geacht worden te beheersen. Deze zijn gebaseerd op de woordenlijst van Krom (1990). Nieuwe woorden die buiten deze woordenlijst vallen en die nieuw zullen zijn voor veel kinderen, worden uitbreidingswoorden genoemd – gevonden in de pakketwijzer van Kleuterplein.

Volgens Vernooij (2005) moet een methode tot slot goed laten zien hoe het proces van leren lezen gemonitord en geëvalueerd moet worden. Voor groepen 1 en 2 betreft dit het monitoren van de 3 domeinen genoemd in de onderzoeksanpak (blz 44). De minimale doelen zijn in de methode verwerkt. Verder wordt gewerkt met een registratiesysteem voor het afvinken van de gerealiseerde doelen en het volgen van de leerlingen.

Op het registratieformulier van de leerdoelen kan worden bijgehouden:

- welke activiteiten zijn gedaan binnen een thema;
- aan welke tussendoelen aandacht is besteed;
- welke keuzeactiviteiten nog gebruikt kunnen/moeten worden of aan welke tussendoelen bij een volgend thema extra aandacht besteed moet worden.

Op het registratieformulier van de leerlingen staan:

- De vorderingen van elke afzonderlijke leerling met behulp van observatie- en registratieformulieren.

Er is eveneens speciale ruimte voor het overdrachtsmoment naar groep 3. Bovendien is er een leerlingoverzicht voor oudergesprekken. Alle formulieren en overzichten kunnen ook digitaal ingevuld worden.

Met het onderzoeken van de handleiding van beide methodes zijn de resultaten van de deelvragen 2, 3 en 4 zoals hierboven weergegeven. Nu volgen de resultaten van deelvraag 5 over leerkrachtgedrag.

Omdat het onderzoek van Kleuterplein later aan het onderzoek is toegevoegd in verband met het op blz. 22 genoemde belang van voorbereidende leesactiviteiten bij de kleuters, zijn in bijlage 6 ook de Cito scores op de kleutertoets toegevoegd van de leerlingen die in het schooljaar van dit onderzoek (2013-2014) in groep 3 zaten. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat niet alleen de methode Kleuterplein gebruikt wordt maar er ook gewerkt wordt met eigen thema's. In de toetsresultaten is echter te zien hoe de groep scoort op o.a. fonologisch bewustzijn.

5.3 Leerkrachtgedrag (effectief omgaan met verschillen)

Onderzoek heeft aangetoond dat leerkrachtgedrag voor 43% de verschillen tussen kinderen op het gebied van leren lezen bepaald (zie blz. 23). Volgens Vernooij (2005) blijkt dat uit de manier waarop leerkrachten omgaan met verschillen in het leesniveau van kinderen. Hij geeft hierbij 15 factoren aan die essentieel zijn als je goed met deze verschillen wilt omgaan.

Deelvraag 5:

Voor deelvraag 5 over effectief leerkrachtgedrag zijn de leerkrachten van groep 1 en 3 geïnterviewd aan de hand van vragen over deze 15 factoren. De leerkracht van groep 3 is ook de intern begeleider en leescoördinator van de school. De leerkracht van groep 1 is, zoals vermeld op blz. 48, geïnterviewd in verband met afwezigheid van de kleuterbouwcoördinator en leerkracht van groep 2.

Weergave interviews met leerkrachten:

Hieronder, verwerkt in een tabel, deze 15 factoren met daarachter de samengevatte reactie van de leerkrachten in zwart. In blauw zijn, waar relevant, mijn ervaringen in deze groepen toegevoegd. Deze ervaringen zijn opgedaan tijdens mijn stages in deze groepen:

	15 factoren effectief leerkrachtgedrag	Samenvatting antwoorden uit interviews. Waar relevant informatie uit observaties in rood.
1	Kijk op risicolezers	De leerkracht van groep 3, die ook intern begeleider is, heeft extra scholing gehad om potentiële risicolezers te herkennen, de leerkracht van groep 1 niet. Het is de taak van de intern begeleider om ook zicht te hebben op potentiële risicolezers bij de kleuters maar dat is nu door de grote groep wel lastig. Nu moet de leerkracht van groep 2 haar hierop wijzen. Als in groep 2 een kind problemen heeft met bijvoorbeeld rijmen wordt daar met extra oefeningen aandacht aan besteed maar niet veel. Dit wordt dan opgenomen in het groepsplan. Is er een zwakke lezer dan werkt de school met het dyslexieprotocol en het kind wordt in het groepsplan vermeld met extra oefen- of leerstof. Aan het begin van groep 3 wordt de kennis van alle leerlingen in beeld gebracht door een letterkennistoets en er wordt gekeken naar auditieve analyse en synthese. Kinderen die hierop uitvallen krijgen extra begeleiding volgens het dyslexieprotocol. (In dit protocol voor groep 3 is overigens per periode aangegeven wat met risicoleerlingen gedaan moet worden, als hulp met flitskaarten, spelletjes, computerprogramma's).
2	Rol van instructie	In groep 3 wordt de methode gevolgd voor het geven van instructie, waarbij soms lessen tot 1 les gecomprimeerd worden. Omdat de methode op een gegeven moment iets saais krijgt, worden ook elementen uit de methode Kansrijke Taal toegevoegd. Lessen worden gegeven met het directe instructiemodel. Dit is een afspraak in de school in het kader van het opbrengstgericht werken. Bij de kleuters wordt de methode niet gevolgd, er worden thema's en lessen gekozen uit Kleuterplein, aangevuld met eigen thema's waarbij voor de doelen gekeken wordt in het beredeneerd aanbod voor kleuters. De instructielessen worden vaak gegeven in kringvorm. Gedurende mijn periode bij de kleuters heb ik niet meegemaakt dat er gericht instructie werd gegeven op een nieuwe letter of dat er lessen gegeven werden rondom bijvoorbeeld fonologisch

		bewustzijn. Er zitten wel activiteiten rondom deze vaardigheden in de weektaak, hier werken kinderen dus in groepjes aan tijdens het zelfstandig werken. De kinderen die zelfstandig in Leespadaan het werk waren kregen ook vaak geen gerichte feedback op hun werk. Ook heb ik niet meegemaakt dat er in de kring spelletjes aangeboden werden op dit gebied, zoals aangegeven in Kleuterplein om dagelijks te doen (blz. 57). Wel heb ik een paar keer een nieuwe letter in de letterboom zien hangen, daarover is dan wellicht instructie geweest op de dagen dat ik er niet was. Ik was aanwezig op de woensdag en donderdag en later op de donderdag en vrijdag. Hierbij moet de opmerking gemaakt worden dat ik er niet het hele schooljaar was (van februari tot en met juli, waarbij vanaf mei in groep 2) en de leerkracht van groep 2 aan het eind van deze periode ziek werd. Er kan dus niet bepaald worden in hoeverre mijn observaties maatgevend waren voor de rest van het schooljaar.
3	Voldoende ingeroosterde tijd	In groep 3 wordt 2,5 uur (150 minuten) per dag besteed aan taalonderwijs, dit is volgens de inspectienormen die overigens voor de hele school de norm zijn. Dit is niet alleen voor lezen maar ook voor taal/spelling. Bij de kleuters staat per week 2 $\frac{3}{4}$ uur taal op het rooster maar de effectieve tijd die hier aan besteed wordt is minder. Van de ingeroosterde tijd in groep 3 is ongeveer 20 minuten voor de groepsinstructie, daarna wordt er zelfstandig gewerkt omdat ook groep 4 dan instructie moet hebben. De opmerking van de leerkracht groep 1,2 klopt, dit is conform mijn eigen observaties. Er zaten zeker taalactiviteiten in de weektaak en er werd voorgelezen maar daarmee werd niet de bovengenoemde tijd gehaald. Er is wel 2 weken gewerkt met het thema "Letterwinkeltje", toen is er via de weektaak extra tijd besteed aan taal. Dit is overigens geen thema uit Kleuterplein.
4	Convergente differentiatie	Bij de lessen volgens het directe instructiemodel in groep 3 krijgen de kinderen eerst een algemene groepsinstructie waarna er ruimte is voor extra instructie aan de zwakke lezers. Dit is convergente differentiatie. Er wordt ook wel gewerkt met homogene- of niveaugroepen. Deze kleine groepjes gaan bijvoorbeeld met "taal in blokjes"²⁴ aan het werk met leerkracht of stagiaire. Er is geïndividualiseerd onderwijs voor kinderen met dyslexie. Bij de kleuters is er een homogene groep met kwadraatkinderen (kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong) die apart in het Leespada boekje werken. Instructie is of voor de

²⁴ Taal in blokjes is onderdeel van de Fonologische en leerpsychologische methode. Om de verschillen tussen de verschillende klanksoorten zichtbaar en tastbaar te maken, wordt gebruik gemaakt van een kleurcode en 'klankblokken' in verschillende kleuren. Elk blok stelt een letter voor, de klank bepaalt de kleur van het blok. Met behulp van deze klankblokken kunnen woorden worden samengesteld. Doordat de structuur van de woorden op deze manier goed zichtbaar wordt, kan het toepassen van de basisregels op een eenvoudige en overzichtelijke manier worden geoefend – uitleg tijdens het interview van de leerkracht groep 3.

		hele groep in de kring of per groepje.
5	Effectief groeieren	In groep 3 bestaan de standaard groepjes uit 2 kinderen, de samenstelling wisselt. Soms wordt er ook gewerkt in een groepje samengesteld uit kinderen van groep 3 en 4 om zo van elkaars kracht gebruik te maken. Kleine groepjes krijgen wel intensieve verlengde instructie in de kleine kring. Er is ook ruimte voor remedial teaching, sommige kinderen wel 2 uur per week afhankelijk van behoefte. Bij de kleuters zijn er bij het werken wel vaste groepjes, die overwegend homogeen zijn. Bij het werken is er wel ruimte om de afzonderlijke groepjes extra instructie te geven. Bij mijn stage in groep 3 zaten de kinderen eerst in tafelgroepjes. Dit is veranderd in groepjes van 2 die allemaal met het hoofd naar het bord zitten. Hier is voor gekozen omdat dan alle kinderen het bord zien en meer van de instructie meekrijgen. De kinderen in de kwadraatgroep 3 zitten uiteraard wel in een homogene groep maar Vernooij (paragraaf 2.4g, blz. 32) geeft aan dat dit bij deze kinderen geen probleem vormt maar juist effectief is.
6	Actief leren	Er worden bij de taalactiviteiten veel coöperatieve werkvormen ingezet zoals het maatjeslezen en als er een product gemaakt moet worden, bijvoorbeeld een studieposter, worden kinderen van verschillende niveaus bij elkaar gezet zodat iedereen met een goed product kan komen. De methode wordt wel als saai ervaren en sluit niet altijd aan bij de belevingswereld van kinderen. Er worden dan activiteiten uit Kansrijke taal aangeboden. In groep 2 sluit Kleuterplein aan bij de belevingswereld van kinderen. In groep 3 werden de spelletjes uit Leeslijn na een tijdje inderdaad als saai ervaren. Overigens ook de wandplaten, die in 2 kleuren zijn uitgevoerd, spreken niet echt tot de verbeelding. De kinderen in groep 2 die in Leespad werken, werken allemaal zelfstandig. Uiteraard kunnen kinderen dan overleggen en dit gebeurt ook vaak. Bij de werkjes van de weektaak werken kinderen ook samen.
7	Vroegtijdig signaleren	In groep 2 worden kinderen gevolgd met de methode "Kijk". In deze methode wordt o.a. de ontwikkeling van beginnende geletterdheid en de zintuigelijke waarneming in beeld gebracht maar daarnaast ook veel andere zaken als motorische- en sociaal-emotionele ontwikkeling. De Kijkwijzer wordt ingevuld als kinderen 4,5 jaar zijn, dan met 5, 5,5 en 6 jaar. Verder wordt de kleutertoets taal van Cito afgenomen, midden en eind groep 1 en midden en eind groep 2. Als er problemen zijn staat dit in het groepsplan en wordt het dyslexie protocol ingevuld. Dit begint bij 1, 2 met hakken en plakken (auditieve analyse- en synthese). In groep 2 moeten kinderen vervolgens 18 letters kunnen

