

Moet ons leesonderwijs ons zorgen maken?

Er is sprake van een dalende trend in gemiddelde leesvaardigheid van onze leerlingen. Het percentage laaggeletterden in Nederland daalt niet: ruim 14 procent van de vijftien jarigen is onvoldoende leesvaardig om het onderwijs op de middelbare school goed te kunnen volgen. Op het gebied van leesmotivatie vallen de scores van onze leerlingen in internationale context negatief op.

Onze kinderen hebben dus in toenemende mate moeite met lezen en vinden lezen ook niet leuk. En dat terwijl we allemaal weten dat je alleen maar goed leert lezen door veel te lezen. En veel lezen doe je alleen maar wanneer je gemotiveerd bent om een boek te pakken.

In ons onderwijs is er echter nauwelijks aandacht voor de rol van motivatie bij het leren lezen. In plaats daarvan wordt heel veel aandacht geschonken aan de technische aspecten van het leren lezen. Ook kan geconstateerd worden dat veel activiteiten uit de beschikbare methodes niet bijdragen aan het leesproces zelf. In veel methodes voor aanvankelijk lezen zijn in de werkboekjes veel taken opgenomen die niet leiden tot het leren lezen. Ze kosten wel leertijd en kinderen komen dan pas later dan strikt noodzakelijk is toe aan de motiverende ervaring van het echte lezen in boekjes. In de voortgezet leesmethodes gaat veel aandacht uit naar het lezen van losse woorddrijtjes. Dit gaat ten koste van waar het bij vloeiend lezen om gaat: het lezen van tekst. Zwakke lezers komen hier nauwelijks aan toe. In het LIST-project is een andere koers ingeslagen door te werken vanuit het betrokkenheidperspectief van het lezen. Bij het voorbereidend en aanvankelijk lezen wordt gezorgd voor dagelijks terugkerende instructieblokken waarin van begin af aan aandacht is voor een scala aan activiteiten die betrekking hebben op lezen én schrijven in een functionele context.

Bij aanvankelijk lezen wordt gewerkt met een programma waarin naast instructie van letters en leeshandeling, van het begin af aan functionele en motiverende lees- en schrijfactiviteiten onderdeel uitmaken. Uit de methode wordt alleen gebruikt wat ten dienste staat van het leren lezen. Vloeiend lezen wordt in het project bereikt door de leerlingen veel leeftijdsadequate boeken te laten lezen. Er wordt dus geen methode gebruikt. Deze boeken worden door de kinderen zelf gekozen. Leerkrachten ondersteunen de kinderen bij dit keuzeprocess en bij het ontwikkelen van de eigen leesvoorkeur.

Het resultaat is, dat aan het eind van de basisschool minder dan 1 procent van de kinderen met een onvoldoende leesniveau de school verlaat.

LEZEN, LEZEN, LEZEN!

Houtveen, A.A.M. | Brokamp, S.K. | Smits, A.E.H.



HU

HOGESCHOOL
UTRECHT

Kenniscentrum
Educatie

LEZEN,
LEZEN,
LEZEN!

Achtergrond en evaluatie van het
LeesInterventie-project voor Scholen
met een Totaalaanpak (LIST)

ISBN 978-90-71909-10-8



9 789071 909108

leke_bo_0213_lv

A.A.M. Houtveen
S.K. Brokamp
A.E.H. Smits

LEZEN, LEZEN, LEZEN!

**Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project
voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)**

**A.A.M. Houtveen
S.K. Brokamp
A.E.H. Smits**

Hogeschool Utrecht
Faculteit Educatie
Kenniscentrum Educatie

Padualaan 97
Postbus 14007
3508 SB Utrecht

Telefoon: 088 – 481 7148
E-mail: list.fe@hu.nl

Kenniscentrum Educatie rapportnummer 13.01

Titel: Lezen, lezen, lezen!

Subtitel: Achtergrond en evaluatie van het LeesInterventie-project voor
Scholen met een Totaalaanpak (LIST)

ISBN 978-90-71909-10-8

NUR-code: 100

NUR-omschrijving: Educatieve uitgaven algemeen

Uitgever: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit
Educatie

Drukkerij: Tuijtel

Fotograaf: Imke Beijer Kartrekker LIST obs 't Holthuis, foto leerlingen
groep 3, Basisschool 't Holthuis te Huissen.

© 2012 Hogeschool Utrecht
Faculteit Educatie
Kenniscentrum Educatie
University of Applied Sciences Utrecht
Faculty of Education
Research centre for Education

Auteur: Houtveen, A.A.M.

Co-auteur: Brokamp, S.K. & Smits, A.E.H.

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van
druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke
toestemming van het Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.

**No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other
means without written permission of the Department.**

INHOUDSOPGAVE

Vooraf	1
Hoofdstuk 1	
KWALITEITSVERHOGING VAN HET LEESONDERWIJS	5
1.1 Inleiding	5
1.2 Opbouw van het rapport	12
Hoofdstuk 2	
ACHTERGRONDEN VAN HET PROJECT	15
2.1 Inleiding	15
2.2 De kern van het beginnend leesonderwijs	15
2.2.1 Kleuters	17
2.2.2 Aanvankelijk lezen	24
2.2.3 Vloeiend lezen, wat is het en hoe breng je het tot stand?	30
2.3 Convergente differentiatie: het Meer-Lagen-Model	38
2.4 Effectief leerkrachtgedrag	41
2.5 Opbrengstgericht werken en gebruik van data	50
2.6 Systematisch vernieuwen en permanente professionele ontwikkeling	51
2.6.1 Schoolverbetering	52
2.6.2 Naar een professionele leergemeenschap	53
2.7 Effectieve schoolbegeleiding	57
Hoofdstuk 3	
HET LIST-PROJECT	65
3.1 Inleiding	65
3.2 Het werken met operationele doelen	65
3.3 Organisatie en tijd	71
3.4 Het programma voor voorbereidend lezen in LIST	75
3.5 Het programma voor aanvankelijk lezen in LIST	88
3.5.1 Inleiding	88
3.5.2 Het programma in fase 1 van het aanvankelijk leesproces	90
3.5.3 Het programma in fase 2 van het aanvankelijk leesproces	98
3.6 Het programma voor vloeiend lezen in LIST	108
3.6.1 Inleiding	108
3.6.2 Hardop ondersteund makkelijk lezen (HOMMEL)	108

3.6.3 Stillezen	113
3.6.4 Extra instructie voor zwakke lezers: Herhaald lezen met RALFI	115
3.6.5 RALFI plus: Extra instructie voor extreem zwakke lezers: stagneren ondanks RALFI	118
3.6.6 RALFI-light	119
3.6.7 Minilessen: praten over boeken	120
3.7 Criteria voor indeling van de leerlingen in lagen bij aanvankelijk en voortgezet lezen	122
3.7.1 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voorbereidend lezen in groep 1 in het reguliere basisonderwijs	122
3.7.2 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voorbereidend lezen in groep 2 in het regulier basisonderwijs	125
3.7.3 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voorbereidend lezen in groep 2 in het speciaal basis-onderwijs	131
3.7.4 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor aanvankelijk lezen in het reguliere basisonderwijs	136
3.7.5 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor aanvankelijk lezen in het speciaal (basis)onderwijs	143
3.7.6 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voortgezet lezen in het (speciaal) basisonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs	157
3.8 De invoeringsstrategie	164

Hoofdstuk 4

OPZET VAN DE MONITORING	167
4.1 Inleiding	167
4.2 Opzet en uitvoering van de monitoring	167
4.2.1 Variabelenkeuze en operationalisatie	168
4.3 Data-analyse	186

Hoofdstuk 5

MATE VAN IMPLEMETATIE VAN HET LIST-PROJECT 189

5.1 Inleiding	189
5.2 Mate van implementatie op de eerste tranche scholen	189
5.2.1 Inleiding	189
5.2.2 Mate van implementatie op leerkrachtniveau op de eerste tranche scholen	190
5.2.3 Mate van implementatie op schoolniveau op de eerste tranche scholen	213
5.2.4 Vergroten van het vermogen tot veranderen	227
5.2.5 Samenvatting van de implementatie op de eerste tranche Scholen	234
5.3 Mate van implementatie op de tweede tranche scholen	239
5.3.1 Inleiding	239
5.3.2 Mate van implementatie op leerkrachtniveau op de tweede tranche scholen	240
5.3.3 Mate van implementatie op schoolniveau op de scholen van de tweede tranche	259
5.3.4 Vergroten van het vermogen tot veranderen	272
5.3.5 Samenvatting en conclusie	277
5.4 Mate van implementatie op de derde tranche scholen	285
5.4.1 Inleiding	285
5.4.2 Mate van implementatie op leerkrachtniveau op de derde tranche scholen	285
5.4.3 Mate van implementatie op schoolniveau op de scholen van de derde tranche	302
5.4.4 Vergroten van het vermogen tot veranderen	314
5.4.5 Samenvatting en conclusie	319

Hoofdstuk 6

LEERLINGVORDERINGEN 329

6.1 Inleiding	329
6.2 Leerlingvorderingen op de scholen van de eerste tranche	329
6.2.1 Inleiding	329
6.2.2 Leerlingvorderingen bij voortgezet lezen op de eerste tranche scholen	329
6.2.3 Leerlingvorderingen bij aanvankelijk lezen op de eerste tranche scholen	346

6.2.4 Resultaten bij voorbereidend lezen op de eerste tranche scholen	348
6.3 Leerlingvorderingen op de scholen van de tweede tranche	351
6.3.1 Inleiding	351
6.3.2 Leerlingvorderingen bij voortgezet lezen	351
6.3.3 Leerlingvorderingen bij aanvankelijk lezen op de tweede tranche scholen	361
6.3.4 Resultaten bij voorbereidend lezen op de tweede tranche scholen	363
6.4 Leerlingvorderingen op de scholen van de derde tranche	366
6.4.1 Inleiding	366
6.4.2 Leerlingvorderingen bij voortgezet lezen	366
6.4.3 Leerlingvorderingen bij aanvankelijk lezen op de derde tranche scholen	369
6.4.4 Resultaten bij voorbereidend lezen op de derde tranche scholen	370
6.5 Samenvatting en conclusie	372
LITERATUUR	377
BIJLAGEN	
Bijlage 1: Groepsindelingsformulieren voorbereidend lezen, groep 1, regulier basisonderwijs	403
Bijlage 2: Groepsindelingsformulieren voorbereidend lezen Groep 2	409
Bijlage 3: Groepsindelingsformulier voorbereidend lezen, groep 2 van het speciaal basisonderwijs	417
Bijlage 4: Groepsindelingsformulieren aanvankelijk lezen regulier basisonderwijs	425
Bijlage 5: Groepsindelingsformulieren aanvankelijk lezen speciaal (basis)onderwijs	431
Bijlage 6: Groepsindelingsformulieren voortgezet lezen	443

Vooraf

In het voorliggende rapport is het programma voor voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen zoals uitgewerkt in het LIST-project beschreven. Tevens is verslag gedaan van implementatie en resultaten van dit project.

LIST is een leesinterventieproject dat bedoeld is voor scholen voor primair onderwijs (regulier en speciaal), (voortgezet) speciaal onderwijs en praktijkonderwijs die (bijna) al hun leerlingen functioneel geletterd willen afleveren en die de leraren in de gelegenheid willen stellen hun kennis en vaardigheden met betrekking tot het leesonderwijs te vergroten.

Steeds meer kinderen hebben moeite met lezen, met alle gevolgen voor hun ontwikkeling en beroepsloopbaan. En doordat ze er moeite mee hebben, vinden kinderen lezen ook niet meer leuk. Een boek voor het slapen gaan is niet meer de normaalste zaak van de wereld: kinderen gaan steeds minder lezen en oefenen hun vaardigheid in het lezen steeds minder. Het gevolg is dat ze steeds meer moeite met lezen krijgen, waardoor hun motivatie nog verder afneemt. Deze kinderen komen als het ware in een negatieve spiraal terecht. Dit heeft niet alleen tot gevolg dat er een groep leerlingen is die onvoldoende functioneel geletterd is. Het heeft ook tot gevolg dat met het Nederlandse leesonderwijs niet uit alle leerlingen gehaald wordt wat erin zit.

Met het LIST-project is aangetoond, dat het ontstaan van deze negatieve spiraal voorkomen en waar nodig doorbroken kan worden door te werken vanuit het betrokkenheidsperspectief van het lezen. In het Nederlandse leesonderwijs dat in het basisonderwijs wordt aangeboden, ligt de nadruk zeer sterk en eenzijdig op de techniek van het lezen. Er wordt zeer veel tijd geïnvesteerd in het decoderen van losse woorden, het lezen van betekenisloze losse woordrijen en het inoefenen van onregelmatigheden in de klank-tekenkoppelingen.

Het doel van het leesonderwijs is echter allerm minst het aanleren van een techniek. Het doel van instructie bij lezen is het ontwikkelen van gemotiveerde lezers, die het feit dat ze geletterd zijn gebruiken om te leren en gebruiken om te lezen voor hun plezier. Het doel van leesinstructie is er met andere woorden op gericht dat alle leerlingen optimaal kunnen deelnemen aan de samenleving. De techniek van het lezen is natuurlijk belangrijk, maar vormt slechts een van de aspecten van het leesproces (Allington, 2009; Baker, Dreher & Guthrie, (Eds.) 2000). Bij goed leesonderwijs wordt onderkend, dat de verschillende aspecten van het leren lezen zoals het decoderen, de

woordenschatontwikkeling, het leesbegrip en motivatie elkaar wederzijds beïnvloeden. Tevens wordt in goed leesonderwijs onderkend, dat de lezen en schrijven twee kanten van hetzelfde proces zijn (Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011).

In het LIST-project is daarom de techniek van het lezen steeds verbonden met leesbegrip en leesbeleving en het opbouwen van kennis van de wereld. Bij het voorbereidend en aanvankelijk lezen wordt gezorgd voor dagelijks terugkerende instructieblokken waarin van begin af aan aandacht is voor een scala aan activiteiten die betrekking hebben op lezen én schrijven in een functionele context. Vloeiend lezen wordt vooral bereikt door veel te lezen. De ontwikkeling van het vloeiend lezen wordt in het project bevorderd door het lezen van leeftijdsadequate boeken, die door de kinderen zelf gekozen zijn.

Er wordt in LIST gewerkt met concrete, hoge, maar realistische doelen, die worden nagestreefd voor alle leerlingen. Dit betekent dat voor geen enkele leerling de doelen op voorhand al worden verlaagd. Hierbij wordt wel verschil gemaakt tussen scholen voor basisonderwijs, speciaal (basis) onderwijs, voortgezet speciaal onderwijs en praktijkonderwijs. Tevens betekent het stellen van hoge doelen voor alle leerlingen, dat alle leerlingen hun leestalent optimaal moeten kunnen ontwikkelen.

Om met (bijna) alle leerlingen tenminste dezelfde minimumdoelen te bereiken én om alle leerlingen hun leestalent optimaal te laten ontwikkelen, moet de leerkracht in staat gesteld worden het onderwijs zo te organiseren dat hij recht kan doen aan de vaak grote onderlinge verschillen in leesontwikkeling tussen de leerlingen in de groep. In het LIST-project wordt dit langs twee routes mogelijk gemaakt:

1. Het leesonderwijs wordt groepsdoorbroken georganiseerd, door het lezen voor alle groep op hetzelfde moment van de dag in te roosteren. Hierdoor worden kinderen in groep 3 die al kunnen decoderen niet onnodig vastgehouden in het aanvankelijk leesonderwijs, maar direct de mogelijkheid geboden mee te doen met de hardop leesgroep. Ook worden leerlingen die al kunnen stillezen niet vastgehouden tussen een groep kinderen die dit nog niet kunnen en het nodig hebben het hardop lezen te oefenen. Zij worden in de gelegenheid gesteld zelfstandig in hun eigen boek te lezen.
2. Binnen elke aanpak (voorbereiden lezen, aanvankelijk lezen, hardop lezen en stillezen) wordt gewerkt met een gelaagd instructiemodel. In dit model profiteren alle leerlingen van een curriculum waarin de kern van waar het bij het lezen om gaat is vormgegeven (laag 1). Niet

alleen worden voor geen enkele leerling de doelen op voorhand verlaagd, ook het aanbod wordt voor geen enkel kind verarmd door vereenvoudiging van de leerstof, of door het aansluitend aanleren van deelvaardigheden. Een goed kerncurriculum is de basis. Met deze aanpak wordt afgerekend met de erfenis van de ‘slow it down and make it more concrete’ benadering (Allington, 1991) in de richting van ‘high-quality instruction for all’ (Brozo, 2010). Voor kinderen voor wie dit kerncurriculum onvoldoende blijkt, gezien de vorderingen, wordt de aanpak geïntensiveerd en de leestijd uitgebreid. Deze intensieve aanpak wordt aangeboden boven op de gerealiseerde basisaanpak. Een derde, nog intensievere, aanpak is voorbehouden aan leerlingen die niet voldoende reageren op eerdere aanpassingen en uitbreidingen van het basiscurriculum. Het belangrijkste in de aanpak is echter het kerncurriculum.

De implementatie van deze werkwijze is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het gehele schoolteam die om een structurele en blijvende aandacht van de schoolleiding vraagt. Aan deelnemende scholen wordt geleerd hoe zij gegevens over de vorderingen van de leerlingen én gegevens over de implementatie van het project op de school moeten interpreteren, hoe ze verbanden kunnen leggen tussen deze gegevens en hoe ze vervolgens passende maatregelen kunnen nemen. De scholen in het project leren op deze wijze hoe ze gegevens kunnen gebruiken voor het ontwikkelen van hun eigen kwaliteitsbeleid (opbrengstgericht werken).

Het voorliggende rapport is het eindrapport en de vierde in de rij van rapportages die achtereenvolgens over het LIST-project zijn verschenen. In de eerdere rapportages is het volledige programma beschreven en zijn de praktische materialen opgenomen die in het project gebruikt worden om de leerlingen in te delen in een interventie naar aanleiding van de toetsafnamen, uitgebreid met de materialen die gebruikt kunnen worden bij de oudste kleuters.

Aangezien er veel vraag is naar de inhoud van het programma vanuit zowel de opleidingen als vanuit de scholen, is ervoor gekozen in dit eindrapport het volledige programma opnieuw op te nemen. Daarnaast is verslag gedaan van het evaluatieonderzoek.

Hoofdstuk 1

KWALITEITSVERHOOGING VAN HET LEESONDERWIJS

1.1 Inleiding

Er is toenemende bezorgdheid over het dalende niveau van geletterdheid van de bevolking. Elk jaar verlaten veertigduizend kinderen de reguliere basisschool met een leesachterstand van twee jaar of meer. In het speciaal basisonderwijs bereikt de gemiddelde leerling een leesniveau tussen groep vier en vijf van het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2007, 2008; Ministerie van OCW, 2007; Struiksma, 2003). Er is weinig zicht op de resultaten die in het speciaal onderwijs geboekt worden, hetgeen op zichzelf al zorgelijk is. Eenmaal opgedane leesachterstand blijkt zeer moeilijk in te lopen te zijn. Remediëren is uiterst gecompliceerd en weinig succesvol. Slechts een kwart van de leerlingen die in groep 5 tot de zwakke lezers behoort, slaagt erin deze achterstand in te halen (Grossen, 1997). Het gevolg is dat ons land 250.000 volwassen functioneel analfabeten kent (Inspectie van het Onderwijs, 2003).

Er is de afgelopen decennia veel wetenschappelijk onderzoek verschenen over preventie van leesproblemen. De resultaten van dit onderzoek geven aanleiding tot optimisme over de aanpak van leesproblemen. De meeste problemen zouden voorkomen kunnen worden, omdat zij het gevolg blijken van problemen in de kwaliteit van de instructie. Wanneer uitvallers kwalitatief goede, meer doelgerichte en intensievere instructie zouden krijgen, heeft dat naar verwachting een positief effect op hun leesontwikkeling (Carnine, Dixon & Silbert, 1998; Collins Block & Pressley (Eds.), 2002; Kame'enui & Carnine (Eds.), 1998; National Reading Panel, 2000; Pearson, 1999; Samuels & Farstrup (Eds.), 2006; Simmons & Kame'enui (Eds.) 1998; Snow, Burns & Griffin (Eds.), 1998; Vellutino & Fletcher, 2007). Bovengenoemde onderzoeken zijn allen uitgevoerd in het Angelsaksisch taalgebied. Ook in ons land zijn verschillende leesinterventieprojecten opgezet en geëvalueerd waarin een poging is gedaan, recente inzichten over preventie van leesproblemen en de aanpak van zwakke leerlingen te verwerken. Dit betreft in het reguliere onderwijs ondermeer het project 'Beginnend lezen en omgaan met verschillen' (BOV), het project Hardnekkige Leesproblemen en Dyslexie (Hard) en het project LeesImpuls Noord-Nederland (LINN) (Houtveen,

Bergsma & Van den Hurk, in voorbereiding; Houtveen, Mijs, Vernooij, Van de Grift & Koekebacker 2003; Houtveen, Kuijpers & Groenen, 2007). In het speciaal basisonderwijs betreft dit het project LeesImpuls Speciaal BasisOnderwijs (LISBO) (Houtveen, Brokamp & Smits, 2008; Houtveen, Kuijpers & Vernooij, 2005). De projecten in het reguliere onderwijs waren gericht op het verbeteren van de (voorbereidende) leesprestaties in de groepen 2 tot en met 5. De projecten in het speciaal onderwijs waren gericht op het verbeteren van de prestaties bij het voortgezet lezen.

Uit de Nederlandse projecten komt ten eerste het volgende beeld naar voren. Het percentage leerlingen dat de gewenste doelen op gebruikte toetsen niet haalt bij aanvankelijk lezen is bij aanvang van de projecten vrij fors (rond 25 procent). Bij aanvankelijk lezen lukt het in de meeste gevallen om dit percentage terug te dringen tot tussen de 5 en 10 procent. Bij voortgezet lezen werd veelal gestart met een veel hoger percentage leerlingen dat de gestelde doelen niet behaalt. Dit werd veroorzaakt door het feit dat voortgezet lezen een tamelijk verwaarloosd onderdeel van het lesonderwijs was. Op veel scholen werd hier in het geheel geen aandacht aan besteed omdat men ervan uitging dat nadat de elementaire leeshandeling was aangeleerd, het automatiseren van het lezen vanzelf plaats zou vinden. Als gevolg hiervan was een percentage van 40 procent of meer leerlingen die zwak tot zeer zwak scoorden op de gebruikte toetsen, bij aanvang van de projecten geen uitzondering. Vanuit deze startsituatie van didactische verwaarlozing lukte het steeds vrij snel het percentage zwak tot zeer zwak presterende leerlingen terug te dringen tot rond de twintig procent. Vervolgens bleef het percentage uitvallers in genoemde projecten hardnekkig rond dit percentage hangen. In het speciaal basisonderwijs varieerde in de verschillende leestrajecten het percentage leerlingen dat stagneert in hun leesontwikkeling bij voortgezet lezen tussen 19 en 29 procent. Dit beeld wordt eenduidig bevestigd in de evaluatie van de pilots Taalbeleid Onderwijs Achterstanden, ook in die pilots waarin expliciet in een meerjarig project wordt ingezet op verbetering van de (voortgezet) leesprestaties (Houtveen & Van der Velde, 2009; Houtveen & Van der Velde, 2011; Houtveen, Van der Velde, Brokamp & Spaans, 2009).

Aangezien de leesvaardigheid niet of nauwelijks afhankelijk is gebleken van intelligentie of milieu van afkomst lijkt een dreigend functioneel analfabetisme door stagnatie in de leesontwikkeling voor grote groepen leerlingen niet nodig. Bovendien zijn zowel op het terrein van voorbereidend, als op het terrein van aanvankelijk en voortgezet lezen, zowel nationaal als internationaal, de laatste

jaren onderzoeksbevindingen beschikbaar gekomen die aanwijzingen op kunnen leveren tot aanscherping van de in genoemde projecten gekozen aanpak (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkerson, 1985; Cunningham & Stanovich, 1998; Hiebert (Ed), 2009; Kuhn & Stahl, 2000; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2003; Samuels & Farstrup, (Eds.) 2006).

Een tweede belangrijk beeld dat uit bovengenoemde Nederlandse leesinterventieprojecten naar voren komt is het feit dat na afloop van de projecten de resultaten op de meeste scholen direct weer terugvielen, soms zelfs naar het niveau van vóór deelname aan het project.

Tegen deze achtergrond is een nieuw driejarig project ontwikkeld: het LeesInterventietraject voor Scholen met een Totaalbenadering (LIST).

Het uiteindelijke doel van het project is het verbeteren van de (voorbereidend) leesprestaties van de leerlingen in zowel het reguliere basisonderwijs als het speciaal basisonderwijs en het speciaal onderwijs tot een zodanig niveau dat de leerlingen functioneel geletterd het onderwijs verlaten. Dit roept de vraag op, wat dit precies betekent. Tegen de achtergrond van maatschappelijke ontwikkelingen, hebben er ook ontwikkelingen plaatsgevonden in de definitie van wat het betekent om geletterd te zijn. Aanvankelijk betekende geletterd zijn, het kunnen decoderen en het kunnen beantwoorden van eenvoudige letterlijke vragen over een tekst. Dit is in onze huidige samenleving niet meer voldoende. Volledig geletterd zijn is onder andere gaan betekenen, het zelfstandig gebruiken van strategieën om betekenis aan tekst te ontleen, het gebruik van informatie uit tekst om conceptueel begrip op te bouwen, het mondeling en schriftelijk effectief communiceren van ideeën en het ontwikkelen van de intrinsieke wens om te lezen en te schrijven (Biancarose & Snow, 2004; Braunger & Lewis, 2006).

LIST heeft een looptijd van drie schooljaren en richt zich op het leesproces van voorbereidende leesactiviteiten tot en met vloeiend lezen. Dit betekent dat alle groepen binnen de school bij het project betrokken zijn. Er is in het project voor gekozen niet alle aspecten van het lezen tegelijkertijd te behandelen, maar verspreid over de drie schooljaren. In het eerste jaar komt voortgezet lezen aan de orde, in het tweede jaar aanvankelijk lezen en in het derde jaar voorbereidend lezen. In dit driejarig traject konden de scholen instappen in het schooljaar 2008-2009 en het schooljaar 2009-2010. In het schooljaar 2010-2011 is nogmaals een groep scholen met het project gestart. Voor deze scholen is besloten het project in twee jaar tijd uit te voeren. In het eerste jaar staat implementatie op het gebied van voortgezet lezen centraal. In het tweede jaar

wordt zowel de vernieuwing van het kleuteronderwijs, als de vernieuwing van het aanvankelijk leesonderwijs uitgevoerd. Hiervoor is gekozen omdat de aanpak in de kleuterbouw en groep 3 in elkaars verlengde ligt en het voor de school logischer is deze vernieuwingen gelijktijdig aan te pakken.

Het project heeft de volgende karakteristieken:

1. Evidence Based. Zowel de inhoud van het programma, als de aanpak en de veranderingsstrategie is gebaseerd op hetgeen uit onderzoek bekend is over 'wat werkt'. Ook gedurende de uitvoering van het traject vinden op grond van de ervaringen bijstellingen van het programma plaats.
2. Doelgerichtheid. Voor alle leerlingen worden hoge minimumdoelen geformuleerd. Daarbij wordt wel gedifferentieerd naar basisonderwijs en speciaal basisonderwijs. Voor het speciaal onderwijs worden voortsnog dezelfde doelen als voor het speciaal basisonderwijs aangehouden. Voor geen enkele leerling worden op voorhand de doelen verlaagd. Focussen op leerlingresultaten is een belangrijke conditie voor het bereiken van deze resultaten (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007).
3. Convergente differentiatie. Om de gestelde doelen te bereiken wordt gewerkt met een model voor convergente differentiatie. De basis van het onderwijs is een goed kerncurriculum dat door de groepsleerkracht aan alle leerlingen wordt aangeboden (laag 1). Wanneer uit de toetsresultaten en observatie door de leerkracht blijkt dat dit voor sommige leerlingen niet voldoende is, wordt voor deze groep het aanbod en dus de tijd uitgebreid en de instructie geïntensiveerd. Naar verwachting zal dit voor tussen de twintig en dertig procent van de leerlingen nodig zal zijn (laag 2). De tweede laag wordt aangeboden bovenop laag 1. Een derde, nog intensievere laag wordt aangeboden voor de leerlingen die niet voldoende reageren op de interventies in laag 2. Bij de organisatie van de extra hulp in laag 2 en 3 is de inzet van andere deskundigen (naast de leerkracht) mogelijk (Haager, Klingner & Vaughn, 2007; Houtveen, 2004; 2007).
4. Verbinding curriculum en leerkrachtgedrag. In het project wordt in samenhang gewerkt aan vernieuwing van het curriculum en de consequenties hiervan voor het vakdidactisch handelen van de leraren. Deze gecombineerde aanpak is, zoals blijkt uit een meta-analyse van de effectiviteit van leesinterventieprojecten, het meest effectief gebleken om de leesprestaties van leerlingen te verbeteren (Slavin e.a., 2009).
5. Integrale schoolverbetering. De leerkracht heeft de grootste impact op de prestaties van de leerlingen (Scheerens & Bosker, 1997). Tegelijkertijd

zijn er tal van voorwaarden op schoolniveau noodzakelijk om effectief leerkrachtgedrag en leerkrachtverwachtingen mogelijk te maken en te ondersteunen. Bovendien vraagt implementatie van het project en vooral ook het vasthouden van de resultaten om aansturing en begeleiding van de schoolleiding (zie o.a. Hopkins, 2001; Houtveen, 2007; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Tegen deze achtergrond is het project opgezet als een integraal schoolverbeteringsproject, waarin de school als geheel is betrokken.

6. Lezen van teksten. De ontwikkeling van het vloeiend lezen wordt in het project bevorderd door het lezen van teksten. Uit tal van studies is gebleken dat de leesvaardigheid van kinderen zich beter ontwikkelt wanneer woorden in een betekenisvolle context worden aangeboden dan wanneer deze los worden aangeboden. Bovendien is uitsluitend van oefening op tekstniveau evidentie beschikbaar voor generalisatie van het geleerde naar andere situaties (National Reading Panel, 2000; zie voor een overzicht van studies Martin-Chang, Levy & O'Neil, 2007).
7. Betrokkenheidsperspectief van het lezen. Het doel van het leesonderwijs is niet het aanleren van een techniek. Het doel van instructie bij lezen is het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers die het feit dat ze geletterd zijn gebruiken om te leren en die lezen voor hun plezier. De techniek van het lezen is slechts een middel om dat doel te bereiken. In het project wordt derhalve de techniek van het lezen steeds verbonden met leesbegrip en leesbeleving. Bij het voorbereidend en aanvankelijk lezen wordt gezorgd voor dagelijks terugkerende instructieblokken waarin van begin af aan aandacht is voor een scala aan activiteiten die betrekking hebben op lezen én schrijven. Vloeiend lezen wordt vooral bereikt door veel te lezen. Kinderen gaan veel lezen, wanneer de boeken die zij lezen interessant voor hen zijn (Collins Block, 1997; Guthrie, 2004; Guthrie & Wigfield, 2000; Guthrie & Humenick, 2004; Rasinski & Padak, 2000). In het LIST-project wordt daarom gewerkt met een programma dat erop gericht is bij het voortgezet lezen alle kinderen 25 leeftijdsadequate boeken op jaarbasis te laten lezen. Waar nodig hardop en ondersteund, waar mogelijk stil. Ook bij het voorbereidend en aanvankelijk lezen vormt gerichtheid op de motivatie een onlosmakelijk onderdeel van het leesprogramma. Dit wordt bereikt door het voorlezen dagelijks als vaste routine op te nemen in de groepen 1, 2 en 3. In groep 3 wordt dit nog versterkt door het zelf lezen uit zelf gekozen boeken eveneens als vaste dagelijkse routine in te bouwen.

8. Verbinding lezen en schrijven

In het bovenstaande is al aangegeven dat het doel van het leesonderwijs niet het aanleren van een techniek is. Het doel is de kinderen een middel in handen te geven dat in onze samenleving onontbeerlijk is, namelijk de vaardigheid om informatie via tekst tot je te nemen en om met anderen te communiceren door zelf tekst te produceren. Uit diverse studies blijkt inmiddels dat de vaardigheid van kinderen om woorden te lezen, gekoppeld is aan hun vaardigheid om woorden te schrijven en vice versa (Conrad, 2008; Domico, 1993; Ehri, 2000, 2002; Graham, Harris & Fink-Chorzempa, 2002; Moats, 2005/2006, 2009; Richgels, 1995; Shahar-Yames & Share, 2008; Treiman, 1998). Hoe meer gelegenheid kinderen hebben om te schrijven, hoe groter de kans is dat zij woorden zullen spellen die zij hebben gezien en gehoord. In het programma voor voorbereidend en aanvankelijk lezen, vormt schrijven derhalve een integraal onderdeel van het programma.

9. Vergroting professionaliteit van de leerkracht. Doel van LIST is vergroten van de professionaliteit van de leerkracht, door het vergroten van de instructievaardigheden en het verhogen van het kennisniveau. Uit onderzoek is bekend dat vergroting van leerkrachtvaardigheden vraagt om een lang lopend begeleidingstraject binnen de school (Pajak, 2000). Een belangrijk onderdeel van het project is dan ook het toepassen van een cyclisch begeleidingsmodel binnen de scholen waarin theorieoverdracht plaatsvindt op teamniveau, gevolgd door oefenen in een veilige situatie, klassenobservatie van de individuele leerkrachten met behulp van gestandaardiseerde instrumenten en bespreken van de observaties, individueel en op teamniveau. Deze begeleiding wordt uitgevoerd door binnen het LIST-project geschoolde begeleiders (zie ook punt 10). Het is echter niet de bedoeling dat de school afhankelijk wordt/blijft van externe begeleiding. Het is dan ook de bedoeling dat de begeleiding van de leerkrachten in de loop van het project geleidelijk wordt overgenomen door de school. De voortgang van het project wordt daarom voorbereid en aangestuurd door een regiegroep die voor en na de teambijeenkomsten bij elkaar komt. Tevens wordt in dat kader de deelnemende scholen geadviseerd ervoor te zorgen dat ten minste één persoon in de school een post-hbo-opleiding op master niveau heeft gevolgd op het gebied van lezen en leesproblemen. Bijvoorbeeld de Master Special Educational Needs die door de OSO-instellingen die participeren in de uitvoering van het project, wordt aangeboden.

10. Structurele schoolverbetering door gebruik van data. Het werken aan LIST is geen aangelegenheid van een individuele leerkracht. Het behalen van hoge minimumdoelen bij alle leerlingen is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van het team als geheel. Het werken aan goede prestaties bij lezen is ook geen eenmalige of tijdelijke aangelegenheid. Implementatie en borging van LIST vraagt om structurele en blijvende aandacht van de schoolleiding. In het project worden data (toetsgegevens; observatiegegevens van leerkrachten; gegevens over de kwaliteit van aansturing en bewaking van het vernieuwingsproces door de schoolleiding) gebruikt voor het ontwikkelen van kwaliteitsbeleid op schoolniveau. Het is een belangrijk onderdeel van de innovatiestrategie van het project om de begeleiders en vervolgens de scholen te leren deze gegevens te interpreteren, met elkaar in verband te brengen en op basis daarvan passende maatregelen te nemen: opbrengstgericht werken.
11. Gelaagde projectstructuur. Bij LIST wordt gewerkt met een gelaagde projectstructuur. Er is een projectteam dat verantwoordelijk is voor de inhoud van het programma, de draaiboeken etc. Daarnaast is er een groep begeleiders (veelal opleiders van de OSO-instellingen) die verantwoordelijk is voor de begeleiding op de scholen. Deze begeleiders worden ingeschoold door het projectteam. Tevens vinden jaarlijks 5 bijeenkomsten plaats waarop deze begeleiders o.a. de implementatie en toetsgegevens van hun eigen scholen teruggekoppeld krijgen en leren interpreteren, om vervolgens de vertaalslag naar interventies op de eigen school te maken. Deze gelaagdheid heeft een tweetal hoofdredenen:
 1. Op deze manier kan iedere school schoolspecifieke begeleiding krijgen. Dit betreft schoolspecifieke begeleiding met klassenobservaties als belangrijk onderdeel. Dit is het enige begeleidingsmodel waarvan evidentie voorhanden is over het effect op leerkrachtgedrag en leerlingresultaten. Het alternatief zou zijn om inhoudelijke bijeenkomsten te organiseren voor de groep deelnemende scholen. Dit blijkt echter geen effect te hebben op de klassenpraktijk (zie Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010).
 2. Op deze manier blijft de impact van het project niet beperkt tot de groep scholen die aan het project deelnemen, maar wordt tevens structureel gewerkt aan verhoging van de kwaliteit van de betrokken opleidingen (zie ook punt 10).
12. Impact op de opleidingen. Door te werken met een tussenlaag van opleiders van de Opleidingen Speciaal Onderwijs en opleiders van de Pabo's, als begeleiders van de scholen, worden tevens deze opleiders

verder geprofessionaliseerd. Ook zij komen immers in aanraking met de meest recente inzichten over lezen, leesonderwijs en onderwijsverbetering die in LIST aan de orde komen. Langs deze weg vindt de inhoud van LIST zijn weg in het curriculum van de opleidingen tot master SEN en in het curriculum van de Pabo's.

1.2 Opbouw van het rapport

In de voorliggende rapportage wordt verslag gedaan van de mate van implementatie van het LIST-project op de scholen die gestart zijn in het schooljaar 2008-2009 over drie jaar werken met LIST. Deze groep scholen worden aangeduid als eerste tranche scholen. Tevens wordt verslag gedaan van de mate van implementatie op de scholen die gestart zijn in het schooljaar 2009-2010 (tweede tranche) en in het schooljaar 2010-2011 (derde tranche). In de eerste twee groepen nemen zowel scholen voor regulier basisonderwijs, als speciaal basisonderwijs en enkele scholen voor speciaal onderwijs deel. De laatste groep betreft alleen scholen voor regulier basisonderwijs. Behalve over de implementatie wordt bij beide groepen verslag gedaan van de leerlingresultaten over de betreffende schooljaren.

In hoofdstuk 2 wordt de theoretische en empirische kennis beschreven waarop het LIST-project is gestoeld. Hoofdstuk 3 bevat een beschrijving van de opzet en organisatie van het LIST-project. Vervolgens worden de opzet van de monitoring (hoofdstuk 4), de mate van implementatie van het project (hoofdstuk 5) en de vorderingen op leerling-niveau op de deelnemende scholen beschreven (hoofdstuk 6).

Hoofdstuk 2

ACHTERGRONDEN VAN HET PROJECT

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt een schets gegeven van het kennisbestand en de theorievorming waarop het LIST-project is gebaseerd. Gegeven het integrale karakter van het project omvat dit kennisbestand een vijftal domeinen. De eerste twee domeinen betreffen de inhoud en de organisatie van het onderwijsprogramma: 1. kennis over hoe een programma voor beginnend lezen eruit zou dienen te zien, gegeven de doelstelling van het project (paragraaf 2.2) en 2. kennis over omgaan met verschillen tussen leerlingen en de consequenties daarvan voor de vormgeving en organisatie van een programma voor beginnend lezen (paragraaf 2.3). Het derde domein betreft kennis over welk algemene en vakdidactisch leerkrachtgedrag tot de beste resultaten bij de leerlingen leiden (paragraaf 2.4). Met deze drie domeinen wordt helder hoezeer het bereiken van goede resultaten bij leerlingen afhankelijk is van de kwaliteit van het aanbod én van de mate waarin de leerkracht erin slaagt de leerlingen bij de verwerking van dit aanbod te ondersteunen.

Om leerkrachten hun werk goed te laten doen, speelt het schoolniveau een belangrijke rol. Het vierde en vijfde domein betreft daarom kennis over de aanpak en onderwijskundige ondersteuning die nodig is om de inhoudelijke vernieuwingen die LIST vraagt, blijvend in de school in te voeren (paragraaf 2.5 en 2.6). Externe begeleiding kan onderdeel uitmaken van deze onderwijskundige ondersteuning. In paragraaf 2.7 wordt ingegaan op de karakteristieken waar schoolbegeleiding aan moet voldoen om tot blijvende onderwijsverbetering te kunnen bijdragen.

2.2. De kern van het beginnend leesonderwijs

In de literatuur wordt ervoor gepleit zich in het leesonderwijs te richten op de kern van waar het om gaat bij beginnend lezen: de kernconcepten. Kernconcepten markeren wat belangrijk is bij het beginnend leesonderwijs en wat niet of minder belangrijk is. Bepaalde kennis en vaardigheden zijn absoluut essentieel voor het leren lezen, terwijl andere kennis en vaardigheden

minder belangrijk zijn. Door te werken met kernconcepten wordt duidelijk wat de meest relevante aspecten van de instructie in beginnend lezen zijn (Carnine, 1994; Coyne, Kame'enui & Simmons, 2001; Kame'enui & Carnine (Eds.), 1998).

Binnen het LIST-project is dit pleidooi omarmd. De reden hiervoor is dat door te werken met kernconcepten, aan leerkrachten een werksituatie geboden kan worden waarin zij ook aan leerlingen met achterstanden, binnen de beschikbare tijd, effectief onderwijs kunnen geven. Zelfs bij de start in groep 1 zijn er immers al betekenisvolle verschillen in de ervaring die kinderen hebben opgedaan met geletterdheid (Hart & Risley, 1995). Terwijl sommige kinderen al voordat zij de school binnenkomen vele uren zijn voorgelezen en een rijkdom aan mondelinge taalervaringen hebben opgedaan, beginnen andere kinderen hun schoolloopbaan met een zeer beperkte en magere kennis van geschreven en mondelinge taal. De kinderen die dit betreft ervaren vanaf het begin, zoals Kame'enui dit uitdrukt, de 'tyranny of time' (Kame'enui, 1993). Hiermee bedoelt hij, dat deze kinderen vanaf de eerste schooldag voortdurend bezig zijn om te proberen hun achterstand in te halen. Voor deze groep leerlingen, wiens leesvaardigheden bij het begin van hun onderwijsloopbaan al substantieel achterliggen bij de vaardigheden van hun leeftijdgenoten, zorgt preventie en interventie die georganiseerd is rond de kernconcepten van het beginnend leesonderwijs, voor het meest effectieve en efficiënte gebruik van de beperkte tijd. In zekere zin, maakt het werken met kernconcepten het voor de leerkracht mogelijk, om minder leerstof aan te bieden, in plaats van dat leerkrachten worstelen hoe ze het voor elkaar moeten krijgen om voor deze leerlingen meer leerstof aan te bieden in minder tijd. In veel methodes voor aanvankelijk en voortgezet lezen zijn in de werkboekjes veel taken opgenomen die niet leiden tot het leren lezen. Ze kosten wel leertijd en leiden vaak tot onnodige cognitieve belasting. Dit gaat vooral bij risicoleerlingen en leerlingen in het S(B)O ten koste van de leertaak. Bij BAO leerlingen kunnen oneigenlijke taken er aan bijdragen dat leerlingen het verband tussen het leesonderwijs en het eigenlijke leren lezen uit het oog verliezen. Ook kan de leesontwikkeling hierdoor trager verlopen dan nodig is. Kinderen komen dan pas later dan strikt nodig is toe aan de motiverende ervaring van het echte lezen in boekjes. De meeste kinderen in het BAO hebben het nodig dat het leesleerproces snel vordert zodat ze boekjes kunnen gaan lezen die interessant zijn qua inhoud. Als dit niet snel genoeg gebeurt, daalt de motivatie voor lezen (Anderson, e.a., 1985; Coyne, Kame'enui & Simmons, 2001; Leinhardt, Zigmond en Cooley, 1981; Rosenshine en Stevens, 1984). De oneigenlijke taken moeten dan ook uit de methodes verwijderd worden. De leerstof die

aangeboden wordt en die dus de kern vormt van het beginnend leesonderwijs, moet echter grondiger en vaker aangeboden worden voor de zwakke leerlingen (Kame'enui & Carnine (Eds.), 1998).

Simmons en Kame'enui (1998) identificeerden drie kernconcepten binnen het beginnend leesonderwijs: fonologisch bewustzijn, begrip van het alfabetisch principe en vloeiend lezen. Daarbij moet opgemerkt worden dat deze drie kernconcepten geen dichotome vaardigheden representeren, maar dat het leren lezen (en schrijven) gezien moet worden als een continuüm. Hoewel lees- en schrijfvaardigheden zich gedurende het gehele leven blijven ontwikkelen, zijn de vroege kinderjaren (van de geboorte tot het achtste levensjaar) de meest belangrijke periode voor de ontwikkeling van de geletterdheid. De lees- en schrijfvaardigheid ontwikkelt zich echter niet vanzelf, zonder zorgvuldige planning en instructie. Kinderen hebben regelmatige en actieve interactie met geschreven taal (print) nodig om deze vaardigheden te ontwikkelen. De specifieke technische vaardigheden die nodig zijn voor lezen en schrijven ontwikkelen zich wanneer een kind rechtstreeks ervaringen opdoet met gesproken en geschreven taal. Vanuit deze ervaringen leren kinderen bovendien dat lezen en schrijven waardevol gereedschap is, waarmee je veel kunt doen in het leven. Zo kunnen deze vaardigheden bijvoorbeeld gebruikt worden om het denken en redeneren te verbeteren (IRA/ NAEYC, 1998).

De drie genoemde kernconcepten vormen ook de basis van de inhoud van het LIST-project. Het fonologische bewustzijn en het alfabetisch principe vormen beide onderdeel van het onderwijs in de kleutergroepen. Expliciete instructie van het alfabetisch principe komt aan de orde bij het aanvankelijk lezen in groep 3. Verdere automatisering van het lezen is voor de meeste leerlingen in de jaren daarna aan de orde. In het vervolg van deze paragraaf wordt beschreven welke ervaringen kinderen in de kleutergroepen en bij het aanvankelijk en voortgezet lezen moeten opdoen om voldoende lees- en schrijfvaardigheden te ontwikkelen.

2.2.1 Kleuters

Het proces van leren lezen en schrijven begint al heel vroeg. De mate waarin dat proces zich ontwikkelt, hangt in de eerste jaren sterk af van de mate waarin kinderen in hun thuissituatie opgroeien in een taalrijke omgeving. Mede daardoor verschillen kinderen bij binnenkomst in groep 1 al sterk van elkaar in

hun geletterdheid. Kinderen die in hun voorschoolse periode beperkte ervaring hebben opgedaan met geletterdheid, zijn vooral in het nadeel om te leren lezen. Het is de taak van de leerkracht in de kleutergroepen om de kinderen goed voor te bereiden op het formele taal-leesonderwijs. Daarbij zal er juist ook veel aandacht uit moeten gaan naar de kinderen die bij binnenkomst al een achterstand in hun leesvaardigheid blijken te hebben.

Het onderwijs in de kleutergroep heeft twee doelen. Tegen het eind van groep 2 moeten de kinderen bekend zijn met de vorm en het format van boeken en ander gedrukt materiaal. Tevens moeten ze in staat zijn het merendeel van de letters te herkennen en te schrijven. Zij dienen ook te beschikken over basaal foneembewustzijn, dat wil zeggen, dat zij moeten begrijpen dat gesproken woorden gesegmenteerd kunnen worden in kleinere eenheden. Het tweede doel van groep 1 en 2 is dat er attitudes ontwikkeld moeten zijn bij de kinderen, waar het leren over en van tekst van afhankelijk is. Dit impliceert het motiveren van kinderen om geletterd te *willen* zijn en ervoor zorgen dat zij ervaren dat ze hierbij succes kunnen hebben. Deze doelen worden gerealiseerd door in de kleutergroepen aandacht te besteden aan letters en leeshandeling in combinatie met foneembewustzijn, aan voorlezen en aan creatief schrijven als onderdeel van een taalervaring benadering (Foorman e.a., 1997; IRA/NAEYC, 1998).

Foneem bewustzijn en letters en leeshandeling

Bewustzijn van de fonologische structuur én kennis van de namen van letters blijken de meest belangrijke voorspellers voor het verwerven van vroege leesvaardigheid te zijn (Adams, 1990; Brady & Shankweiler, 1991; Geijssel & Aarnoutse, 2006; Gough, Ehri & Treiman, 1992; National Reading Panel, 2000; Riley, 1996).

Fonologisch bewustzijn is het bewuste besef dat gesproken taal opgebouwd is uit klanken. Kinderen met goed ontwikkelde fonologische vaardigheden zijn in staat om te manipuleren met grotere klankeenheden in onze taal zoals syllaben en rijmwoorden. Het meest belangrijk voor het leren lezen is het foneem bewustzijn, het inzicht dat woorden bestaan uit afzonderlijke klanken of fonemen (Adams, 1990; National Reading Panel, 2000). De meest cruciale vaardigheden die foneem bewustzijn uitmaken zijn: 1. Auditieve synthese. Dit is de vaardigheid klanken samen te voegen tot een woord; 2. Auditieve analyse. Dit is de vaardigheid woorden te ontleden in verschillende klanken. Fonologisch en foneem bewustzijn is echter geen inzicht dat in één keer wordt verkregen, maar dat tijd en oefening nodig heeft (Juel, 1991). De ontwikkeling

verloopt van het verwerken van grotere- naar kleinere fonologische eenheden. Dit betekent dat het onderscheiden van woorden of klankgroepen in zinnen eenvoudiger is dan het onderscheiden van afzonderlijke klanken in woorden. Fonologische vaardigheden als rijmen en het verdelen in klankgroepen lijken zich bij veel kinderen spontaan te ontwikkelen, terwijl het ontdekken van en het manipuleren met fonemen zich bij de meeste kinderen alleen ontwikkelt onder invloed van instructie (Anthony & Francis, 2005; Goswami, Ziegler, & Richardson, 2005; Goswami, 2006).

Een tweede fundamenteel inzicht dat kinderen door middel van instructie in de eerste levensjaren ontwikkelen is het alfabetisch principe: weten dat het alfabet bestaat uit een beperkt aantal letters en weten dat deze letters de klanken symboliseren die gesproken woorden vormen (Adams, 1990). Uit onderzoek van Gibson en Levin (1975) blijkt, dat de vorm van de letters wordt geleerd door het ene teken van het andere te onderscheiden door middel van zijn ruimtelijke kenmerken. Veel kinderen komen de kleuterschool binnen met al enige kennis van de letters. Het is een belangrijk doel van het kleuteronderwijs om deze vaardigheid te versterken door ervoor te zorgen dat kinderen deze lettervormen met toenemend gemak kunnen herkennen en onderscheiden (Mason, 1980; Snow, Burns & Griffin, 1998).

Er is inmiddels een grote hoeveelheid onderzoek beschikbaar waaruit eenduidig blijkt dat:

1. Kinderen aan wie het ontbreekt aan fonologisch bewustzijn, een grote kans lopen slechte lezers te worden (Bradley & Bryant, 1983; Fletcher e.a., 1994; Juel, 1988; Share, Jorm, Maclean & Matthews, 1984; Vellutino & Scanlon, 1987).
2. Instructie waarmee het fonologisch bewustzijn versterkt wordt, beginnend lezen en spellen bevordert (Ehri e.a., 2001; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; National Reading Panel, 2000; McBride-Chang & Kail, 2002; O'Conner, Jenkins & Slocum, 1995; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson & Foorman, 2004; Sprugevica & Høien, 2003).
3. Instructie waarin aandacht voor foneem bewustzijn gecombineerd wordt met letters, nog effectiever is dan instructie van foneem bewustzijn alleen. Concreet betekent dit dat programma's waarbij sprake is van het simultaan aanbieden van klanken en letters een sterker effect hebben op fonologisch bewustzijn en woordherkenning dan programma's waarbij dit niet het geval is. De visuele ondersteuning door middel van het aanbieden van het letterbeeld werkt hier als een vorm van 'scaffolding' (Ball & Blachman, 1991;

Blachman, Ball, Black & Tangel, 1994; Bradley & Bryant, 1983; Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, 1993, 1995; Castle, Riach & Nicholson, 1994; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994; Iversen & Tunmer, 1993; Morais, Mousty & Kolinsky, 1998; Nicholson, 1994; Stahl & Murray, 1998; Van den Broeck, 1998; Williams, 1980).

Binnen het LIST-project is er derhalve voor gekozen dat er niet alleen aandacht wordt besteed aan foneembewustzijn, maar dat de activiteiten altijd een combinatie bevatten van foneembewustzijn en letters.

Voorlezen

Een belangrijk doel van de voorschoolse en kleuterperiode is het vergroten van de mate waarin kinderen in aanraking komen met geschreven taal evenals het vergroten van het begrip van kinderen van geschreven taal (Clay, 1979, 1991; Holdaway, 1979; Stanovich & West, 1989; Teale, 1984). Door kinderen actief te betrekken bij verschillende aspecten van een boek dat wordt voorgelezen aan de groep als geheel, kunnen verschillende dimensies van taal en geletterdheid geëxploreerd worden. Dit is vooral van belang voor kinderen die buiten school weinig worden voorgelezen (Feitelson, Goldstein, Iraque & Share, 1993; Purcell-Gates, McIntyre & Freppon, 1995). Onder de doelen van interactief voorlezen vallen het ontwikkelen van het begrip van kinderen van geschreven taal (print), inclusief de termen als letter en woord (Holdaway, 1979; Snow & Tabors, 1993); het kinderen vertrouwd maken met de woordenschat van boekentaal (Robbins & Ehri, 1994), en met de syntax en stijl van geschreven taal (Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Feitelson e.a., 1993); Een belangrijk doel is tevens het ontwikkelen van de waardering van teksten door kinderen en het ontwikkelen van hun motivatie om zelf te leren lezen (Snow, Burns & Griffin, 1998).

De wijze waarop de kinderen in aanraking komen met geschreven taal door middel van voorlezen is luisteren. Luisteren wordt van groot belang geacht voor de ontwikkeling van het leren lezen omdat het een beroep doet op dezelfde taalbegrippprocessen als de leesvaardigheid en deze dus door te luisteren al geoefend kunnen worden voordat het formele leesonderwijs begint. Over de effectiviteit van voorlezen is redelijk veel evidentie beschikbaar (Blok, 1997; Karweit en Wasik, 1996; Morrow en Gambrell, 2000; Yaden, Rowe en MacGillivray, 2000). Bij kinderen die zijn voorgelezen zijn effecten gevonden op mondelinge taalvaardigheid, kennis van geschreven taal, verhaalbegrip en navertellen van een verhaal (Blok, 1997; Yaden, Rowe & MacGillivray, 2000). Tevens zijn effecten op woordenschatuitbreiding

gevonden. Voorwaarde daarvoor is dat de boekentaal niet wordt vereenvoudigd en daarmee verarmt tot spreektaal (McGee & Schickedanz, 2007). De effecten zijn bovendien groter wanneer de kinderen interactief zijn voorgelezen. De gevonden effecten verschillen afhankelijk van de grootte van de groep: bij voorlezen aan een grote groep heeft het geven van informatie voor en na het verhaal en het beperken van vragen tijdens het verhaal tot het voorspellen van gebeurtenissen en analyse van het verhaal een positief effect op woordenschat en verhaalbegrip (Karweit & Wasik, 1996). Bij een kleine groep kan de interactie met en tussen de kinderen groter zijn, zonder dat dit van het verhaal afleid. In een kleine groep en bij jonge kinderen zijn de effecten van interactief voorlezen dan ook groter (Blok, 1997; Karweit & Wasik, 1996).

Creatief schrijven

Een andere activiteit in de kleutergroepen die zowel letterkennis als foneembewustzijn bevordert, is schrijven. Uit een studie van Read (1971) blijkt dat kinderen in de voorschoolse en kleuterperiode hun impliciete kennis van fonologische relaties gebruiken om woorden te spellen, zonder dat ze daar formeel instructie in hebben ontvangen. Dit zogenoemde *invented spelling* (of fonetisch spellen) verwijst naar het gebruik van beginnelingen van de symbolen die ze associëren met de klanken die ze horen in de woorden die ze willen schrijven. Tijdelijk *invented spelling* kan bijdragen aan het leren lezen (Chomsky, 1979; Clark, 1988), waarschijnlijk omdat de kinderen hierdoor aangemoedigd worden om actief na te denken over de relatie tussen letters en klanken. Wanneer kinderen bezig zijn te schrijven, leren ze de woorden die ze willen spellen te segmenteren in de klanken waaruit het woord bestaat. Uit diverse studies blijkt inmiddels dat de vaardigheid van kinderen om woorden te lezen, gekoppeld is aan hun vaardigheid om woorden te schrijven en vice versa (Conrad, 2008; Domico, 1993; Ehri, 2002; Graham, Harris & Fink-Chorzempa, 2002; Moats, 2005/2006, 2009; Richgels, 1995; Shahar-Yames & Share, 2008; Treiman, 1993; 1998). Hoe meer gelegenheid kinderen hebben om te schrijven, hoe groter de kans is dat zij woorden zullen spellen die zij hebben gezien en gehoord. Bovendien bouwen kinderen hierdoor het besef op dat schrijven een echt doel heeft, namelijk het communiceren met anderen (Dyson, 1988; Graves, 1983; Sulzby, 1985). Voorwaarde hiervoor is wel, dat de kinderen hiertoe regelmatig in de gelegenheid worden gesteld, zonder dat ze ingeperkt worden door eisen van correcte spelling en netjes schrijven. Het spellen zelf gebeurt altijd in functionele en motiverende contexten: boodschappenlijstjes, verlanglijstjes, briefjes, dagboekjes etc.

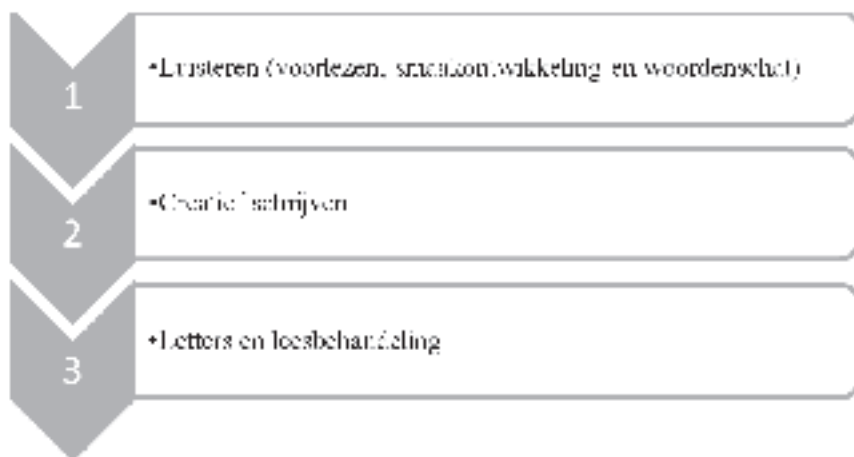
Rijke omgeving

Kinderen moeten ook in de gelegenheid gesteld worden om te oefenen wat ze hebben geleerd over geschreven taal (print) met hun leeftijdgenoten en individueel. Het is daarom van belang dat er in het klaslokaal een collectie boeken aanwezig is (zowel fictie als informatieve boeken), waardoor kinderen direct toegang tot boeken hebben.

Voorleesboeken zijn niet de enige manier om kinderen in contact te brengen met geschreven taal. Kinderen leren veel over lezen van labels en tekens die ze om zich heen zien (McGee, Lomax & Head, 1988; Neuman & Roskos, 1993). Geprinte labels in klaslokalen demonstreren het praktisch gebruik van geschreven taal. In een omgeving die rijk is aan gedrukte tekst, incorporeren kinderen geletterdheid in hun spel (Morrow, 1990; Neuman & Roskos, 1997; Vukelich, 1994). Hierdoor ontstaat een natuurlijke context om basale kenmerken van geschreven tekst duidelijk te maken.

Op basis van de hierboven beschreven kennis is voor het voorbereidend lezen in het LIST-project een blokkenmodel ontwikkeld, waarin de hierboven genoemde onderdelen zijn opgenomen (zie figuur 2.1).

FIGUUR 2.1 BLOKKENMODEL VOOR VOORBEREIDEND LEZEN



Dit blokkenmodel vormt het kerncurriculum (laag 1), bedoeld voor alle leerlingen in groep 1 en 2. In groep 1 ligt de nadruk op luisteren. In groep 2

ligt de nadruk op luisteren, creatief schrijven en letters en leeshandeling. Door dit kerncurriculum aan te beiden aan alle leerlingen wordt dus gebroken met de gewoonte om in de kleutergroepen leesactiviteiten vaak alleen aan te bieden aan kinderen 'die eraan toe zijn'. Door deze handelswijze wordt de kennis van letters en leeshandeling versterkt bij de leerlingen die op dit vlak al kennis en vaardigheden ontwikkeld hebben, terwijl de leerlingen die nog niets kunnen in dit opzicht niet geholpen worden. Hierdoor worden de verschillen tussen de leerlingen bij aanvang van groep 3 onnodig groot, hetgeen het onderwijs sterk bemoeilijkt.

Voor risicokleuters wordt de instructie geïntensiveerd door de kinderen voor te bereiden op hetgeen in de gehele groep aan de orde komt (preteaching) en tevens hetgeen aan de orde is geweest nogmaals te oefenen (reteaching) (laag 2). Belangrijk is dat hierbij dezelfde activiteiten en materialen worden ingezet, die ook in de gehele groep plaatsvinden. Hierdoor wordt ervoor gezorgd dat de risicoleerlingen de aansluiting bij de groep behouden.

Voor de leerlingen die ondanks de extra instructie in de kleine groep onvoldoende vooruitgaan, wordt vanaf januari groep 2, de instructie nogmaals geïntensiveerd door te werken met de 'Voorschotbenadering' (Smits & Braams, 2006). De voorschotbenadering is bedoeld voor kinderen die in januari groep 2 nog niet of nauwelijks letters kunnen benoemen. De bedoeling is de leerlingen een 'voorschot' te geven op de komende leesontwikkeling, zodat hij met meer kansen en zelfvertrouwen aan groep 3 zal kunnen beginnen. Het is van groot belang dat de voorschotbenadering een positieve ervaring wordt voor de betreffende kleuter(s), zodat de 'circle of failure' (Westwood, 1997) die zeer snel kan optreden bij falen in het beginnend leesproces, kan worden voorkomen. De voorschotbenadering bevat gerichte instructie in foneembewustzijn (analyse en synthese), steeds gecombineerd met instructie op het vlak van letter-klankkoppelingen. Het betreft hier dus een mix van auditieve training waarbij steeds letters gebruikt worden. Verder bestaat de voorschotbenadering uit het gericht en zeer frequent ontlokken van invented spelling. Om de auditieve lettertraining zo te laten verlopen dat de kans op succeservaringen optimaal is, is er een fasering aangebracht in de voorschotbenadering. Deze fasering voorkomt dat er te snel expliciet letters aangeleerd worden op een moment dat de kans op succes nog heel klein is. Smits en Braams onderscheiden de volgende fases, die zij ten dele baseren op onderzoek van Murray (1998): 1. Identificatie van fonemen/letters; 2. Manipulatie van fonemen/letters; 3. Klank/tekenkoppelingen aanleren (Smits & Braams, 2006, p.33).

De praktische uitwerking van de hierboven beschreven aanpakken, wordt uitvoeriger beschreven in hoofdstuk 3.

2.2.2 Aanvankelijk lezen

De belangrijkste taak van de leerkracht in groep 3 is ervoor te zorgen dat de kinderen leren lezen. Lezen wordt gedefinieerd als een proces van het ontlenen van betekenis aan tekst, waarbij gebruik wordt gemaakt van kennis over het geschreven alfabet en kennis over de klankstructuur van gesproken taal om tot begrip te komen.

Om van een woord naar de betekenis te gaan, moeten beginnende lezers eerst het alfabetisch principe toepassen. De lezer moet: 1. De letters in het woord vertalen in hun fonologische pendant, 2. De correcte volgorde van de klanken onthouden, 3. De klanken samenvoegen, 4. In zijn geheugen zoeken naar een bestaand woord, dat correspondeert met de aaneenschakeling van klanken. Meer gevorderde lezers moeten het alfabetisch principe ook gebruiken om meer complexe lettercombinaties en patronen te herkennen (Coyne, e.a., 2001).

Instructie van het alfabetisch principe leert kinderen de relaties tussen de letters (grafemen) van geschreven taal en de individuele klanken (fonemen) van gesproken taal. De kinderen moet geleerd worden deze relaties te gebruiken om woorden te lezen en te schrijven. Deze relaties worden in de literatuur aangeduid met de termen leeshandeling of klank-teken koppeling.

Het doel van de instructie is om kinderen te helpen het alfabetisch principe te leren en te gebruiken. Dat wil zeggen, te begrijpen dat er systematische en voorspelbare relaties zijn tussen geschreven letters en gesproken woorden. Als een kind deze relaties kent (heeft onthouden), zal dat het kind helpen bekende woorden accuraat en automatisch te herkennen en nieuwe woorden te decoderen. Kortom: kennis van het alfabetisch principe draagt in hoge mate bij aan de vaardigheid van kinderen om woorden te lezen, zowel als losse woorden, als in een tekst (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003).

Uit het wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van instructie van het alfabetisch principe blijkt, dat:

1. Systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe in hogere mate bijdraagt aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen dan niet-systematische instructie of geen instructie.
2. Systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe een significante verbetering te zien geeft van de woordherkennings- en de

spellingvaardigheden van jonge kinderen, evenals van het begrijpend lezen.