		benoemen als ze naar groep 3 gaan om daar in Leespad te werken, anders wordt het Leesweg. Dit gebeurt bij voorkeur in de maand mei. Ook in groep 3 komt het kind apart in het groepsplan als ze uitvallen op bepaalde onderdelen. Via de ILO toetsen van de methode en de DMT toets wordt dit in kaart gebracht of via eigen observaties. Als leerkracht kijken we dan wat we voor dit kind anders kunnen doen zodat de resultaten beter worden. Kleuters worden met de Kijkwijzer dus 2x per jaar geobserveerd en aangezien ze dan op heel veel onderdelen in één keer geobserveerd worden is dit veel werk. Met een grote groep kleuters als dit jaar, merk je dat het lastig is om dan met het invullen bij te blijven. Tussendoor worden geen observatielijsten bijgehouden zoals die in Kleuterplein aangereikt worden. Het kunnen benoemen van 18 grafemen eind groep 2 wordt getoetst door middel van het flitsen van letters. Voor Leespad moeten 18 grafemen beheerst worden, waarbij 15 de ondergrens is. Echter, ook een kind dat maar 12 grafemen beheerste, werkte in Leespad (Dit is overigens wel de richtlijn van de methode maar dan niet alleen door actief maar ook daar passief te benoemen en door de letter te kunnen schrijven/tekenen).
8	Rol computer	Bij de kleuters neemt de computer geen plaats in bij het leesonderwijs, ook niet de software beschikbaar in Kleuterplein. In groep 3 wel, de software van Ambrasoft en activiteiten die ze via de Yurls klaspagina aangeboden krijgen. Niet uit Leeslijn zelf. De software wordt ingezet voor herhaling en oefening. Elk kind krijgt een half uur per week, ook op Ipads, leeszwakke kinderen krijgen een kwartier extra.
9	Zelfstandig werken en leren	Zelfstandig werken wordt ingezet om zwakke lezers extra instructie te geven maar er is bijvoorbeeld ook een half uur zelfstandig lezen per dag, ook zwakke lezers moeten hier namelijk in getraind worden. Bij de kleuters wordt ook zelfstandig gewerkt, activiteiten hiervoor zijn opgenomen in het groepsplan. Ook werken kinderen zelfstandig in de Leespad boekjes.
10	Managen van het leren	De leeromgeving van de kinderen wordt aangepast als de resultaten eisen dat er actie komt. Dit zijn vaak visuele middelen zoals een pijl op de tafel voor de leesrichting als geheugensteuntje. Ook wordt er extra materiaal aangeboden als dat nodig is zoals grote structuurletters voor een meisje in groep 3 dat moeite had met het leren lezen.
11	Volgen leesontwikkeling	In groep 3 wordt de leesontwikkeling gevolgd met het dyslexieprotocol en de ILO toetsen en registraties in de groepsmap. Als een blok is afgerond volgt er een toets. Als die toets niet goed is worden er maatregelen genomen in het groepsplan en wordt er later nogmaals getoetst. Verder wordt de DMT toets gebruikt.

		Bij de kleuters wordt het KIJK observatieboekje gebruikt en de taaltoets kleuters zoals al vermeld bij het vroegtijdig signaleren. Zijn er problemen dan wordt dit opgenomen in het groepsplan en het dyslexieprotocol wordt ingevuld.
12	Rijke leesomgeving	Er is een rijke leesomgeving. Per klas is er in de gang een bibliotheek, ook in de klas zijn boeken te vinden. Er is een stilleesbeleid, elke dag na de pauze een half uur. Verder doet de school mee aan het Voorleesontbijt, de Kinderboekenweek, de Kinderjury. Elke week komt de bibliobus en er worden vaak boekenkringen gehouden. Ook bij de kleuters wordt veel voorgelezen en in de klas staat de letterboom. Verder is er op de gang het Leeskasteel en in de klas is nog een Leeszoldertje. Met de leescoördinator worden over de diverse activiteiten afspraken gemaakt met het team en soms ook ouders.
13	De ouders	Tijdens de eerste ouderavond van het schooljaar worden ouders aangemoedigd thuis voor te lezen en de leesactiviteiten van kinderen te stimuleren. Verder lezen de ouders met kinderen in groepjes en gaan ze mee naar de bibliobus. Dyslectische kinderen krijgen boekjes mee om met ouders thuis te lezen.
14	Pedagogisch klimaat	In de klas is veel aandacht voor het feit dat ieder zijn eigen talent heeft. Verder evalueren wij bij het werken op het proces en niet op het product. Ook krijgen kinderen Maatjes om zich stabiel te voelen. Elkaar helpen is belangrijk in de klas. Kinderen moeten overtuigd zijn van hun eigenwaarde. Elk kind mag zijn wie hij is en wordt gewaardeerd om wie hij is, elk met zijn unieke talenten. Hiervoor is veel aandacht in de klas.
15	Evaluatie	4x per jaar wordt er geëvalueerd met groepsoverzicht en groepsplan. Op die momenten beschouw je de resultaten van Kijk, Cito, ILO en je eigen observaties en die neem je mee in nieuwe groepsplan. Je analyseert waarom resultaten bijvoorbeeld tegenvallen, of je instructie aan moet passen, maar ook of er nog wel genoeg uitdaging is voor kinderen die meer aankunnen. We houden geen observatielijsten bij. Uiteraard kijk je na elke toets ook wat er aan directe actie nodig is.

Hiermee zijn de resultaten van het onderzoek naar de 5 geformuleerde deelvragen weergegeven. In grote lijnen komen mijn eigen observaties overeen met de antwoorden van de leerkrachten. Wel merkte ik dat de uitwerking op papier qua ingeroosterde tijd en dergelijke dik in orde is maar dat de uitvoering in de praktijk hier niet altijd mee overeen komt. Zeker bij de kleuters is dit het geval. Dit leidt tot het beeld dat er bij de kleuters minder aan voorbereidend lezen gedaan wordt dan uit het beredeneerd aanbod blijkt.

Onderschrijven deze resultaten de in paragraaf 3.2 (blz. 41) door de directeur en leerkrachten gestelde hypothese dat het snel loslaten en veel zelfstandig werken van kinderen in groep 3, en soms zelfs al in groep 2, zoals gebruikelijk in de

methode Leeslijn, oorzaak is van de lage Cito scores op het gebied van technisch lezen?

Uit het kwalitatief onderzoek naar de richtlijnen van de methode, weergegeven bij de resultaten van deelvraag 2, 3 en 4, blijkt inderdaad dat kinderen in groep 2 al zelfstandig aan de slag kunnen in Leespad. Het gaat daarbij om kinderen die weinig instructie nodig hebben omdat ze zichzelf al letters aangeleerd hebben. Dit natuurlijk leren lezen wil Leeslijn stimuleren door de kinderen met Leespad te laten werken. Door de methode worden wel duidelijke richtlijnen gesteld (zie blz.54) waar kinderen aan moeten voldoen voor ze in groep 2 in Leespad aan het werk mogen. Deze duidelijke richtlijnen gelden ook voor groep 3 bij de keuze tussen Leespad en Leesweg (de weg voor kinderen die meer instructie nodig hebben).

Uit de interviews met de groepsleerkrachten blijkt dat de kinderen voor het werken in Leespad, 18 maar in ieder geval minimaal 15 grafemen moeten beheersen, door ze actief te kunnen benoemen. In de methode wordt het beheersen van 12 grafemen gevraagd, maar daar verwachten ze ook dat kinderen de letter passief kunnen benoemen en kunnen tekenen/schrijven. Verder geeft de handleiding van de methode aan dat de leerkracht van groep 2 goed op de hoogte moet zijn van de doorgaande leerlijn naar groep 3 om goed aan te sluiten maar in groep 2 wordt deze methode niet gebruikt, behalve dan de werkboekjes van Leespad. Er wordt bij het vaststellen van het mogen werken in Leespad niet gekeken naar het fonologisch bewustzijn. Dit laatste gebeurt 2x per jaar met de methode KIJK (zie blz 61).

Als kinderen in Leespad werken, blijven ze dit in groep 3 ook doen, andere kinderen werken in Leesweg. Ook in Leesweg zit veel zelfstandig werken, zo blijkt uit het methode-onderzoek, maar de instructie is intensiever. Alle kinderen volgen in groep 3 overigens de korte groepsinstructie zo blijkt uit het interview met de leerkracht (blz 60). Het deel van de hypothese dat aangeeft dat kinderen zelfstandig werken en veel losgelaten worden met de methode Leeslijn klopt dus.

In het theoretisch kader wordt ook benoemd dat snel loslaten en veel zelfstandig werken van kinderen niet werkt omdat kinderen veel expliciete instructie nodig hebben bij het leren lezen (National Reading Panel, 2000 op blz. 22). In die zin wordt onze hypothese, dat het snel loslaten tot tegenvallende scores leidt, ook onderstreept. Of deze twee factoren de enige redenen zijn voor de tegenvallende Cito scores zal in het volgende hoofdstuk met conclusies blijken. Hier wordt de kennis uit het theoretisch kader gekoppeld aan de resultaten om zo tot conclusies te komen en aanbevelingen te geven over de aanpassingen in het leesonderwijs in groep 1, 2 en 3 met als doel de Cito scores op technisch lezen in groep 3 te verhogen.

6. Conclusies, aanbevelingen en discussie



Het onderzoek naar de tegenvallende scores op technisch lezen in groep 3 van school "X", begon met drie aannames van de school waarom zij vinden dat een

hogere score ook inderdaad een realistische verwachting is. Een laag percentage laag opgeleide ouders, de aanwezigheid van kwadragtgroepen en wel goede scores op begrijpend lezen, zijn de aannames waarop deze verwachting is gebaseerd (blz. 11).

Uit het literatuuronderzoek blijkt allereerst dat intelligentie en sociaal milieu nauwelijks een rol speelt bij het ontwikkelen van geletterdheid bij kinderen (Snow, Burns, Griffin, 1998 op blz. 23). Dus ook bij veel laag opgeleide ouders (aanname 1) en geen afdeling voor hoogbegaafde kinderen (aanname 3) moeten goede scores op technisch lezen gerealiseerd kunnen worden. Wel is het zo dat kinderen die opgroeien in een taalrijk milieu met hoogopgeleide ouders, vaker succesvol zijn op het gebied van technisch lezen. Zij krijgen veelal de basale vaardigheden, zoals mondelinge taalvaardigheid en spraakontwikkeling voor een groot deel thuis al bereikt (Juel, 2006, blz.17).

De aanname dat je een hoger niveau op technisch lezen verwacht als de scores op begrijpend lezen goed zijn, valt eigenlijk buiten dit onderzoek. In de onderzoeksgroepen 1,2 en 3 wordt namelijk nog geen begrijpend lezen gegeven. Wel is in het onderzoek van Arnoutse (2004, blz. 22) aangetoond dat het snel op kunnen ophalen van informatie uit het langetermijngeheugen om woorden en letters snel te kunnen benoemen, niet alleen het technisch lezen in groep 3 beïnvloedt maar ook een voorspeller is voor het goed begrijpend kunnen lezen in groep 4 en verder. Omgekeerd zou je dan kunnen zeggen dat als je goed begrijpend leest, je ook verwacht dat je dan snel letters en woorden kunt benoemen (dus goed technisch leest). In die zin klopt deze aanname. Of er vanaf groep 4 verdere factoren zijn die een goede score op begrijpend lezen verklaren, is binnen dit onderzoek niet onderzocht.

In het theoretisch kader is aangetoond dat de aannames terecht zijn (waarbij aanname 2 niet volledig onderzocht is, zie vorige alinea). Echter, Hattie (2003) en Vernooij (2005), genoemd op blz. 25, geven aan dat niet intelligentie en de thuisomgeving maar het schoolbestuur, de methodelij en vooral het leerkrachtgedrag voor het grootste deel bepalen hoe succesvol kinderen zijn op het gebied van technisch lezen. Dit brengt ons bij de beantwoording van de onderzoeksvraag: "Welke aanpassingen moeten er in het onderwijs voor technisch lezen gedaan worden om het technisch leesniveau in groep 3 te verbeteren?"

Conclusies:

Om tot conclusies te komen met betrekking tot de onderzoeksvraag met welke aanpassingen in het onderwijs het niveau op technisch lezen in groep 3 van basisschool school "X" verbeterd kan worden, is met behulp van 5 deelvragen rondom school, methode en effectief leerkrachtgedrag (blz. 40 en 41) onderzocht waar voor school "X" verbeterpunten liggen. Kort samengevat kan uit het onderzoek geconcludeerd worden dat mogelijke aanpassingen zijn:

- Een andere methode of kritisch kijken naar de huidige methode Leeslijn. Dit laatste met name gericht op de visie van het zelfontdekkend lezen.

- Beter stroomlijnen van de processen rondom het volgen van de leesontwikkeling en het signaleren van risicolezers, vooral in groep 1,2.
- Meer tijd voor directe instructie, zeker bij de kleuters maar ook in groep 3. In groep 3 met name voor kinderen die zelfstandig werken in de Leespad boekjes uit de methode Leeslijn.
- Kinderen effectiever groeperen (convergente differentiatie).
- Meer inzetten van de beschikbare software op de computer.