3. De effectiviteit van systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe onafhankelijk is van de sociaaleconomische achtergrond van de leerlingen en in significant hogere mate bijdraagt aan het voorkomen van leesproblemen bij zwakke leerlingen en aan het verhelpen van leesproblemen dan niet-systematische instructie of geen instructie.
4. Systematische en expliciete instructie van het alfabetisch principe het meest effectief is wanneer de instructie gegeven wordt in een vroeg stadium van de schoolloopbaan (kleuterschool en groep 1) (Armbruster e.a., 2003; Brown & Felton, 1990; Foorman, e.a., 1998; Hatcher, Hulme & Ellis, 1994; Lovett e.a., 1994; NRP, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998; Torgesen, e.a., 1999; Vellutino e.a., 1996).

Kenmerkend voor een programma waarin het alfabetisch principe systematisch wordt aangeleerd, is de directe instructie van een set klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) in een duidelijk *voorafbepaalde* volgorde. In deze set moeten de belangrijkste klank-tekenkoppelingen van zowel klinkers als medeklinkers zijn opgenomen. De naam en de vorm van alle letters en woordstructuren en alle belangrijke klank-tekenrelaties moeten aangeleerd worden. De kinderen oefenen met de aangeboden klank-tekenkoppelingen en leren deze te gebruiken om woorden te decoderen die de geleerde klank-tekenkoppelingen bevatten. In het programma dienen derhalve in ruime mate materialen opgenomen te zijn, die de kinderen in de gelegenheid stellen de klank-tekenkoppelingen die ze aan het leren zijn, te *oefenen* door het lezen van woorden, zinnen en tekst. Kenmerkend voor een programma waarin het alfabetisch principe wordt aangeleerd is tevens, dat sprake is van een multi-sensorieële benadering, waarin de letters tegelijkertijd worden uitgesproken en geschreven. Schrijven is van groot belang voor het leren van de letters en de leeshandeling. Het gaat hier niet om mooi schrijven, maar om het koppelen van een (grote) schrijfbeweging aan de letter (Bara, Gentaz & Colé, 2007; Conrad, 2008; Ehri, 1989, 2000; Graham, Harris, Fink-Chorzempa, 2002; Longcamp, Anton, Roth & Velay, 2003; Longcamp e.a., 2008; Moats, 2005; Shahar-Yames & Share, 2008; Treiman, 1998).

Tevens dient in een programma waarin het alfabetisch principe systematisch wordt aangeleerd, van begin af aan aandacht besteed te worden aan de betekenis van de woorden. Begrip is een integraal onderdeel van de automatisering van de woordherkenning. Als kinderen met lezen oefenen is het

van belang om de woorden niet alleen te laten uitspreken, maar ook de betekenis te activeren. Dit is nodig om een geschreven woord zodanig in het geheugen te verankeren dat directe woordherkenning mogelijk wordt (Ehri, 2005).

In een dergelijk systematisch programma moet ook een substantiële hoeveelheid materiaal opgenomen zijn, waarmee kinderen hun kennis van deze relaties kunnen *toepassen* door te lezen en te schrijven. Dit betreft ondermeer boeken of verhalen die een groot aantal woorden bevatten die kinderen kunnen decoderen met behulp van de klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) die ze hebben geleerd en aan het leren zijn. In het programma zou de kinderen tevens de gelegenheid moeten worden geboden om woorden te spellen en hun eigen verhalen te schrijven met de klank-tekenkoppelingen (letters en woordstructuren) die ze aan het leren zijn.

Samenvattend biedt een effectief programma voor aanvankelijk lezen

1. Instructie van het alfabetisch principe dat:

- leerkrachten helpt aan leerlingen expliciet en systematisch instructie te geven in hoe letters en klanken aan elkaar gekoppeld kunnen worden, hoe gesproken woorden opgedeeld kunnen worden in klanken en hoe klanken samengevoegd worden om woorden te vormen;
- leerlingen helpt te begrijpen waarom ze de relaties tussen klanken en letters moeten leren;
- leerlingen helpt hun kennis van het alfabetisch principe toe te passen wanneer ze woorden, zinnen en tekst lezen;
- leerlingen helpt hetgeen ze leren over klanken en letters toe te passen in hun eigen schrijven (Armbruster, e.a., 2003).

Goed geschreven en boeiende teksten, waarin woorden staan die de kinderen kunnen ontcijferen, geven hen de kans om hun vaardigheden met gemak en accuratesse toe te passen. Hierbij leren zij zichzelf nieuwe woorden door middel van hun relatie met bekende woorden (Snow, e.a., 1998).

2. Instructie van het alfabetisch principe is echter geen volledig leesprogramma voor beginnende lezers. Naast instructie over de letters en de leeshandeling, moeten kinderen hun kennis van het alfabet verankeren door:

- Te luisteren naar verhalen en informatieve teksten die aan ze worden voorgelezen. Aan kinderen moeten dagelijks betekenisvolle en motiverende verhalen, evenals informatieve teksten voorgelezen worden, ter bevordering van de waardering voor en het begrip van

teksten. Er wordt uitdrukkelijk geadviseerd om aan jonge kinderen zowel fictie als non-fictie voor te lezen. Uit onderzoek van Mason e.a. (1989) blijkt dat de gesprekken met kinderen over een boek sterk verschillen per type boek, waardoor elk genre zijn eigen te onderscheiden bijdrage levert aan de ontwikkeling van de waardering van de kinderen voor de aard, het doel en het proces van lezen;

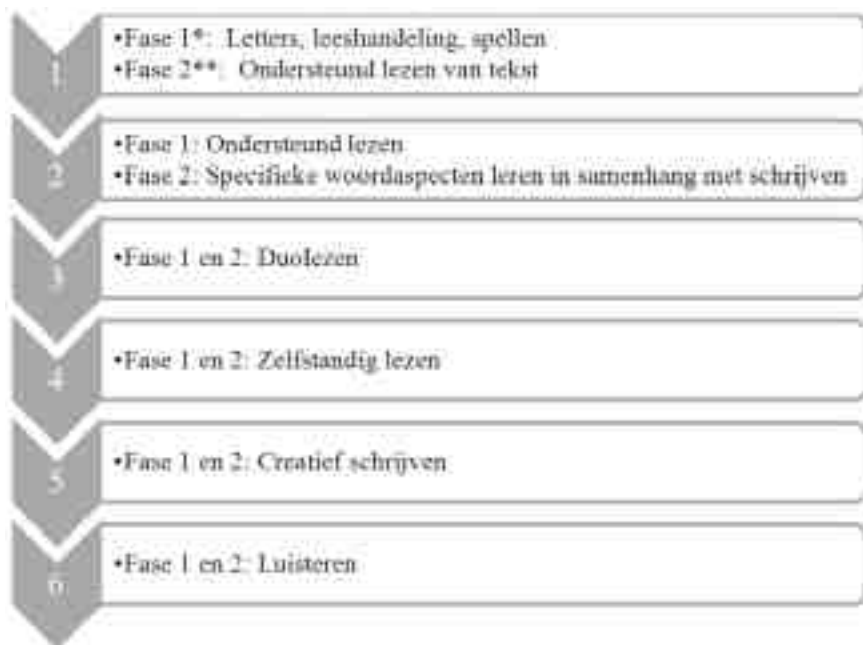
- Dagelijks zelfstandig lezen van tekst die interessant is voor de kinderen (fictie en non-fictie) en die net onder hun frustratieniveau ligt. Dit draagt bij aan het ontwikkelen door de leerlingen van het begrip van geschreven taal (Chapman, Filipenko, McTavish, & Shapiro, 2007; Duke, 2000). In groep 3 is het daarom van belang dat er een verscheidenheid aan boeken aanwezig is, waaruit kinderen kunnen kiezen en die goed passen bij hun interesses (Donovan, Smolking & Lomax, 2000).
- Dagelijks ondersteund lezen en herlezen van teksten die ietwat *moeijker* zijn dan de tekst die de leerlingen zelfstandig kunnen lezen. Daarbij is het van groot belang om in het aanvankelijk leesproces voldoende ondersteuning te geven. Het heeft op geen enkel moment zin om kinderen te laten aanmodderen. Aarzelend lezen met veel nadenkpauzes leidt niet tot automatisering maar tot cognitieve overbelasting en vermoeidheid. Aangewezen ondersteuningsvormen zijn: *voorlezen, koorlezen en voorzeggen*.
- Dagelijks gelegenheid bieden, met ondersteuning van de leerkracht om tekst te schrijven voor verschillende doeleinden, waaronder verhalen, boodschappenlijstjes, mededelingen aan anderen etc. Schrijfactiviteiten dragen bij aan het ontwikkelen van het besef van de communicatieve functie van geschreven taal. Tevens worden door middel van schrijfactiviteiten de schrijf- en spellingvaardigheden van de leerlingen geoefend. Daarbij dient in het begin invented spelling te worden toegestaan (Armbruster e.a., 2003; IRA/NAEYC, 1998; NRP, 2000; Snow e.a., 1998).

Op basis van de hierboven beschreven kennis is voor het onderdeel aanvankelijk lezen in het LIST-project een blokkenmodel ontwikkeld, waarin de verschillende aspecten die tezamen een volledig leesprogramma vormen, zijn uitgewerkt (zie figuur 2.2). Dit blokkenmodel vormt het kerncurriculum (laag 1), bedoeld voor alle leerlingen in groep 3. Een uitzondering vormen de kinderen die bij binnenkomst in groep 3 al kunnen lezen. Zij worden niet

onnodig vastgehouden in het aanvankelijk leesproces en kunnen vanaf het begin meedraaien met hardop lezen (in duo's in de eigen groep, of meedoen in de hardop leesgroep). Blok 4 tot en met 6 blijven zij echter wel gewoon meedoen.

Voor de leerlingen die moeite hebben letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren, wordt de instructie geïntensiveerd door de kinderen voor te bereiden op hetgeen in de gehele groep aan de orde komt in een klein groepje (preteaching) en tevens hetgeen in de grote groep aan de orde is geweest nogmaals te oefenen (laag 2).

FIGUUR 2.2: BLOKKENMODEL AANVANKELIJK LEZEN



*Fase 1 is de fase waarin de letters en de leeshandeling geleerd worden t/m drieklankwoorden.

**Fase 2 is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen

Voor de leerlingen die ondanks de extra instructie niet meer meekunnen met het klassikale onderwijs, wordt de instructie nogmaals geïntensiveerd door te werken met één van de varianten van het programma 'Connect' (laag 3) (Smits & Braams, 2006). Connect ontleent zijn naam ondermeer aan het gegeven dat in dit programma op een zeer directe manier de verbinding tot stand gebracht

wordt tussen schrijven en lezen. Er zijn drie Connect-programma's. Connect Klanken en letters is bedoeld voor interventieperiode 1 van groep 3 (Wentink & Verhoeven, 2001). Deze periode loopt in het reguliere basisonderwijs van september tot februari. De centrale doelen van Connect Klanken en Letters zijn het bevorderen van klankbewustzijn, de letter-klankkoppeling en de aanvankelijke leeshandeling. De specifieke indicaties voor toepassing van Connect Klanken en Letters zijn:

- Het kind is in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces;
- Het kind kan meerdere letters nog niet benoemen die op dat moment al wel aan bod zijn geweest in de leesmethode
- Het kind heeft eventueel nog moeite met het toepassen van de leeshandeling (Smits & Braams, 2006, pp 67).

Connect Woordherkenning is bedoeld voor interventieperiode 2 van groep 3 (februari tot april) (Wentink & Verhoeven, 2001). Bij kinderen met een duidelijke indicatie voor Connect Woordherkenning kan dit programma tot en met groep 4 gebruikt worden, maar niet meer daarna. De centrale doelen van dit deelprogramma zijn: het volledig omzetten van alle letters binnen woorden om tot adequate woordherkenning te komen, het leren lezen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Nauwkeurigheid is binnen dit programma belangrijker dan tempo. De specifieke indicaties voor toepassing van Connect Woordherkenning zijn (in volgorde van belangrikheid):

- Het kind kent vrijwel alle letters. 'b' en 'd' kunnen nog verwisseld worden en er kunnen nog enkele verwisselingen zijn met betrekking tot sommige tweetekenklanken, het kind kan de leeshandeling uitvoeren (van links naar rechts verklanken en synthetiseren).
- Herhaald aanbieden op woordniveau verbetert duidelijk de herkenning van de aangeboden woorden in termen van zowel accuratesse als snelheid.
- Het leren decoderen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden verloopt moeizaam;
- Het lezen verloopt relatief vlot en met relatief veel fouten (Smits & Braams, 2006, p 67-68).

Connect Vloeiend Lezen is primair bedoeld voor interventieperiode 3 van groep 3 (april tot juli) én voor de drie interventieperiodes van groep 4 (Wentink & Verhoeven, 2001). Bij kinderen met een duidelijke indicatie voor Connect Vloeiend kan dit programma ook in interventieperiode 2 van groep 3 gebruikt worden. Deze derde vorm van Connect is afgeleid van Amerikaanse

programma's die specifiek op vloeiend lezen gericht zijn (Meyer & Felton, 1999; Furr, 2000). De centrale doelen zijn het automatiseren van de woordherkenning en het vloeiend lezen van tekst.

De volgende drie indicaties dienen bij de leerling aanwezig te zijn om voor toepassing van Connect Vloeiend Lezen in aanmerking te komen:

- Het kind kent vrijwel alle letters en de leeshandeling wordt correct uitgevoerd, hoewel vaak traag;
- Herhaald aanbieden op woordniveau verbetert de herkenning van de aangeboden woorden niet duidelijk: een woord kan veelvuldig aangeboden zijn, maar wordt dan toch weer gespeld;
- Uit Running Records blijkt vaak een grillig en onvoorspelbaar patroon van moeilijkheden waardoor het moeilijk is om leerdoelen vast te stellen (Smits & Braams, 2006, p 68).

Naast deze drie indicaties noemen Smits en Braams (2006) nog een aantal indicaties die minder belangrijk zijn en ook niet allemaal aanwezig hoeven te zijn:

- Het lezen verloopt erg langzaam, vrij nauwkeurig en vaak spellend;
- De toetsscores voor spelling zijn beter dan voor lezen;
- Het benoemen van letters is opvallend traag;
- Er zijn rekenproblemen bij het dagelijks rekenen in de klas;
- De leesprestaties zijn opvallend wisselend;
- Lezen is vermoeiend voor het kind;
- Het kind heeft opvallende woordvindingsproblemen in het spontaan spreken.

De praktische uitwerking van de hierboven beschreven aanpakken, wordt uitvoeriger beschreven in hoofdstuk 3.

2.2.3 Vloeiend lezen, wat is het en hoe breng je het tot stand?

Vloeiend lezen is de vaardigheid om een tekst correct, snel en op de juiste toon te lezen. Vloeiende lezers lezen teksten nauwkeurig en zonder moeite, zodat ze in staat zijn om al hun energie te richten op het begrijpen, interpreteren, analyseren en bekritisieren van wat ze lezen. Vloeiende lezers kunnen al hun aandacht op de inhoud van de tekst richten doordat zowel de woordherkenning als het correct op toon lezen geautomatiseerd is. Als dit niet het geval is en een tekst moeizaam en inefficiënt wordt gelezen, is het moeilijk voor een kind om

te onthouden wat het heeft gelezen en om hetgeen in de tekst aan de orde wordt gesteld te verbinden met zijn achtergrond kennis (National Reading Panel, 2000). Er is met andere woorden een duidelijke relatie tussen vlot kunnen lezen en met begrip kunnen lezen (National Reading Panel, 2000).

Bovenstaande definitie van vloeiend lezen is van tamelijk recente datum. Lange tijd zijn zowel onderzoekers als practici ervan uitgegaan dat vloeiend lezen het directe resultaat was van de vaardigheid om woorden te herkennen. Daarom werd de aandacht bij het onderwijzen van vloeiend leren lezen uitsluitend gericht op woordherkenning (Allington, 1983). Er werd erkend dat om vloeiend te kunnen lezen het noodzakelijk is dat een individu in hoog tempo woorden kan herkennen waardoor er 'ruimte' ontstaat voor de lezer om zich volledig te richten op de betekenis van een tekst (LaBerge & Samuels, 1974). Inmiddels is echter duidelijk dat vloeiend lezen tevens de vaardigheid impliceert om woorden te ordenen in betekenisvolle grammaticale eenheden waardoor interpretatie mogelijk wordt (Schreiber, 1980, 1987). Vloeiend lezen vereist met andere woorden het snel gebruik van interpunctie en het bepalen van waar nadruk op gelegd moet worden of waar te pauzeren om een tekst te kunnen begrijpen. Lezers moeten deze aspecten van interpretatie snel en meestal zonder bewuste aandacht uitvoeren.

Kenmerkend voor vloeiend lezen is verder dat zowel de woordherkenning als het correct op toon lezen geautomatiseerd verloopt. Automatiseren impliceert dat het gaat om het verwerken van complexe informatie die een aanzienlijke hoeveelheid tijd en oefening nodig heeft alvorens het gedrag met weinig moeite of aandacht en zonder dat het interfereert met andere processen die op hetzelfde moment plaatsvinden, uitgevoerd kan worden. Het automatiseren van een vaardigheid ontwikkelt zich geleidelijk, naarmate de vaardigheid meer geoefend wordt (National Reading Panel, 2000).

Dit wil overigens niet zeggen dat het automatisch of vloeiend kunnen lezen beschouwd moet worden als een ontwikkelingsstadium waarin alle woorden snel en met gemak verwerkt kunnen worden. Er zullen altijd ongewone, weinig voorkomende woorden blijven die ook door een vloeiende lezer niet direct herkend worden en die enige decodeer strategieën blijven vereisen. Waar het om gaat is dat bij vloeiend lezers dit slechts in beperkte mate voorkomt. Vloeiend lezen is met andere woorden geen dichotoom, maar een continu proces (Logan, 1997).

Een van de belangrijkste factoren die het vloeiend lezen beïnvloeden is het ‘readability level’ van de tekst (Hiebert, 2006). Zo zal een kind een tekst van een bepaald niveau wel vloeiend kunnen lezen, maar een tekst van een ander niveau niet of minder. Een andere factor die vloeiendheid beïnvloedt, is het onderwerp van een tekst. Als een lezer bekend is met een onderwerp, zal hij niet alleen het concept begrijpen, maar is hij waarschijnlijk ook bekend met de woorden die bij het onderwerp horen en hoe deze geschreven worden (Samuels, 2006).

Oefening speelt een belangrijke rol bij het tot stand komen van een automatisme (Ackermann, 1987; Shiffrin & Schneider, 1977).

Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat alleen veelvuldig oefenen van het lezen, waarbij grote hoeveelheden tekst worden gelezen, tot automatisering leidt (Allington, 1977; Snow, Burns & Griffin, 1998). Eén van de belangrijkste verschillen in gedrag tussen goede en slechte lezers is blijkens correlatief onderzoek dan ook de hoeveelheid tijd die zij besteden aan het lezen (Allington, 1977, 1984; Biemiller, 1977-1978; Cunningham & Stanovich, 1998; Krashen, 1993; Nagy & Anderson, 1984). De belangrijkste opgave aan het onderwijs in deze lijkt dan ook ervoor te zorgen dat alle leerlingen veel lezen, gedurende de gehele schoolloopbaan.

In het bovenstaande is aangegeven, dat:

1. vloeiend lezen vaardigheden vereist die uitstegen boven het woordniveau, namelijk het ordenen van woorden in betekenisvolle grammaticale eenheden;
2. kenmerkend is voor vloeiend lezen dat genoemde vaardigheden geautomatiseerd verlopen;
3. deze vaardigheden geoefend moeten worden om tot automatisering te kunnen komen, en
4. deze vaardigheden het best geleerd kunnen worden door het lezen te oefenen in een situatie waarin woorden in een betekenisvolle context geplaatst zijn.

De consequentie van deze opsomming voor het onderwijs in vloeiend lezen is, dat dit altijd plaats dient te vinden aan de hand van teksten (National Reading Panel, 2000). Ondanks deze, op onderzoek gebaseerde, stellige uitspraak van het gerenommeerde National Reading Panel, is de aanpak bij het onderwijs in vloeiend lezen nog steeds een twistpunt in de wetenschappelijke leeswereld. Meer specifiek wordt nog steeds de vraag gesteld, of het lezen van woorden

binnen een context meer bijdraagt tot de leesontwikkeling dan het lezen van losse woorden in een rijtje (Nation & Snowling, 1998; Share, 1995, 1999; Turner & Chapman, 1995, 2002), of dat het zo is dat de context afleid van de analyse van individuele woorden en daardoor de leesvaardigheid ondermijnt (Johnston, 2000; Landi, Perfetti, Bolger, Dunlap & Foorman, 2006; Stuart, Masterson & Dixon, 2000).

In het onderstaande wordt de evidentie die er is voor beide standpunten samengevat.

Uit een groot aantal studies is gebleken, dat de leesvaardigheid van kinderen zich beter ontwikkelt door het lezen van woorden in context (tekst) dan door het lezen van losse woorden (Allington, 1978; Archer & Bryant, 2001; Biemiller, 1970; Dahl, 1979; Juel, 1980; Nicholson, 1991; Nicholson, Bailey, & McArthur, 1991; Perfetti & Roth, 1981; Stanovich, 1980; Stanovich, West & Freeman, 1981; Briggs, Austin, & Underwood, 1984; Wong & Underwood, 1996). Deze resultaten worden verklaard doordat door het gebruik van de context een lezer kan compenseren voor eventuele deficiënties in zijn decodeervaardigheden. Het lezen in context is daardoor gemakkelijker. Ook zou de context succesvol decoderen faciliteren en op den duur leiden tot correcte woordrepresentaties in het geheugen. De context zou derhalve functioneren als een self-teaching mechanism (Cunningham, Perry, Stanovich & Share, 2002; Share, 1995, 1999).

Andere onderzoekers stellen dat juist de worsteling om letters te verklanken door het lezen van individuele woorden tot een sterkere woordrepresentatie in het geheugen zouden leiden. Door Landi e.a. (2006) wordt het lezen van woorden in de context dan ook niet als onderwijs gezien, maar als een aanpak die alleen maar de inspanning die het kost om te leren decoderen terugdringt en daardoor het leren van woorden op de langere termijn belemmert. Het idee is, dat hoewel het lezen gefaciliteerd wordt door het lezen in een context, het tegelijkertijd zo is dat de aandacht voor wat er precies staat afneemt, hetgeen nadelig is voor het leren van woorden op de lange termijn: de focal attention hypothese. Er is enige ondersteuning voor deze hypothese gevonden in experimenten, waarin minder woorden werden gelezen wanneer woorden werden gepresenteerd tegelijk met plaatjes (Samuels, 1967), tegelijk met betekenisvolle zinnen (Ehri & Roberts, 1979; Ehri & Wilce, 1980; Nemko, 1984), of ingebed in voorspelbare verhaaltjes (Johnston, 2000; Stuart e.a., 2000).

Deze evidentie is echter alleen relevant wanneer ervan uitgegaan wordt dat vloeiend lezen uitsluitend het directe resultaat is van de vaardigheid om woorden te herkennen. Vlot lezen heeft echter niet uitsluitend betrekking op woordherkenning, zoals in het bovenstaande beschreven. Vloeiend lezen vereist het snel gebruik van interpunctie en het bepalen van waar nadruk op gelegd moet worden of waar te pauzeren om een tekst te kunnen begrijpen. Lezers moeten deze aspecten van interpretatie snel en meestal zonder bewuste aandacht uitvoeren. Deze vaardigheden steigen uit boven het woordniveau en kunnen alleen door het lezen van tekst verworven worden.

Het vraagstuk van de transfer speelt ook nog een rol.

De doelmatigheid van een leesaanpak dient niet alleen beoordeeld te worden op het specifieke training effect, maar ook op de transfer van de vaardigheid naar niet getraind materiaal (Kraemer, 2003). Berends en Reitsma stellen dan ook dat het niveau van generalisatie naar niet getraind materiaal bepalend is voor de efficiëntie en praktische waarde van een aanpak. Naarmate de algemene vaardigheid om woorden te lezen toeneemt, blijft er immers meer cognitieve ruimte over voor het eigenlijke doel van het lezen: verbinden van betekenis aan tekst (Berends & Reitsma, 2006).

Er zijn tot nog toe tamelijk weinig studies gedaan waarin gekeken is naar de generalisatie effecten van een trainingsprogramma naar materiaal waarmee niet geoefend is.

De weinige experimenten waarin gekeken is naar transfer van training van losse woorden naar ander materiaal, hebben geen generalisatie effecten gevonden, noch naar het lezen van andere woorden, noch naar het lezen van teksten (Berends & Reitsma, 2006; Fleischer, Jenkins & Pany, 1979; Lemoine, Levy & Hutchinson, 1993; Thaler, Ebner, Winner & Landerl, 2004; Young, Bowers & MacKinnon, 1996). De effecten van training op woordniveau lijken in deze fase van de leesontwikkeling waarin tempo verhoging een belangrijke rol speelt met andere woorden in hoge mate woordspecifiek (Berends & Reitsma, 2006).

Daarentegen komt uit een aantal studies naar voren dat leerlingen die geoefend hebben met het lezen van tekst, significant hoger scoren op andere teksten dan leerlingen die getraind zijn op woordniveau (Martin-Chang, Levy & O'Neil, 2007; Vadasy, Sanders & Peyton, 2005). De transfer is eveneens duidelijk beter als de woorden vooraf binnen een context worden geoefend (LeVasseur, MacAruso, & Shankweiler, 2008);

Samenvattend zijn er vier redenen aan te geven waarom in het LIST-project is gekozen voor een aanpak waarin gelezen wordt met teksten en niet met losse woorden:

1. De definitie van vloeiend lezen: vloeiend lezen vraagt vaardigheden die het woordniveau overstijgen, te weten automatisering van woordherkenning én ordenen van woorden in betekenisvolle grammaticale eenheden.
2. Kennis over het belang van oefening om tot automatisering te komen: automatisering van bovenstaande vaardigheden komt alleen tot stand door veelvuldig oefenen van het lezen van woorden in context (tekst).
3. Veelvuldige evidentie voor betere ontwikkeling van de leesvaardigheid door het lezen van tekst dan door het lezen van losse woorden.
4. Evidentie voor transfer van oefenen op tekstniveau naar andere teksten.

Hiermee sluit het LIST-project aan bij de kennisbasis op dit gebied én bij de internationaal geaccepteerde onderwijspraktijk. Het is de bedoeling dat alle leerlingen minimaal 25 boeken per jaar lezen, op of boven hun instructieniveau. Er wordt niet gewerkt met een methode voor voortgezet technisch lezen.

Hardop-lezen en stillezen

Er kunnen bij het onderwijs in vloeiend lezen twee instructiebenaderingen onderscheiden worden die beide uitgaan van het lezen van teksten. De eerste aanpak bestaat uit hardop lezen. In deze aanpak worden leerlingen aangemoedigd om passages hardop te lezen met begeleiding en ondersteuning. Voor een grote diversiteit aan hardop leesprocedures is empirische onderbouwing gevonden (NRP, 2000; Samuels & Farstrup, 2006). De procedures verschillen sterk in de hoeveelheid ondersteuning die de leerlingen geboden wordt (Chard, Vaugh & Tyler, 2002; Kuhn & Stahl, 2000).

De tweede benadering is het zelfstandig stillezen. In deze aanpak worden leerlingen aangemoedigd om zelfstandig te lezen, zowel binnen als buiten de klas. Hierbij wordt minimale begeleiding en feedback gegeven. Uit reviews van correlatieve studies blijkt dat stillezen significant samenhangt met leesprestaties (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkerson, 1985; Cunningham & Stanovich, 1998; Nathan & Stanovich, 1991; Stanovich, 1986). In 2003 is ook in een experimentele studie evidentie voor het belang van stillezen gevonden (Samuels & Wu, 2003; Wu & Samuels, 2006).

In het LIST project wordt – heel mooi- hardop lezen niet als einddoel van het leesonderwijs gezien. Binnen LIST is het einddoel van het leesonderwijs het

ontwikkelen van zelfstandige, gemotiveerde en strategische lezers die hun geletterdheid zowel gebruiken om te leren als om te lezen voor hun plezier. Alleen door veel te lezen kunnen leerlingen hun woordenschat en daarmee hun kennis van de wereld uitbreiden (Stahl & Nagy, 2006). Hierdoor verbetert uiteindelijk hun leesbegrip. Kennis van de wereld is één van de belangrijkste voorwaarden om met begrip een tekst te kunnen lezen (Hirsch, 2006). Vooral voor zwakke leerlingen en leerlingen uit achterstandssituaties is veel lezen van groot belang om hun kansen om het vervolgonderwijs met succes te kunnen volgen, te vergroten (Cunningham & Stanovich, 1998; Stanovich & Cunningham, 1993). Dit vormt een argument om in het onderwijs zo snel mogelijk over te gaan op een stilleesaanpak. Stillezen is namelijk efficiënter dan hardop lezen, doordat het gemiddeld 30% sneller is (McCallum e.a., 2004). Leerlingen die stillezen, lezen meer woorden in een schooljaar (Stanovich, 1986). Uit onderzoek blijkt dat stilleesprogramma's inderdaad niet alleen bijdragen aan de ontwikkeling van leesvaardigheid, maar ook aan het opbouwen van achtergrond kennis, woordenschat en begrijpend lezen (zie Marzano, 2004, pp 36-39). Pilgreen (2000) onderbouwt het effect op begrijpend lezen vanuit de analyse van een aantal studies op dit vlak. Verder verhoogt structurele aandacht voor stillezen de kans dat leerlingen zelfstandige, gemotiveerde lezers worden (Rasinski & Padak, 2000; Samuels & Farstrup, 2006; Chua, 2008). Tenslotte blijken de positieve effecten van stillezen op de woordherkenning vergelijkbaar te zijn met de effecten van hardop lezen (Bowey, 2005; De Jong & Share, 2007). Ook op dit punt is er met andere woorden geen aanleiding om het stillezen niet aan te bevelen. In het LIST-project worden leerlingen dan ook zo snel mogelijk in een stilleesgroep geplaatst. De gevorderde lezers oefenen overwegend via de stilleesaanpak: "Lekker Stillezen". Deze aanpak is bedoeld voor alle leerlingen die AVI 5/E4 beheersingsniveau halen voor tempo én voor leerlingen die weliswaar op een lager niveau lezen, maar die wel zonder veel moeite kunnen en willen stillezen (met een stilleestempo van minstens 100 woorden per minuut).

Hiermee is niet gezegd dat er binnen LIST niet met een hardop lezen aanpak gewerkt wordt. In aansluiting op de internationale literatuur wordt binnen LIST het hardop lezen als een noodzakelijke fase gezien in de ontwikkeling naar vloeiend lezen. Op basis van de literatuurstudie van het National Reading Panel, concludeert het panel dat stillezen geen effectieve werkwijze is om vloeiendheid te ontwikkelen voor leerlingen die nog over onvoldoende vaardigheden in decoderen en lezen op woordniveau beschikken (NRP, 2000,

p. 13; zie ook Kragler, 1995). Ook uit recent onderzoek van Schwanenflugel & Ruston (2008) komt naar voren dat hardop lezen belangrijk is als tussenfase omdat het leesbegrip te veel lijdt als leerlingen met een laag leesniveau stillezen.

Zwakke en beginnende lezers oefenen binnen het LIST-project het lezen hardop en met ondersteuning. Deze leerlingen zijn binnen het project gedefinieerd als de leerlingen die een instructieniveau tussen AVI 2 en AVI 5 behalen in termen van de oude AVI-toets of tussen E3 en E4 in termen van de nieuwe AVI-toets én nog niet gemakkelijk zelfstandig stillezen. In de hardop leesaanpak (HOMMEL) worden lichtere en zwaardere ondersteuningstechnieken onderscheiden. De lichtere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die (vrijwel) normaal vorderen. Deze leerlingen lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en ongeveer homogeen qua leesniveau. Zij lezen om beurten of in koor. De zwaardere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die lijken te stagneren in hun leesontwikkeling. De zwaardere technieken die gehanteerd worden zijn tutorlezen en lezen met ondersteuning van cd's of van tekst naar spraak. Zwaardere technieken worden slechts zo lang gebruikt als nodig. Zij worden zodra de leesontwikkeling dat toelaat vervangen door lichtere technieken.

Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de hardop leesaanpak, wordt een 'herhaald lezen van teksten' aanpak voorgesteld (Ralfi). Deze aanpak komt bovenop de basisaanpak. Ondersteund herhaald lezen is een effectieve methodiek gebleken om vloeiend lezen tot stand te brengen bij zwakke lezers (Chard, Vaugh & Tyler, 2002; Kuhn, 2005; Kuhn & Stahl, 2000; NRP, 2000; Stahl, 1997; Wexler e.a., 2008). Er is gekozen voor ondersteund herhaald lezen van tekst en niet van losse woorden omdat hiervan een grotere invloed uit gaat op het vloeiend lezen van teksten (LeVasseur, MacAruso & Shankweiler, 2008; Martin-Chang & Levy, 2005; Martin-Chang, Levy & O'Neil, 2007). Voor de leerlingen die ondanks het feit dat zij minstens een half jaar lang systematisch en correct zijn begeleid volgens de basisaanpak voor hardop lezen én Ralfi is nog een derde aanpak beschikbaar. Deze aanpak (Ralfi +) betreft integratie van spellingtraining en meer herhaald lezen (massed practice) in Ralfi. Ook kan het gedurende een beperkte periode intensief en dagelijks trainen van het decoderen onderdeel uitmaken van de aanpak voor deze groep extreem zwakke lezers. De onderbouwing voor deze aanpak komt ondermeer voort uit onderzoek waaruit blijkt dat schrijven faciliterend werkt op de initiële transitie naar vloeiendheid bij leerlingen met leesmoeilijkheden

(Farnia, 2006; Shahar-Yames & Share, 2008) en uit onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen die nog onvoldoende kunnen decoderen nog te weinig vorderen met een Ralfi-aanpak (Stahl, 1997). Deze aanpak komt bovenop de hardop-leesaanpak, maar in plaats van Ralfi.

Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de stilleesaanpak wordt een vorm van ondersteund lezen aangeboden die erop gericht is de leerlingen zozeer op weg te helpen bij het lezen van een boek, dat ze vervolgens zelfstandig verder kunnen lezen (Ralfi light). Het doel is dat leerlingen de typische woordenschat, de plot en de karakters van een boek leren kennen en waarderen om zo gemakkelijker zelf het boek uit te kunnen lezen. Ook voor deze aanpak geldt dat deze bovenop de basisaanpak bij stillezen komt.

De praktische uitvoering van de hierboven beschreven aanpakken wordt uitvoeriger beschreven in hoofdstuk 3.

2.3 Convergente differentiatie: het Meer-Lagen-Model

De belangrijkste peiler van het LIST-project is de aanname, dat alle leerlingen kunnen leren lezen, mits ze daarvoor voldoende tijd krijgen en geschikte instructie. Op grond van de kennisbasis over het proces van leren lezen en de factoren die dit proces beïnvloeden, zijn onderzoekers optimistisch over de mogelijkheden om bijna elke leerling zodanig te onderwijzen dat deze leerling het lezen vloeiend kan gaan beheersen. Veel leesproblemen zouden voorkomen kunnen worden door vroegtijdige identificatie van kinderen die het risico lopen om leesproblemen te krijgen en door het geven van meer intensieve interventies aan leerlingen die niet voldoende reageren op effectieve groepsinstructie alleen (Collins Block, 1997; Farstrup & Samuels (Eds.), 2002; National Reading Panel, 2000; Snow, Burns & Griffin, 1998; Simmons & Kame'enui (Eds.), 1998).

Verskillende auteurs (e.g. Allington & Walmsley, 2007; Collins Block & Mangieri, 2009; Haager, Klingner & Vaughn, 2007; Houtveen, 2007; Vaughn, 2002) stellen voor om te werken met een instructiemodel dat uit meerdere lagen bestaat (Tiers) om tegemoet te komen aan de instructiebehoeften van alle leerlingen, in het bijzonder die leerlingen die moeite hebben met het leren lezen in de eerste jaren van het primair onderwijs. De eerste laag bestaat uit een basaal leesprogramma of curriculum dat gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek. Tevens vormt het ten minste driemaal per schooljaar monitoren

van de leerling-vorderingen een essentieel onderdeel van laag 1. Alle leerlingen krijgen dit programma aangeboden door de eigen groepsleerkracht. Uiteraard zullen de leerlingen in de groep onderling verschillen in hun leesontwikkeling. Dit brengt met zich mee dat de leerkracht ook binnen het basiscurriculum differentiatie aan moet brengen tussen de leerlingen. Bij voortgezet lezen betekent dit vooral differentiatie in de ondersteuning die de leerlingen nodig hebben bij het lezen.

Belangrijk doel van de ondersteuning is dat alle leerlingen succeservaringen opdoen. Door het opdoen van succeservaringen wordt de basis gelegd voor het zelfvertrouwen van de leerlingen. Zonder zelfvertrouwen is leren niet mogelijk. Leerlingen die met succes leren, verwachten van zichzelf dat zij succesvol zullen zijn, wanneer zij met een taak geconfronteerd worden. Bovendien schrijven deze leerlingen hun succes toe aan eigen inspanningen en capaciteiten. Zij zijn ervan overtuigd dat het mogelijk is zichzelf te verbeteren en zijn ook gemotiveerd om hieraan te werken (Ellis & Worthington, 1994). Leerlingen die voortdurend faalervaringen opdoen zijn geneigd andere externe factoren verantwoordelijk te stellen, wanneer zij wel eens succes hebben (geluk, gemakkelijk). Op de lange duur ontwikkelen deze kinderen gedrag dat geassocieerd kan worden met 'aangeleerde hulpeloosheid' en 'taakvermijding' (Adelman & Taylor, 1983; Thomas & Pashley, 1982). Leerkrachten zouden deze vicieuze cirkel kunnen doorbreken door bij de leerling gevoelens van competentie en zelfvertrouwen te bevorderen, zodat de leerling weer tot actief leren in staat is.

Het programma in Laag 1 is ontwikkeld om tegemoet te komen aan de behoefte aan instructie en oefening van de meerderheid van de leerlingen (70-80%). De onderste 20-30% van de leerlingen heeft naar verwachting aanvullende ondersteuning nodig. Laag 2 bestaat uit interventies en het monitoren van de vorderingen van leerlingen die ongeveer een half jaar achterstand hebben. Om hun voortgang te versnellen en ervoor te zorgen dat zij niet verder achterop raken hebben deze leerlingen meer gerichte interventies nodig bovenop de tijd die beschikbaar is voor het basisprogramma. Het doel van Laag 2 is om de vaardigheden die in laag 1 worden aangeleerd te ondersteunen en te versterken. Een klein percentage van de leerlingen (3 tot 5 procent) die interventies in Laag 2 aangeboden krijgen zal naar verwachting hier toch nog niet genoeg aan hebben. Deze leerlingen hebben instructie nodig die meer expliciet en meer intensief is en die speciaal ontwikkeld is om tegemoet te komen aan hun individuele behoeften. Aan deze leerlingen wordt Laag 3 aangeboden. Het doel van het Drie-Lagen-Model is

het terugdringen van het aantal leerlingen met leesproblemen en alle leerlingen op de rails te zetten om succesvolle lezers te worden.

In het LIST-project wordt in groep 1 een Twee-Lagen-Model voorgesteld en in groep 2 een Drie-lagen-Model. De betreffende kinderen krijgen in dat laatste geval steeds 2 lagen aangeboden: laag 1 en laag 2 of laag 1 en laag 3. Voor de aanvankelijk leesgroep wordt een Drie-Lagen-Model voorgesteld die indien nodig in combinatie met elkaar voorkomen. Bij de hardop leesgroepen wordt eveneens een Drie-Lagen-Model voorgesteld, maar hier wordt één van beiden uitgevoerd in combinatie met het kerncurriculum. Bij de stilleesgroepen is gekozen voor een Twee-Lagen-Model. In paragraaf 2.3 is de inhoud van deze lagen al kort aangestipt. In hoofdstuk 3 wordt de inhoud van de drie lagen concreet beschreven.

Zoals eerder vermeld komt uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat alleen veelvuldig oefenen van het lezen, waarbij grote hoeveelheden tekst worden gelezen, tot automatisering leidt. Daarbij dringt zich de vraag op wat onder een “grote hoeveelheid tekst” verstaan wordt wanneer men dit vertaalt in aantallen pagina's of boeken. In het LIST project is gekozen om als uitgangspunt het lezen van minimaal 25 boeken per schooljaar te nemen voor alle kinderen in het voortgezet leesproces. Dit kunnen zowel fictie- als non-fictie boeken zijn. Stripboeken mogen wel gelezen worden maar vallen niet onder dit aantal van 25. Er is op dit moment ondersteunende evidentie voor het feit dat veel lezen leidt tot beter lezen, maar er zijn onvoldoende gegevens beschikbaar om een exact getal te kunnen onderbouwen.

In het project is toch gekozen voor het noemen van een getal omdat dit tot zeer concrete doelen leidt en bovendien het risico sterk vermindert dat zwakke lezers te weinig boeken zouden lezen. Bosman en Gijssels (2007) schrijven over een Nederlandse school die de hoeveelheid te lezen tekst centraal stelt: “Hiermee zijn we vermoedelijk aangekomen bij het cruciale aspect in de door deze leerkrachten gehanteerde didactiek. Er is precies vastgesteld tot hoever de leerlingen minimaal gelezen moeten hebben elke week. Met andere woorden, de nadruk in de gehanteerde didactiek ligt niet op het aantal minuten dat een kind aan lezen zou moeten besteden, maar op het aantal woorden/teksten.”

Voorts dringt zich uiteraard toch de vraag op hoeveel tijd op het rooster ingepland zou moeten worden voor voortgezet lezen. Op basis van ervaringen in tal van projecten is een zogenoemde kwaliteitskaart voor het onderwijs gemaakt, waarop is aangegeven hoeveel tijd voor taal/lezen op het rooster

wenselijk zou zijn (Förrer & Leenders, 2008). Voor aanvankelijk lezen wordt minimaal 360 minuten per week voorgesteld voor alle leerlingen en voor voortgezet lezen 180 minuten per week. In alle gevallen zou daar voor de zwakke leerlingen nog 60 minuten bovenop komen.

In het LIST-project wordt bij voorbereidend lezen in groep 1 gewerkt met 165 minuten per week voor alle leerlingen en op taalzwakke scholen met 240 minuten. In groep 2 wordt gewerkt met 315 minuten en op taalzwakke scholen met 390 minuten. Voor de risicoleerlingen komt daar in groep 1, 60 minuten bij. In groep 2 neemt laag 2 95 minuten per week in beslag en laag 3 45 minuten.

Bij aanvankelijk lezen wordt in het LIST-project gewerkt met minimaal 425 minuten per week in instructielaag 1 (het kerncurriculum voor alle leerlingen).

De lagen 2 en 3 nemen respectievelijk 100 en 45 minuten per week in beslag.

Bij het voortgezet lezen wordt gewerkt met 180 minuten voor de basisaanpak in laag 1 en 100 minuten voor Laag 2 of 3.

2.4 Effectief leerkrachtgedrag

Zoals eerder aangegeven heeft zich, onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen, een ontwikkeling voorgedaan in onze definitie van wat het betekent om geletterd te zijn. In onze kenniseconomie zijn geletterdheid vaardigheden als kunnen decoderen en het beantwoorden van letterlijke vragen over een tekst niet meer voldoende. Volledig geletterd zijn is onder andere gaan betekenen, het zelfstandig gebruiken van strategieën om betekenis aan tekst te ontleen, het gebruik van informatie uit tekst om conceptueel begrip op te bouwen, het mondeling en schriftelijk effectief communiceren van ideeën en het ontwikkelen van de intrinsieke wens om te lezen en te schrijven (Biancarose & Snow, 2004; Braunger & Lewis, 2006).

Om te voldoen aan deze, ook binnen het project gehanteerde definitie van geletterdheid en vorm te geven aan het programma voor aanvankelijk en vloeiend lezen, is veelomvattende instructie nodig. Deze instructie zou ten minste de volgende componenten dienen te omvatten:

1. Zorgen voor een cultuur in de klas waarin motivatie voor geletterdheid gevoed wordt. Motivatie draagt in hoge mate bij aan wat er wordt geleerd en hoe en wanneer het wordt geleerd. Leerlingen hebben zowel de 'skill' als de 'will' nodig om competente en gemotiveerde lezers te worden (Guthrie & Wigfield, 2000; Paris, Lipson & Wixon, 1983). De basis daarvoor is uiteraard de aanwezigheid van een groot

aantal leeftijdsadequate boeken in de school waaruit de leerlingen kunnen kiezen. Aangezien kinderen sterk verschillen in wat hen aanspreekt, zal dit aanbod zowel fictie als non-fictie moeten bevatten. In de literatuur wordt een aantal van ten minste 7 boeken per kind als richtlijn aangehouden. Tevens is het van belang dat in de school en de groep boeken en tijdschriften zichtbaar en aantrekkelijk gepresenteerd worden, zodat de aandacht van de leerlingen erdoor getrokken wordt. Bovendien kan in de groepen het speciale karakter van het lekker stiltegeaccentueerd worden door een gezellige leeshoek in te richten met gemakkelijke stoelen of kussens.

2. Geef leesonderwijs dat gericht is op het opdoen van betekenisvolle ervaringen met geletterdheid: voor het plezier, om geïnformeerd te zijn en om een taak uit te voeren. Het is belangrijk ervoor te zorgen dat lees- en schrijfopdrachten voor de leerlingen gerelateerd zijn aan echte doelen. Dit verhoogt de kans dat er transfer plaatsvindt tussen het leren op school en daarbuiten (Teale & Gambrell, 2007).
3. Geef kinderen veel tijd om in de klas te lezen. Er is veel evidentie uit leesonderzoek dat de hoeveelheid tijd die er gelezen wordt is hoge mate bijdraagt aan woordenschat en leesbegrip (Allington, 1983; Hayes & Ahrens, 1988; Nagy & Anderson, 1984; Stanovich, 1986). Het aantal boeken dat kinderen in schooltijd lezen, bleek in een studie van Anderson, Wilson en Fielding (1988) de beste voorspeller voor leesprestaties. Ook Leinhardt, Zigmond en Cooley (1981) rapporteren over de relatie tussen de hoeveelheid tijd besteed aan stiltegeen en toename van leesprestaties. Door het lezen weinig te oefenen wordt de ontwikkeling van vloeiend lezen en de vaardigheid in het herkennen van woorden vertraagd (Cunningham & Stanovich, 1998). Tijd om te lezen is belangrijk voor alle lezers, maar vooral voor kinderen die moeite hebben met lezen. Tijdens het zelfstandig lezen doen kinderen de oefening op die nodig is om de vaardigheden die ze geleerd hebben te consolideren (Allington, 2005).
4. Biedt kinderen boeken van een hoge kwaliteit aan uit uiteenlopende genres. Uit een review van Pressley et al.(2001) naar good-practice classrooms blijkt, dat expliciete instructie, ondersteund door het onderdompelen van de kinderen in literatuur van goede kwaliteit tijdens het voorlezen door de leerkracht, de betrokkenheid bij het lezen bevordert en de resultaten verbetert.
5. Gebruik veelsoortige teksten om de woordenschat uit te breiden en begrippen met elkaar in verband te brengen. Door gebruik te maken

van een variëteit aan tekst over hetzelfde onderwerp, wordt zowel het begrip als de woordenschat bevorderd (Moje & Sutherland, 2003; Soalt, 2005).

6. Breng een balans aan in door de leerkracht en de leerlingen geleide discussie over teksten. Uit diverse studies blijkt, dat discussie over teksten leesbegrip bevorderen, evenals de leesmotivatie en higher-order denkvaardigheden (Almasi, O'Flahavan & Arya, 2001; Almasi, McKeown & Beck, 1996).
7. Biedt leerlingen expliciete instructie en ondersteuning (scaffolded instruction) bij elk van de onderdelen van het geletterd worden (foneembewustzijn, het alfabetisch principe, woordenschat, vloeiend lezen en begrijpend lezen), om het zelfstandig lezen te bevorderen. Expliciete instructie betekent dat de leerkracht vaardigheden en concepten helder voordoet en onderwijst (Simmons & Kame'enui, 1998). Daarbij is het van belang dat een leerkracht de ondersteuning geleidelijk vermindert, totdat het kind de taak zelfstandig aankan (gradual-release-of-responsibility) (Coyne, Kame'enui & Simmons, 2001; Gambrell, Malloy & Mazzoni, 2011; Rosenshine & Meister, 1997).

Systematische expliciete instructie

Het hierboven laatstgenoemde van veelomvattende instructie roept de vraag op, met welk instructiemodel dit het best gerealiseerd kan worden.

Het instructiemodel waarvoor de meeste empirische evidentie voorhanden is, is het model voor directe instructie (Veenman, 1992).

Er bestaan verschillende uitwerkingen van het Directe-Instructie-Model. In een van deze uitwerkingen wordt een leerkrachtgestuurde aanpak en een leerling-gestuurde aanpak binnen het model geïntegreerd (Lohman, 1985; Pearson & Gallagher, 1983; Pearson & Fielding, 1991; Rosenshine & Meister, 1997; Veenman, 1992). In het begin van de les demonstreert en modelleert de leerkracht de gewenste toepassing van de nieuwe kennis of vaardigheid. Op dat moment draagt de leerkracht de meeste verantwoordelijkheid (leerkrachtsturing). Op het moment dat de leerling de nieuwe kennis of vaardigheid aan het oefenen of toepassen is, draagt de leerling de meeste verantwoordelijkheid (leerlingsturing). Tussen deze twee uitersten ligt de fase van de begeleide (in)oefening. In deze fase neemt de verantwoordelijkheid van de leerkracht langzaam af en neemt de verantwoordelijkheid van de leerling langzaam toe. Uiteindelijk dienen leerlingen zover gebracht te worden dat zij zelf de verantwoordelijkheid kunnen dragen voor de succesvolle uitvoering

van de leertaken. Voordat dit mogelijk is, hebben ze echter behoefte aan hulp en ondersteuning van de leerkracht.

De mate waarin sprake is van leerkrachtsturing dan wel leerlingsturing is mede afhankelijk van het vakgebied waar de instructie betrekking op heeft. Daarom wordt in de literatuur onderscheid gemaakt in directe instructie voor uitvoerend handelen en directe instructie voor strategisch handelen (zie Veenman, 1992).

Onder uitvoerend handelen worden handelingen verstaan die gericht zijn op een eindresultaat of eindproduct (Van Parreren, 1988). Het gaat hierbij om de overdracht van 'expliciete kennis en vaardigheden' (Rosenshine, 1986). Hieronder worden vaardigheden verstaan waarbij alle (kleine) stappen die een leerling moet doorlopen om iets te leren vooraf geëxpliciteerd kunnen worden en afzonderlijk kunnen worden geoefend. Een voorbeeld van een dergelijke leertaak is technisch lezen.

Directe Instructie voor uitvoerend handelen bestaat uit de volgende zes clusters van leerkrachtgedragingen, ook wel fasen genoemd (Rosenshine & Edmonds, 1990; Van Parreren, 1988; Veenman (red), 1993):

1. Terugblik op en activering van de voorafgaande leerstof;
2. Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen;
3. Nauwgezette (in)oefening en begeleiding (in deze fase oefenen de leerlingen wat ze zojuist geleerd hebben en krijgen hierbij corrigerende feedback van de leerkracht);
4. Zelfstandige of individuele verwerking (in deze fase zetten de leerlingen de stap van het integreren van de nieuwe kennis en vaardigheden met de reeds aanwezige kennis en automatisering hiervan);
5. Periodieke herhaling van de leerstof;
6. Terugkoppeling.

Het model voor uitvoerend handelen is minder geschikt voor vaardigheden of leerstofgebieden die zich minder gemakkelijk laten structureren en waar de vaardigheden niet stapsgewijs aangeleerd kunnen worden. Hiervoor is het model voor strategisch handelen meer geëigend.

Het model voor strategisch handelen is gericht op het aanleren van impliciete vaardigheden of higher level cognitive strategies (Rosenshine & Edmonds, 1990; Rosenshine & Meister, 1992; 1997).

Rosenshine & Meister (1992; 1997) benadrukken dat bij het aanleren van cognitieve strategieën, zoals strategieën voor begrijpend lezen, het gebruik van 'scaffolds' door de leerkracht van groot belang is. Bij directe instructie voor strategisch handelen staat het begrip 'scaffolding' dan ook centraal, hoewel ook bij het directe instructiemodel voor uitvoerend handelen sprake is van 'scaffolding'. Het begrip 'van steigers voorzien', is nauw verwant aan het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' (Vygotski, 1978). Met behulp van steigers worden leerlingen in staat gesteld een probleem op te lossen waar ze zonder deze ondersteuning niet toe in staat zouden zijn geweest. Een steiger is een tijdelijke en aangepaste structuur (Anderson, 1989). De leerling krijgt steun van de leerkracht bij het volbrengen van taken die zonder hulp net te moeilijk zouden zijn voor de leerling (die voor de leerling in de zone van de naaste ontwikkeling liggen). Door steigers aan te brengen reduceert de leerkracht de complexiteit van de situatie, geeft structuur, verheldert het probleem, wijst de leerling op de volgende stap die gezet moet worden, bewaakt het doel van de activiteit, betreft de leerling bij het volbrengen van een gezamenlijke taak, schept een kader en geeft regels die de leerling geleidelijk aan overneemt (zelfregulatie).

Voorbeelden van 'scaffolds' bij strategisch handelen zijn: rolwisselend lesgeven (reciprocal teaching), model staan, hardop denkend voordoen (of dit door een goede leerling laten doen) en het laten werken in heterogeen samengestelde groepjes. Voorbeelden van 'scaffolds' bij uitvoerende handelen zijn: hardop voordoen, voorlezen, samenlezen van de eerder voorgelezen tekst en duolzen. Deze vormen van ondersteuning worden beëindigd zodra de leerling de taak zelfstandig kan volbrengen.

Directe instructie bij het voorlezen

Luisteren is als vaardigheid te vergelijken met begrijpend lezen. Het betreft hier een vaardigheid die niet stapsgewijs aangeleerd kan worden, daarom is het instructiemodel voor strategisch handelen hier het meest geschikt. De leerkracht biedt ondersteuning doordat hij moeilijke woorden die nodig zijn om het verhaal te begrijpen verduidelijkt. De belangrijkste scaffold bij voorlezen is het modelgedrag van de leerkracht. De leerkracht staat model door hardop denkend voor te doen hoe hij nadenkt over bijvoorbeeld de voortgang van het verhaal. Tevens staat de leerkracht model voor een vloeiend lezer, door boeiend voor te lezen. Tenslotte, maar niet het minst belangrijk, staat de leerkracht model als een persoon die geniet van een verhaal, door leesplezier uit te stralen.

De opeenvolging van de fasen van het directe instructie model wijkt bij voorlezen in die zin af van de standaard volgorde, dat de gezamenlijke afsluiting voorafgaat aan de verwerking. De verwerking is ook geen verwerking in de zin van zelfstandig maken van oefeningen met leerstof die in de les is uitgelegd. Het gaat veelal om een korte opdracht die van toepassing is op het gelezen verhaal, zoals het maken van een tekening of het naspelen van het verhaal. Dit kan ook op een ander moment van de dag gebeuren. De verwerkingsopdracht staat dus wat verder af van de voorleesactiviteit. De gezamenlijke afsluiting heeft bij voorlezen een belangrijke functie, omdat hierin de kinderen in de gelegenheid gesteld worden te reageren op het verhaal. Het doel daarvan is naast begripsontwikkeling ook het bevorderen van leesbeleving en smaakontwikkeling. Tegen die achtergrond is het belangrijk deze afsluiting direct op het voorlezen zelf te laten aansluiten.

In het LIST-project worden bij het geven van directe instructie bij voorlezen de volgende fasen onderscheiden:

1. **Terugblik op en activering van de voorafgaande leerstof.** Tijdens deze korte fase, wekt de leerkracht de nieuwsgierigheid van de leerlingen voor het boek en haalt de nodige voorkennis van de leerlingen op door het stellen van vragen. Tevens brengt de leerkracht zonodig voorkennis aan door enkele woorden die van belang zijn om het verhaal te kunnen volgen, uit te leggen.
2. **Instructie en begeleiding bij het voorlezen.** Het belangrijkste tijdens deze fase is ervoor te zorgen dat de kinderen het verhaal goed kunnen volgen en er plezier aan beleven ernaar te luisteren. Interventies van de leerkracht moeten daarom in dienst van het verhaal staan en erop gericht zijn de leerlingen bij het verhaal betrokken te houden. Dit kan door het stellen van enkele vragen en door het hardop na te denken over wat komen gaat. Opnieuw uitleggen van enkele woorden kan tegen die achtergrond noodzakelijk zijn.
3. **Gezamenlijke afsluiting.** In deze fase biedt de leerkracht de leerlingen de gelegenheid tot het stellen van vragen en het geven van reacties op het verhaal.
4. **Verwerking.** In deze fase geeft de leerkracht een korte verwerkingsopdracht die aansluit bij het gelezen verhaal.

Directe instructie bij letters en leeshandeling

Om kleuters goed voor te bereiden op het formele leesonderwijs wordt gerichte instructie gegeven in foneembewustzijn in combinatie met instructie

op het vlak van letter-klankkoppelingen. Het gaat hierbij om vaardigheden waarbij alle (kleine) stappen die een leerling moet doorlopen om iets te leren vooraf geëxpliciteerd kunnen worden en afzonderlijk kunnen worden geoefend. Het instructiemodel voor uitvoerend handelen lijkt hier dan ook het meest aangewezen. Typerend voor de aanpak is dat deze speels is en dat de functie van de analyse en syntheseactiviteiten voor de leeshandeling direct duidelijk wordt gemaakt. Tevens is typerend voor de aanpak dat bij de aanbieding van de letters het tempo van de traagste leeders gevolgd wordt. Bij directe instructie voor de eerste drie blokken uit het kerncurriculum voor voorbereidend lezen (laag 1) worden in het LIST-project de volgende fasen onderscheiden:

1. **Terugblik op en activering van de voorafgaande leerstof.** Tijdens deze korte fase, komt de leerkracht op speelse wijze terug op de eerder aangeboden letters of woorden. Tevens geeft de leerkracht aan welke activiteiten er gaan plaatsvinden.
2. **Groepsinstructie en begeleide inoefening.** In deze fase gaat het om het expliciet aanbieden en oefenen van letters (multi-sensorieel) en klanken in een speelse en functionele context.
3. **Verwerking en gezamenlijke afsluiting.** In deze fase geeft de leerkracht een opdracht waardoor de leerlingen actief met een letter bezig zijn. Tevens vraagt de leerkracht bij de leerlingen na hoe het ging.

Directe instructie bij aanvankelijk lezen

Het leren van het alfabetisch principe is een vaardigheid waarbij sprake is van een geleidelijke opklimming in moeilijkheidsgraad en waarbij begeleide inoefening een grote rol speelt. Tegelijkertijd neemt de ondersteuning bij het oefenen van de vaardigheid geleidelijk af. Voor de eerste drie blokken uit het basisprogramma voor aanvankelijk lezen lijkt dan ook het instructiemodel voor uitvoerend handelen het meest aangewezen. Met dien verstande, dat van een volledige zelfstandige verwerking binnen de drie eerste blokken nog geen sprake is. Het bieden van ondersteuning, die afneemt in zwaarte is typerend voor de aanpak.

Bij directe instructie voor de eerste drie blokken uit het kerncurriculum voor aanvankelijk lezen (laag 1) worden in het LIST-project de volgende fasen onderscheiden:

1. **Terugblik op en activering van de voorafgaande leerstof.** Tijdens deze korte fase, komt de leerkracht terug op de letter, de cluster of de woordstructuur die de vorige les is aangeboden. Tevens geeft de leerkracht het doel van de les aan en gaat zij in op wat in de opeenvolgende stappen in de les zijn.
2. **A. Groepsinstructie en begeleide inoefening.** In de eerste fase van het aanvankelijk leesproces gaat het om het expliciet aanbieden van de letters (multi-sensorieel) en het oefenen van de leeshandeling. In de tweede fase van het aanvankelijk leesproces gaat het om het expliciet aanbieden en oefenen van specifieke woordaspecten in samenhang met schrijven.
B. Begeleide inoefening van het ondersteund lezen. In deze fase gaat het om het ondersteund lezen van woorden en tekst door deze als leerkracht voor te lezen en vervolgens samen te lezen (koorlezen).
3. **Verwerking van de leerstof in duo's.** In deze fase gaat het om het zelf lezen van de in de vorige fase geoefende zinnen en tekst door de leerlingen, met feedback van een medeleerling.
4. **Terugkoppeling en afsluiting van de les.** In deze fase vraagt de leerkracht bij de leerlingen na wat goed ging en wat er nog moeilijk was voor de kinderen.

Directe instructie bij vloeiend lezen

Vloeiend lezen blijkt conform de definitie, een vaardigheid waarin zowel uitvoerende als strategische vaardigheden een rol spelen. Bovendien staat bij vloeiend lezen vooral het oefenen van de vaardigheid centraal. Elk van de leerlingen bevindt zich ergens op het continuüm van vloeiendheid. Afhankelijk van waar in dit proces de leerling zich bevindt dienen meer of minder 'scaffolds' door de leerkracht aangereikt te worden. Voor het basisprogramma van dit vakgebied lijkt dan ook een mengvorm van genoemde instructiemodellen aangewezen.

Bij directe instructie voor vloeiend lezen wordt binnen de basisaanpak (Laag 1) in het LIST-project gewerkt met een gefaseerd lesmodel:

1. **Gezamenlijke start.** Tijdens de gezamenlijke start staat de leerkracht model, door een stukje tekst hardop voor te lezen.
2. **Mini-les.** In de mini-les geeft de leerkracht instructie over strategieën die een leerling kan toepassen als hij iets niet begrijpt in een boek; communiceert over het proces om tot de keuze van een boek te komen (hardop denkend voordoen) of biedt de leerlingen ankers om de inhoud van het gelezene te verbinden met de eigen ervaring;

3. **Oefenen.** Tijdens de oefenfase wordt afhankelijk van de behoeften van de leerlingen meer of minder zware ondersteuningsvormen of ‘scaffolds’ geboden. De lichtste ondersteuningsvorm wordt gegeven bij het stillezen. Deze leerlingen lezen zelfstandig. De leerkracht loopt rond, observeert het leesproces en voert op fluistertoon gesprekjes met de leerlingen. Deze gesprekjes kunnen waar nodig leiden tot het kiezen van een ander boek. In de hardop leesgroep kunnen twee typen ondersteuning ingezet worden, die opklommen in zwaarte: duolezen, of tutorlezen dan wel lezen met een technisch hulpmiddel. Alle leerlingen lezen in een zelfgekozen, leeftijdsadequaat boek. Ook lezen alle kinderen daar in de loop van de week in door. Binnen de basisaanpak is er geen rol voor vormen van herhaald lezen.
4. **Gezamenlijke afsluiting.** Hierin wordt teruggekomen op hetgeen in de miniles aan de orde is gesteld. Wanneer er geen mini-les is gegeven wordt de afsluiting gebruikt voor boekrespons of boekreclame door de leerlingen. De boekrespons is gericht op het delen van de ervaringen met het lezen van de boeken.

Binnen de basisaanpak vindt met andere woorden een aanzienlijke differentiatie naar behoeften van de leerlingen plaats, zowel motivationeel (door het lezen in een zelfgekozen boek) als cognitief (door het bieden van een diversiteit aan ondersteuningsvormen).

De verschuiving van meer leerkrachtgestuurd en -ondersteund onderwijs naar meer leerlinggestuurd onderwijs vindt in Laag 1 plaats door na elk toetsmoment na te gaan of leerlingen al in een lichtere ondersteuningsvorm geplaatst kunnen worden. Deze beslissing kan eventueel ook eerder dan het toetsmoment genomen worden op basis van observaties en leesgesprekjes.

Binnen Laag 2 (Ralfi) vindt binnen elke les de meer traditionele vorm van verschuiving van leerkrachtsturing naar leerling-sturing plaats: de leerkracht leest voor (staat model), vervolgens wordt de tekst door alle leerlingen en de leerkracht nogmaals hardop gelezen (koorlezen). Daarna lezen de leerlingen de tekst nogmaals in duo's.

Effectief gebruik van de tijd

Behalve dat de instructie van goede kwaliteit dient te zijn, is het ook belangrijk dat de tijd die beschikbaar is optimaal benut wordt. Zo min mogelijk tijd van een les moet verloren gaan aan management- en gedragsregulerende activiteiten, de tijd wordt besteed aan het lezen zelf. Tegen deze achtergrond is

in Laag 1 standaard een fase 0 aan het instructiemodel toegevoegd. In deze, korte fase zorgt de leerkracht ervoor dat er geen redenen zijn waarom leerlingen de beschikbare leestijd niet optimaal zouden kunnen benutten.

2.5 Opbrengstgericht werken en gebruik van data

Uit de resultaten van diverse onderzoeken blijkt dat het monitoren van de leerling-vorderingen en het afnemen van toetsen sterk samenhangt met betere leerling-prestaties (Brandsma & Knuver, 1989; Driessen & Slegers, 2000; Houtveen, 1992; Houtveen, Van de Grift & Creemers, 2004; Janssens, 1986; Inspectie van het Onderwijs, 2003; Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob, 1988; Pijl, Wolfgram, Piek & Foster, 1988; Overmaat, 1992; Thuen & Bru, 2000; Van de Grift, 1994; Van de Grift, Houtveen & Vermeulen, 1997; Willms & Somers, 2001; Wolf, 1977).

De laatste jaren wordt in de literatuur sterk benadrukt dat het bijhouden van leerling-vorderingen en het afnemen van toetsen van beperkte waarde is wanneer het een doel op zich vormt. Het afnemen van toetsen wordt pas echt zinvol wanneer de resultaten worden gebruikt ten behoeve van het leren van de leerlingen. Dat wil zeggen wanneer toetsgegevens worden gebruikt om het onderwijs zodanig bij te sturen dat vooraf gestelde doelen ook daadwerkelijk worden behaald: opbrengstgericht werken (Earl, 2003; Tucker & Stronge, 2005).

Zoals in het bovenstaande aangegeven speelt het zicht houden op de leerling-resultaten vanuit het oogpunt van het willen bereiken van hoge minimumdoelen bij alle leerlingen, een grote rol in het Drie-Lagen-Model. Dit geldt ook voor de toepassing ervan in het LIST-project. Naast de toetsresultaten worden de observaties en bevindingen van leerkrachten driemaal per jaar gebruikt om te bepalen welk aanbod en welke ondersteuningsvorm voor elk van de leerlingen wenselijk is. Daarbij wordt rekening gehouden met de meningen van de leerlingen zoals deze naar voren komen in de leesgesprekjes.

Om het bijstellen van aanbod en instructie naar aanleiding van de toetsresultaten systematisch uit te kunnen voeren hebben Kool en Van der Leij (1985) het zogenoemde 'Model voor Planmatig Werken' ontwikkeld. Binnen dit model worden vijf fasen onderscheiden. In de eerste fase gaat het om het signaleren van eventuele problemen bij de leerlingen (toetsen afnemen). In de tweede en derde fase gaat het om het analyseren van de eventuele problemen

(risicoleerlingen selecteren) en voorbereiden van de oplossingen ervan (risicoleerlingen en het eigen gegeven onderwijs nader diagnosticeren). In de vierde en vijfde fase worden de gekozen oplossingen toegepast (het opstellen en uitvoeren van groepsplannen en individuele handelingsplannen) en geëvalueerd.

De (extra) activiteiten worden vastgelegd in een planningsdocument. Voor zowel het school-, groeps- en leerlingniveau moeten documenten beschikbaar zijn. In deze planningsdocumenten wordt onder meer opgenomen welke activiteiten plaatsvinden, hoe ze georganiseerd worden en wanneer de activiteiten geëvalueerd worden. De in de planningsdocumenten vastgelegde activiteiten dienen een beperkte periode te omvatten, waarna naar aanleiding van een nieuwe toetsafname opnieuw activiteiten worden vastgelegd. Planmatig werken heeft met andere woorden een cyclisch karakter. In hoofdstuk 3 wordt aangegeven welke toetskalender voor voorbereidend, aanvankelijk en vloeiend lezen binnen het LIST wordt gebruikt en welke document voor het vaststellen van de groepsindelingen wordt gebruikt.

Het bovenstaande gebruik van toetsgegevens is, hoe belangrijk ook, beperkt tot aanpassingen binnen het onderwijs in voorbereidend, aanvankelijk en vloeiend lezen. Door de gegevens van meerdere groepen naast elkaar te leggen en over meerdere jaren te vergelijken, kunnen toetsgegevens echter ook gebruikt worden voor het voeren van kwaliteitsbeleid op school. Analyse van de toetsgegevens kan op deze manier aanwijzingen opleveren voor noodzaak van verdere professionalisering van leerkrachten of voor het herzien van onderdelen van het curriculum. Dit zou uiteraard nog gericht kunnen gebeuren, wanneer men op schoolniveau ook zou kunnen beschikken over gegevens over het feitelijke instructiegedrag van de leerkrachten in de groepen en van de ondersteuning die op schoolniveau bij het toewerken naar goede prestaties bij alle leerlingen, wordt geboden. Om deze reden worden in het LIST-project ook observatiegegevens en vragenlijstgegevens verzameld op basis waarvan de scholen wordt geleerd deze bevindingen in verband te brengen met de resultaten op leerling-niveau. Langs deze weg beogen we in het project het opbrengstgericht werken een extra impuls te geven.

2.6 Systematisch vernieuwen en permanente professionele ontwikkeling

In de literatuur over onderwijsinnovatie is sprake van een veelheid aan theorievorming over hoe vernieuwingen tot stand komen. Op deze plaats besteden we aandacht aan twee benaderingen, die deels overlappen en deels

complementair aan elkaar zijn. In de eerste benadering staat systematische verbetering van het onderwijs (schoolimprovement) centraal, gericht op het vergroten van de veranderingscapaciteit van de school en op het verbeteren van de leerling-resultaten. De tweede benadering benadert vernieuwing vanuit de school als een permanente leergemeenschap. In beide benaderingen wordt overigens een afzonderlijke rol aan de schoolleiding toebedacht.

2.6.1 Schoolverbetering

In deze benadering staan de volgende uitgangspunten centraal:

- *De school is het centrum van verandering.* Dit betekent dat bij het invoeren van vernieuwingen die van buitenaf komen, er rekening gehouden moet worden met de situatie op individuele scholen, in plaats van ervan uit te gaan, dat alle scholen hetzelfde zijn;
- *De school is de eenheid van verandering.* Dit betekent dat de school als geheel het uitgangspunt en het aangrijpingspunt voor elke poging tot onderwijsverbetering is en niet een individuele leerkracht binnen de school;
- *De ‘interne condities’ van de school als geheel vormen het centrale aandachtspunt voor verandering.* Dit betekent dat bij schoolverbetering er tegelijkertijd gewerkt wordt aan het uitvoeren van vernieuwing van de activiteiten die met onderwijzen en leren te maken hebben, en aan de door de school gevolgde procedures, rolverdelingen en het gebruik van materialen en middelen die het proces van leren en onderwijzen ondersteunen;
- *Veranderen vergt een systematische benadering.* Schoolverbetering is een zorgvuldig gepland en uitgevoerd proces dat een aantal jaren in beslag neemt. Binnen dit proces wordt onderscheid gemaakt in de adoptiefase, de implementatiefase en de incorporatiefase;
- *Schoolverbetering is doelgericht.* Het uiteindelijke doel is het bereiken van goede leerling-resultaten. Ook dient er bij schoolverbetering aandacht te zijn voor de meer algemene ontwikkelingsbehoeften van leerlingen, de professionele ontwikkelingsbehoeften van leerkrachten en de behoeften van haar directe omgeving;
- *Schoolverbetering vergt een goede infrastructuur.* De infrastructuur is nodig om de veranderingen te institutionaliseren en te borgen (Fullan,

1991;1994; 1999; Hopkins, 1987; 1990; 2001; Teddlie & Reynolds, 2000; Van Velzen e.a., 1985).

Op basis van deze uitgangspunten wordt schoolontwikkeling veelal gedefinieerd als een benadering van onderwijsverandering, waarin op systematische wijze geprobeerd wordt, zowel de leerling-resultaten te verbeteren, als het vermogen van scholen te versterken om veranderingen te hanteren. Dat wil zeggen het plannen, uitvoeren, begeleiden en borgen van veranderingen.

Door diverse auteurs is nader geanalyseerd op welke terreinen het vermogen van scholen om te plannen, uit te voeren, te begeleiden en te borgen tot uitdrukking komt (Fullan, 1999; Hopkins, West, Ainscow, Harris & Beresford, 1997; Slegers, 1991; Van Zoelen, Van Aert & Houtveen, 1996).

Samenvattend veronderstelt schoolverbetering: capaciteiten van de schoolleiding, een goede communicatie en duidelijke procedures voor besluitvorming; een planmatige aanpak waarin het proces van schoolontwikkeling in een tijdlijn wordt gezet en waarin (tussentijds) evaluatie van het proces plaatsvindt, coördinatie binnen de schoolorganisatie en borging van de vernieuwingen.

Schoolverbetering vindt uiteraard niet in het luchtledige plaats. De visie van de school, het schoolconcept, geeft richting aan het ontwikkelingsproces.

Vervolgens gaat het erom in de schoolorganisatie sleutels te introduceren om de uitgezette lijn te bewaken en meer zicht te krijgen op de kwaliteit van het gegeven onderwijs, door het evaluerend vermogen van de school te vergroten.

Bijzondere aandacht verdient ook de wijze waarop een goede coördinatie tussen de verbetering binnen de klassen (de primaire processen) en de verbetering op schoolniveau (de secundaire processen) tot stand gebracht wordt. Het is van belang dat schoolverbetering in de primaire en in de secundaire processen (in redelijke mate) gelijk oploopt.

2.6.2 Naar een professionele leergemeenschap

In de innovatieliteratuur wordt benadrukt, dat het voor het boeken van vooruitgang in scholen van groot belang is, dat scholen over een infrastructuur beschikken waarin het omgaan met veranderingen geïnstitutionaliseerd is (Fullan, 1999). Voor het tot stand brengen dan wel verbeteren van de

infrastructuur van een school moet volgens Fullan in ieder geval gewerkt worden aan de volgende elementen:

- Het op schoolniveau ontwikkelen van een samenwerkingscultuur, waarin leerkrachten die in teams werken in hoge mate gewaardeerd worden;
- Schoolleiding en leerkrachten moeten samenwerken om de leerling-resultaten te verbeteren, o.a. door na te gaan wat dit vraagt aan voortdurende verbeteringen en wat dit vraagt van de instructie;
- Er moet geïnvesteerd worden in een systeem om de leerling-resultaten meetbaar te krijgen;
- Professionele ontwikkeling van zowel leerkrachten als schoolleiding. Bij de leerkrachten heeft deze professionele ontwikkeling met name betrekking op het ingrijpend verbeteren van het lesgeven. Bij de schoolleider gaat het met name om het bevorderen van onderwijskundig leiderschap.

Uit Angelsaksisch, maar ook uit Nederlands onderzoek komen positieve verbanden naar voren tussen onderwijskundig leiderschapsgedragingen van schoolleiders en consensus tussen leraren, professionele betrokkenheid van leerkrachten en innovatiebereidheid (zie bijvoorbeeld: Houtveen, Haalboom, Van de Grift & Lagerweij, 1999; Van de Grift & Houtveen, 1999).

Ook vanuit andere invalshoeken wordt aandacht gevraagd voor de ontwikkeling van leraar en school in het kader van onderwijsverandering.

Eén van deze invalshoeken is het onderzoek naar ‘teachers professional communities’, oftewel ‘professionele leergemeenschappen’. Een professionele leergemeenschap kan omschreven worden als een gemeenschap van schoolleiding en leerkrachten die samen leren over de onderwijspraktijk, met de expliciete bedoeling deze te verbeteren. Het leren van leerlingen staat centraal. Om dit leren voortdurend te verbeteren onderzoeken schoolleiding en leerkrachten het eigen handelen. In professionele leergemeenschappen ontwikkelen leraren via collectieve leerprocessen hun kennisbasis en competenties en werken ze tegelijkertijd aan een ondersteunende cultuur voor onderwijsvernieuwing. Daarmee wordt de geïsoleerde positie waarin leerkrachten vaak werken doorbroken en kunnen ze nieuwe inzichten en vaardigheden verwerven en toepassen. Binnen een professionele leergemeenschap is met andere woorden sprake van permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren (Bryk, Camburn & Louis, 1999; Louis, Marks & Kruse, 1996; Verbiest & Vandenbergh, 2003).

Mitchell en Sackney (2000) onderscheiden drie capaciteiten in een professionele leergemeenschap: de persoonlijke capaciteit, de interpersoonlijke capaciteit en de organisatorische capaciteit. Bij persoonlijke capaciteit wordt bedoeld op de mate waarin leerkrachten in staat zijn actief kennis te verwerven, deze te verbinden aan wat ze al weten en te verwerken in hun lespraktijk. Interpersoonlijke capaciteit heeft betrekking op de relaties tussen de leerkrachten (goed functionerende teams) en het bestaan van een klimaat binnen de school waarin gesproken wordt over en gereflecteerd op het lesgedrag. De organisatorische capaciteit betreft vooral het ontwikkelen van structuren waarbinnen professionele ontwikkeling mogelijk is en het doorbreken van de geïsoleerde positie waarin leerkrachten vaak werken.

In de innovatieliteratuur wordt, getuige het bovenstaande, expliciet aandacht gevraagd voor het gegeven, dat niet alleen objectieve kenmerken van organisatieontwikkeling en/of van de vernieuwing zelf bepalend zijn voor het welslagen van vernieuwingen, maar ook de interpretaties die personen aan de aard van de vernieuwing en de mogelijke consequenties ervan voor zichzelf, de school of de kinderen geven (Van den Berg & Vandenberghe, 1995).

Bepaalde reacties en problemen komen voort uit de betekenis die personen/leerkrachten geven aan een nieuwe situatie die bij een vernieuwing ontstaat. Het is belangrijk om die reacties en problemen te analyseren en te begrijpen. Vragen die leerkrachten (zich) stellen en zorgen die ze uitdrukken zijn immers geen toevallige verschijnselen, maar juist duidelijke signalen van bepaalde verwachtingen en ervaringen rond een vernieuwing. Het is daarom belangrijk om bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen aandacht aan de persoonlijke betekenisverlening te besteden (Evans, 1999). Deze betekenisverlening, kan een belangrijke verklaring vormen voor tegenvallende implementatie van de gewenste vernieuwing in het leerkracht gedrag. Om implementatie te bevorderen dient men daarom bij de start van een vernieuwingsproces uit te gaan van de competentie, motivatie en betrokkenheid van leerkrachten en daar in de loop van het proces steeds over in gesprek te blijven.

Tevens wordt vooral van de wijze waarop leerkrachten hun contacten met anderen in de school ervaren (relaties, mate van samenwerking) en de mate waarin leerkrachten het gevoel hebben door de schoolleiding te worden ondersteund en door de schoolleiding op waarde worden geschat (werkklimaat) een sterke doorwerking verwacht op de feitelijke implementatie van vernieuwingen. In onderzoek is hier in beperkte mate ondersteuning voor gevonden (Scheerens & Bosker, 1997; Van de Grift, 1994).

Competenties van individuen en de veranderingscapaciteiten van de school zijn complementair aan elkaar en beïnvloeden elkaar sterk (Leithwood & Louis, 1999).

Op basis van onze ervaring in eerder uitgevoerd onderzoek, hebben wij steeds benadrukt hoe belangrijk het is, dat professionele ontwikkeling steeds geïntegreerd met schoolverbetering plaats vindt. Dat wil zeggen dat de professionele ontwikkeling onderdeel dient te zijn van het systematische veranderingsproces dat gericht is op het verbeteren van het leren van leerlingen en op de leerproblemen die leerlingen ervaren. Als die doelgerichtheid niet aanwezig is, is het niet vanzelfsprekend dat er vernieuwing in de gewenste richting plaats vindt. Het gaat met andere woorden niet om schoolontwikkeling omwille van de schoolontwikkeling of om het ontwikkelen van een professionele leergemeenschap omwille van zichzelf, maar deze ontwikkeling vindt steeds plaats ten behoeve van het opbrengstgericht werken zoals eerder in dit hoofdstuk besproken. Uit een recente review blijkt dat focus op leerlingresultaten één van de condities is waaronder professionalisering van leerkrachten daadwerkelijk bijdraagt aan het verbeteren van leerlingresultaten (Timperley e.a., 2007).

Bij de opzet van het LIST-project is getracht rekening te houden met de hierboven genoemde uitgangspunten voor schoolverbetering en strategieën om dit te bereiken.

Het project is gericht op het minimaliseren van leesuitval bij aanvankelijk en vloeiend lezen. Ten behoeve daarvan is een vernieuwingsprogramma ontwikkeld waarin gewerkt wordt aan het vergroten van de vaardigheden van de leerkrachten. Dit vernieuwingsprogramma wordt gedurende drie schooljaren op de deelnemende scholen geïmplementeerd. Hierbij ontvangen de scholen intensieve begeleiding van de opleiders van de OSO-instellingen of van hun reguliere onderwijsbegeleidingsdienst. Deze begeleiding richt zich niet alleen op implementatie van de vernieuwing zelf maar tevens op het vergroten van het vermogen van de school en met name van de schoolleiding om veranderingen te hanteren. Het leren opbrengstgericht te werken door middel van het gebruik van data over de leerlingvorderingen en de vordering van de implementatie van het project speelt daarbij een grote rol.

2.7 Effectieve schoolbegeleiding

Uit bovenstaande theoretische analyses, praktijkervaringen en onderzoeksresultaten zijn de volgende algemene richtlijnen voor het begeleidend handelen af te leiden (zie ook Houtveen, 1998):

1. Een begeleider dient er rekening mee te houden dat verandering een proces is dat gekenmerkt wordt door een niet-lineair verloop.
2. In het proces zijn echter wel degelijk fasen te onderscheiden, die eigensoortige activiteiten van school en begeleider vragen.
3. De grootste aandacht dient de implementatiefase te krijgen, waarbij er rekening gehouden dient te worden met het feit dat veranderingsprocessen tijd nodig hebben wil er sprake zijn van voldoende implementatie.
4. De begeleiding richt zich tegelijk zowel op het klas- als het schoolniveau (individuele leerkracht, team, regiegroep en schoolleider). Er dient sprake te zijn van een integrale begeleidingsaanpak.
5. Er dient aandacht te zijn voor het versterken van de veranderingscapaciteit van de school: de schoolleiding, de communicatie, de coördinatie, de besluitvorming, de planning en de evaluatie.
6. De begeleiding van de regiegroep (schoolleider, kartrekker van het project en eventueel bouwcoördinatoren) die verantwoordelijk is voor de uitvoering van het project neemt hierbij een aparte positie in. Ten eerste omdat zij de koppeling tussen de primaire en secundaire processen moeten (leren) aansturen. Ten tweede omdat de incorporatie en daarmee de bekliving van een vernieuwing in hoge mate afhankelijk is van de mate waarin op schoolniveau maatregelen getroffen worden die het mogelijk maken een vernieuwing tot dagelijkse routine te maken.
7. De nadruk in het begeleidend handelen dient te liggen op het implementeren van instructie- en managementvaardigheden van de leerkrachten.
8. Er moet sprake zijn van een mengvorm van een bottom-up en top-down aanpak.
9. De begeleider dient uit te gaan van en rekening te houden met de specifieke situatie van de school, met de opvattingen van de betrokkenen en met de beschikbare vaardigheden.
10. De begeleiding dient projectmatig te handelen. Dat wil zeggen, dat er concrete afspraken gemaakt dienen te worden over welke doelen, in welk tijdsbestek en met welke inspanning moeten worden gerealiseerd.
11. De begeleiding dient ervoor te zorgen dat er duidelijke besluitvorming over het starten van de vernieuwing plaats vindt (adoptie).

12. Er dient een beginsituatie van de school bepaald te worden, door het uitvoeren van een sterkte/zwakte analyse m.b.t. de te realiseren vernieuwing en de condities voor schoolverbetering (schoolleiding, communicatie en besluitvorming, planning en evaluatie en coördinatie).
13. Op basis hiervan dient een veranderingsplan opgesteld te worden, waarin aangegeven wordt welke stappen, door wie gezet dienen te worden om de gestelde doelen te bereiken. Dit plan wordt vervolgens uitgewerkt in een concreet schoolverbeterplan.

Bovenstaande opsomming geeft vooral aan wat er op hoofdlijnen door de begeleiding moet gebeuren om het proces van schoolverbetering te begeleiden. Daarmee is nog weinig gezegd over hoe dit moet gebeuren. Met andere woorden, welke begeleidingsinterventies zijn effectief?

Een proces van schoolverbetering, dat meerdere jaren in beslag neemt, vraagt om begeleiding van dit gehele proces en zal daarmee per definitie langdurig en intensief zijn. Een begeleider volgt in de keuze van zijn interventies op dit punt de heersende opvatting over hoe onderwijsvernieuwing tot stand komt.

De begeleidingsinterventies die in elk van de fasen van dit proces ondernomen worden zullen sterk van elkaar verschillen. In de adoptiefase gaat het met name om het geven van informatie en begeleiden van de school om tot een besluit over deelname te komen. In de implementatie fase dient de begeleiding gericht te zijn op het aanleren van een (deels) nieuw handelingsrepertoire, van zowel schoolleiding en regiegroep, als leerkrachten.

Op basis van een meta-analyse van 91 kwantitatieve onderzoeken, kon Wade (1985) een vergelijking maken tussen het rendement van verschillende begeleidingsactiviteiten. Presentaties, discussie en rollenspelen blijken in veel mindere mate tot concrete veranderingen in het (les)gedrag van deelnemers te leiden, dan activiteiten die direct op de praktijk betrokken zijn, zoals trainingen en het geven van feedback.

McLaughlin (1990) komt op basis van inzichten verkregen in de zogenoemde Rand Studies tot de volgende opsomming van interventies die effectief bleken in termen van gedragsverandering van leerkrachten:

- uitgebreide concrete trainingen van leerkrachten;
- ondersteuning in de klas door vertrouwde personen;
- leerkrachten kennis laten maken met dezelfde projecten in andere scholen en klassen;
- regelmatig vergaderen gericht op praktische problemen;
- leerkrachten laten meebeslissen over het project;

- projectmaterialen ontwikkelen op lokaal niveau;
- deelname van de schoolleiding aan de trainingen.

Recent is door Kuijpers, Houtveen & Wubbels (2010) een begeleidingsmodel ontwikkeld waarin rekening gehouden is met de stand van kennis over effectieve schoolverbetering: het Integrale Professionele Ontwikkelingsmodel voor effectieve schoolverbetering (IPO). Ten behoeve daarvan zijn een drietal begeleidingsmodellen waarvan enige evidentie beschikbaar is voor de effecten ervan op het verbeteren van leerkrachtgedrag, gescreend op het voorkomen van de eerder in dit hoofdstuk beschreven uitgangspunten voor effectieve schoolverbetering. Daarbij gaat het enerzijds om een model met als focus het verbeteren van het lesgeven (Joyce & Showers, 1988, 1995, 2002) en anderzijds om twee modellen die zich richten op de ontwikkeling van de cognitieve vaardigheden van leerkrachten om beslissingen te nemen (Glickman, 1990; Costa & Garmston, 1994). Er is gekozen voor het verbinden van beide insteken vanuit het inzicht dat zowel vaardigheden als cognities van leerkrachten belangrijk zijn om tot effectieve schoolverbetering te komen (Hopkins, 2001).

In het IPO-model worden negen aspecten onderscheiden.

Tabel 2.1. Aspecten van het Integrale Professionele Ontwikkelingsmodel voor effectieve schoolverbetering (IPO)

Aspect	Doelen	Participanten
Focus op doelen op school, leerkracht en leerling-niveau	Bereik overeenstemming over de doelen bij alle deelnemers. Streef naar het bereiken van de doelen op alle niveaus en bij alle deelnemers.	Begeleider, betrokken leerkrachten en schoolleiding/regiegroep
Creëren van voorwaarden	‘Sense of urgency ‘ bij alle deelnemers Analyse van de beginsituatie. Verhelderen van de doelen en het proces van professionele ontwikkeling. Vertrouwensrelatie tussen begeleider en team. Voorwaarden.	Begeleider, betrokken leerkrachten en schoolleiding/regiegroep
Presenteren van theorie	Verhelderen van de inhoud en de consequenties voor leerkrachtvaardigheden en attitudes.	Begeleider, betrokken leerkrachten en schoolleiding/regiegroep
Demonstreren van vaardigheden	Model staan voor de veranderingen.	Begeleider, betrokken leerkrachten en schoolleiding/regiegroep
Oefenen in een veilige situatie	Stimuleren van de implementatie van de leerkrachtvaardigheden en attitudes.	Begeleider, betrokken leerkrachten en schoolleiding /regiegroep
Voorbespreking	Zorg voor een veilige omgeving waarbinnen de observatie en nabespreking plaats kan vinden. Zorg ervoor dat de leerkracht zelf de verantwoordelijkheid neemt voor zijn professionele ontwikkeling.	Leerkracht en begeleider
Observatie (inclusief analyse en interpretatie van de geobserveerde les)	Het verkrijgen van inzicht in de kwaliteit van het leerkrachtgedrag.	Leerkracht en begeleider
Nabespreking (inclusief evaluatie van het coachingsproces)	Bevorderen van de implementatie en incorporatie van de vereiste vaardigheden en attitudes door: de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten te bevorderen; ervoor te zorgen dat leerkrachten gaan nadenken over de doelen die ze nastreven en hoe die te bereiken; het geven van feedback op de gegeven les.	Leerkracht en begeleider
Evaluatie bespreking	Betrekken van het gehele team bij het bevorderen van de implementatie en incorporatie van het vereiste leerkrachtgedrag en attitudes. Bevorderen van een professionele leergemeenschap.	Begeleider, betrokken leerkrachten en schoolleiding/regiegroep

Het model is niet lineair, maar cyclisch. Bovendien worden binnen het model twee cycli onderscheiden, die in elkaar grijpen: de cyclus van de individuele coaching en de cyclus van training van het team als geheel. De individuele cyclus bestaat uit een vooroverleg tussen begeleider en een individuele leerkracht ter voorbereiding van het klassenbezoek, het klassenbezoek zelf en de nabespreking. Deze cyclus wordt meerdere malen herhaald afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de te leren leerkrachtvaardigheden. De cyclus op teamniveau bestaat uit vier elementen: het presenteren van theorie, demonstreren van de te leren vaardigheden, het oefenen van de te leren vaardigheden in een veilige omgeving en het houden van een evaluatiebijeenkomst. In deze laatste bijeenkomst wordt gebruik gemaakt van toetsgegevens en/of gegevens over de mate van implementatie van het gewenste leerkrachtgedrag. Ook deze cyclus wordt, parallel aan de cyclus op individueel niveau, herhaald.

FIGUUR 2.3: INTERGRALE PROFESSIONELE ONTWIKKELINGS-MODEL VOOR EFFECTIEVE SCHOOLVERBETERING (IPO)



De doelen die met de professionele ontwikkeling bereikt moeten worden liggen in dit model vast, evenals het programma. Tegelijkertijd dient het programma steeds aan de schoolspecifieke situatie aangepast te worden op basis van de feitelijke voortgang, zoals blijkt uit de toetsgegevens en implementatiegegevens. De professionele ontwikkelingsactiviteiten worden met andere woorden gestuurd door een combinatie van geplande verandering (planned change) en evaluatiegestuurde vernieuwing (retro-active planning) (March & Olson, 1976; Scheerens, Glas & Thomas, 2003). In het LIST-project wordt het IPO-model door de begeleiders toegepast.

Hoofdstuk 3

HET LIST-PROJECT

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de kernaspecten van het LIST-project besproken. Achtereenvolgens komt aan de orde: het werken met operationele doelen (3.2), de organisatie van voorbereidend, aanvankelijk lezen en voortgezet lezen conform het LIST-project (3.3) en de inhoud van het LIST-project voor voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen (3.4, 3.5 en 3.6) en de criteria voor de indeling van leerlingen in de onderscheiden interventielagen (3.7). In paragraaf 3.8 tenslotte wordt de invoeringsstrategie besproken.

3.2 Het werken met operationele doelen

Er zijn in het LIST-project zowel doelen geformuleerd op leerling-niveau, als op het niveau van de leerkracht en de school.

Doelen op leerling-niveau in het basisonderwijs

Vooraf:

Bij de start van het project in het schooljaar 2008/2009 werd op de scholen gewerkt met de AVI-toetsen uit 1996 (Visser, Van Laarhoven & Ter Beek, 1996). Bij aanvang van het project waren derhalve de doelen voor voortgezet lezen geformuleerd in termen van deze AVI-toets. In het schooljaar 2009/2010 is in het project de overgang gemaakt naar het gebruik van de nieuwe AVI-toets (Jongen & Krom, 2009). Voor aanvankelijk lezen is het schooljaar 2009/2010 het eerste projectjaar. De doelen voor aanvankelijk lezen zijn dan ook geformuleerd in termen van de nieuwe AVI. Ook voor voortgezet lezen zijn vanaf dit schooljaar de doelen geformuleerd in termen van de nieuwe AVI-toets.

Voorbereidend lezen

- 6 letters in januari groep 2 en 12 letters in juni groep 2 voor 96 % van de leerlingen;

- 75 % van de leerlingen behaalt een A, B of C score op de Analyse toets, de Synthese toets en de Woordenschattoets uit het toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008).

Aanvankelijk lezen

- Na afronding fase 1 aanvankelijk lezen (januari): AVI-M3 voor 80 % van de leerlingen
- Na afronding fase 2 aanvankelijk lezen (juni): AVI-E3 voor 80% van de leerlingen

Voortgezet lezen

Hardop lezen:

In termen van de AVI- toets uit 1996:

- Eind groep 4: minimaal AVI-5 voor 95 % van de leerlingen;
- Eind groep 5: AVI-8 voor 95 % van de leerlingen.

In termen van de AVI- toets uit 2009:

- Eind groep 4: AVI E4 voor 80 % van de leerlingen;
- Eind groep 5: AVI E5 voor 80 % van de leerlingen;
- Eind groep 6: AVI E6 voor 80 % van de leerlingen;
- Eind groep 7: AVI E7 voor 80 % van de leerlingen;
- Medio groep 8: AVI Plus voor 80 % van de leerlingen.

Stillezen:

In termen van de AVI-toets uit 1996:

- Eind groep 5: 145 woorden op per minuut (gemeten met tekst op AVI 5)
- Eind groep 6: 163 woorden per minuut (gemeten met tekst op AVI 6/7/8)
- Eind groep 7: 178 woorden per minuut (gemeten met tekst op AVI 9)
- Eind groep 8: 193 woorden per minuut (gemeten met tekst op AVI 9).

In termen van de AVI-toets uit 2009:

- AVI M5: 110 woorden per minuut voor 80% van de leerlingen
- AVI E5: 120 woorden per minuut voor 80% van de leerlingen
- AVI M6: 125 woorden per minuut voor 80% van de leerlingen

- AVI E6: 130 woorden per minuut voor 80% van de leerlingen
- AVI M7: 138 woorden per minuut voor 80% van de leerlingen
- AVI E7: 148 woorden per minuut voor 80% van de leerlingen
- AVI Plus: 187* woorden per minuut voor 80% van de leerlingen

* Ontleent aan brugklasnormen uit protocol dyslexie, VMBO-T en HAVO prognose

In de Nederlandse literatuur zijn geen gegevens bekend over het stilleestempo van leerlingen uit het basisonderwijs. Er zijn ook geen stilleestoetsen beschikbaar. De genoemde doelen zijn afgeleid van de drempelwaardes waarbij de bijbehorende AVI toetsen gehaald worden, uitgedrukt in woorden per minuut. Deze zijn vermenigvuldigd met 1,3 omdat uit de Angelsaksische literatuur blijkt dat stillezen ongeveer 1,3 maal sneller is dan hardop lezen (McCallum, Sharp, Bell en George, 2004). Zo wordt AVI E5 gehaald als een leerling 92 woorden per minuut leest in de betreffende tekst. Het bijbehorende stilleesdoel is dan $92 \times 1,3 = 120$ woorden per minuut.

Bij AVI Plus trad een probleem op met de drempelwaarde. Deze teksten hebben een zodanige moeilijkheidsgraad dat bij toepassing van genoemde rekenregel de drempelwaardes beneden de drempelwaardes van AVI E7 liggen. Dit terwijl aangenomen kan worden dat het stilleestempo groei door maakt. Om deze reden is voor eind groep 8 gebruik gemaakt van de brugklasnormen uit het protocol dyslexie VO. Er is op de C schaal gekozen voor de drempelwaarde van C4 VMBO-T/ Havo waardoor in theorie 77 % van de leerlingen met VMBO-T en Havo prognose deze score zouden moeten kunnen halen. We gaan er daarbij van uit dat deze norm minder vaak zal worden toegepast op leerlingen met een VMBO-basis of kader prognose omdat deze AVI Plus lang niet altijd zullen halen.

Stillezen wordt in het LIST-project getoetst met een tekst die qua niveau iets lager ligt dan het AVI niveau dat dient om het stilleesdoel te bepalen.

Voor welk percentage basisschoolleerlingen te verwachten is dat deze doelen behaald kunnen worden is derhalve nog niet bekend. Gezien het feit dat vloeiend lezen stillezen is en het feit dat het tempo waarin vloeiend gelezen kan worden zich doorontwikkelt voorbij het tempo dat met hardop lezen bereikt kan worden, is besloten in het kader van het project te experimenteren met de ontwikkeling van stilleestoetsen en het meten van het stilleestempo. Vooralsnog is het te behalen stilleestempo als doel gesteld voor 80 procent van de leerlingen.