Hieronder volgt een uitwerking van deze conclusies getrokken op basis van de bestudeerde theorie, het kwalitatieve onderzoek naar de methodes Leeslijn en Kleuterplein en de interviews met betrekking tot de dagelijkse praktijk op school, aangevuld, waar relevant, met mijn eigen ervaringen.

Hierbij moet de opmerking geplaatst worden dat ik niet het hele schooljaar in deze groepen aanwezig was. Mijn ervaringen zijn dus slechts een weergave van een bepaalde periode en derhalve kan niet met zekerheid gezegd worden dat ze maatgevend waren voor het hele schooljaar.

In onderstaande tabel staan de dimensies die volgens Vernooij (2005) effectief leesonderwijs bepalen, in de linker kolom. Rechts is aangegeven in hoeverre, op basis van de informatie uit het theoretisch kader en de onderzoeksresultaten uit hoofdstuk 5, geconcludeerd kan worden dat aan deze dimensie wordt voldaan op School "X" of dat er nog verbetermogelijkheden zijn:

	Dimensies voor effectief leesonderwijs	Algemeen	Groep 1,2	Groep 3
	School (deelvraag 1)			
1.	Duidelijke visie en heldere doelen.	+		
	Methode (deelvraag 2, 3 en 4)			
2.	Goede programma- en methodelijn Leeslijn Goede programma- en methodelijn Kleuterplein		+	+/-
	Leerkrachtgedrag (deelvraag 5)			
3.	Kijk op risicolezers		+/-	+
	Rol van instructie		+/-	+/-
	Voldoende ingeroosterde tijd		+/-	+
	Convergente differentiatie		+	+/-
	Effectief groeperen		+/-	+
	Actief leren		+	+
	Vroegtijdig signaleren		+/-	+
	Rol computer		-	+/-
	Zelfstandig werken en leren		+	+
	Managen van het leren		+/-	+
	Volgen leesontwikkeling		+/-	+
	Rijke leesomgeving	+		
	De ouders	+		
	Pedagogisch klimaat	+		
	Evaluatie	+		

Toelichting op de tabel op pagina 67:

- + = aanwezig of wordt aan voldaan
- +/- = wel aanwezig maar met verbetermogelijkheden
- = niet aanwezig

6.1 De school, visie en doelen

De eerste deelvraag ging over een sterk schoolbestuur met duidelijke visie en heldere doelen. Dit is één van de succesfactoren van effectief leesonderwijs (Vernooij, 2012, blz 24). Het gaat dan om schoolbesturen die de eigen onderwijspraktijk evalueren en aan de hand daarvan verbetertrajecten in zetten. School "X" doet dit door te werken met groepsoverzichten en groepsplannen. Door deelname aan het project "School aan Zet" zijn zij gestart met deze vorm van opbrengstgericht werken. Toetsresultaten worden met team en directeur 4x per jaar besproken waarna groepsplannen worden bijgesteld zodanig dat gestelde doelen gehaald kunnen worden. De directeur geeft hieraan leiding door ook de resultaten van de hele school te analyseren en hierbij een helikopterview te hebben. Er wordt gewerkt met duidelijke doelen. De school heeft een heldere visie op hoe zij leesonderwijs vorm willen geven, namelijk door natuurlijk leren lezen onderbouwd met een methode zodat kinderen niet uitvallen. Alhoewel de visie helder is, verwijs ik hier wel vooruit naar de discussie op blz. 76 met betrekking tot de haalbaarheid van deze visie in relatie tot de wens om hogere Cito scores te halen.

6.2 Een goede methodische taal/leeslijn

De volgende conclusies kunnen getrokken worden met betrekking tot de deelvragen 2, 3 en 4 over het aanwezig zijn van een goede methodelijn, volgens Vernooij (2005) ook één van de determinanten voor effectief leesonderwijs.

Kleuterplein:

Alhoewel de methode Kleuterplein een algemene methode is waarin taal als één van de vakken geïntegreerd in een thema, wordt aangeboden, komen wel alle domeinen van taal (toegelicht op blz. 44), die voor de kleutergroepen van belang zijn, in de lessen terug. Ook zijn de lessen en activiteiten zo opgebouwd dat door het volgen van de methode alle doelen voor taal bij kleuters worden gehaald.

Daarnaast worden er in elk thema 150 bekende en nieuwe woorden aangereikt. Dit is belangrijk want onderzoek van Moats (2001, blz. 18) heeft aangetoond dat kinderen die goed lezen een gemiddelde woordenschat hebben van 20.000 woorden terwijl kinderen die slecht lezen maar 5000 woorden kennen. Hoe meer wordt gedaan aan woordenschatontwikkeling in de kleutergroepen, hoe beter en Kleuterplein besteedt hier veel aandacht aan.

Naast de lessen en activiteiten geeft Kleuterplein veel suggesties voor spelletjes en kringactiviteiten om te oefenen met zaken als fonologisch bewustzijn. Zij adviseren om hier elke dag aandacht aan te besteden. Dit is ook conform onderzoek van Van Driesen (2010, blz. 30) die heeft onderzocht dat vooral kinderen die zwak zijn in één van de aspecten van technisch lezen hier veel op moeten oefenen. Ook de National Reading Panel (2000, blz. 22) toonde aan dat dagelijks oefenen effectief is.

Met de map “Hoeken en ontwikkelingsmaterialen” is er ook gedacht aan de verschillen tussen kinderen met een aanbod voor kinderen die meer uitdaging nodig hebben of juist meer begeleiding.

Tot slot zijn er bij de methode registratieformulieren, zowel digitaal als in een papieren versie, om de ontwikkelingen van elk kind op de taaldomeinen bij te houden, evenals een formulier waarop afgevinkt kan worden of de verschillende domeinen behandeld en de doelen behaald zijn.

Kortom, Kleuterplein is een prima methode die voldoet aan de eisen die aan een methode gesteld worden om in de kleutergroepen goed voorbereidend leesonderwijs te geven. Daarnaast sluiten de thema's aan bij de belevingswereld van de kinderen en passen daarom ook goed bij de visie van school “X” om ervaringsgericht, vanuit de belangstelling en leefwereld van de kinderen, onderwijs te geven.

Leeslijn:

De methode Leeslijn biedt een doorlopende leerlijn voor groep 1 tot en met 8, onderverdeeld in 10 fases (zie blz. 52) waarbij fase 4 en 5 met name belangrijk zijn voor het leren lezen in groep 3. De klank-tekenkoppeling leren voor alle 36 grafemen is volgens Vernooij (2005, blz 53) hierbij het belangrijkste onderdeel in groep 3 en dat komt ook in de groepsmap van de methode terug. Volgens een vastgesteld schema komen alle 36 grafemen in groep 3 aan bod. Bij het aanleren hiervan volgen kinderen Leesweg (voor kinderen die instructie nodig hebben) en Leespad (voor kinderen die zelfstandig en ontdekkend leren lezen). Er zijn duidelijke richtlijnen in de methode voor het indelen van kinderen in Leespad of Leesweg.

Duidelijke richtlijnen over hoe er lesgegeven moet worden zijn ook in de handleiding te vinden. Lessen worden aangeboden volgens een variant van het directe instructiemodel.

De methode biedt ook duidelijke richtlijnen voor toetsing. Hiervan maken zij gebruik van de ILO toetsen. De resultaten kunnen bijgehouden worden in de groepsmap. In deze map zijn ook materialen te vinden die ingezet kunnen worden als de scores niet goed zijn. Tussentijds wordt ook via de “dit ken ik al” bladen bijgehouden hoever leerlingen zijn in hun ontwikkelingen. Dit moet plaatsvinden op basis van observaties van de leerkracht.

De leespad boekjes die bij de kleuters op school “X” gebruikt worden, zijn de boekjes waar anders mee gestart wordt in groep 3, boekje A1. Het gaat om Leespad dus hier werken kleuters zelfstandig in. De norm van het kennen van 12 grafemen geldt hier ook. Samenvattend kan gezegd worden dat Leeslijn dus de taaldomeinen voor groep 3 aanbiedt, met een goed systeem om de vorderingen te volgen en duidelijke richtlijnen voor instructie. Maar er zitten ook nadelen aan de methode.

Ten eerste gaat Leeslijn uit van veel zelfstandig werken waarbij de visie is dat kinderen zelfontdekkend leren lezen. De leerkracht biedt activiteiten aan om het kinderen mogelijk te maken het alfabetisch principe zelf te ontrafelen en zo te leren lezen.

Onderzoek heeft echter aangetoond dat leren lezen niet natuurlijk verloopt zoals het leren praten bij baby's maar een proces is waarbij kinderen effectieve instructie nodig hebben, expliciet, inclusief oefening en feedback (Kirschner, Clark en Sweller, 2006, blz. 29). Daarbij toonden ze ook aan dat de werking van het brein dit ondersteunt. Het korte termijngeheugen kan maximaal 7 zaken 30 seconden vasthouden maar als kennis in het lange termijngeheugen zit kan dit langer. In het schema van Struiksma (pagina 15) zagen we al dat bij de omzetting van grafemen in fonemen (teken-klankkoppeling) de beginnende lezer een beroep doet op het korte termijn geheugen (ook wel verbaal werkgeheugen genoemd, blz. 20). Hij houdt het resultaat van het decoderen tijdelijk vast alvorens de fonemen tot een woord samen te voegen (lezen via weg 1, volledige verklanking, blz. 15). Als een kind via weg 3, via direct woordherkenning (blz. 16), het woord herkent op grond van een uniek patroon van letters dat het woord van alle andere woorden onderscheidt, dan heeft het leren lezen proces erin geresulteerd dat de geschreven vorm van het woord de klankvorm als interne respons oproept. De kennis is geautomatiseerd in het lange termijn geheugen.

Hoe vaker de leerkracht expliciete instructie met veel oefening en herhaling geeft, hoe effectiever ze de kinderen helpt de informatie in het langetermijngeheugen op te slaan. Hierdoor kunnen ze steeds sneller de teken-klankkoppeling kunnen maken omdat ze minder hoeven te steunen op het meer beperkte kortetermijngeheugen. Om tot deze weg 3 van woordherkenning te komen heeft elk kind expliciete instructie met herhaling nodig. De Leespad leerling wellicht minder omdat hij waarschijnlijk een goed werkend korte termijn geheugen heeft maar ook dit kind kan niet helemaal losgelaten worden.

Ten tweede geeft de methode weinig richtlijnen over het hardop voorlezen door kinderen. The National Reading Panel (2000, blz. 22) toonde juist aan dat dit hardop voorlezen door kinderen de benoemsnelheid vergroot. Juist deze benoemsnelheid, het snel op kunnen halen van informatie uit het lange termijngeheugen om grafemen te benoemen, is in groep 3 een cruciale factor bij het leren lezen (Arnoutse, 2004 blz. 22). Het snel kunnen benoemen van de grafemen naar fonemen, houdt in dat je sneller tot woordherkenning (weg 3) komt en daarmee sneller en vloeiender kunt lezen. Hardop voorlezen stimuleert dit proces, met name als er ook nog feedback op gegeven wordt (Hattie, 20005, bz. 25). Bij het stillezen kunnen kinderen nog een woord overslaan maar het hardop voorlezen dwingt kinderen om bewust een grafeem-foneem koppeling te maken.

Ten derde wordt, ook door school "X", aangegeven dat de methode saai is. De materialen, omdat ze én vaak zwart-wit zijn en bij bijvoorbeeld de spelletjes wordt gezegd dat deze steeds hetzelfde zijn en na een tijdje geen uitdaging meer bieden. De verhalen sluiten niet altijd aan bij de beleavingswereld van het kind. Vernooij (2005) geeft aan dat juist interesse in en motivatie voor het werken in een methode de leerprestaties verhoogt.

Samengevat voldoet de methode Leeslijn in groep 3 qua leerlijnen en evaluatie-instrumenten, waarbij er wel nadrukkelijk gelet moet worden op voldoende aandacht voor effectieve instructie met gerichte feedback voor zowel Leespad als Leesweg

leerlingen. Omdat de lijn Leespad grotendeels uitgaat van het zelfontdekkend leren lezen, werken met name deze kinderen heel zelfstandig met veel minder instructie. Onderzoek heeft echter aangetoond dat leren lezen geen natuurlijk proces is maar dat kinderen hierbij effectieve instructie moeten krijgen. Op dit punt zit dus ook het mankement van de methode. De school gaf in haar hypothese ook al aan dat het snel loslaten van kinderen in de methode waarbij ze zelfstandig werken waarschijnlijk een oorzaak is van de lagere scores op technisch lezen. Verder moet in het leescurriculum tijd worden opgenomen voor hardop lezen door kinderen waarbij ze gerichte feedback krijgen.

6.3 Leerkrachtgedrag (effectief omgaan met verschillen)

Voor het bepalen van effectief leerkrachtgedrag, deelvraag 5, is gekeken naar de 15 dimensies van Vernooij (2005) die aangeven hoe effectief een leerkracht is, dus hoe goed de leerkracht omgaat met verschillen tussen kinderen. School "X" scoort op deze 15 dimensies overwegend goed. Zo wordt er in groep 1, 2 en 3 al veel gebruik gemaakt van coöperatieve werkvormen en werken kinderen in deze groepen veel zelfstandig (om zo tijd te creëren voor kinderen die extra instructie nodig hebben). Er is absoluut een rijke leesomgeving, ouders worden bij het leesonderwijs betrokken en het pedagogisch klimaat op school "X" is in de hele school heel erg goed. Ook worden de toetsresultaten goed geëvalueerd en in het groepsplan worden vervolgens aanpassingen gemaakt om kinderen te helpen de doelen te halen.

Verbetermogelijkheden zitten op de volgende punten:

Kijk op risicolezers, vroegtijdig signaleren, volgen van de leesontwikkeling en dan managen van het leren:

In groep 3 is dit punt goed voor elkaar. Er wordt aan het begin van het schooljaar getoetst op letterkennis en auditieve synthese en er is ook een uitgebreid dyslexieprotocol dat per periode aangeeft waar op gelet moet worden, hoe er getoetst moet worden en welke extra middelen ingezet kunnen worden. Verder wordt aan de hand van toetsen en observaties het groepsplan 4x per jaar bijgesteld om voor alle leerlingen de leerdoelen te halen en krijgen kinderen bijvoorbeeld hulpmiddelen als een pijl voor de leesrichting op hun tafel (managen van het leren).

Hier speelt natuurlijk mee dat één van de leerkrachten van groep 3 de intern begeleidster is en ook leescoördinator. Zij heeft dus ook onderwijs genoten om leesproblemen bij kinderen te herkennen. Zij kijkt overigens ook naar de kinderen in groep 1 en 2 maar dit gebeurt vaak als zij een seintje krijgt van de leerkracht van groep 2 (deze leerkracht was ten tijde van dit onderzoek ziek, ik weet niet of zij extra scholing op het herkennen van leesproblemen heeft gehad). De leerkracht groep 1 die voor het onderzoek geïnterviewd is, heeft deze extra scholing niet gehad.

In groep 1 en 2 wordt op dezelfde manier met het groepsplan gewerkt als hierboven en kinderen worden gevolgd met de methode KIJK. Dit gebeurt echter maar 2x per schooljaar. Op die momenten wordt gekeken hoe een kind scoort op ontwikkeling van beginnende geletterdheid en zintuigelijke waarneming. Hier zitten aspecten van

fonologisch bewustzijn en letter-klank koppeling in. Dit zijn echter maar een paar onderdelen van de registratie want er wordt gekeken naar de hele ontwikkeling van de kleuter. Verder krijgen kinderen 2x per jaar de Kleutertoets taal. De KIJK registratie vindt plaats als het kind 4,5, dan 5, vervolgens 5,5 en tot slot 6 jaar wordt. Dit kan dus gelijk zijn met de Kleutertoets die op een vast moment plaatsvindt. Het is dus goed mogelijk dat de vorderingen of eventuele achterstanden van een kind maar 2x per schooljaar geregistreerd worden, waarbij dus bij de methode KIJK als onderdeel van heel veel ontwikkelgebieden. Tussendoor wordt niet geregistreerd, niet met de formulieren die de methode Kleuterplein hiervoor per behandeld thema aanreikt maar ook niet met een ander systeem.

Bij een grote groep kleuters zoals nu op school "X" kunnen kinderen dus makkelijk buiten de boot vallen waardoor het mogelijk is dat aanpassingen als extra instructie of visuele hulpmiddelen niet op tijd aangereikt worden. De leerkracht observeert uiteraard maar als opmerkelijke zaken niet geregistreerd worden, zal je dat bij zo'n grote groep niet altijd onthouden. Snel ingrijpen is echter wel belangrijk. Uit onderzoek van Torgesen (2004, blz. 33) blijkt bijvoorbeeld dat als er vroegtijdig en effectief geïntervenieerd wordt bij (potentiële) probleemlezers, deze kinderen middels deze interventie (bijvoorbeeld extra oefening op fonologisch bewustzijn) de handvatten aangereikt krijgen die ze bijna allemaal zal beschermen tegen uitval bij het lezen in groep 3.

Overigens zijn de scores op de Cito Kleutertoets (zie bijlage 4) goed. Er is maar één jongen die uitvalt. Gezien deze scores waarin kinderen ook getoetst zijn op het fonologisch bewustzijn (een belangrijke determinant in groep 2 voor goed leren lezen in groep 3, zie blz. 19 onderzoek van Bosman en Van Orden (2003)), zou je verwachten dat deze kinderen in groep 3 geen problemen krijgen.

Van alle kinderen in de reguliere groep 3 zie je echter 5 van de 9 kinderen matig tot onvoldoende scores. Hierbij zitten ook 2 van de 5 kinderen die in Leespad werken. Voor de kwadraatgroep is dit 1 van de 5, en 1 die op onderdelen matig scoort (zie bijlage 1 voor resultaten groep 3 op de DMT toets M3 (midden groep 3)).

Reden voor de Leesweg kinderen (3 van de in totaal 9) kan zijn dat zij aan het begin van groep 3 nog niet voldoende grafemen kenden. Deze kinderen hadden niet in Leespad gewerkt in groep 2. Veel van de taalactiviteiten vinden via zelfstandig werken op de weektaak plaats, de kennis van minder grafemen kan hieraan ten grondslag liggen. Onderzoek van Arnoutse (2004, blz. 21) heeft aangetoond dat kinderen die te weinig letters kennen bij de start in groep 3 vaak moeite hebben om in korte tijd alle 36 grafemen aan te leren.

Reden voor de lage scores van Leespad kinderen zou kunnen zijn dat ze wel voldoende grafemen konden benoemen om in Leespad te mogen werken maar omdat ze hierin verder zelfstandig gewerkt hebben, te weinig instructie hebben gehad om het proces van grafeem-foneem koppeling te automatiseren (benoemsnelheid) en dus in het lange termijn geheugen op te slaan. Daarbij zijn in de kleutertoets onderdelen van het fonologisch bewustzijn getest, namelijk klank-rijm, auditieve synthese en het categoriseren van fonemen (eerste en laatste woord of klank horen) maar niet alle. Het kunnen verdelen van woorden in lettergrepen, het kunnen horen uit hoeveel lettergrepen of klanken een woord bestaat (auditieve analyse) of het kunnen weglaten of toevoegen van fonemen en dan horen wat het woord is, zit niet in de kleutertoets. Het fonologisch bewustzijn was wellicht ook niet

genoeg geautomatiseerd om effectief te leren lezen in groep 3 omdat het kunnen verklanken van grafemen in de juiste volgorde juist nodig is voor dit proces.

De rol van instructie:

Eerder aangehaald onderzoek van Kirschner, Clark en Sweller (2006, blz. 29) heeft aangetoond dat kinderen het meest effectief leren lezen als dat gaat via directie, expliciete instructie, inclusief oefening en feedback. Zij geven aan dat met name kinderen die zwak lezen slechter gaan scoren bij geen of gedeeltelijke instructie zoals dat bijvoorbeeld wordt aangegeven in methodes voor zelfontdekkend of natuurlijk lezen.

De gebruikte methode Leeslijn is een methode voor zelfontdekkend lezen. Toch wordt er in groep 3 wel gewerkt met het directe instructiemodel, met name voor de Leesweg kinderen en deels voor de Leespada kinderen, ook omdat dit, in het kader van het opbrengstgericht werken, een voorwaarde is in de hele school. Geconcludeerd kan worden dat de instructie in groep 3 weliswaar volgens het directe instructiemodel les gegeven wordt maar dat de tijd die daarvoor beschikbaar is en/of gebruikt wordt wellicht te laag is. Oorzaak hiervan is dan dat in Leeslijn, met name in het Leespada gedeelte, gewerkt wordt met het principe van zelfontdekkend leren lezen waardoor er veel tijd is voor zelfstandig werken met diverse activiteiten om het alfabetisch principe zelf te leren ontrafelen. Dit geldt ook voor de kwadraatgroep 3 waar alle kinderen in Leespada werken volgens het principe van zelfontdekkend lezen.

In groep 1 en 2 heb ik niet gemerkt dat er gerichte instructie werd gegeven op een nieuwe letter of dat er geoefend werd met zaken als benoemsnelheid en fonologisch bewustzijn. Dit wordt in de methode Kleuterplein wel aangereikt maar in de praktijk, voor zover ik daar zicht op had, niet uitgevoerd. Ook het dagelijks oefenen met spelletjes voor fonologisch bewustzijn met oefeningen voor bijvoorbeeld auditieve synthese werden in de praktijk, wederom voor zover ik dat heb meegemaakt, niet uitgevoerd. The National Reading Panel (2000) bevestigt juist dat expliciete instructie op fonologisch bewustzijn en de letter-klankkoppeling al vanaf groep 1, essentieel zijn om goed te leren lezen. Taalactiviteiten werden veelal aangeboden in de weektaak waar kinderen vrij zelfstandig aan werkten, ook de kleuters die al in Leespada werkten. Concluderend kan gezegd worden dat, op basis van mijn observaties, de rol van instructie en daarmee expliciete uitleg van letter-klankkoppeling en training van het fonologisch bewustzijn en benoemsnelheid, meer aandacht behoeft.

Voldoende ingeroosterde tijd

In zowel groep 1, 2 als 3 is voldoende ingeroosterde tijd voor het voorbereidend en aanvankelijk lezen. In groep 3 wordt deze tijd ook voor dit doel ingezet. In groep 1 en 2 is wel 2 $\frac{3}{4}$ uur per week voor taalactiviteiten ingeroosterd maar de effectieve tijd die hieraan besteed wordt is minder. Uitgaand van het onderzoek van Snow (1998, blz. 30) dat er bij de kleuters al minimaal 3 uur per week besteed moet worden aan effectieve taalactiviteiten op het gebied van met name fonologisch bewustzijn maar ook benoemsnelheid en letter-klankkoppeling, kan er geconcludeerd worden dat er in groep 1, 2 meer tijd besteed zou moeten worden aan taalactiviteiten met expliciete instructie. Ook gezien het in de vorige alinea

aangehaalde onderzoek van the National Reading Panel dat deze expliciete instructie vanaf groep 1 al echt nodig is. Ook kinderen die zelfstandig werken in Leespad krijgen weinig instructie en ook vaak geen gerichte feedback, terwijl onderzoek van Hattie (2003, blz. 25) aangetoond heeft dat juist het geven van gerichte feedback één van de belangrijkste factoren is bij effectief leerkrachtgedrag.

Convergente differentiatie

Op school "X" wordt zeker een gemeenschappelijk aanbod gegeven bij het leren lezen in groep 3 dat alle kinderen in staat moet stellen om de doelen te halen. In de klas zijn geen homogene groepen. Tijdens de verlengde instructie wordt ervoor gezorgd dat kinderen die dat nodig hebben, extra uitleg krijgen. Wel krijgen zwakke lezers in homogene groepen les met taal en blokjes en is er geïndividualiseerd onderwijs voor kinderen met dyslexie. Uit onderzoek van Houtveen en Van de Grift (2007, blz. 31) blijkt dat, het werken in deze homogene groepen nadelig kan werken, het kind krijgt immers iedere keer benadrukt dat het een zwakke lezer is dus waarom zou het beter worden. Geconcludeerd kan worden dat in groep 3 prima met convergente differentiatie gewerkt wordt, waarbij het effect van het werken in homogene groepen voor zwakke lezers en individueel onderwijs voor groepjes kinderen nog kritisch bekeken kan worden.

In groep 1 en 2 krijgen alle kleuters hetzelfde aanbod maar er is wel een tafelgroepje met kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong die extra aanbod krijgen. Vernooij (2014, blz. 32) geeft aan dat homogene groepen bij hoogbegaafde leerlingen juist wel werken, dus in die zin moet deze homogene groep bij de kleuters geen probleem zijn. Dit geldt dan ook voor de kinderen van groep 3 die in de kwadraatklas zitten.