Veel lezen

Voor alle groepen minimaal 25 leeftijdsadequate boeken.

Doelen op leerling-niveau in het speciaal (basis)onderwijs

Voorbereidend lezen

- 4 letters in januari en 9 letters in juni voor 96 % van de oudste kleuters.
- 75 % van de leerlingen behaalt een A, B of C score op de Analyse toets, de Synthese toets en de Woordenschattoets uit het toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008).

Aanvankelijk lezen

Niet alle leerlingen in het S(B)O ervaren leesproblemen. Voor de kinderen die normaal vorderen gelden de BAO-doelen. Voor de overige leerlingen wordt ingecalculeerd dat de leerlingen meer tijd nodig hebben het aanvankelijk lezen onder de knie te krijgen. Bovendien wordt ingecalculeerd dat bij de zwakke lezers uit deze doelgroep het leestempo blijvend een probleem is. Om deze reden wordt voor deze doelgroep ongeveer anderhalf schooljaar uitgetrokken. Bovendien worden voor deze doelgroep de doelen geformuleerd in termen van instructieniveau. Voor het bepalen van het instructieniveau wordt als rekenregel 1 minuut meer leestijd en een foutenmarge van 10% gehanteerd (Wentink, 2010), omdat in het toetspakket geen bruikbaar instructieniveau voorhanden is. De doelen zijn nu als volgt:

- Na afronding fase 1 van het aanvankelijk lezen: AVI-instructie M3 voor 75 % van de leerlingen op de meimeting;
- Na afronding fase 2 van het aanvankelijk lezen AVI-instructie E3 voor 75 % van de leerlingen op de januarimeting van het tweede schooljaar waarin aanvankelijk lezen aan deze doelgroep wordt aangeboden.

Voortgezet lezen

Hardop lezen

In termen van de AVI- toets uit 1996:

- 2 AVI instructieniveaus vooruitgang per jaar.

In termen van de AVI- toets uit 2009 is het volgende geformuleerd:

- Niet alle leerlingen in het S(B)O ondervinden leesproblemen. Voor deze leerlingen worden op de deelnemende scholen dezelfde doelen gehanteerd als voor de leerlingen uit het reguliere basisonderwijs.
- Minimaal 95 procent van de kinderen behaald bij het verlaten van het S(B)O M6 instructieniveau. M6 staat, zo blijkt uit onze gegevens, ongeveer gelijk aan de oude AVI 8. Daarmee is voor deze leerlingen een niveau van functionele geletterdheid bereikt.
- Voor de zwakke leerlingen hanteren we als doel een minimale vooruitgang per jaar door 95 procent van de leerlingen, zoals in het onderstaande aangegeven
 - M3-> E3
 - E3 -> M4
 - M4 ->E4
 - E4 -> M5
 - M5 ->M6

Stillezen:

Voor het S(B)O zijn de doelen voor stillezen eveneens gekoppeld aan het behaalde AVI-niveau. In termen van de AVI toets uit 1996:

- SBO AVI 6 Beheerst voor tempo: stillezen 120
- SBO AVI 7 Beheerst voor tempo: stillezen 125
- SBO AVI 8 Beheerst voor tempo/M6: stillezen 140
- SBO AVI 9 Beheerst voor tempo/E6: stillezen 150

Deze doelen zijn tot stand gekomen door het aantal woorden dat binnen de tijd gelezen moet worden om het hardop leesdoel te halen, te vermenigvuldigen met 1,2. Deze factor is wat lager gekozen dan in het regulier onderwijs om te compenseren voor concentratieproblemen en begripsproblemen die het stilleestempo kunnen aantasten in het speciaal (basis) onderwijs.

Deze procedure is opnieuw uitgevoerd met de nieuwe AVI-toetsen. Dit leverde de volgende doelen voor stillezen in het S(B)O op.

- AVI M5 beheerst: stillezen 101 woorden per minuut, voor 80 % van de leerlingen;
- AVI E5 beheerst: stillezen 111 woorden per minuut, voor 80 % van de leerlingen;
- AVI M6 beheerst: stillezen 122 woorden per minuut, voor 80 % van de leerlingen.

- AVI E6 beheerst: stillezen 130* woorden per minuut, voor 80 % van de leerlingen;
- AVI M7 beheerst: stillezen 138 woorden per minuut, voor 80 % van de leerlingen;
- AVI E7 beheerst: stillezen 148 woorden per minuut, voor 80 % van de leerlingen;
- AVI Plus beheerst: stillezen 187** woorden per minuut, voor 80 % van de leerlingen.

* Drempelwaarde gebaseerd op protocol dyslexie vo, leerlingen met LWOO/praktijkonderwijsprognose

** Drempelwaarde ontleend aan brugklasnormen uit protocol dyslexie vo, VMBO-T en HAVO prognose (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004)

Vanaf AVI M7 beheerst zijn de normen van het reguliere basisonderwijs toegepast, aangezien deze leerlingen geen leesproblemen blijken te hebben en voor hen dus de gewone basisschool doelen gelden.

Veel lezen

Voor alle groepen minimaal 25 leeftijdsadequate boeken

Doelen op leerkracht niveau

1. Doelen stellen (100 % zoals gemeten met vragenlijst)
2. Planmatig werken (75 % zoals gemeten met vragenlijst)
3. Kwaliteit instructie (75 % zoals geobserveerd)
4. Effectief gebruik tijd (15 minuten voorlezen per keer en 10 minuten werken aan letters en leeshandeling per keer bij voorbereidend lezen; 30 minuten worden effectief gebruikt bij aanvankelijk lezen; 20 minuten per les wordt daadwerkelijk gelezen bij voortgezet lezen)
5. Bevorderen zelfvertrouwen leerlingen (90 % zoals geobserveerd)

Doelen op schoolniveau

1. Voldoende aanbod (100 % zoals gemeten met vragenlijst)
 - Aanwezigheid doorgaande lijn;
 - Inplannen aanbod mondelinge taalvaardigheid groep 1 en 2;
 - Inplannen aanbod aanvankelijk lezen;
 - Planning van het vlot lezen;
 - Aanwezigheid 7 leeftijdsadequate boeken per kind.
2. Organisatie gelaagd differentiatiemodel (In elk geval Voorlezen, Letters en leeshandeling en Creatief schrijven en preteaching en

reteaching bij voorbereidend lezen; Alle zes blokken van Aanvankelijk lezen en preteaching en reteaching bij aanvankelijk lezen, Hommel, Lekker stillezen, RALFI en RALFI Light bij voortgezet lezen).

3. Tijd voor voorbereidend lezen (groep 1: 165 minuten in laag 1. Bij een taalzwakke populatie komt daar 75 á 150 minuten voorlezen extra bij; 60 minuten in laag 2. Groep 2: 315 minuten in laag 1. Bij een taalzwakke populatie komt daar 75 á 150 minuten voorlezen extra bij; 100 minuten in laag 2; 45 minuten in laag 3).
4. Tijd voor aanvankelijk lezen (425 minuten in laag 1; 95 minuten in laag 2; 45 minuten in laag 3).
5. Tijd voor vlot lezen (180 minuten in Laag 1; 100 minuten in laag 2 en 3).
6. Opbrengst gericht werken:
 - Gebruik Toetsgegevens (75 % zoals gemeten met vragenlijst);
 - Gebruik Observatie en vragenlijst gegevens (75 % zoals gemeten met vragenlijst).
7. Leiding geven aan het implementatieproces:
 - Instellen regiegroep (100 %);
 - Organiseren coördinatie (100 %);
 - Aansturing en bewaking door schoolleider en kartrekker (75 % zoals gemeten met vragenlijst);
 - Communicatie met bestuur (75 % zoals gemeten met vragenlijst).
8. Werken aan schoolontwikkeling (75% zoals gemeten met vragenlijst):
 - Koersen op professionele samenwerking binnen het team;
 - Vernieuwingsbereidheid;
 - Urgentiebesef van werken aan LIST;
 - Attitude t.o.v. LIST.

3.3 Organisatie en tijd

Groepsdoorbrekend werken

In het LIST-project is het noodzakelijk om in het aanvankelijk en voortgezet leesonderwijs groepsdoorbrekend te werken. Bij het aanvankelijk leesonderwijs worden de leerlingen die al kunnen lezen, tijdens blok 1 tot en met 3 al in de hardop-leesaanpak (Hommel) geplaatst (eventueel kan dit ook in duo's binnen

de eigen groep). Bij voortgezet lezen wordt onderscheid gemaakt in hardop-lezen en stillezen. Hierbij is groepsdoorbrekend werken noodzakelijk omdat hardop lezen en stillezen niet in één ruimte kunnen plaatsvinden. Dit zou te zeer de concentratie belemmeren van de leerlingen die stillezen.

Leerlingen worden niet in andere groepen ingedeeld op basis van hun leesniveau, maar op basis van al dan niet kunnen stillezen. Soms betekent dit overigens dat er nauwelijks hergroepering nodig is. Bij hergroepering is het wel van belang om geen grote variaties in leeftijden bij elkaar te krijgen. Het is vaak niet zo'n probleem om een aantal jongere leerlingen in de naast gelegen hogere groep te laten lezen. Oudere leerlingen terugsturen naar jongere groepen kan niet. Het effect daarvan is te frustrerend, tenzij zij tijdelijk een tutorrol mogen vervullen in de jongere groep.

Aanwezigheid voldoende boeken en rijke leesomgeving

Per leerling zijn op school minstens 7 leeftijdsadequate boeken aanwezig (I.R.A., 2000), dit betreft zowel non-fictie als fictie. De boeken worden op een aantrekkelijke manier gepresenteerd. Daarbij zijn ook cd's/cd roms aanwezig en/of materiaal van het makkelijk lezen plein van de bibliotheek. Ook is er beschikking over tekst naar spraak software en tekstbestanden.

Tips over geschikte boeken zijn te vinden via www.leesplein.nl. Het is van groot belang om de leerlingen te vragen naar hun eigen boekvoorkeuren en daar bij aan te sluiten met de aanschaf van boeken.

Ook in de kleutergroepen is het van belang dat er een rijke leesomgeving is.

Een rijke leesomgeving in de kleutergroep is een klaslokaal waarin veel verschillende lees- en schrijfmaterialen op een aantrekkelijke manier zijn uitgestald. In alle hoeken zijn lees- en schrijfmaterialen te vinden en er is bovendien een speciale leeshoek en een speciale schrijfhoek. Het is een omgeving die kinderen steeds weer uitlokt om te lezen en te schrijven.

Wat is er zoal te zien?

Prentenboeken, handpoppen van figuren uit prentenboeken, informatieboeken, alfabetboeken, rijmboeken, boeken uit de dagelijkse leefomgeving (kookboeken, telefoonboeken ed.), boeken die door leerlingen zelf gemaakt zijn, schrijfmaterialen, woordkaarten (labels op allerlei voorwerpen in de klas), lijsten, gedichten, teksten van liedjes, schrijfsels van de kinderen en van leerkrachten, hulpbronnen voor het schrijven van kinderen (o.m. een duidelijke kaart met de letters), een alfabetmuur, foto's van kinderen met onderschriften, een digibord, een computer met gesproken prentenboeken en klankie, enz.

Autonome boekkeuze en de rol van de leerkracht

Uit onderzoek blijkt dat het van groot belang is, dat leerlingen hun boeken zelf kiezen (Gambrell, 1996; Pilgreen, 2000, p. 9.) Leeftijdsgenoten spelen een grote rol bij het tot stand komen van de boekkeuze, maar ook leerkrachten kunnen een ondersteunende rol spelen. Door zelf actief model te staan als gemotiveerde lezer vervullen leerkrachten een sleutelrol in de leesmotivatie van hun leerlingen. De leerkracht doet dit niet alleen door zelf te lezen, maar juist ook door te praten over de eigen leeservaringen en leesbeleving (Gambrell, 1996).

Leeftijdsadequaat leesniveau

Een bijzonder kenmerk van de boekkeuze binnen LIST is het leesniveau waarop boeken gekozen worden. In Nederland lezen leerlingen met leesproblemen doorgaans boeken op (te) lage niveaus. Leerlingen lezen binnen LIST op hun hoogste instructieniveau. Als dat lager ligt dan het leeftijdsadequate niveau dan lezen zij toch op het leeftijdsadequate niveau (zie figuur 3.1). Kuhn en Woo (2008, p. 19) geven aan dat een uitdagend niveau essentieel is om tot resultaten te komen. Als kinderen boekjes moeten lezen die onvoldoende uitdaging betekenen dan vorderen zij niet (p. 33). Verschillende onderzoeken bevestigen de noodzaak om hoge leesniveaus te gebruiken in leesinterventies (Kuhn & Stahl, 2000; Stahl, 1997; Wexler e.a. 2008).

Lezen op minimaal een leeftijdsadequaat niveau is goed mogelijk binnen LIST omdat leerlingen met een laag leesniveau intensief ondersteund worden; zij hoeven niet zelfstandig te decoderen. Bij stillezen decoderen de leerlingen wel zelfstandig, maar de hogere leesniveaus waarvan sprake is bij stillezen zijn minder betrouwbaar van elkaar te onderscheiden (differentiëren minder). Bovendien is het zo dat leerlingen een hoger niveau aankunnen als zij flow ervaren in het boek (Schwanenflugel en Ruston, 2008).

Ook in het aanvankelijk leesproces is het van belang dat kinderen tijdens het blok zelfstandig lezen boeken kunnen pakken die boven hun instructieniveau zijn en goed passen bij hun interesses (Donovan, Lomax & Smolking, 2000).

**FIGUUR 3.1: LEEFTIJDSEDEQUAAT NIVEAU VOOR
ONDERSTEUNDE OEFENING (HOMMEL)**

Groep	Actueel niveau	Ondersteunde oefening op hoogste instructieniveau, echter bij een laag instructie niveau <u>minimaal</u> op:
Eind groep 3/onderinstromer S(B)O: na 1 jaar SBO Aanvankelijk lezen	Groter of gelijk aan AVI 1/M3 Instructieniveau m.b.t. fouten (tempo hoeft nog niet op instructieniveau te liggen)	AVI 3/E3
Na herfstvakantie groep 4/ Onderinstromer S(B)O: in tweede leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI 1/M3 Instructieniveau m.b.t. fouten	AVI 4/M4
Januari groep 4/ Onderinstromer S(B)O: in tweede leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI 1/M3 Instructieniveau m.b.t. fouten	AVI 5/E4
Begin groep 5/ Onderinstromer S(B)O: in derde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI 1/M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI 4/M4 Instructieniveau	AVI 5/6/E4 AVI 6/M5
Na herfstvakantie groep 5/ Onderinstromer S(B)O: in derde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI 1/M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI 5/E4 Instructieniveau	AVI 5/6/M5 AVI 7/E5
Januari groep 5/ Onderinstromer S(B)O: in derde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI 1 /M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI 6 /M5 Instructieniveau	AVI 5/6/M5 AVI 8/M6
Begin groep 6/ Onderinstromer S(B)O: in vierde leesjaar S(B)O	Groter of gelijk aan AVI 1/M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI 7/E5 Instructieniveau	AVI 6/M5 AVI 9/E6
Neveninstromer S(B)O vanaf 9 jaar	Groter of gelijk aan AVI 1/M3 Instructieniveau m.b.t. fouten Groter of gelijk aan AVI 5/E4 Instructieniveau	AVI 4-6/M4-M5 AVI 7/E5

Tijd

In groep 1 wordt voor Laag 1 165 minuten per week ingeroosterd, verdeeld over de instructieblokken Luisteren en Creatief schrijven. Er wordt dagelijks minimaal 30 minuten voorgelezen, verdeeld over blokken van maximaal 15 minuten. Drie keer per week wordt er een functionele schrijfopdracht gegeven, die past bij het thema dat op dat moment aan de orde is. Bij een taalzwakke populatie wordt aangeraden in plaats van twee keer 15 minuten per dag, drie á

vier keer 15 minuten per dag voor te lezen. Het motto is, dat vaker mag, maar langer niet omdat dit voor het leerproces effectiever is aangezien kleuters zich nog niet zo lang kunnen concentreren. In Laag 2 krijgen de risico kleuters 60 minuten per week extra, bovenop Laag 1. In groep 2 wordt voor Laag 1 315 minuten per week ingeroosterd, verdeeld over de instructieblokken Luisteren (150 minuten per week), Creatief schrijven (15 minuten per week) en Letters en Leeshandeling (150 minuten per week). Bij een taalzwakke populatie wordt ook in groep 2 aangeraden in plaats van twee keer 15 minuten per dag, drie á vier keer 15 minuten per dag voor te lezen. Voor kleuters die onvoldoende profiteren van laag 1, komt er 95 minuten per week bij, bovenop Laag 1. Laag 3 vergt 45 minuten per week en wordt aangeboden aan kleuters die niet voldoende profiteren van Laag 2 (i.p.v. Laag 2).

Voor Laag 1 van het aanvankelijk lezen wordt 425 minuten per week ingeroosterd, verdeeld over de zes instructieblokken. De tijdverdeling daarbinnen is voor fase 1 en fase 2 van het aanvankelijk leesproces voor de eerste drie blokken enigszins verschillend. In fase 1 wordt 30 minuten per dag (verspreid over 3 blokjes van 10 minuten over de dag) besteed aan: letters, leeshandeling en spelling (blok 1), 10 minuten aan het ondersteund lezen (blok 2) en eveneens 10 minuten aan het aan elkaar voorlezen in duo's (blok 3). In de tweede fase van het aanvankelijk leesproces, is de tijd besteed aan instructie van specifieke woordaspecten afgenomen tot 10 minuten per dag, ten gunste van het ondersteund lezen van tekst (1 x 15 tot 20 minuten) en het duolezen (1 x 15 of 2 x 10 minuten). De overige blokken: zelfstandig lezen, creatief schrijven en luisteren (voorlezen), vragen in beide fasen van het aanvankelijk leesproces respectievelijk 10, 10 en 15 minuten per dag. Voor kinderen die onvoldoende profiteren van laag 1 wordt de instructietijd uitgebreid met 100 minuten per dag in laag 2 en minimaal 45 minuten in laag 3.

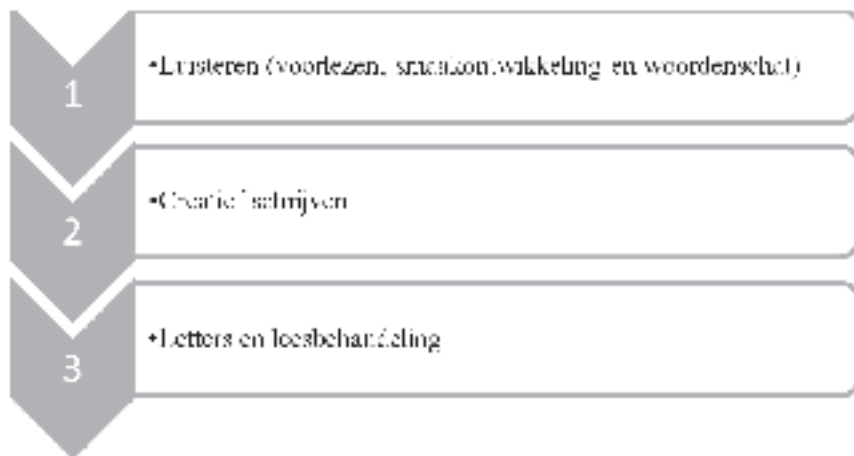
Voor beide aanpakken voor voortgezet lezen in Laag 1 (HOMMEL en Lekker Stillezen) wordt 180 minuten per week ingeroosterd. Dit betekent 35 minuten per dag. Van deze 35 minuten dient in elk geval 20 minuten effectief gelezen te worden. Voor de kinderen die onvoldoende vorderen op Laag 1 wordt de tijd op het rooster uitgebreid met 100 minuten per week.

3.4 Het programma voor voorbereidend lezen in LIST

Het onderwijs in de kleutergroep heeft twee doelen. Tegen het eind van groep 2 moeten de kinderen bekend zijn met de vorm en het format van boeken en

ander gedrukt materiaal. Tevens moeten ze in staat zijn het merendeel van de letters te herkennen en te schrijven. Zij dienen ook te beschikken over basaal foneembewustzijn, dat wil zeggen, dat zij moeten begrijpen dat gesproken woorden gesegmenteerd kunnen worden in kleinere eenheden. Het tweede doel van groep 1 en 2 is dat er attitudes ontwikkeld moeten zijn bij de kinderen, waar het leren over en van tekst van afhankelijk is. Dit impliceert het motiveren van kinderen om geletterd te *willen* zijn en ervoor zorgen dat zij ervaren dat ze hierbij succes kunnen hebben. Deze doelen worden gerealiseerd door in de kleutergroepen aandacht te besteden aan letters en leeshandeling in combinatie met foneembewustzijn, aan voorlezen en aan creatief schrijven. In het LIST-project is een blokkenmodel ontwikkeld, waarin de hierboven genoemde onderdelen zijn opgenomen (zie figuur 3.2).

FIGUUR 3.2 BLOKKENMODEL VOOR VOORBEREIDEND LEZEN



In groep 1 ligt de nadruk op luisteren en wordt ook aandacht besteed aan het creatief schrijven. In groep 2 komen alle drie de blokken aan bod.

In deze paragraaf wordt beschreven hoe het voorbereidend lezen in het LIST-project is vormgegeven. Daarbij komt eerst het kerncurriculum aan bod, gevolgd door de extra interventies voor leerlingen die niet voldoende hebben aan dit kerncurriculum. Laag 1 is bedoeld voor alle leerlingen en behelst in groep 1 165 minuten per week en in groep 2 315 minuten per week. Laag 2 is bedoeld voor de leerlingen die niet voldoende vooruitgaan en komt bovenop Laag 1. In groep 1 is de uitbreiding 60 minuten en in groep 2 100 minuten per week. Laag 3 wordt in groep 2 vanaf januari toegepast en vervangt dan Laag 2.

Laag 1: Het kerncurriculum

Inhoud

LIST Laag 1		
Activiteit	Groep 1	Groep 2
Voorlezen	Dagelijks 2 x 15 minuten, verdeeld over de dag Vaker mag, langer mag niet. Taalzwakke populatie: 3-4 x 15 minuten per dag extra	Dagelijks 2 x 15 minuten, verdeeld over de dag Vaker mag, langer mag niet. Taalzwakke populatie: 3-4 x 15 minuten per dag extra
Schrijven	Drie keer per week een functionele schrijfpdracht, passend bij het thema Daarnaast: Leerkracht schrijft en spreekt simultaan, staat model als schrijver in zo veel mogelijk situaties	Drie keer per week een functionele schrijfpdracht, passend bij het thema Daarnaast: Leerkracht schrijft en spreekt simultaan, staat model als schrijver in zo veel mogelijk situaties
Letters, klanken en leeshandeling		Dagelijks 3 x 10 minuten, verdeeld over de dag.

Blok 1: Voorlezen, smaakontwikkeling en woordenschat

Aan kinderen in een talig milieu wordt heel veel voorgelezen. Voorlezen vormt een zeer rijke bron voor de woordenschat ontwikkeling en de ontwikkeling van kennis van de wereld. Kinderen aan wie thuis niet is voorgelezen missen dit. Boekentaal is bovendien fundamenteel anders dan gesproken taal. Voorlezen leert kinderen om boekentaal te gaan begrijpen. Voorlezen vormt voor kinderen die nog niet zelf kunnen lezen de beste manier om aan hun woordenschatontwikkeling te werken. Kinderen leren woorden gemakkelijker als die gebruikt worden in een voor hen bekende context. Dit betekent dat het beter is om een tijd lang uitvoerig in één context te werken dan om steeds nieuwe onderwerpen te behandelen. Dit pleit ervoor om het voorlezen te koppelen aan de thema's waarin in de kleutergroepen gewerkt wordt en te zorgen voor een rijk aanbod aan boeken binnen deze thema's. Je kunt je wel afvragen of de traditionele kleuterthema's (herfst, lente, spinnen ...) zich goed lenen voor een echt 'diepe' aanpak. Wat dacht je van diepzeeduiken en Egyptische piramides? Juist thema's die niet volledig aansluiten bij het

dagelijks leven kunnen een grote uitdaging vormen. Boeken en plaatjes op het digibord kunnen geweldig helpen om zo'n thema toegankelijk te maken.

Er worden zowel fictie boeken als informatie boeken gebruikt, bij voorkeur aan elkaar gekoppeld: eerst het fictie boek om in het thema te komen, daarna het informatie boek over hetzelfde thema. Fictie kan betrokkenheid en flow genereren m.b.t. een onderwerp, daar kun je gebruik van maken als start voor het lezen van het informatieve boek. Juist voor zwakke leerlingen is het belangrijk dat het taalaanbod niet vereenvoudigd wordt, anders wordt een deel van het effect van voorlezen teniet gedaan. Bij de eerste keer lezen van een boek zou dat nog kunnen om ervoor te zorgen dat de kinderen de tekst echt begrijpen. Daarna moet het normale taalaanbod gebruikt worden. Als er extra aandacht besteed wordt aan een bepaald woord is het belangrijk ervoor te zorgen dat het woord echt de moeite waard is om aandacht aan te besteden. Bovendien moet het woord veelvuldig herhaald en gebruikt worden om te beklijven. Het is daarom belangrijk kinderen uit te dagen om het nieuwe woord te gebruiken.

Voor de keuze van een boek gelden de volgende aanbevelingen (er vanuit gaande dat een boek meermaals voorgelezen wordt aan risicoleerlingen):

- Het taalniveau ligt wat hoger dan het taalniveau van de kinderen;
- Het boek heeft een uitdagende verhaallijn en plot aan de hand waarvan geoefend kan worden met het maken van inferenties;
- Het boek sluit aan bij het thema dat aan de orde is;
- Illustraties en tekst ondersteunen elkaar.

Naast de boeken is het goed handpoppen en voorwerpen die passen bij het verhaal te gebruiken. Dit geldt zowel tijdens het voorlezen, als in de boekenhoek. De kinderen kunnen dan met behulp van deze voorwerpen het verhaal navertellen en naspelen.

De belangrijkste instructie elementen bij het voorlezen zijn:

1. Bereid het voorlezen voor door de tekst een keer hardop te lezen en de woorden te markeren die je wilt uitleggen of wilt illustreren met een plaatje op het digibord. Besluit welke materialen en welke afbeeldingen je erbij wilt gebruiken.
2. Start het voorlezen met het laten zien van het boek, het voorlezen van de titel en de auteur terwijl je bijwijst met je vinger.

3. Geef daarna kort aan waar het boek over gaat, eventueel met behulp van concreet materiaal/handpoppen. Wek nieuwsgierigheid op! Haak waar mogelijk aan bij de voorkennis van de kinderen zonder vragen aan ze te stellen. Stel zeker geen vragen die kinderen niet kunnen beantwoorden. Daar heb je namelijk niets aan bij het activeren van voorkennis. Je zou wel een 'of' vraag kunnen gebruiken. Hoe denken jullie dat het afloopt: of Je kunt dan alle kinderen laten 'stemmen'. Leg enkele belangrijke woorden uit het boek uit.
4. Houd de plaatjes altijd naar de kinderen gericht en houd het boek goed stil.
5. Gebruik waar mogelijk het digibord met illustraties en de tekst van het prentenboek, zodat iedereen goed mee kan kijken. Zie ook: www.prentenboeken.yurls.net
6. Start het voorlezen, onderbreek dit af en toe met: hardop nadenken over de voortgang in het verhaal en met het kort uitleggen van moeilijke woorden uit de tekst. Beperk beide zaken wel anders onderbreek je te veel de flow van het verhaal.
Als je een woord voorafgaand aan het voorlezen hebt uitgelegd dan is het van belang om dat nogmaals te doen als je het tegenkomt in de tekst.
7. Start met fictie over een thema om flow en interesse te genereren, ga daarna over naar non-fictie
Gebruik altijd een boek waar je zelf enthousiast over bent, zie het volgende filmpje over boekkeuze en voorlezen:
<http://www.youtube.com/watch?v=xw4ebg0jV4o>
8. Vervang nooit woorden in het boek door andere woorden. Verander nooit zinnen. Het is natuurlijk wel goed om moeilijke woorden en zinnen kort uit te leggen. Lees ze daarvoor of daarna wel gewoon voor zoals ze er staan. Gebruik tijdens het voorlezen geen plaatjes (behalve de plaatjes in het boek natuurlijk), andere plaatjes kun je alleen gebruiken in de fase voorafgaand aan het voorlezen.
Éénmaal uitleggen is garantie voor vergeten. Registreer wat je hebt uitgelegd en doe dat minstens vier keer. Stuur ook aan op actief gebruik van de woorden door de kinderen (zie het punt 'thinking partners' en baseer je op de uitgangspunten van CUVAR, Smits en Braams, 2006).
9. Didactiek van de 'thinking partners'; laat kinderen twee keer per 15 minuten 1 minuut uitwisselen in duo's naar aanleiding van een vraag. Doe dit bij non-fictie. Bij fictie kan het soms wel, soms niet. Zorg bij

ficte dat je je vraag zo stelt dat de kinderen niet afdwalen van het verhaal. Zie voor een filmpje hiervan:

<http://www.youtube.com/watch?v=qYoeVkf3s7E> Zie voor meer informatie: <http://www.interactivereadalouds.com/overview.aspx>

10. Besteed niet veel tijd aan 1-1 leerkracht / leerling interactie. Dit type interactie kost veel tijd en veel kinderen haken erbij af.
11. Zorg dat de sessie niet langer dan 15 minuten duurt, anders zakt de concentratie van de leerlingen die het voorlezen het meest nodig hebben weg.
12. Gebruik aan het eind een vraag die de emotionele betrokkenheid versterkt. Betrek zoveel mogelijk kinderen bij het antwoord (bijvoorbeeld door vingers opsteken, laat het niet te lang duren!) of laat kinderen er in tweetallen over praten. Voorbeelden van vragen zijn: welk stukje vond je het leukst? Welke persoon het aardigst? Vind je dat het anders had moeten aflopen? Wat zou jouw moeder gedaan hebben? Wat zou jij gedaan hebben?
13. Gebruik geen vragen om het begrip van de inhoud te 'overhoren'.
14. Geef kinderen aan het eind de kans om vragen te stellen over het gelezen boek. Dat maakt kinderen tot actieve luisteraars.
15. Geef een korte en zinvolle verwerkingsopdracht (hoeft niet altijd na het voorlezen, kan ook in de loop van de dag).

Blok 2: Creatief schrijven

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, blijkt uit onderzoek, dat het schrijven van letters het leren van letter/klank koppelingen vergemakkelijkt. Daarom is het belangrijk om van schrijven een gewoonte te maken. De kinderen krijgen zowel in groep 1 als in groep 2 drie keer per week een korte functionele schrijfoopdracht, die past bij het thema waar de groep mee bezig is en bij de boeken die daarover zijn voorgelezen. Kinderen mogen daarbij ook samenwerken in duo's of in een klein groepje.

De volgende soorten activiteiten kunnen onderscheiden worden:

- Dagboek/logboek/verslagje schrijven
- Al schrijvend plannen van bezigheden (agenda)
- Een berichtje schrijven (op een post-it of op een white board)
- Informatie schrijven (wist je dat....)
- Een brief of kaart schrijven (evt. naar de hoofdpersoon in een voorleesboek)
- Lijstjes schrijven
- Labels schrijven voor voorwerpen in de klas of bij plaatjes

- Een reactie schrijven op een voorleesboek
- Je mening schrijven over iets: ik vind.....
- Een boek(je)/verhaaltje schrijven
- Nieuws schrijven (een klassenkrant maken)
- Maak je eigen letterboek (lange termijn opdracht, steeds een plaatje per letter), wissel af met andere schrijfoopdrachten!

Bij één thema kunnen meerdere van deze soorten activiteiten passend gemaakt worden. Meer ideeën:

http://lessonplanz.com/Lesson_Plans/Language_Arts/_Grades_K-2/Writing/index.shtml Negeer de reclame voor het miniboek met minilessen bovenaan en klik op de thema's daaronder. Ook geschikt voor groep 3.

Ook functioneert de leerkracht de hele dag door als model. Wanneer de leerkracht schrijft/typt wat kinderen zeggen, zien kinderen hoe gesproken woord wordt omgezet in geschreven taal. Hierbij worden de aspecten schrijven, luisteren, lezen en spreken geïntegreerd. Als de leerkracht eigen boodschappen schrijft dan spreekt zij daarbij. Ook dan vindt de benodigde integratie plaats.