Effectief groeperen:

Geconcludeerd kan worden dat in groep 3 effectief gegroepeerd wordt. Groepjes van 2 met een maatje en ook wisselende samenstellingen waarbij groep 3 en 4 aan elkaar gekoppeld worden. Bij de kleuters werken kinderen bij het zelfstandig werken altijd in vaste tafelgroepjes. Het groepje met de kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong en een groepje met kinderen die ook al in Leespad werken (dit zijn dus ook kinderen van ongeveer hetzelfde niveau). De rest is iets meer gemengd. Het al eerder aangehaalde onderzoek van Houtveen en Van de Grift (2007) en ook dat van Vernooij (2014) geeft juist aan dat bij heterogene groepjes kinderen zich aan elkaar optrekken en van elkaar leren. Geconcludeerd kan worden dat van dit effect bij het zelfstandig werken bij de kleuters beter gebruik gemaakt zou kunnen worden.

Rol computer:

In groep 3 wordt gebruik gemaakt van de software van Ambrasoft en ze hebben een eigen Yurls pagina waar kinderen activiteiten op kunnen kiezen. De kinderen kunnen volgens een vast schema op de tablets werken waarbij zwakke lezers een kwartier extra hebben. In deze groep wordt de computer dus prima ingezet. Alleen de software van de methode wordt niet gebruikt. Vernooij (2005, blz. 34) geeft echter aan dat juist de methodegebonden software het beste werkt omdat kinderen dan oefenen met letters en woorden die ze in de instructie- en zelfstandig werken les ook al aangeboden hebben gekregen.

Bij de kleuters wordt de computer niet ingezet. Dit is jammer want onderzoek van Regtvoort en Zijlstra (2014, blz. 35) toont juist aan dat het inzetten van software bij kleuters op bijvoorbeeld het oefenen van fonologisch bewustzijn, een positief effect heeft op hun scores op dit gebied. Bovendien bevordert het plezier in taalactiviteiten.

Hierboven staan de conclusies op de deelvragen 1 tot en met 5 met betrekking tot de drie factoren die belangrijk zijn voor effectief leesonderwijs, namelijk een schoolbestuur met een heldere visie en duidelijke doelen, een duidelijke methode en effectief leerkrachtgedrag.

De conclusies van deze 5 deelvragen leiden tot, het al in het begin van dit hoofdstuk samengevat gegeven, en hier verder uitgewerkte antwoord op de onderzoeksvraag:

Het onderwijs in groep 3 zou aangepast kunnen worden door kritisch naar de visie van zelfontdekkend lezen in de methode Leeslijn te kijken omdat onderzoek aantoonde dat zelfontdekkend lezen, zoals de methode voorschrijft, bij de meeste kinderen niet leidt tot het effectief leren lezen. Daarnaast wordt de methode als saai ervaren, ook door leerkrachten. Aanschaf van een andere methode met meer gerichte instructie en meer aansluiting bij de beleving van het kind zou derhalve ook een optie zijn.

Verder blijkt uit het onderzoek naar effectief leerkrachtgedrag en het omgaan met verschillen tussen leerling dat de scores op technisch lezen zouden kunnen verhogen door aandacht te geven aan:

- **De kijk op risicolezers, het vroegtijdig signaleren van problemen, het volgen van de leesontwikkeling en het managen van het leren.** Dit geldt met name in groep 1 en 2 waar deze processen minder gestroomlijnd lijken te zijn dan in groep 3.
- **De tijd die ingevuld wordt door directie instructie.** Omdat het leren lezen bij kinderen geen natuurlijk proces is en expliciete instructie nodig is, zou wellicht een deel van de tijd voor zelfstandig werken, ook voor de Leespad leerlingen, vervangen moeten worden voor meer directe instructie met gerichte feedback. Verder zou meer aandacht gegeven moeten worden aan het expliciete instructie geven bij de kleutergroepen op fonologisch bewustzijn, benoemselheid en teken-klankkoppeling (Arnoutse 2004). Dit gebeurt nu weinig maar onderzoek heeft aangetoond dat als er voldoende geoefend wordt op deze determinanten voor technisch lezen, de scores in groep 3 ook inderdaad verhogen. De kinderen die in Leespad werken doen dit zelfstandig maar ook zij hebben deze expliciete instructie nodig. Dit zou de reden kunnen zijn waarom kinderen die in groep 2 in Leespad werken en een goede kleutertoets maken, toch uitvallen in groep 3 omdat zij veelal zonder expliciete instructie en feedback gewerkt hebben. Dit geldt dan ook voor de kinderen in de kwadraatgroep. Bovendien wordt in de kwadraatgroep veel tijd besteedt aan andere vakken voor verdieping waardoor wellicht te weinig effectieve instructietijd wordt gebruikt om deze kinderen te leren lezen. Door het vele zelfstandig werken in zowel groep 2 als 3 hebben kinderen zichzelf mogelijk verkeerde technieken aangeleerd of hebben processen rondom teken-klank koppeling en fonemisch bewustzijn

toch niet genoeg geautomatiseerd, omdat dit in groepslessen niet hardop en expliciet geoefend is.

- **Convergente differentiatie en effectief groeperen.** Alhoewel in groep 3 zo gewerkt wordt dat iedereen zijn leesdoelen behaalt en ze ook in groepjes van 2 met een maatje zitten, wordt er ook gewerkt met homogene groepen die met taalblokjes werken en is er individueel onderwijs voor kinderen met dyslexie. Dit zou de scores van deze kinderen negatief kunnen beïnvloeden want onderzoek heeft aangetoond dat individueel onderwijs en homogene groepen vaak een negatief effect hebben op zwakke lezers (Van Houtveen, Van de Grift 2007). Ook bij de kleuters zitten kinderen veel in groepjes met hetzelfde niveau bij elkaar waardoor ook hier zwakke leerlingen op het gebied van fonologisch bewustzijn, letter-klank koppeling en benoemsnelheid, zich niet kunnen optrekken aan de sterkere leerlingen.
- **Het werken met computers.** In groep 1 en 2 gebeurt dit helemaal niet terwijl onderzoek heeft aangetoond (Regtvoort en Zijlstra 2014) dat dit kinderen juist heel goed helpt bij het trainen van basale vaardigheden voor technisch lezen en ook hun plezier hierin verhoogt. In groep 3 zou het werken met computers nog beter ingezet kunnen worden door met methode gebonden software te werken omdat les- en oefenmateriaal dan op elkaar aansluiten.

Bovenstaande vier aanpassingen, samen met de eventuele aanschaf van een andere methode of kritische kijken naar de huidige methode Leeslijn met de visie van het zelfontdekkend lezen, zouden volgens mijn onderzoek in het onderwijs in groep 3 gemaakt kunnen worden om het niveau van de Cito scores te verhogen.

Uit het onderzoek bleek dat aanpassingen niet alleen in groep 3 gemaakt moeten worden maar ook in groep 1 en 2 omdat de belangrijke determinanten voor het goed leren lezen als letter-klankkoppeling, fonemisch bewustzijn en benoemsnelheid daar al onderwezen worden. Naar mijn mening moet vooral het gerichte instructie geven in groep 1 en 2 op deze basale vaardigheden dagelijks via meer expliciete instructie getraind worden waarbij de vorderingen vaker dan maximaal 4x per jaar (maar mogelijk ook maar 2x per jaar) geregistreerd worden om bij problemen sneller in te kunnen grijpen. Ook het inzetten van de computer is op basis van dit onderzoek naar mijn idee van toegevoegde waarde. Via de methode Kleuterplein worden veel handreikingen gedaan om via thema's die aansluiten bij de belevingswereld van de kleuters dagelijks via spel of een instructieles in de kring te oefenen. Daarnaast is er natuurlijk de methode Leeslijn. Op zich een prima methode qua leerlijnen en een duidelijke handleiding, maar het veelvuldig zelfstandig werken zonder effectieve instructie komt voor de meeste kinderen het leren lezen niet ten goede. Meer tijd voor directe instructie, ook voor Leespas kinderen en hardop voorlezen door kinderen moeten volgens mij aan het lesgeven toegevoegd worden.

6.4 Aanbevelingen

Bovenstaande beantwoording van de onderzoeksvraag leidt tot de volgende aanbevelingen voor school "X":

- In groep 1 en 2 dagelijks taalactiviteiten met expliciete instructie op het programma zetten rondom fonologisch bewustzijn, benoemsnelheid en letter-klank koppeling. Materiaal wordt in de methode Kleuterplein gegeven. Ook de kringspelletjes hiervoor zouden goed als dagelijkse oefening ingezet kunnen worden. Hierbij hoeft de visie van de school dat wereldoriëntatie het hart van het onderwijs moet zijn niet losgelaten te worden want de spelletjes rondom de basale vaardigheden kunnen rondom elk thema ingezet worden.
- In groep 1 en 2 het bijhouden van de vorderingen op deze basale vaardigheden. Hiervoor kunnen de registratieformulieren in Kleuterplein gebruikt worden maar een blad in de groepsmap waarbij alle kinderen op benoemsnelheid, fonologisch bewustzijn en letter-klank koppeling beoordeeld kunnen worden d.m.v. van een kruisje voor goed, een rondje voor onvoldoende en een driehoekje voor matig bijvoorbeeld, geeft de leerkracht al op een snelle manier de mogelijkheid om haar observaties snel en makkelijk te verwerken om zo nodig ook snel in te kunnen grijpen. Bij een kringspelletje kunnen kinderen die het nog niet voldoende beheersen extra beurten krijgen of in de groep tijdens het zelfstandig werken in een kleine kring extra instructie en oefening. Deze lijst kan dan ook gebruikt worden voor leerlingen die zelfstandig in Leespada werken. Door deze kinderen tijdens het werken directe feedback te geven, kan gecheckt worden of naast de letter-klank koppeling (want die moet in orde zijn omdat ze minimaal 12 grafemen moeten kennen om in Leespada te mogen werken) ook het fonologisch bewustzijn en de benoemsnelheid in orde is. Hierdoor beperk je dan ook het in de conclusie genoemde effect dat kinderen die in Leespada werken toch uitvallen in groep 3 omdat ze deze 2 vaardigheden wellicht toch minder beheersen dan je op grond van hun werken in Leespada verwacht. Door deze gegevens gestructureerd bij te houden kun je ook eerder bij risicolezers ingrijpen.
- In groep 3 waar dat kan, proberen of de extra begeleiding voor zwakke lezers, ook die met de remedial teacher, in de klas plaats kunnen vinden. Soms is het vanwege andere zaken als bijvoorbeeld concentratieproblemen waarschijnlijk een bewuste keuze om een kind buiten de klas extra uitleg te geven maar zo hebben zwakke lezers iedere keer opnieuw wel de bevestiging dat ze zwak zijn, omdat ze de klas uitmoeten. Het programma taal in blokjes zou bijvoorbeeld aan het begin van het schooljaar heel goed voor alle kinderen als extra ondersteuning aangeboden kunnen worden waarbij sterke lezers het toch niet gebruiken omdat ze het niet nodig hebben maar voor de andere kinderen is het een extra hulp. Niemand ziet dit echter als extra hulp, de hele klas heeft het immers aangeboden gekregen.
- Bij de kleuters met wisselende tafelgroepjes werken in plaats van met vaste tafelgroepen. Niet het schema van de juf bepaalt welke groep welk werkje wanneer maakt, maar de kinderen kiezen zelf op welke dag ze hun verplichte weektaak werkjes maken en zitten hierdoor iedere keer in een ander tafelgroepje. Als bijkomend voordeel leren ze ook nog plannen en keuzes maken waar ze zelf de vruchten of consequenties van plukken (uitstellen van de weektaak, dat betekent hard werken aan het eind van de

week). Door dit werken met bijvoorbeeld een kiestoren, zitten kinderen steeds in een ander groepje. Dan heb je niet steeds de kinderen van Leespada bij elkaar maar komen deze ook in groepjes waar kleuters zitten die nog meer moeite met de teken-klank koppeling hebben die ze dan kunnen helpen.

- In groep 1 en 2 de software inzetten die geleverd is bij de methode Kleuterplein. Kinderen met een tutor (stagiaire, ouder) de spelletjes op bijvoorbeeld fonologisch bewustzijn laten spelen heeft een tweeledig positief effect. Kinderen behalen hogere scores en hun leerplezier wordt vergroot. Ook via het digibord zou meer gewerkt kunnen worden. Via www.kleuterportaal.nl is veel te vinden, behalve educatieve spellen ook software om groepjes te maken of werkjes te kiezen.
- En tot slot de methode. Een andere methode met materialen die meer aansluiten bij de belevingswereld van kinderen, met bijbehorende software en een duidelijke handleiding conform de in dit onderzoek beschreven dimensies voor effectief leesonderwijs, zou mijn advies zijn. Onderzoek heeft aangetoond dat zelfontdekkend lezen zoals de visie is van de methode Leeslijn, maar ook van School "X", niet effectief werkt bij het leren lezen omdat kinderen veel gerichte instructie nodig hebben om het proces van het ontrafelen van het alfabetisch principe geautomatiseerd en in het lange termijngeheugen te krijgen. Alhoewel de methode in groep 3 ook volgens het directe instructiemodel werkt met ook verlengde instructie voor zwakke lezers, is het vele zelfstandig werken van met name de Leespada kinderen, zoals in het theoretisch kader van dit onderzoek onderbouwd, toch één van de oorzaken van de tegenvallende scores (met name omdat juist 2 van de 5 Leespada kinderen uitvallen). Daarnaast wordt de methode als saai ervaren. Tot slot wordt de methode op termijn uit de handel genomen en nu al niet meer geactualiseerd. Welke methode het beste aansluit bij de dimensies voor effectief leesonderwijs maar ook bij de visie van de school zou verder onderzocht moeten worden.