Het is niet belangrijk dat kinderen goed spellen of schrijven. Krabbels en tekeningetjes mogen ook. Wanneer kinderen beginnen te schrijven, zal dit vaak in spiegelschrift gebeuren. Spiegelschrift is normaal in jonge kinderen. In de eerste levensjaren hebben kinderen geleerd dat een object een constante betekenis heeft ongeacht de richting waarin het zich bevindt. Mama die op haar hoofd staat is nog steeds mama... Hun hersenen zijn perfect voorbereid om schriftelijke taal te leren. Die kan immers zowel van links naar rechts zijn als andersom. Dat blijkt pas op het moment dat het schriftelijke taalproces begint. Vooral onder invloed van schrijven leren kinderen langzaam de juiste richting van hun taal. Langzamerhand beginnen de hersenen de andere richting te onderdrukken. Dit is een normaal ontwikkelingsproces. Zorg wel altijd dat er goede voorbeelden in de buurt zijn (schrijfwerk van de leraar, letters, woorden). Schrijf woorden voor als kinderen er om vragen.

Materialen

Het is handig om een schrijfhoek, of 'maak een boek hoek' in te richten. In deze hoek liggen materialen om op te schrijven, materialen om mee te schrijven en materialen om het schrijfwerk eventueel mee te illustreren. Voorbeelden van materialen om op te schrijven zijn bijvoorbeeld: briefpapier,

enveloppen, ansichtkaarten, blocnotes, oude formulieren, post-its in verschillende kleuren en vormen, wit papier, gekleurd papier, papier met lijntjes, kleine zelfgemaakte lege boekjes, kleine whiteboards, een Ello schrijfbordje (= overhead sheet met karton erachter, uitwisbaar, tussen het karton en de sheet kan een stoplicht letter gelegd worden), drietal en viertal van Meulenhoff, rechthoekige stroken papier om zinnen op te schrijven, een clipboard, toverschrijfbordje. Materialen om mee te schrijven zijn bijvoorbeeld: potloden, kleurpotloden, viltstiften, gum, krijtjes, pennen, typemachine, computer, letterstempels en inkt, markerpennen (uitwisbaar), gel pennen, geurpennen, stoepkrijt.

Tevens is het van belang om de schrijfactiviteiten zichtbaar te maken, door de schrijfproducten van de kinderen aan de muur te hangen.

Tenslotte is het belangrijk veel goede voorbeelden in de klas van letters en woorden aan te brengen. Bijvoorbeeld: het alfabet (groot en duidelijk aan de muur in de schrijfhoek), voorbeeldkaarten met plaatjes (bv. over je thema) met duidelijke woorden eronder, overtrekletters, railsletters/stoplichtletters, boeken, magnetische letters, tijdschriften, kranten.

Blok 3: Letters en leeshandeling

Foneembewustzijn (altijd in combinatie met letters) moet systematisch en bewust worden aangeboden. Het zijn geen activiteiten die je 'er even bijdoet' in de kring. Af en toe een synthese spelletje heeft weinig tot geen zin. Zeker voor risicokleuters is kortdurende intensieve instructie van groot belang. Geletterdheid zal zich bij hen niet alleen ontwikkelen op basis van open leersituaties. Het leren omgaan met gesloten leersituaties vormt ook een goede voorbereiding op het onderwijs in groep 3.

Bied klanken en letters altijd samen aan. Letters hebben een hele belangrijke functie ten aanzien van klankbewustzijn. Afzonderlijke auditieve training (zonder letters en geschreven woorden) is niet zinvol.

Kleuters leren makkelijker als zij emotioneel betrokken zijn bij het onderwerp. Zo leren zij het gemakkelijkst de letters van hun eigen naam, en van woorden waarbij zij emotioneel betrokken zijn (mama, papa, namen van vriendjes, huisdieren).

Omdat juist risicokleuters het leren van de letters het hardst nodig hebben, is het van belang erop te letten dat het tempo van leren van de letters van de zwakste kleuters het tempo van aanbieden van de letters moet aangeven. De leerkracht moet dan ook controleren of de risicoleerlingen de aangeboden

letter beheersen voordat de volgende wordt aangeboden. Met deze stelregels wordt voorkomen dat letteraanbieding in de kleutergroep leidt tot het vergroten van de verschillen tussen leerlingen.

De belangrijkste instructie elementen zijn:

1. Spreek de letter altijd uit tijdens het werken er mee. Het werken met alleen de geschreven (gekleide, gekleurde etc.) letter heeft voor risicokinderen geen zin.
2. Lees letterbladzijden voor aan de kinderen uit verschillende letterboeken, maar rondom dezelfde letter.
3. Benoemen met de klank is het beste. Echter, het alfabetisch benoemen is niet erg.
4. Werk dagelijks drie keer tien minuten met dezelfde letter
5. Maak woorden met de letter en schrijf die ook (al sprekend) voor op een bord zodat de leerlingen ook synthese oefenen.
6. Kies in het begin voor letters die je aan kunt houden, vergeet de klinkers niet!
7. Begin niet aan verwarbare letters als eu /ui, b/d, ei/ie, f/v etc. Kies hooguit één van de letters uit deze probleemduo's. Kies dan de letter waar je de meeste bruikbare woorden mee kunt maken. Denk er aan dat je niet alle letters hoeft aan te bieden. De c, q, y en x zijn ook niet nodig.
8. Kies waar mogelijk letters die de beginletter zijn van meerdere emotioneel verbonden woorden, dit kunnen namen zijn of de m van mama, p van papa, beginletters van favoriet voedsel ed.
9. Koppel de letter op een zinvolle manier aan het thema waarmee je in de klas bezig bent, maar heb zeker ook aandacht voor de emotionele koppelingen. Die maken dat leerlingen de letter makkelijker leren.
10. Maak met de kinderen binnen en rond school foto's van voorwerpen die met de letter beginnen, upload deze naar het digibord of print ze uit voor de kinderen zodat je een eigen 'letterboek' maakt.
11. Zorg er voor dat de letter beheerst wordt voordat je overgaat naar een andere letter.
12. Doe ongeveer 1 letter per 1½ - 2 weken.
13. Controleer of de leerlingen de letters inderdaad leren en of de eerder geleerde letters beklijven.
14. Herhaal zeer regelmatig de eerder aangeleerde letters
15. Oefen synthese met drietal (eventueel op het digibord geprojecteerd): doe een heel simpele oefening. Leg een paar woorden onder elkaar

met drietal terwijl je de letters uitspreekt en synthetiseert. Spreek vervolgens één van deze woorden uit, de kinderen raden welk woord het is. Doe dit met woorden die letters bevatten die je al behandeld hebt.

16. Zorg waar mogelijk voor aansluiting tussen de schrijfo opdrachten en de nieuwe letter en bijbehorende woorden.

Materialen:

- Veel verschillende letter- en alfabetboeken. Het liefst ook gescand, zodat ze op het digibord geprojecteerd kunnen worden.
- Alfabetmuur
- Drietal (Meulenhoff)
- Digitale camera die snel foto's kan uploaden naar het digibord
- Digibord
- Eventueel kan de leerkracht ook gebaren inzetten (Lezen moet je doen of Spreekbeeld).

Laag 2: Preteaching en reteaching

LIST Laag 2		
Activiteit	Groep 1	Groep 2
Voorlezen	Minstens 3 x per week 15 minuten in kleine groep / prentenboek op internet. NB. Gebruik dezelfde boeken als in de grote groep	Minstens 3 x per week 15 minuten in kleine groep / prentenboek op internet. NB. Gebruik dezelfde boeken als in de grote groep
Schrijven	Dagboek met terugschrijven, minstens drie keer per week schrijft de leerkracht 5 minuten terug aan de leerling waar de leerling bij is. De leerkracht spreekt en schrijft simultaan Dit kan bijvoorbeeld tijdens een werkles plaatsvinden	Dagboek met terugschrijven, minstens drie keer per week schrijft de leerkracht 5 minuten terug aan de leerling waar de leerling bij is. De leerkracht spreekt en schrijft simultaan Dit kan bijvoorbeeld tijdens een werkles plaatsvinden
Letters, klanken en leeshandeling		2 x 5 minuten per dag, individueel of in kleine groep. Op woensdag en vrijdag 1 x 5 minuten per dag. Klassikale oefeningen (letters, synthese met letters) voorbereiden en / of herhalen.

Preteaching betekent dat de stof aan een klein groepje risicoleerlingen al wordt aangeboden voordat de hele groep ermee gaat werken. Een voorbeeld hiervan is dat een verhaal alvast voorgelezen wordt in een kleine groep. Een ander voorbeeld is dat een nieuwe letter al aangeboden wordt voordat de rest van de klas hem voor het eerst aangeboden krijgt. Zorg wel voor variatie in de aanbidding zonder de aanbidding te verschillend te maken. Reteaching betekent herhaling in de kleine groep. Zorg ook hier voor variatie zonder de aansluiting bij de aanbidding in de grote groep te verliezen. Pre- en reteaching van lezen, schrijven en letters/klanken zijn de belangrijkste onderdelen van het handelingsplan voor kleuters die risico lopen op het vlak van geletterdheid. Pre- en reteaching zorgen er voor dat ook risicokleuters profiteren van het geletterdheids onderwijs in de grote groep.

Invented spelling vormt misschien wel de sterkste voorbereiding op het aanvankelijk leesproces. Risicoleerlingen hebben hierbij, meer dan andere leerlingen, onze ondersteuning nodig. Een prachtige werkwijze is die van Hannon (1999). Zij maakt gebruik van een soort 'interactief dagboek'. In dat dagboek 'schrijven' de leerlingen dagelijks (dat kunnen ook tekeningetjes en krabbels zijn), als zij dat willen schrijft de leerkracht hen terug (simultaan spreken en spellen). De leerkracht geeft daarmee een voorbeeld waardoor kinderen in staat zijn de verschillende benodigde overgangen te maken in hun schrijfontwikkeling.

Laag 3: De 'Voorschotbenadering'

De voorschotbenadering omvat twee elementen: 1. Gerichte instructie in foneembewustzijn (analyse en synthese) steeds gecombineerd met instructie op het vlak van letter-klankkoppelingen en 2. Gericht en zeer frequent ontlokken van invented spelling. In het onderstaande bespreken we eerst de instructie in foneembewustzijn en letter-klankkoppelingen. Daarna komt het ontlokken van invented spelling aan de orde. De Voorschotbenadering neemt drie keer per week 15 minuten in beslag. De beschrijving is ontleend aan Smits en Braams (2006).

Instructie in foneembewustzijn en letter-klankkoppelingen

Om de auditieve lettertraining zo te laten verlopen dat de kans op succeservaringen optimaal is, is er een fasering aangebracht in de voorschotbenadering, die deels gebaseerd is op Murray (1998). Deze fasering dient om te voorkomen dat er te snel expliciet letters aangeleerd worden op

een moment dat de kans op succes nog heel klein is. De volgende fases worden onderscheiden:

1. Identificatie van fonemen/letters
2. Manipulatie van fonemen/letters
3. Klank/tekenkoppelingen aanleren.

Ad 1. Identificatie van fonemen/letters

In deze fase wordt gewerkt met een beperkt aantal letters die voor het kind functioneel zijn (zes tot tien). Met de keuze van de letters kan rekening gehouden worden met de volgorde van aanbidding in groep 3, met de mate waarin met de letters woorden gemaakt kunnen worden en met de moeilijkheidsgraad van de letters. Met twee of drie van de gekozen letters wordt vervolgens heel intensief gewerkt met behulp van letterboeken (bijvoorbeeld: 'Kijk mijn Letter (Keuper-Makkink, 1993). De betreffende bladzijden worden met grote regelmaat voorgelezen, waarbij de klanken in kwestie zo lang mogelijk worden aangehouden en het kind goed de kans krijgt om de bijbehorende letter te zien. Tijdens het lezen worden geen eisen gesteld aan het kind op het vlak van letterbenoeming. Wanneer de kleuter blijk geeft van enig klankbewustzijn met betrekking tot de behandelde klanken, kan voor deze klanken overgegaan worden naar de tweede fase. Voor nieuwe letters moet steeds opnieuw de fase van identificatie van fonemen en letters doorlopen worden.

Ad 2. Manipulatie van fonemen/letters

In de tweede fase worden analyse en synthese geoefend, steeds ondersteund met letters. Synthese kan geoefend worden door enkele letters naast elkaar te leggen die samen een woord vormen. De leerkracht leest de letters van het woord en zegt welk woord de letters samen vormen. Het kind heeft in deze fase geen actieve letterkennis nodig, maar leert wel hoe de leeshandeling in elkaar zit en welke functie klanken en letters daarin hebben. Verder kunnen raadspelletjes gedaan worden en kan de leerkracht aan kinderen laten zien, dat bepaalde woorden met dezelfde letter (en dus ook dezelfde klank) beginnen. De meest geschikte middelen hiervoor zijn: Drietal (onderdeel van de methode Leeslijn (Thieme Meulenhoff) en Spreekbeeld (Vonk & Geffe, 2004).

Ad 3. Letter-klankkoppelingen aanleren

Pas wanneer de fasen 1 en 2 goed lukken, mag overgegaan worden tot het aanleren van een aantal klank-tekenkoppelingen. Het is belangrijk om minimaal een week de tijd te nemen om letters aan te leren. Tevens is het

belangrijk om het oefenen speels en motiverend te houden. Tempo is bij de kleuters nog in het geheel niet belangrijk. Smis en Braams (2006) noemen de volgende middelen waarmee gewerkt kan worden:

- Het boek 'Kijk mijn Letter' en het bijbehorende spel (Keuper-Makkink, 1998);
- Spreekbeeld (Vonk & Geffe, 2004);
- Klankie (www.klankie.nl);
- Klankgebaren;
- Tekeningetjes;
- Simultaan spreken en overtrekken van grote lettervormen;
- Het met de vinger vormen van de letter in schelpenzand met simultaan uitspreken;
- Het laten lopen van poppetjes over een grote lettervorm met simultaan spreken;
- Het spelen met letterblokjes.

Invented spelling

Leerkrachten en remedial teachers kunnen op veel manieren het ontwikkelingsverloop van invented spelling bevorderen. Voorbeelden hiervan zijn:

- Zelf simultaan sprekend (verklankend, klanken aanhouden) en schrijvend zaken opschrijven die voor de kinderen van belang zijn;
- Producten van kinderen met de kinderen 'lezen';
- Kinderen aanmoedigen om bij hun tekeningen te 'schrijven', of voor een kind dat dit nog niet kan, zelf schrijven en simultaan verklanken wat het kind erbij wil hebben;
- Kinderen aanmoedigen om dagelijks een dagboekje te schrijven. Dit steeds 'lezen' met het kind en simultaan verklankend terugschrijven waar het kind bij is;
- Het gebruik van Klankie (www.Klankie.nl) (Smits & Braams, 2006, p 35).

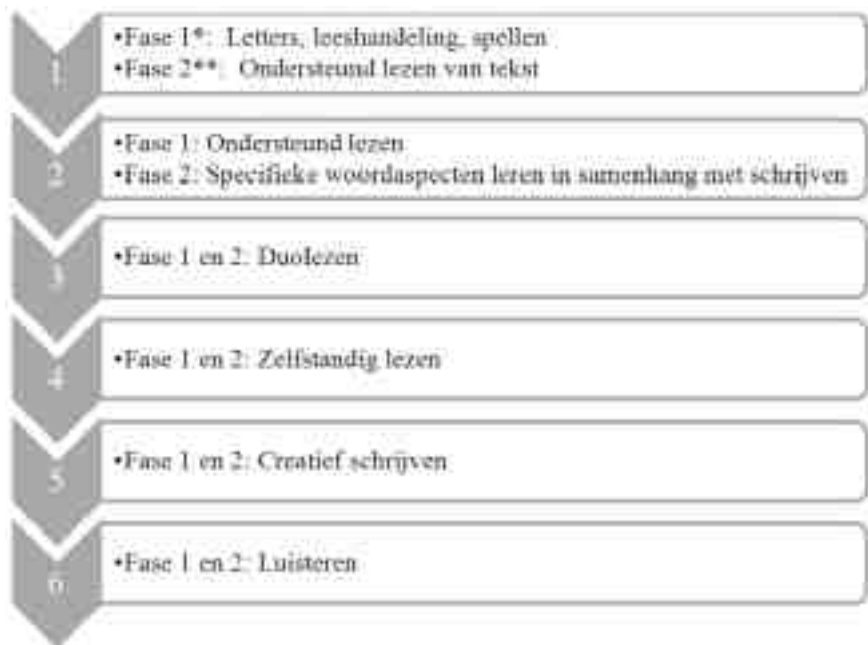
3.5 Het programma voor aanvankelijk lezen in LIST

3.5.1 Inleiding

Zoals in hoofdstuk 2 is beschreven, is het verwerven van de elementaire leeshandeling geen einddoel van het leesonderwijs, maar het middel om toegang te krijgen tot de wereld van de geschreven taal. Hoewel systematische instructie in en oefening met de leeshandeling een essentieel aspect van het onderwijs in aanvankelijk lezen dient te vormen, is hiermee nog geen volledig leesprogramma gegeven. Een effectief programma voor aanvankelijk lezen dient daarnaast aandacht te besteden aan het luisteren naar voorgelezen teksten, het zelfstandig lezen en het schrijven. In het LIST-project is op basis van deze inzichten het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen ontwikkeld (zie figuur 3.3). De blokken typeren de activiteiten die dagelijks plaats dienen te vinden en op deze manier tot instructieroutines worden. Deze instructieblokken vormen het kerncurriculum voor alle leerlingen (laag 1).

In het aanvankelijk leesonderwijs wordt veelal onderscheid gemaakt in twee fasen. De eerste fase is de fase waarin de letters en de leeshandeling aangeleerd worden, tot en met drieklank woorden. De tweede fase is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen. In beide fasen van het aanvankelijk leesproces komen dagelijks de onderscheiden blokken aan de orde. In de tweede fase verschuift echter de nadruk naar het ondersteund lezen van tekst. Om dit zichtbaar te maken wordt in de tweede fase de volgorde van de blokken 1 en 2 omgekeerd en wordt de tijd die besteed wordt aan instructie van specifieke woordaspecten, verminderd ten gunste van het lezen van tekst.

FIGUUR 3.3: BLOKKENMODEL AANVANKELIJK LEZEN



*Fase 1 is de fase waarin de letters en de leeshandeling geleerd worden t/m drieklankwoorden.

**Fase 2 is de fase waarin langere woorden en nieuwe woordstructuren geleerd worden en waarin het lezen gaat versnellen

In deze paragraaf wordt beschreven hoe het aanvankelijk lezen in het LIST-project is vormgegeven in achtereenvolgens fase 1 en fase 2 van het aanvankelijk leesproces. Daarbij komt per fase eerst het kerncurriculum aan bod, gevolgd door de extra interventies voor leerlingen die niet voldoende hebben aan deze instructieblokken om de doelen te bereiken. Er wordt net als in het voortgezet leesproces gewerkt met stapelbare lagen in de instructie. Laag 1 is voor alle leerlingen en behelst minimaal 85 minuten per dag. Laag 2 behelst een uitbreiding voor leerlingen die onvoldoende vooruitgaan, laag 3 komt daarbovenop voor leerlingen die ondanks de toevoeging van laag 2 onvoldoende vorderingen maken. De extra interventies moeten naadloos op het leesonderwijs aansluiten en vormen een aanvulling op dat onderwijs, geen vervanging er voor.

3.5.2 Het programma in fase 1 van het aanvankelijk leesproces

Fase 1 behelst de periode in groep drie waarin de letters en de leeshandeling geleerd worden. Normaliter loopt deze fase in het basisonderwijs van september tot februari; Veilig leren lezen kern 1 tot en met 6.

Deze fase is afgelopen als de leerlingen alle letters aangeboden hebben gekregen en bijna alle letters kunnen benoemen. Bovendien zijn de leerlingen tegen het einde van deze fase in staat om eenvoudige nieuwe drieklank woorden te ontcijferen. Dit ontcijferen kan nog langzaam verlopen en soms worden nog fouten gemaakt. De leeshandeling is bij de meeste leerlingen nog erg belastend voor het werkgeheugen omdat de klank-tekenkoppeling nog niet geautomatiseerd is.

Laag 1: Het kerncurriculum, zes instructieblokken

Doelgroep

Het kerncurriculum is bedoeld voor alle leerlingen die starten met het formele onderwijs in aanvankelijk lezen. Een uitzondering daarop vormen de kinderen die aan het begin van het schooljaar al AVI M3 halen (voor het S(B)O is dit AVI M3-instructie (zie Wentink, 2010). Aan deze kinderen wordt tijdens blok 1, 2 en 3 van begin af aan een hardop ondersteund lezen aanpak aangeboden. Dit kan HOMMEL zijn (zie verderop in dit hoofdstuk). Als er meerdere leerlingen zijn binnen de groep die al AVI M3 beheersen kunnen deze ook binnen de eigen groep leesduo's vormen. Dit duo lezen vervangt blok 1,2 en 3 tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. De blokken 4,5 en 6 van het kerncurriculum doen deze leerlingen wel gewoon mee, evenals de herhaling van blok 1 op andere momenten van de dag.

Inhoud

De LIST werkwijze voor aanvankelijk lezen gaat uit van een aantal vaste dagelijkse activiteiten die in blokken van meestal 10 minuten gestalte krijgen en op deze manier tot instructieroutines worden. Het betreft de volgende activiteiten:

1. Letters, leeshandeling, spelling
2. Ondersteund lezen
3. Duolezen
4. Zelfstandig lezen
5. Creatief schrijven
6. Luisteren (voorlezen, smaakontwikkeling en woordenschat)

1. Letters en leeshandeling leren in samenhang met schrijven (*3 x 10 minuten*)

Binnen blok 1 wordt gebruik gemaakt van de leesletters, dit dient immers ter ondersteuning van het leesleerproces.

De belangrijkste instructie elementen zijn:

- Voordoelen:
 - railsletters, overtrekken met de vinger, en vormen in de lucht terwijl de letter simultaan wordt uitgesproken;
 - samen woordenlijst maken met de nieuwe letter, leerkracht schrijft op het bord, simultaan uitspreken.
- Samen doen:
 - leerlingen schrijven letter (simultaan met uitspreken);
 - leerlingen schrijven woorden met de nieuwe letter (simultaan spreken en schrijven).

Er kan daarbij gebruik gemaakt worden van gebaren en rijmpjes uit bijvoorbeeld spreekbeeld/lezen moet je doen.

- dagelijks spelmoment in heterogeen groepje (drietal, viertal) (*1 x 10 minuten*).

2. Ondersteund lezen met de gehele groep (voorlezen, koorlezen) (*1 x 10 minuten*)

- met behulp van digibord;
- nieuwe woordjes (de nadruk ligt daarbij aanvankelijk op spellend lezen, later neemt de nadruk op spellend lezen af ten gunste van direct lezen, de leerkracht kan er voor kiezen om de woorden eerst voor te lezen, of meteen samen met de kinderen in koor);
- zinnen en teksten.

3. Elkaar voorlezen (duo's) (*1 x 10 minuten*)

- woorden en teksten die al ondersteund gelezen zijn + nieuwe woorden en teksten voor kinderen die relatief snel gaan.

Praktische uitvoering en materiaal bij duolezen:

Het is meestal handig om kinderen naast elkaar van één blad te laten lezen.

Daarbij kan gebruik gemaakt worden van boekjes en/of werkbladen met woorden en zinnen (let op: niet allemaal structuurwoorden).

De duo's worden samengesteld op grond van de voorkeuren van de kinderen. Het leerrendement is hoger als kinderen met elkaar bevriend zijn. In het begin van fase 1 kunnen ze om beurten een woord lezen. Als de één een fout leest dan wijst de ander het woord aan en spelt het. Degene die de fout gelezen heeft zegt het hele woord.

Na kern twee kan op een andere manier feedback gegeven worden; de partner zegt dan alleen de letter(s) correct voor die fout benoemd werden. De leerling die de fout maakte zegt het correcte woord.

Het is van belang om geen twee raders bij elkaar te zetten, twee raders geven elkaar geen goede feedback.

4. Zelfstandig lezen (*1 x 10 minuten*)

Tijd inlassen waarin kinderen voor zichzelf lezen (ook al is dat maar doen alsof). De leerkracht is model en leest daarom zelf ook tijdens dit blok.

- leren kiezen van een boekje;
- praten over boeken.

5. Creatief schrijven (*1 x 10 minuten*)

In dit blok schrijven de kinderen zelf functioneel. Invented spelling is hierbij toegestaan. De leerkracht is model.

Gebruik in het schriftje elke dag een nieuwe bladzij, schrijf er minimaal eens per week de datum boven.

6. Luisteren (*1 x 15 minuten*)

De leerkracht leest leeftijdsadequate teksten voor. Deze teksten komen niet uit de leesmethode! Het is van belang om daarbij ook regelmatig voor te lezen uit aantrekkelijke informatieboeken.

Na het voorlezen gaat de leerkracht in gesprek met de kinderen over de inhoud van de tekst. Ook kan de leerkracht minilesjes geven n.a.v. de tekst. Deze minilesjes zijn gericht op smaakontwikkeling (leren kiezen) en op de diepere lagen van de tekst.

Praktische uitvoering

De eerste drie blokken worden aanaangesloten gegeven, in de volgorde zoals hierboven aangegeven. De overige drie worden verspreid over de dag aangeboden. Voor blok 1 geldt bovendien dat dit blok twee keer per dag wordt aangeboden. Bovendien wordt de leeshandeling dagelijks in een heterogeen groepje geoefend met het spelletje drietal of viertal.

Het verdient aanbeveling alle weekdays de blokken in dezelfde volgorde aan te bieden. Dit maakt het mogelijk om tot vaste instructieroutines te komen die uiteindelijk niet veel overgangstijd meer kosten.

In de beginfase van het leesleerproces beheersen kinderen vaak nog niet de leeshandeling. Dit betekent dat in kern 1 het nog moeilijk kan zijn om met blok 3 te werken, laat dit blok dan ook weg. Wat wel kan in kern 1 is het lezen van namen uit de klas via het bord.

Ook het werken met drietal kan nog moeilijk zijn. We raden aan hiermee te leren werken door synthese en structureeroefeningen te doen met drietal via het digibord. De leerlingen moeten in kern 1 leren omgaan met het ritme van de 6 blokken.

Gebruik van de methode

Als de genoemde activiteiten in de handleiding van de methode voorkomen dan voert de leerkracht ze uit volgens de aanwijzingen in de methode. Als ze er niet instaan dan voert de leerkracht ze toch uit. Dit betekent dat de leerkracht de handleiding van de methode leest vanuit het perspectief van deze blokken. Hierbij zal aanvankelijk ondersteuning nodig zijn van de begeleider.

De leerkracht selecteert vanuit kennis van grondprincipes en van de genoemde activiteiten wat al dan niet bruikbaar is in het leesonderwijs. Het optimaal vormgeven van het leesleerproces is het uitgangspunt; niet de methode. De methode vormt echter wel de leidraad voor de volgorde en de planning van de letteraanbieding.

De LIST werkwijze betekent dat een aantal onderdelen van de methode vervallen omdat deze niet passen in de beschreven effectieve instructieroutines.

Wat doen we niet meer?

Veel implementatieprocessen lijden onder de neiging om elementen van het vertrouwde handelen te behouden en het nieuwe er naast te implementeren. Op die manier neemt de ervaren tijdsdruk toe en de kwaliteit van de implementatie af. In het LIST-project willen we duidelijk maken dat de volgende belangrijke elementen van eerdere implementaties geen plek meer hebben in het leesonderwijs:

- Methode van a-z volgen;
- Structuurwoorden centraal stellen;
- Werkbladen;
- Auditieve oefeningen zonder letters.

We vragen van de begeleiders om oog te hebben voor andere (tijdconsumerende) activiteiten in de groep die gegeven de LIST uitgangspunten geen plaats meer hebben in het aanvankelijk leesonderwijs. Tegelijkertijd zijn we er ons van bewust dat er overgangssituaties kunnen ontstaan omdat niet alles tegelijk losgelaten kan worden. Het is dan van belang om scherpe doelen te stellen en een tijdpad daaraan te koppelen. Geef precies weer vanaf welke datum bepaalde elementen verdwijnen en andere verschijnen en controleer of dit ook gebeurt.

Benodigdheden voor alle leerlingen (minimum):

- Handleiding van de leesmethode;
- Railsletters (te verkrijgen als onderdeel van Spreekbeeld (Vonk, 2003, 2004; pdf's van Ello railsletters staan op surfgroepen);
- Grote letters om op te hangen in de klas en te gebruiken voor instructie en oefening;
- Drietal (onderdeel van Leeslijn, uitgeverij Meulenhof);
- Woorden, teksten en boeken die passen bij de aangeboden letters (uit methode, de bijbehorende materialen en andere bronnen, denk bijvoorbeeld aan Veilig en Vlot van VLL);
- Schriftjes voor vrij schrijven;
- Breed boekenaanbod voor zelfstandig lezen, zowel informatief als verhalend, op verschillende leesniveaus;
- Breed aanbod van voorleesboeken.

Benodigdheden extra:

- Digibord;
- Lettermuur;
- Zelf gemaakte aanvullingen op drietal (géén structuurwoorden);

- Spreekbeeld;
- Klankie;
- Veilig en vlot.

Laag 2: Preteaching en reteaching

Doelgroep

Laag 2 is bedoeld voor de kinderen die moeite hebben letters te onthouden en/of de leeshandeling te leren. Laag 2 wordt aangeboden bovenop laag 1. Om te bepalen welke kinderen het betreft is na elk meetmoment vastgesteld bij welke toetsscore een leerling in aanmerking komt voor laag 1. Na elk toetsmoment vindt met andere woorden een nieuwe groepsindeling plaats en wordt voor elke leerling opnieuw bepaald of laag 1 voldoende is of dat extra interventies nodig zijn. De criteria voor indeling na elke toetsafname zijn vastgelegd in het zogenoemde groepssignaleringsformulier. Tevens zijn groepsindelingsformulieren ontwikkeld, waarop de leerkracht de scores van de leerlingen kan noteren om vervolgens tot een keuze voor indeling in een laag te komen. Aangezien de criteria voor het aanbieden van extra interventies verschillend zijn voor het reguliere en het speciaal (basis)onderwijs zijn voor beide schoolsoorten afzonderlijke formulieren ontwikkeld (zie 3.6).

Praktische uitvoering

De inhoud van laag 2 in de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs is preteaching en reteaching van hetgeen in de groep is aangeboden. Het gaat om het voordoen en samen doen van letters, leeshandeling, de schrijfbeweging en woordjes lezen. Bij de preteaching worden de kinderen voorbereid op hetgeen in de grote groep aan de orde gaat komen. Bij reteaching gaat het om het nogmaals herhalen van hetgeen in de grote groep aan de orde is geweest. Door een nieuwe letter op de bank van het kind te plakken, kan deze de gehele dag door kort herhaald worden. Cruciaal bij preteaching en reteaching is, dat er gewerkt wordt met dezelfde didactiek en dezelfde inhoud als in de klassikale les, zodat geen verwarring optreedt.

Bij zwakke leerlingen is het van belang dat er gefocust wordt op de sterke kanten van de kinderen en ze niet gelabeld worden als zwakke lezer. Dit kan ondermeer door de kinderen die zorg nodig hebben vlak bij je te zetten, vaker naar ze te lachen en meer oogcontact met ze te onderhouden. Tevens is het vooral bij deze leerlingen van belang als leerkracht model te staan door hardop denkend voor te doen, gerichte feedback te geven en de kinderen in de

gelegenheid te stellen even na te denken over een antwoord, door drie seconden te wachten na het stellen van een vraag (Collins Block, 1997, p. 10). Zowel de preteaching als de reteaching neemt dagelijks ongeveer 10 minuten in beslag. Er wordt gewerkt in groepjes van maximaal 5 kinderen.

Laag 3: Connect Klanken en Letters en specifieke aanpassingen

Doelgroep

Voor de derde interventie laag komen in principe die kinderen in aanmerking die zonder extra maatregelen het onderwijs in de groep niet kunnen volgen. Het kan voorkomen dat al bij de start van het aanvankelijk leesproces geconstateerd wordt dat de letterkennis van een leerling te gering is om effectief met het formele leesonderwijs te starten. Deze kinderen krijgen vanaf het begin naast laag 1, zowel laag 2 als laag 3 aangeboden.

Praktische uitvoering

Laag 3 in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces betreft het werken met:

1. Connect Klanken en Letters (Smits & Braams, 2006).

Er wordt geoefend rondom dezelfde letter als die in de klas aan de orde is, met een groepje van maximaal 4-5 kinderen. Het programma wordt minimaal drie keer per week op verschillende dagen uitgevoerd. De sessies duren 15 minuten en worden bij voorkeur in de klas uitgevoerd (extra handen). In het programma worden zes fasen onderscheiden, die nauwkeurig gevolgd moeten worden:

Fase 0: Voorbereiding.