Hiermee is het onderzoek naar het technisch lezen in de groepen 1, 2 en 3 met aanbevelingen om het onderwijs aan te passen en daarmee de Cito scores te verhogen afgerond.

6.5 Discussie

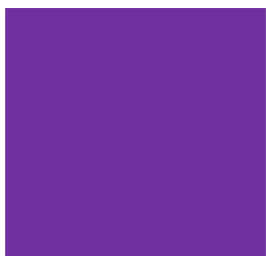
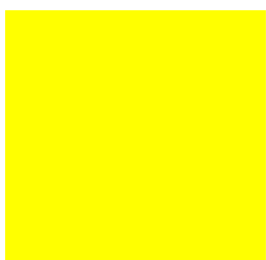
Aan de hand van onderzoek van o.a. Vernooij (2005) zijn de dimensies voor effectief onderwijs naast de dagelijkse praktijk op school "X" gelegd. Het onderzoek roept vooral de discussie op of het zelfontdekkend lezen zoals school "X" dat ook in haar visie weergeeft, wel past bij de wens om hogere scores te halen, zeker omdat onderzoek aantoont dat juist dit zelfontdekkend lezen met veel zelfstandig werken, zonder of met weinig instructie, leidt tot over het algemeen lagere scores.

Ofschoon in groep 3 gewerkt wordt met directe instructie en zwakke lezers verlengde instructie krijgen, ben ik op basis van de resultaten van dit onderzoek toch van mening dat als er, vanaf groep 1, meer tijd besteed wordt aan expliciete instructie met gerichte feedback, het niveau van de Cito scores toe zal nemen.

Uiteindelijk bereiken nu, met extra hulpmiddelen en begeleiding in groep 3 alle kinderen het minimum doel, zo vertelde de groepsleerkracht mij op basis van toetsen die op het moment van dit onderzoek nog niet uitgevoerd waren. Als dit je uitgangspunt is, kun je zeggen dat de methode met veel zelfontdekkend lezen op school "X" voldoet. Hogere scores zijn echter de wens, ook gezien de kwadraatklassen en veel hoogopgeleide ouders (zie blz. 11). Onderzoek heeft ook aangetoond dat een school effectiever is als het voor alle kinderen hoge, dus geen minimumdoelen, nastreeft (Vernooij 2005).

Vervolgonderzoek zou uit kunnen wijzen welke methode faciliteert in deze wens om voor alle kinderen de maximum doelen te bereiken, en die goed aansluit op Kleuterplein dat al gebruikt wordt in groep 1 en 2, zonder daarbij helemaal van de visie van de school af te wijken. Of misschien moet geconcludeerd worden dat van de visie afgeweken moet worden en dat er in groep 1, 2 en 3 structureel meer tijd aan voorbereidend en aanvankelijk lezen besteed moet worden, niet door het zelf te ontdekken maar met (nog meer) gerichte instructie en duidelijke feedback. Gekeken zou dan moeten worden naar een methode die deze duidelijke structuur biedt, met ook een aanbod voor kinderen die sneller willen/kunnen of meer behoefte hebben aan verdieping. Wereldoriëntatie als hart van het onderwijs lukt dan in groep 3 misschien even wat minder (alhoewel je ook rond de aangeboden woorden prima een thema op kunt bouwen, in veel methodes zitten ook al leuke filmpjes en computerspellen) omdat (nog meer) tijd in het leren lezen gaat zitten. Dit zal echter niet alleen in groep 3 maar ook verder in de school zijn vruchten afwerpen als deze kinderen de rest van de groepen doorlopen. Hogere Cito scores in de hele school zijn dan uiteindelijk het resultaat en gezien het belang van goed kunnen lezen in de rest van het leven van elke leerling, is dit, denk ik, toch een overweging waard.

Literatuurlijst



Aarnoutse, C.A.J (2004), *Ontwikkeling beginnende geletterdheid*, Nijmegen, Radboud Universiteit, pdf van zijn afscheidsrede geraadpleegd op 31 mei 2014 via : <http://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/19451/19451%20ontwvabeg.pdf?sequence=1>

Bus, A (2005), *Two more miles to go; naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving in de bestrijding van leesproblemen en (pseudo-)dyslexie (oratie)*, gelezen op 1 juni 2014 op <http://www.leidenuniv.nl/archief-wetenschapsagenda/index.php3-m=&c=158.html>

Bosman, A, Van Orden, C (2003), *Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen*, gevonden op 9 juni 2014 via: <http://www.annabosman.eu/documents/BosmanVanOrden2003.pdf>

Chall J. (1983), *Stages of reading development*, New York, McGraw Hill Book Company gevonden op 30 mei 2014 op <http://lilaacdotcom.files.wordpress.com/2013/05/challs-stages-of-reading-development.pdf>

Didactief Online, Leesspecial (2006), gevonden op 15 juni 2006 op <http://www.didactiefonline.nl/dossiers/47-uncategorised/11807-kwaliteit-leesonderwijs-beter-dankzij-onderzoek>

Driessen, G., Klaassen A., & Smit F., (2010) *Variatie in schooltijden*, van het ITS/Radboud Universiteit Nijmegen, gevonden op 16 juni 2014 via: http://www.onderwijstijdverlenging.nl/media/variatie_in_schooltijden_ITS.pdf

Ehri, L.C, (2005), *Learning to read words, theory, findings and issues*, gevonden op 14 juni 2014 via: <http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens%20Readings/reading/Readings/Ehri%20Word%20Learning.pdf>

Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen; leerlijnen voor technisch lezen op 30 mei gevonden op: <http://www.leerlijntaal.nl/page/130/technisch-lezen-en-schrijven.html>.

Franzen, A & Allington R (2011), *Handbook of reading disability research, chapter 9, page 94*, New York, Routledge, gevonden op 9 juni 2014 via: http://www.bu.edu/sed/files/2010/11/hrdr_ch9.pdf

Hattie, J (2003), *Teachers make a difference, what is the research evidence*, University of Auckland, gevonden op 8 juni op: http://www.decd.sa.gov.au/limestonecoast/files/pages/new%20page/PLC/teachers_make_a_difference.pdf

Houtveen T, Grift van de, W (2007), *Differentiatie in het basisonderwijs, meer leerwinst door betere afstemming*, gevonden op 17 juni via http://s3.amazonaws.com/assets.paboweb.nl/assets/805/Bijeenkomst_2_PO_Raad_Differentiatie_in_het_onderwijs.pdf

Huizinga, H. (2010), *Taal & Didactiek; Aanvankelijk en technisch lezen*, Groningen, Noordhoff Uitgevers, op 30 mei 2014 gevonden op:
http://www.noordhoffuitgevers.nl/nuweb/assets/Inhoudsopgave_9789001794767.pdf

Kleuterplein (2009), *pakketwijzer map Seizoenen, met handleidingen voor 8 thema's*, 's Hertogenbosch, Malmberg, 1^e druk en via, gevonden op 1 juli 2014,
<http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Kleuters-en-peuters/Kleuterplein.html>

Kirschner, P., Clark, R., Sweller, J. (2006), *Why minimal guidance during instruction does not work*, gevonden op 16 juni 2014 via:
<http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic951140.files/whyMinGuidInstructionDoesNotWork-kirschnerSwellerKlark2006.pdf>

Klingberg, T., (2011), *Het lerende brein*, gevonden op 14 juni 2014 op:
<http://www.pedagogiek.nu/hoe-werkt-het-brein-van-onze-lerende-kinderen/1024312>

Leeslijn, groepsmap 3 met handleidingen (2005), eerste druk, tweede oplage, Utrecht/Zutphen, Thieme Meulenhoff

Loeve, D., (2006), *voortgezet technisch lezen is stillezen*, gevonden op 17 juni 2006 via: <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/bijlagen/JSW/loeve.pdf>

Menheere A., en Hooge E., (2010), *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*, gevonden op 17 juni 2014 via: (<http://www.hva.nl/kenniscentrum-doo/wp-content/uploads/2012/04/nr.-05-Ouderbetrokkenheid-in-het-onderwijs-def.pdf>)

Mommers (2002), interview over zijn methode Veilig Leren Lezen in JWS, gevonden op 16 juni 2014 via: http://www.jsw-online.nl/assets/documentenservice_zen/jsw/archief/2002/09_mei_2002/jrg86-mei2002-schuilenburg-interview-fratermommers-eeleveninhettekenvantaalonderwijs.pdf

National Reading Panel (2000) analyse van meer dan 100.000 Amerikaanse studies naar beginnende geletterdheid vanaf 1966, gevonden op 15 juni 2014 via:
<http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx> .

Onderwijsinspectie (2012), *verbetertrajecten taal en rekenen*, gevonden op 1 juni 2014 op:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuwsberichten/verbetertrajecten-taal-en-rekenen-2012.html>.

Onderwijsinspectie (2014), *Staat van het onderwijs, onderwijsverslag 2012-2013*, gevonden op 8 juni op:
<http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/onderwijsverslag-2012-2013.pdf>

Regtvoort A., en Zijlstra, H., (2014) *Bouw helpt (ernstige) leesproblemen voorkomen*, gevonden op 17 juni 2014 via:
http://www.didactiefonline.nl/images/stories/Specials/Didactief_special_leesproblemen.pdf

Smit, F., Sluiter, R., & Driessen, G., (2006), *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*, gevonden op 17 juni 2014 via:
[http://www.oudersbijdeles.nl/Publicaties/Primair Onderwijs](http://www.oudersbijdeles.nl/Publicaties/Primair_Onderwijs)

Snow, C, Burns S, Griffin P (1998), *Preventing reading difficulties in young children*, Washington DC, National Academy Press

Strickland, D, Ganske, K & Monroe, J (2002), *Supporting struggling readers and writers (strategies for classroom interventions 3-6)* International Reading Association, New Ark/Delaware (USA), Stenhouse Publishers

Struiksmā, A.J.C, Van der Leij, A & Vieijra, J.P.M, (2012) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*, Amsterdam, VU Uitgeverij, negende herziene druk

Torgesen (2004), *Preventing early reading failure*, gevonden op 16 juni 2014 via
[http://www.methacton.org/cms/lib/PA01000176/Centricity/ModuleInstance/2495/Preventing Early Reading Failure.pdf](http://www.methacton.org/cms/lib/PA01000176/Centricity/ModuleInstance/2495/Preventing_Early_Reading_Failure.pdf)

Veen, van der A, Klaver, R, (2010) *Basale vaardigheid lezen & leestrainers, versie Leeslijn*, Almelo, Kleurrijke Verkenning

Verhagen, Aarnoutse en Van Leeuwe (2006), *predictoren van beginnende geletterdheid* gevonden op 15 juni 2014 via
<http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/309/308>

Vernooij, K (2005), *Elk kind een competente lezer*, Amersfoort, CPS (Onderwijsontwikkeling en Advies)

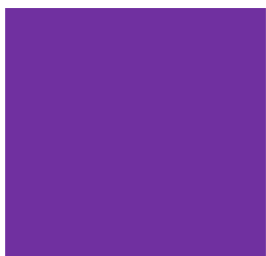
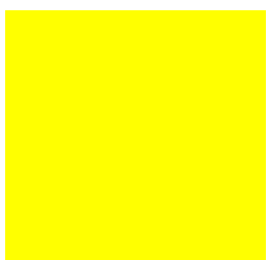
Vernooij, K (2007), *De meeste leesproblemen zijn kwaliteitsproblemen*, uitgave van het CPS, gevonden op 15 juni 2014 op:
<http://www.saboso.nl/resources/uploads/users/global/File/zorg-rt/Praktijkgids.pdf>

Vernooij, K (2012), *Nog een weg te gaan, het verbeteren van het leestraject nader bekeken (afscheidsrede lectoraat Hogeschool Edith Stein)*, gevonden op 8 juni 2014 op <http://www.expertis.nl/afscheidsrede-dr-kees-vernooy>

Vernooij (2014), *Omgaan met verschillen nader bekeken, wat werkt?*, voor "Onderwijs maak je samen", gevonden op 16 juni 2014 via:
<http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/?output=pdf>

Wentink, H, (2012), *Handreiking effectieve digitale leermiddelen voor taal voor het primair en voortgezet onderwijs*, Hogeschool Edith Stein, gevonden op 16 juni 2006 via
[http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Taal en rekenen/Handreiking digitale hulpmiddelen taal po en vo.pdf](http://www.kennisnet.nl/fileadmin/contentelementen/kennisnet/Taal_en_rekenen/Handreiking_digitale_hulpmiddelen_taal_po_en_vo.pdf)

Bijlagen



Bijlage 1 : DMT toetsen groep 3

Groep 3 regulier, M3, midden groep 3.

Datum: 6 maart 2014

CITO Drie-Minuten-Toets - LOVS M3			
Groep			
Datum	23-01-2014		
Schooljaar	2013 / 2014		
Weergave	(Schaal)score		
Naam	K1	K2	K1+2
	13	10	12
	26	15	21
	13	12	13
	31	23	27
	10	4	7
	45	31	38
	23	19	21
	24	13	19
	34	27	30
	24,3	17,1	20,9
Gemiddelde			
Percentage per niveau			
Niveau A of g	11 %	33 %	22 %
Niveau B of v	33 %	22 %	33 %
Niveau C	22 %	33 %	11 %
Niveau D of o	0 %	0 %	22 %
Niveau E	33 %	11 %	11 %

Legenda

- Goed
- Voldoende
- Matig
- Onvoldoende

Toetsonderdelen

- K1 Kaart 1*
- K2 Kaart 2*
- K1+2 Kaart 1+2

Groep 3 kwadraat, ook midden groep 3.

Datum: 6 maart 2014

CITO Drie-Minuten-Toets - LOVS M3			
Groep			
Datum	23-01-2014		
Schooljaar	2013 / 2014		
Weergave	(Schaal)score		
Naam	K1	K2	K1+2
	29	12	21
	90	94	91
	63	92	78
	27	15	21
	24	7	16
Gemiddelde	46,6	44	45
Percentage per niveau			
Niveau A of g	40 %	40 %	40 %
Niveau B of v	40 %	20 %	40 %
Niveau C	20 %	20 %	20 %
Niveau D of o	0 %	20 %	0 %
Niveau E	0 %	0 %	0 %

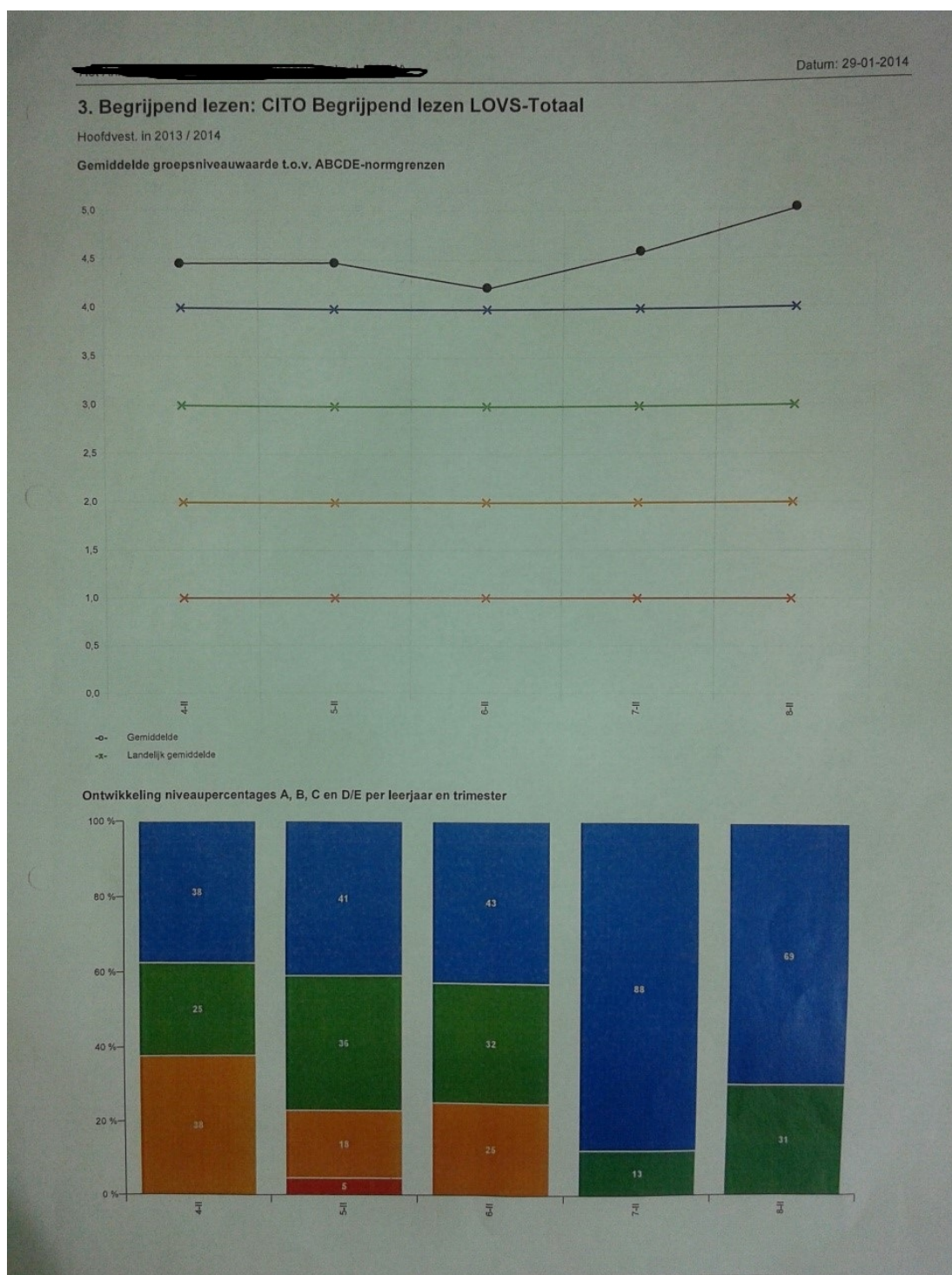
Legenda

- Goed
- Voldoende
- Matig
- Onvoldoende

Toetsonderdelen

- K1 Kaart 1*
- K2 Kaart 2*
- K1+2 Kaart 1+2

Bijlage 2 : Cito schoolscore begrijpend lezen



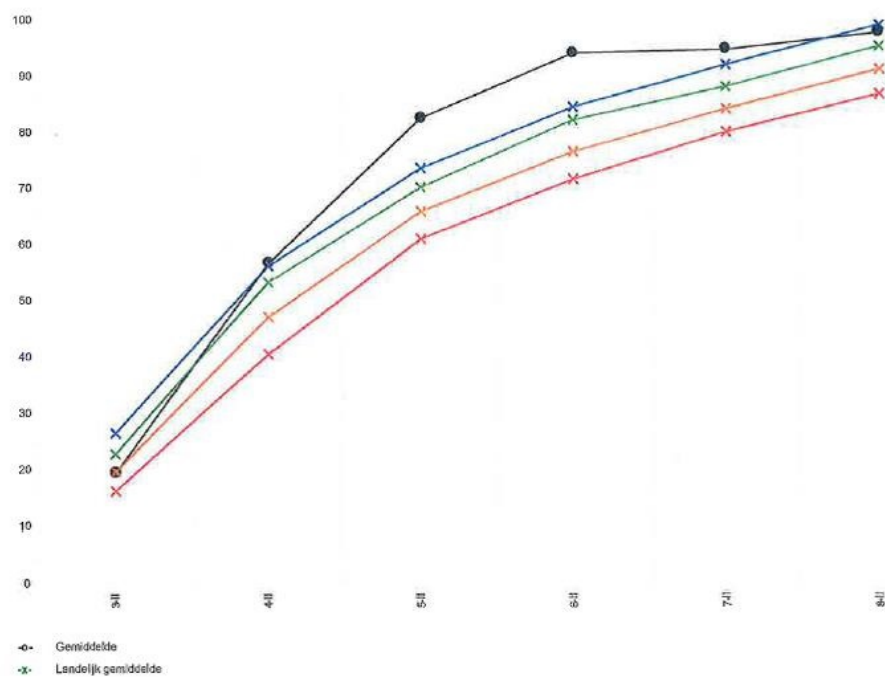
Bijlage 3 : Cito schoolscore technisch lezen

Datum: 29-01-2014

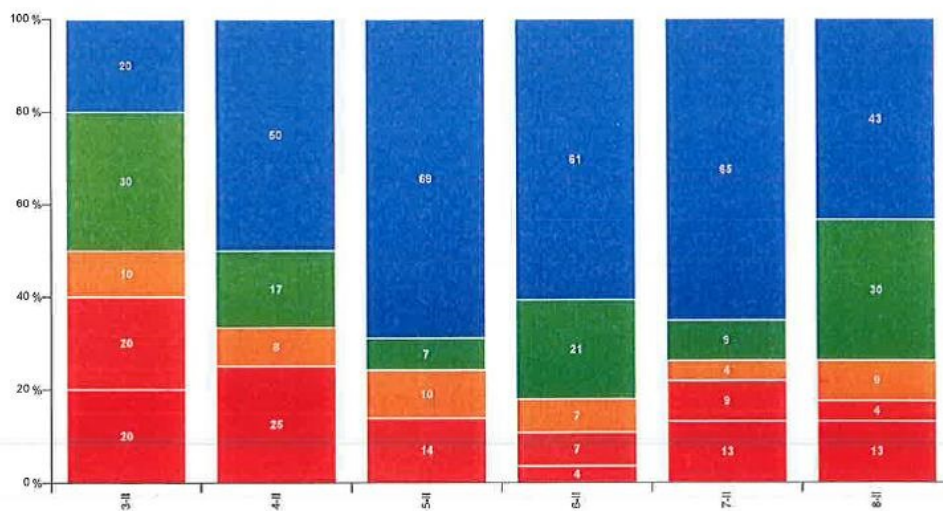
1. Technisch lezen: CITO Drie-Minuten-Toets LOVS-Totaal

Hoofdvest. in 2013 / 2014

Gemiddelde schaa score t.o.v. ABCDE-normgrenzen



Ontwikkeling niveaupercentages A, B, C en D/E per leerjaar en trimester



Bijlage 4 : Kleutertoets Cito taal, eind groep 2 (E2)

Datum: 27 juni 2014

CITO Taal voor kleuters - LOVS E2

Groep ~~Gediplomeerde~~
 Datum 27-5-2013
 Schooljaar 2012 / 2013
 Weergave (Schaal)score - niveau

Naam	PW	KL	KR	EL	AS	SO	TOT			
	14	14	6	6	7	8	73	B		
	14	15	8	6	8	7	84	A		
	14	14	8	6	8	8	84	A		
	13	13	8	6	5	7	67	B		
	13	12	5	4	6	7	61	C		
	15	14	8	6	8	8	92	A		
	14	15	8	6	8	8	92	A		
	14	13	8	6	8	8	80	A		
	14	15	8	6	8	8	92	A		
	15	15	8	6	8	8	108	A		
14	15	8	6	8	7	84	A			
Gemiddelde	14	14	8	6	7	8	83,4			
Percentage per niveau										
Niveau g of A	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	73 %	8x
Niveau B of v	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	18 %	2x
Niveau C	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	9 %	1x
Niveau D of o	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x
Niveau E	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x	0 %	0x
Totaal		11x		11x		11x		11x		11x

Toetsonderdelen:

PW Passieve woordenschat
KL Kritisch luisteren
KR Klank en rijm
EL Eerste en laatste woord horen
AS Auditieve synthese
SO Schriftoriëntatie

Legenda	
	Goed
	Voldoende
	Matig
	Onvoldoende

Bijlage 5 : Vragenlijst leerkrachten groep 1,2 en 3 m.b.t. 15 dimensies effectief leerkrachtgedrag

1. Een goede kijk op (potentiële probleemlezers):

- Heeft u extra scholing gehad op het gebied van herkennen van potentiële probleemlezers?
- Krijgen (potentiële) risicolezers voldoende (extra) tijd om zich nieuwe stof eigen te maken?
- Krijgen (potentiële) risicolezers meer herhaling en oefening van de aangeboden stof.
- Welke afspraken zijn er binnen de school over het omgaan met zwakke lezers?

2. De rol van instructie:

- Hoe geeft u instructie bij het leesonderwijs (welk model bijvoorbeeld)?
- Zijn er binnen de school afspraken over het geven van instructie bij het leesonderwijs?

3. Voldoende ingeroosterde tijd:

- Hoeveel tijd wordt er in uw groep besteed aan leesonderwijs (lees/taalactiviteiten)?
- Zijn er binnen de school afspraken over hoeveel tijd er aan leesonderwijs besteed moet worden?

4. Convergente differentiatie (het streven van leerkrachten naar het bereiken van de minimumdoelen voor elke lezer):

- Werkt u binnen uw groep vanuit de hierboven omschreven convergente differentiatie (dus bijvoorbeeld meer leertijd voor zwakke lezers) of divergente differentiatie (bijvoorbeeld geïndividualiseerd onderwijs, vaste homogene niveaugroepen)?
- Zijn er binnen de school afspraken over differentiatie in het leesonderwijs?

5. Effectief groeperen:

- Hoe worden de leerlingen in uw groep gegroepeerd?
- Krijgen zwakke lezers intensieve, verlengde instructie?
- Hoeveel tijd per week wordt er besteed aan remedial teaching per leerling?
- Zijn er binnen de school afspraken over het groeperen van kinderen bij het leesonderwijs?

6. Actief leren:

- Hoe betreft u leerlingen actief bij het leesonderwijs (coöperatieve werkvormen, aansluiten bij beleavingswereld van kinderen)?
- Zijn de zwakke lezers in uw groep actief betrokken bij het leesonderwijs?
- Zijn er binnen de school afspraken over het actief leren van leerlingen?

7. Vroegtijdig problemen signaleren:

- Hoe gaat u vervolgens om met signalen die kunnen duiden op problemen in de leesontwikkeling?

8. Leesontwikkeling volgen:

- Hoe volgt u de leesontwikkeling van uw leerlingen?
- Brengt u toetsgegevens in verband met didactisch handelen of de gebruikte methode?
- Welke afspraken zijn er binnen de school voor het volgen van de leesontwikkeling?

9. De rol van de computer:

- Welke plaats neemt de computer in uw groep in, in het leesonderwijs?
- Wat is de rol van deze methodegebonden software (instructie, herhaling, oefening)?
- Hoeveel tijd zitten kinderen in het kader van leesonderwijs achter de computer?
- Zitten leeszwakke kinderen meer achter de computer?
- Welke afspraken zijn er binnen de school over het inzetten van de computer in het leesonderwijs?

10. Zelfstandig werken en leren:

- In hoeverre zet u in uw groep het zelfstandig werken als middel in om zwakke lezers extra aandacht te kunnen geven?
- Welke afspraken zijn er in school over zelfstandig werken binnen het leesonderwijs?

11. Managen van het leren:

- Hoe en wanneer past u de leeromgeving van zwakke lezers aan (meer instructie, meer leertijd)?
- Welke afspraken zijn er binnen het team over het aanpassen van de leeromgeving voor het leesonderwijs?

12. De relatie school – ouders:

- Hoe betreft u ouders bij de leesontwikkeling van hun kind en bij het leesonderwijs?
- Welke activiteiten laat u ouders ondernemen om de leesontwikkeling van hun kind te stimuleren?
- Welke afspraken zijn er in school over het inschakelen van ouders bij de leesontwikkeling van hun kind?

13. Rijke leesomgeving:

- Hoe rijk is de leesomgeving in uw groep (boeken, tijdschriften, kinderboekenweek, stilleesbeleid, aandacht voor woordenschatontwikkeling)?

- Welke afspraken zijn er binnen de school over de wijze waarop inhoud gegeven wordt aan een rijke leesomgeving?

14. Pedagogisch klimaat:

- Hoe is het pedagogisch klimaat in uw klas m.b.t. risicolezers (waardering, ondersteuning, samenwerking)?
- Welke afspraken zijn er binnen de school over het vormgeven van het pedagogisch klimaat?

15. Evaluatie:

- Wanneer evalueert u het leesonderwijs in uw groep?
- Wat evalueert u dan (vaardigheden kinderen of ook leerkrachtaspecten)?
- Hoe evalueert u het leesonderwijs in uw groep?
- Wie is er verantwoordelijk voor het verzamelen van de gegevens?
- Wie zijn er betrokken bij het bespreken van de evaluatiegegevens?
- Welke consequenties worden er verbonden aan de evaluatiegegevens?
- Welke afspraken zijn er binnen de school over het evalueren van leesonderwijs maar ook over het oppakken van eventuele verbeterpunten?

----- 0 -----

Bijlage 6 : Vragenlijst voor directeur van School “X”

Heeft de school een duidelijke visie op taalonderwijs en stelt ze realistische tussen- en einddoelen die ook toetsbaar zijn?

1. Wat is de visie van de school t.o.v. het taal/lezen beleid?
2. Welke eind- en tussendoelen stelt school “X” voor lezen?
3. Zijn de door school “X” gestelde doelen toetsbaar?
4. Welke afspraken zijn er met het team gemaakt over de leesdoelen?

Bijlage 7 : Procesverslag

Oriëntatie:

Het proces naar het uiteindelijke resultaat van mijn afstudeeropdracht begon op 9 januari 2014 met een gesprek met de directeur van de basisschool waar ik stage liep, School "X" in Emmen. Ik was op zoek naar een onderwerp dat ik niet alleen interessant vond maar waarvan de uitwerking ook van toegevoegde waarde was voor mijn stageschool. Zo kwamen we op technisch lezen. Dit omdat de Cito scores door de hele school, maar vooral in groep drie laag waren en de directeur een onderzoek naar het waarom hiervan oarmde. Daarbij vond, en vind, ik het een interessant onderwerp dus ik kon aan de slag.

Via mailcontact heb ik vervolgens met mijn begeleider op de Pabo, Johan Uitdewilligen, mailcontact gehad over dit onderwerp (dit is via mijn emailadres bij Oost NV gebeurd en aangezien ik daar niet meer werkzaam ben, kan ik de exacte data niet meer achterhalen). Afgesproken is om een eerste voorstel voor de aanpak van het onderzoek te maken en me alvast in literatuur en onderzoeken rondom dit onderwerp te verdiepen.

Richten:

In maart heb ik vervolgens een eerste voorstel met een plan van aanpak geschreven. Via mailcontact met mijn Pabobegleider is toen ook overlegd dat ik me zou richten op groep 3 omdat daar het probleem van de scores op technisch lezen het grootst is. Ondertussen ook een keuze gemaakt in de enorme hoeveelheid literatuur die er over dit onderwerp beschikbaar is. Hierbij vooral gekeken naar onderzoek gericht op de basale vaardigheden die nodig zijn om in groep 3 goed technisch te leren lezen. Uit mijn studie bleek dit namelijk een belangrijke determinant en derhalve ook de reden dat groep 1 en 2 aan het onderzoek zijn toegevoegd.

Plannen:

Op 9 april heb ik vervolgens een uitgewerkt voorstel voor een plan van aanpak naar mijn begeleider gestuurd via de mail. Naar aanleiding van zijn reactie heb ik nog een hypothese aan het onderzoek toegevoegd en een planning. De planning zo gemaakt dat het hele onderzoek voor de zomervakantie, begin juli, klaar zou zijn. Hij heeft dit voorstel op 14 april per mail doorgestuurd naar mijn tweede beoordelaar. De reactie van de tweede beoordelaar kreeg ik op 12 mei, ook via de mail. In de tussentijd heb ik wel aan het theoretisch kader gewerkt maar verder geen acties uitgevoerd, omdat bijstellen in het begin makkelijker is dan als je al bijna klaar bent. Deze reactie was een leermoment voor mij want ik was in mijn manier van werken aan de slag gegaan zoals ik dat in mijn werk gewend ben. Dan wordt er ook niet meegekeken, pas als het helemaal klaar is. Ik was dus er gewend om het op mijn eigen manier te doen. De tweede beoordelaar was echter met een vergrootglas door mijn voorstel gegaan en had aan de hand van de richtlijnen die er op de Pabo

gelden, een flink aantal kritische opmerkingen gemaakt. Even slikken maar wel direct alles conform de richtlijnen aangepast.

Vervolgens heb ik 19 mei een aangepast voorstel per mail naar mijn begeleider gestuurd waarop ik 20 mei, per mail een reactie kreeg met nog een paar kleine zaken als het iets neutraler neerzetten van de tekst en het toevoegen van ethische kwesties. Op 27 mei is dit nieuwe plan van aanpak naar de tweede beoordelaar gemaild die op 3 juni, ook per mail antwoorde dat het nu akkoord was maar dat het onderzoek wellicht te breed was omdat naar zowel leerkrachtgedrag, als methode, als schoolbestuur gekeken zou gaan worden, de pijlers voor effectief leesonderwijs zoals ik al uit onderzoek had geconcludeerd.

Met Johan per mail afgestemd op 4 juni dat het bekijken van alle drie de factoren nodig is om tot een heldere conclusie over het technisch lezen in groep 3 te komen.

Verzamelen

De tijd voor het verzamelen van de praktijkinformatie was aangebroken. Op 2 juni heb ik de leerkracht van groep 3, tevens intern begeleider geïnterviewd. Vervolgens op 6 juni de directeur van de school en tot slot op 10 juni de leerkracht van groep 1,2. De interviews namen een uur in beslag, die met de intern begeleider, 1,5 uur. Begin juni heb ik ook de handleidingen van de methodes Leeslijn en Kleuterplein bestudeerd. Tot slot kwamen er uit deze interviews nog zaken waarbij ik een onderbouwing door onderzoek wou hebben, deze heb ik nog aan het theoretisch kader toegevoegd. Over het theoretisch kader heb ik 19 juni per mail contact gehad met mijn begeleider waarbij hij aangaf dat het volledig was.

Analyseren en concluderen

De uitkomsten van de interviews en het onderzoek van de beide methodes heb ik vervolgens naast het theoretisch kader gelegd, geanalyseerd en vervolgens in resultaten opgenomen in het verslag. Tijdens de intervisie van de laatste Pabobijeenkomst van het schooljaar, 25 juni, kort gesproken over de afstudeeropdracht met begeleider en twee intervisiegenoten over de weergave van de conclusies en aanbevelingen. Hier 1 juli per mail ook nog contact over gehad met mijn begeleider. Tevens geconcludeerd dat afronden voor de grote vakantie niet realistisch is en besloten het onderzoek na de zomervakantie te presenteren. Dit is ook overlegd met de directeur van school "X", op 2 juli, en zij ging hiermee akkoord.

Rapporteren en analyseren

Vervolgens het verslag verder afgerond, conclusies en aanbevelingen definitief gemaakt en ook een samenvatting geschreven. Al met al koste dit meer tijd dan verwacht. Op 17 juli concept van het verslag ingeleverd bij mijn begeleider met nog wat vragen en opmerkingen.

Al met al een proces van meer dan een half jaar. Ik heb in die periode, behalve met de in dit procesverslag genoemde personen, geen contact gehad met derden m.b.t. dit verslag. Ik heb er ontzettend veel van geleerd. Weet in elk geval nu heel veel rondom technisch lezen en de problematiek waar je bij de kleuters al mee aan het werk kunt, of beter moet.

Alhoewel ik ervaring heb met het schrijven van onderzoeksverslagen, heb ik hier toch ook heel veel van geleerd. Achteraf is het een overzichtelijke manier van werken die ik zeker vaker ga gebruiken. Het heeft mij ook geleerd dat het, als er een bepaalde problematiek is op een school, heel zinvol is te onderzoeken wat er op wetenschappelijk gebied al beschikbaar is. Ook over technisch lezen waren zoveel onderzoeken beschikbaar. Het is denk ik zaak om al dit onderzoek veel beter op de werkvloer van de basisschool te laten landen. Met het uitvoeren van dit onderzoek ben ik me daar enorm bewust van geworden al zal dat zeker vaker gaan doen als ik aan het werk ben in het onderwijs.

Ik heb er met veel plezier aan gewerkt. Spannend ook omdat je ook aanbevelingen moet schrijven op onderwerpen waarvan je weet dat de school daar een andere mening over heeft, zoals bijvoorbeeld met betrekking tot het zelfontdekkend lezen. In die zin heeft het onderzoek mij ook geholpen om mijn visie op les geven verder vorm te geven. Ik hou van ontwerpend leren, aan het werk met een integraal aanbod van alle vakken rondom een thema waar kinderen warm voor lopen. Maar ik vind ook dat kinderen goed moeten leren lezen. Uit dit onderzoek heb ik geleerd dat ze daar gewoon veel directe instructie bij nodig hebben, het is immers geen natuurlijk proces. De les is dus dat je in je onderwijs prioriteiten moet durven stellen, keuzes moet maken die wellicht afwijken van je oorspronkelijke mening. Het uitgevoerde onderzoek heeft me hierbij handvatten gegeven.