Er wordt gedurende drie achtereenvolgende sessies met hetzelfde voorbereide materiaal gewerkt: dezelfde letter, hetzelfde rijmpje en dezelfde tekst. Er wordt gekozen voor een letter die nog niet of nauwelijks benoemd wordt. Als een bepaalde letter gedurende drie sessies behandeld is, wordt daarna gekozen voor een totaal andere letter die niet tot verwarring met de vorige letter kan leiden. In het rijmpje of versje dat de leerkracht uitkiest, dient de gekozen letter veelvuldig voor te komen. Dit stukje tekst hoeft de leerling nog niet zelf te kunnen lezen. Een volgend aspect van de voorbereiding is, dat het spelletje 'Zoek de letter' aangevuld wordt met drie kaartjes waarop de nieuwe letter staat. Tevens kiest de leerkracht een geschikt boek dat het kind zelf kan lezen. Op de gekozen bladzijden komt de nieuwe letter minimaal in zes verschillende woorden voor en er komen weinig of geen voor het kind onbekende letters in voor. Voor iedere sessie wordt een nieuw zogenoemd Connect-rijtje gebruikt. Uit het boek worden zes woorden met de doelletter gekozen. Per sessie worden

op basis van twee van deze woorden een Connect-rijtje opgesteld. Een Connect-rijtje bevat zes woorden waarvan er drie á vier de letter bevatten die het leerdoel vormt. De woorden in het rijtje verschillen minimaal van elkaar: soms wijzigt de beginletter, soms de middelste letter en soms de eindletter. Met behulp van vier andere woorden wordt een overgang gemaakt tussen de twee gekozen woorden. Hierbij wordt in elk woord steeds één letter veranderd.

Fase 1: Klankbewustzijn: 'rijmpje voorlezen' (2 minuten).

De leerkracht leest het rijmpje voor, de kinderen wijzen bij, ieder op een eigen exemplaar. De betreffende letter wordt door de leerkracht, indien mogelijk, verlengd uitgesproken. De woorden waarin de letter voorkomt, worden na het voorlezen nog eens samen opgezocht en gezegd. Vanaf de tweede sessie nodig de leerkracht de kinderen uit het rijmpje fluisterend met hem mee te lezen.

Fase 2: Koppeling van klank en teken: 'grote letter' (2 minuten)

De kinderen hebben de te leren letter als grote overtrekletter voor zich liggen, onder een transparant oefenbordje. Ze bedenken om beurten een kort woord waarin de letter al dan niet voorkomt. Als de letter voorkomt, gaan ze allemaal met een stift over de lettervorm en zeggen simultaan de letter. Er kan daarnaast gewerkt worden met gebaren en/of met kunstmatig aan de letter geassocieerde emoties.

Fase 3: Automatiseren van de letterkennis: 'Zoek de letter' (4 minuten).

De leerkracht speelt samen met de kinderen het spelletje 'Zoek de letter'. Het doel is het juist identificeren van de nieuw geleerde letter tussen de bekende letters.

Fase 4: Woorden schrijven (4 minuten).

De leerkracht dicteert de zes woorden uit het voorbereide Connect-rijtje en laat bij ieder woord het woordkaartje even zien. De kinderen schrijven deze woorden op het transparante oefenbordje en spreken de woorden tegelijkertijd zachtjes uit. Na ieder geschreven woord wordt weer het woordkaartje getoond. Het kind verbetert een eventueel gemaakte fout door het woord uit te vegen en opnieuw te schrijven. De woorden die achtereenvolgens geschreven worden, verschillen minimaal van elkaar.

Fase 5: Woorden lezen (2 minuten)

Het voorbereide rijtje woorden wordt in duo's om beurten hardop voorgelezen. Daarna worden de kaartjes geschud en wordt steeds in hoog tempo een woord aangeboden aan steeds een ander kind. Dit wordt enige malen herhaald. Spellend lezen mag, indien nodig, worden voorgedaan, aangemoedigd en bekrachtigd door de leerkracht. Na het spellen wordt het woord wel steeds gesynthetiseerd.

Fase 6: Stukje van een boek lezen (5 minuten)

De leerkracht leest het gekozen stukje eerst voor, terwijl de kinderen bijwijken op de tekst die ze voor zich hebben liggen. Belangrijk is dat er enthousiasmerende interactie over de inhoud plaatsvindt. De leerkracht moedigt spellend lezen aan, door dit bij enkele woorden voor te doen. Daarna oefenen de kinderen de tekst door deze fluisterend voor zichzelf te lezen. Vervolgens lezen de kinderen om beurten hardop een zin van de tekst (Smits & Braams, 2006, p 103-105).

2. Specifieke aanpassingen (woordjes, teksten) m.b.t. interesses en sterke kanten van de betreffende leerlingen.

3.5.3 Het programma in fase 2 van het aanvankelijk leesproces

Fase 2 van het aanvankelijk leesproces behelst het vlotter worden van het decodeerproces en het leren verklanken van progressief ingewikkelder woordtypen. In de aanvankelijk leesmethodes wordt er in deze periode nog veel aandacht besteed aan instructie m.b.t. specifieke woordaspecten. Voor Veilig leren lezen gaat het hier om kern 7-12. Voor Leeslijn/Leespad gaat het om leesniveau 1, 2 en 3 van Leesfase 5.

Deze instructie wordt ook gegeven in LIST, maar de tijd die er aan besteed wordt is verminderd ten gunste van het lezen van tekst. De volgorde van instructie m.b.t. de specifieke woordaspecten wordt bepaald door de gebruikte leesmethode. Net als in fase 1 wordt de instructie over deze woordaspecten versterkt door het correct laten (over) schrijven van de betreffende woorden.

Laag 1: Het kerncurriculum, zes instructieblokken

Doelgroep

Het kerncurriculum is bedoeld voor alle leerlingen die starten met de tweede fase van het aanvankelijk lezen. Een uitzondering daarop vormen de kinderen die op de januarimeting al AVI E3 halen. Voor het speciaal (basis)onderwijs betreft dit de kinderen die AVI E3-instructie behalen (zie Wentink, 2010). Deze kinderen worden in HOMMEL geplaatst (zie verderop in dit hoofdstuk). Hetzelfde geldt voor leerlingen die AVI E3 (respectievelijk AVI E3-instructie) weliswaar nog niet behaald hebben, maar die, blijkens observatie, ongemotiveerd zijn tijdens blok 1, 2 of 3. De blokken 4,5 en 6 van het kerncurriculum doen deze leerlingen wel gewoon mee.

Inhoud

Fase 2: Instructieroutines/ instructieblokken

In Fase 2 gaat het om de volgende instructieblokken:

1. Ondersteund lezen
2. Specifieke woordaspecten in samenhang met schrijven
3. Duolezen
4. Zelfstandig lezen
5. Creatief schrijven
6. Luisteren (voorlezen, smaakontwikkeling en woordenschat)

Hieronder worden deze instructieblokken nader toegelicht.

1. Ondersteund lezen van tekst (*1 x 15-20 minuten*).

Dit ondersteund lezen gebeurt klassikaal:

- Voorlezen door leerkracht + bijwijzen door de kinderen;
 - Koorlezen door leerkracht en kinderen;
 - Duolezen **of** om beurten lezen door groepjes kinderen in koor.
- Belangrijk is ook dat de leerkracht op een enthousiasmerende manier, ook kort met de kinderen over de inhoud van de tekst praat.
- Goede lezers kunnen als de andere kinderen duo lezen individueel of in duo's doorlezen in eigen leesmateriaal.

Herhaling:

Het is de bedoeling dat er twee dagen achtereenvolgend met dezelfde tekst gewerkt wordt, op dezelfde manier. Dit is anders dan in de handleiding bij de methode staat!

Let op:

Er wordt niet gewerkt met het zelfstandig voorbereiden van de tekst door kinderen, ook niet als dit in de handleiding staat.

Er wordt niet gewerkt met om beurten laten lezen van de kinderen, ook niet als dit in de handleiding staat.

Er wordt in dit blok niet gewerkt met het lezen van losse woorden, ook niet als dit in de handleiding staat. Hier kan een uitzondering gemaakt worden als er een paar woorden (niet meer dan zes) los staan afgedrukt bij de tekst. Deze kunnen dan voorafgaand aan de tekst even met de kinderen in koor gelezen worden. Het is niet nodig dat de leerkracht ze eerst voorleest.

Versobering is van groot belang om de effectiviteit van het leesonderwijs te optimaliseren. Dit betekent het weglaten van oefeningen die geen effect hebben op het leren lezen. Dit geldt voor de taaloefeningen in de aanvankelijk leesmethodes. Deze worden daarom weggelaten. Ook is de effectiviteit van deze taaloefeningen voor het leren van taal vraagwaardig. Dit komt omdat een aanvankelijk leesmethode een te arme context biedt om woordenschat- of strategie onderwijs goed aan op te hangen.

Gebruik in deze fase WEL van de methode:

- de volgorde van aanbidding van nieuwe woordstructuren
- zinvolle leesspelletjes in het kader van deze nieuwe woordstructuren (waarbij kinderen echt moeten lezen)
- de teksten in de bijbehorende leesboekjes
- zinnen en teksten in de werkboekjes
- de bijbehorende leesseries
- opdrachten voor vrij schrijven.

Minimum hoeveelheid tekst

In LIST is bepaald hoeveel tekst er minimaal per dag door alle kinderen gelezen moet worden. Dit is zo belangrijk omdat de leesontwikkeling in deze fase vooral bepaald wordt door de hoeveelheid tekst die gelezen is.

De handleiding schrijft het gebruik van minder tekst voor, daardoor is het nodig er teksten bij te zoeken. Gebruik de teksten uit de leesboekjes bij de methode, de zinnen en teksten uit de werkboekjes en tekst uit leesseries voor aanvankelijke lezers.

Gebruik eventueel het digibord en/of kopieer eventueel stukken tekst die je extra nodig hebt. Bereid je lessen zo voor dat je genoeg tekst hebt. De tekst kan twee dagen achtereenvolgend gebruikt worden.

Gebruik voor kern 7 van VLL minstens 360 woorden tekst/Leeslijn: februari minstens 360 woorden.

Gebruik voor kern 8 van VLL minstens 450 woorden tekst/Leeslijn: maart minstens 450 woorden.

Gebruik voor kern 9 van VLL minstens 530 woorden tekst/Leeslijn: april minstens 530 woorden.

Gebruik voor kern 10 van VLL minstens 620 woorden tekst/Leeslijn: mei minstens 620 woorden.

Gebruik voor kern 11 van VLL minstens 720 woorden tekst/Leeslijn: juni minstens 720 - 820 woorden.

Gebruik voor kern 12 van VLL minstens 820 woorden tekst/Leeslijn: juli minstens 820 woorden.

Het gebruik van de werkboekjes

Gebruik uit de werkboekjes alleen de oefeningen met tekst die je gezamenlijk in koor leest. Laat oefeningen weg waarbij je lijntjes moet trekken, tekeningen moet maken en woordjes in moet vullen, moet plakken en knippen. Let ook op dat er geen oneigenlijke leerdoelen en aspecten zitten in de opdrachten die de opdrachten onnodig complex maken en niet bijdragen aan het leesleerproces. Zo is bijvoorbeeld het oplossen van een rebus leuk tijdverdrijf voor leerlingen die dit type opdracht goed begrijpen en die al kunnen lezen. Voor de andere leerlingen is het verspilling van tijd en moeite omdat het niet bijdraagt aan de leesontwikkeling en omdat dit type opdracht een heel eigen leerproces vergt dat verder niet veel functie heeft. De overige oefeningen in de werkboekjes kunnen eventueel gebruikt worden om de normaal vorderende leerlingen bezig te houden als een gedeelte van de kinderen extra instructie krijgt in het kader van instructielaag 2 of 3.

2. Specifieke woordaspecten leren in samenhang met schrijven (1 x 10 minuten)

De belangrijkste instructie elementen zijn:

- Uitleggen welk woordaspect (medeklinkerverbindingen, meerlettergrepige structuren) aan de orde is en samen met de leerlingen meerdere woorden bedenken die dit woordaspect bevatten;
- Deze woorden simultaan sprekend en schrijvend op het bord schrijven;
- Samen doen: de leerlingen schrijven deze woorden ook mee, eventueel gebruiken zij daarbij de Woordzetter werkbladen voor spelling (als met VLL gewerkt wordt).

Let op:

Zorg dat oefenen niet gereduceerd wordt tot 'testen of een kind het kan'. Dit gebeurt als kinderen zonder voorbeeld woordjes bij plaatjes moet schrijven. Schrijf woorden voor op het bord, of gebruik woordkaarten die je laat zien. Zorg ook altijd voor auditieve ondersteuning. Gebruik altijd: het woord zien – het woord horen en uitspreken – het woord schrijven. Pas als het kind het woord kan schrijven heeft het niet meer al deze kanalen nodig.

Als er op school geschikte spelletjes zijn m.b.t. de specifieke woordtypen (bijvoorbeeld viertal) dan kunnen deze extra ingezet worden.

3. Duo lezen (*1x 15 minuten of 2 x 10 minuten*)

Bij duolezen wordt gewerkt met dezelfde teksten die al ondersteund gelezen zijn bij blok 1. Daarnaast mag extra materiaal gebruikt worden. Hou in de gaten of de kinderen in de duo's tot een redelijk vloeiende productie komen. Als dat niet lukt moet het materiaal eerst klassikaal in koor geoefend worden. De kinderen lezen in deze fase bij voorkeur om beurten een zin. Ze blijven daardoor goed op elkaars lezen betrokken.

4. Zelfstandig lezen (*1x 10 minuten*)

Tijd inlassen waarin kinderen voor zichzelf lezen (ook al is dat maar doen alsof). De leerkracht leest dan ook. Leerkracht is model:

- leren kiezen van een boekje
- praten over boeken

5. Creatief schrijven (*1x 10 minuten*)

Zelf functioneel schrijven, leerkracht is model (invented spelling is acceptabel voor klankonzuivere woorden). Een zeer geschikte vorm van vrij schrijven is het 'reactie schrift'. Kinderen 'schrijven' daarin steeds na het zelfstandig lezen een korte reactie op het gelezene, dit ondersteunt hen bij het leesbegrip (Martinez en Roser, 2008).

In Veilig Leren Lezen zitten in de 'Feestneus' een aantal opdrachtbladen met functionele schrijfo opdrachten, de voorkeur gaat in LIST echter uit naar een meer structurele vorm van vrij schrijven die aansluit op wat de leerlingen lezen.

6. Luisteren (*1x15 minuten*)

De leerkracht leest dagelijks leeftijdsadequate teksten voor. Dit kan zowel fictie zijn, als non-fictie. Naar aanleiding van deze teksten geeft de leerkracht minilesjes, die gericht zijn op smaakontwikkeling (leren kiezen) en op de diepere lagen van de tekst.

Laag 2: Preteaching en werken met open spelling software

Doelgroep

Laag 2 is bedoeld voor de kinderen die onvoldoende vorderen m.b.t. letters, woorden en zinnen. Per meetmoment is nauwkeurig bepaald welke criteria hiervoor gelden. Deze criteria zijn beschreven in 3.6. Laag 2 wordt aangeboden bovenop laag 1.

Praktische uitvoering

De inhoud van laag 2 in de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs betreft preteaching van hetgeen in de groep is aangeboden en het oefenen met het schrijven in open spellingsoftware. Bij preteaching gaat het om het voorlezen en koorlezen van tekst die ook in de groep gelezen wordt. Hierdoor worden de kinderen voorbereid op hetgeen in de grote groep aan de orde gaat komen.

In een open spellingsprogramma worden een aantal woorden geplaatst met de structuur die geleerd wordt (conform de volgorde in de handleiding). De kinderen oefenen hier dagelijks mee. Voorbeelden van open spellingsprogramma's zijn: WOEf (www.tandem-digitaal.nl) en WRTS (www.wrts.nl)

Voor de benadering van zwakke leerlingen in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces gelden dezelfde principes als in de eerste fase: focus op de sterke kanten van de kinderen, label ze niet als zwakke lezer, sta model door hardop denkend voor te doen en biedt wat extra tijd om tot het antwoord op een vraag te komen (Collins Block, 1997, p. 10).

Zowel de preteaching als het werken met een open spellingsprogramma neemt dagelijks ongeveer 10 minuten in beslag. Er wordt gewerkt in groepjes van maximaal 5 kinderen.

Laag 3: Connect Woordherkenning, Connect Vloeiend en specifieke aanpassingen

Doelgroep

Voor de derde interventie laag komen in principe die kinderen in aanmerking die zonder extra maatregelen niet meer meekunnen met het onderwijs in de groep. Voor welk aanbod gekozen wordt, hangt af van welke specifieke indicaties van toepassing zijn. Het centrale doel van Connect Woordherkenning is het volledig omzetten van alle letters binnen woorden om

tot adequate woordherkenning te komen en het leren lezen van medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Het centrale doel van Connect Vloeiend Lezen is het automatiseren van de woordherkenning en het vloeiend lezen van tekst. De meest onderscheidende indicatie tussen beiden is de effectiviteit van het herhaald aanbieden op woordniveau. Wanneer dit leidt tot een duidelijke verbetering in de herkenning van de aangeboden woorden in termen van accuratesse en snelheid, is Connect Woordherkenning aangewezen. Wanneer dit niet het geval is én er is sprake van een grillig patroon van moeilijkheden, is Connect Vloeiend Lezen aangewezen (zie ook Smits & Braams, 2006, p 67-68 en hoofdstuk 2 van dit rapport).

Laag 3 wordt aangeboden bovenop laag 1 en 2.

Een uitzondering op deze regel vormen de zwak gemotiveerde leerlingen die volgens de hoofdcriteria in laag 2 vallen: deze leerlingen worden in laag 3 geplaatst. Deze leerlingen krijgen echter alleen laag 1 en 3 aangeboden (en geen laag 2). De bedoeling is dat de leerling weer gemotiveerd raakt door met de leerling even iets anders te gaan doen (namelijk Connect). Preteaching zoals in laag 2 wordt aangeboden, lijkt voor deze leerlingen minder geschikt. Voor deze leerlingen is het van belang extra tijd in de plannen voor laag 3 (bovenop de aangegeven tijd voor laag 3).

De criteria voor indeling van de leerlingen in elk van de lagen, zijn per meetmoment uitvoerig beschreven in paragraaf 3.6.

Praktische uitvoering

Laag 3 in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces betreft het werken met:

1. Connect Woordherkenning. Er wordt geoefend met een groepje van maximaal 4-5 kinderen. Het programma wordt minimaal drie keer per week op verschillende dagen uitgevoerd. De sessies duren 15 minuten en worden bij voorkeur in de klas uitgevoerd (extra handen). In het programma worden zes fasen onderscheiden, die nauwkeurig gevolgd moeten worden:

Fase 0: Voorbereiding.

Er wordt gedurende drie achtereenvolgende sessies met dezelfde tekst gewerkt. De leerkracht kiest een stukje van 40 tot 60 woorden uit een boek dat geschikte oefenstof bevat en waarbij het kind inhoudelijk betrokken kan zijn. Voor iedere sessie wordt een nieuw Connect-rijtje gebruikt. Daarbij wordt de door het kind te lezen bladzijde als uitgangspunt genomen, alsmede de problemen die zijn gebleken in eerdere leessessies. Minstens twee woorden in het rijtje komen uit het boek. De rijtjes krijgen zodanig vorm, dat volledige verwerking van alle klank-tekenkoppelingen wordt afgedwongen. De wijze

van constructie is afhankelijk van het type oefendoel. Binnen Connect Woordherkenning wordt vooral gewerkt met medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden. Wanneer medeklinkerverbindingen problemen opleveren, kunnen er Connect-rijtjes worden gemaakt door te variëren op de medeklinkerverbinding die het doel is van de oefening. Dit kan door één medeklinker uit de verbinding weg te laten, of er één te vervangen. Een dergelijke werkwijze dwingt tot het volledig decoderen van de elementen van de medeklinkerverbinding. Connect-rijtjes met meerlettergrepige woorden worden gemaakt vanuit een of twee meerlettergrepige woorden die gekozen zijn uit de tekst. De overige woorden in het rijtje worden afgeleid uit de gekozen woorden. Daarbij wordt steeds een letter, een lettergreep of eventueel een groter deel van het woord veranderd. De woorden wijken op onvoorspelbare wijze van elkaar af. Het belangrijkste doel is dat de leerlingen inzicht krijgen in de opbouw van de meerlettergrepige woorden. De woordrijtjes worden op kaartjes geschreven.

Verder dient er een ‘woordlottoblad’ gemaakt te worden met de zes Connect-woorden erop geschreven. Het formaat moet zodanig zijn dat de zes kaartjes met de Connect-woorden erop passen.

Fase 1: Voorlezen van de oefentekst (tijdens de eerste sessie).

Leerkracht en leerlingen oriënteren zich op de tekst op basis van titel, de plaatsjes in het boek en door middel van het doen van voorspellingen over het verloop van het verhaal. De leerkracht leest de tekst vervolgens hardop voor. Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen. De leerkracht praat met de leerlingen op een enthousiaste manier over de tekst, vat samen en toetst voorspellingen.

Fase 2: Woorden schrijven

De leerkracht dicteert de zes woorden uit het voorbereide Connect-rijtje en laat bij ieder woord het woordkaartje even zien. De kinderen schrijven deze woorden op het transparante oefenbordje en spreken de woorden tegelijkertijd zachtjes uit. Na ieder geschreven woord wordt weer het woordkaartje getoond. Het kind verbetert een eventueel gemaakte fout door het woord uit te vegen en opnieuw te schrijven. De woorden die achtereenvolgens geschreven worden, verschillen minimaal van elkaar.

Fase 3: Woorden lezen

De leerlingen lezen de woorden in de volgorde waarin ze zijn opgeschreven. De leerkracht toont steeds een woordkaartje aan de leerlingen. De leerlingen lezen het woord zachtjes voor zich en steken de vinger op wanneer ze denken te weten welk woord het is. De leerkracht wacht totdat alle leerlingen zover zijn en geeft vervolgens aan één leerling de beurt. Daarna worden de kaartjes

geschud en wordt steeds in hoog tempo een woord aangeboden aan steeds een ander kind. Vervolgens worden de woorden gemixt met woorden uit de twee voorafgaande sessies en in hoog tempo aan steeds een ander kind aangeboden om te lezen.

Fase 4: Tekst lezen in koor

Leerkracht en leerlingen lezen de tekst gelijktijdig hardop voor. De leerlingen wijzen bij. De leerkracht kijkt regelmatig naar de leerlingen om te controleren of zij de tekst goed volgen.

Fase 5: Woorden herhaald lezen

Met de woordkaarten en het woordlottoblad wordt een lottospelletje gespeeld. Op die manier worden de woorden uit de Connect-rijtjes nogmaals geoefend. Het spel wordt in de tweede en derde sessie uitgebreid met de Connect-woorden uit die sessies.

Fase 6: Tekst herhaald lezen – duo lezen

De leerlingen markeren of onderstrepen de twee woorden uit het Connect-rijtje, die voorkomen in de tekst. De tekst wordt in duo's gelezen. Tijdens het duo-lezen leest één leerling de tekst hardop voor, terwijl de duopartner bijwijst. Bij fouten of aarzelingen blijft de duopartner even steken bij het woord om de ander de kans te geven zich te herstellen. Indien nodig zegt de duopartner de eerste letter(s) van het woord voor. Hierna wisselen de leerlingen van rol.

Afsluiting. Aan het eind van de sessie leest de leerkracht ter motivatie een aantal nieuwe bladzijden uit het boek voor (Smits & Braams, 2006, p 116-118).

2. Connect Vloeiend Lezen. Er wordt geoefend met een groepje van maximaal 4-5 kinderen. Het programma wordt minimaal drie keer per week op verschillende dagen uitgevoerd. De sessies duren 15 minuten en worden bij voorkeur in de klas uitgevoerd (extra handen). In het programma worden zes fasen onderscheiden, die nauwkeurig gevolgd moeten worden:

Fase 0: Voorbereiding.

De leerkracht kiest vijf motiverende boekjes op of boven het hoogste AVI-instructieniveau van de kinderen. De leerling kiest tijdens de sessie hieruit zijn favoriete boek. Uit dit boek wordt een gedeelte van 60 tot 200 woorden gekozen. De lengte neemt in de loop van de begeleidingsperiode steeds toe. Met het gekozen stuk worden drie sessies geoefend.

Fase 1: Oriëntatie (alleen tijdens de eerste sessie van de serie van drie)

Leerkracht en leerlingen oriënteren zich op de tekst op basis van titel, de plaatjes in het boek en door middel van het doen van voorspellingen over het verloop van het verhaal.

Fase 1: Voorlezen en interactie (eerste sessie)/Voorlezen (tweede en derde sessie)

De leerkracht leest de tekst hardop en vloeiend voor. Er is uitgebreide interactie tijdens het lezen. De leerkracht praat met de leerlingen op een enthousiaste manier over de tekst, vat samen en toetst voorspellingen. Tevens noemt de leerkrachten tijdens dit gesprekje nog wat van de (voor de kinderen) moeilijk te lezen woorden.

Fase 3: Koorlezen (eerste en tweede sessie)

Leerkracht en leerlingen lezen de tekst gelijktijdig hardop voor. De leerlingen wijzen bij. De leerkracht kijkt regelmatig naar de leerlingen om te controleren of zij de tekst goed volgen.

Fase 4: Woorden schrijven en lezen

De leerlingen kiezen ieder twee woorden uit de tekst die zij willen oefenen. De leerkracht schrijft elk woord op een woordkaartje. De leerkracht dicteert de woorden één voor één en de leerlingen schrijven de woorden gelijktijdig op het transparante schrijfbordje. Hierbij spreken ze gelijktijdig de klanken van de woorden uit. Vervolgens toont de leerkracht de kaartjes in dezelfde volgorde als waarin ze opgeschreven zijn. De leerlingen bedenken bij elk geschreven woord een zin. De leerlingen lezen de woorden hierna in dezelfde volgorde. Dit gaat als volgt: De leerkracht toont steeds een woordkaartje aan de leerlingen. De leerlingen lezen het woord zachtjes voor zich en steken de vinger op wanneer ze denken te weten welk woord het is. De leerkracht wacht totdat alle leerlingen zover zijn en geeft vervolgens aan één leerling de beurt. Daarna worden de kaartjes geschud en de leerlingen lezen de woorden nogmaals op de hierboven beschreven manier.

Fase 5: Duo lezen (alle drie de sessies)

De leerlingen markeren of onderstrepen de woorden die ze eerder hebben geschreven op hun kopie van de tekst. De tekst wordt in duo's gelezen.

De duopartners zitten naast elkaar en lezen vanaf één tekstblad, de tekst van de andere leerling wordt even weggelegd.

Tijdens het duo-lezen leest één leerling de tekst hardop voor, terwijl de duopartner bijwijst. Bij fouten of aarzelingen blijft de duopartner even stilstaan bij het woord om de ander de kans te geven zich te herstellen. Indien nodig zegt de duopartner de eerste letter(s) van het woord voor. Hierna wisselen de leerlingen van rol.

Fase 6: Fluisterlezen (alleen de laatste sessie)

De leerlingen lezen de tekst zelfstandig fluisterend op. De leerkracht luistert bij alle leerlingen een stukje mee en vult op basis hiervan voor elke leerling de zogenoemde 'Vloeiendheidsschaal' in (zie Smits & Braams, 2006, p 130). Op

deze schaal vult de leerkracht voor de aspecten ‘klemtoon en intonatie’, ‘ritme’ en ‘tempo’ de vloeiendheid van de leerling in de derde sessie in. Wanneer de score op elk van de onderdelen lager dan 3 is, is het noodzakelijk dat er met het betreffende kind vaker geoefend wordt.

Afsluiting. Aan het eind van de sessie leest de leerkracht ter motivatie een aantal nieuwe bladzijden uit het boek voor (Smits & Braams, 2006, p 128-130).

3. Specifieke aanpassingen (woordjes, teksten) m.b.t. interesses en sterke kanten van de betreffende leerlingen.

3.6 Het programma voor vloeiend lezen in LIST

3.6.1 Inleiding

In deze paragraaf wordt het programma voor vloeiend lezen in LIST besproken. Eerst wordt het kerncurriculum voor vloeiend lezen beschreven zoals dat vorm krijgt in de aanpak voor hardop lezen (HOMMEL) en de aanpak voor Stillezen. Vervolgens komen de interventielagen twee en drie die behoren bij de hardop leesaanpak aan de orde (Ralfi (Laag 2) en Ralfi Plus (Laag 3)). Tenslotte wordt Ralfi-light beschreven. Dit is de extra interventie behorend bij de stilleleesaanpak. Binnen elke aanpak wordt steeds beschreven voor welke leerlingen de aanpak bedoeld is, wat de basisprincipes zijn en hoe de praktische uitvoering van de aanpak vorm krijgt. Tot slot wordt in deze paragraaf doel en opzet van de minilessen besproken die twee- á driemaal per week binnen de aanpakken van Laag 1 ingezet worden. Bij het schrijven van de tekst is gebruik gemaakt van Smits (2009).

3.6.2 Hardop ondersteund makkelijk lezen (HOMMEL)

Doelgroep

Deze werkwijze is bedoeld voor alle leerlingen in het regulier basisonderwijs die AVI 2 – 5 instructieniveau halen als hoogste instructieniveau in termen van de oude AVI-toets (zie tabel in Struiksma e.a., 2004), of AVI E3 tot en met M4 (voor het S(B)O gelden de instructieniveaus volgens de berekening van Wentink (2010)) in termen van de nieuwe AVI-toetsen. Een uitzondering wordt gemaakt voor leerlingen die weliswaar beneden AVI E4 lezen, maar die

wel kunnen stillezen en dat ook willen. Dit komt voor bij leerlingen die hardop lezen met een tempo van minstens 85 woorden per minuut. Zij doen op interventieniveau 1 mee aan de stilleesgroep zoals beschreven in paragraaf 3.5.3.

In het speciaal basisonderwijs en speciaal onderwijs duurt het aanvankelijk leesproces langer. Hierdoor dreigt het gevaar dat er te lang te veel geoefend wordt op letter- en woordniveau. Om dit risico te verkleinen is het van belang te starten met de interventies van het voortgezet lezen zodra leerlingen de meeste letters kennen en de leeshandeling kunnen uitvoeren. Dit betekent dat leerlingen in het S(B)O starten met de interventies van voortgezet lezen zodra zij de aanvankelijk leesmethode hebben afgerond conform de in het project aangeboden planning.

Basisprincipes

Binnen LIST is veel lezen de basis van de voortgezet leesaanpak voor alle leerlingen. De leerlingen in deze doelgroep doen dit via hardop lezen omdat hun stilleestempo nog te laag is.

Alle leerlingen in deze doelgroep lezen minimaal 25 boeken per jaar, op leeftijdsadequaat niveau of daarboven. Om dit mogelijk te maken wordt intensief gebruik gemaakt van ondersteunende technieken. Het minimum niveau waarop gelezen wordt is het hoogste instructieniveau van de leerling. Bij een laag instructieniveau wordt tabel 3.1. gevolgd om het niveau waarop gelezen wordt te bepalen. Strips en boeken op een lager niveau mogen ter afwisseling gelezen worden, maar tellen niet mee voor de lijst van 25 boeken.

Ondersteunende technieken zijn te onderscheiden in lichtere en zwaardere technieken. De lichtere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die (vrijwel) normaal vorderen. Deze leerlingen lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en ongeveer homogeen qua leesniveau. Zij lezen om beurten of in koor. De zwaardere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die lijken te stagneren in de leesontwikkeling.

Deze technieken zijn nodig omdat de leerling niet zelfstandig decodeert. Het decoderen gebeurt door een tutorleerling of via een technische oplossing. Die technische oplossing kan bijvoorbeeld een bandje of een CD ROM zijn, maar ook tekst-naar-spraak software is een goede optie. De leerling in kwestie leest soms simultaan (in koor met het model), soms als echo. De voorkeur van de leerling kan daar zeker een rol in spelen. Leerlingen die met behulp van de zwaardere technieken lezen kunnen daardoor lezen op leeftijdsadequaat niveau.

Het lezen van de 25 boeken is niet primair de verantwoordelijkheid van de

leerling, maar van de leerkracht. De leerkracht ondersteunt bij de boekkeuze, motiveert en overlegt met de leerling over de mate van ondersteuning bij het lezen. Het is van groot belang dat leerlingen alleen boeken lezen die ze zelf kiezen en écht leuk vinden.

Praktische uitvoering HOMMEL

Organisatie

Hommel wordt ingepland voor minimaal 35 minuten per schooldag. Van deze 35 minuten moet minimaal 20 minuten gelezen worden door de kinderen, anders verliest het programma zijn effect. In de lokalen waar Hommel wordt uitgevoerd zijn minimaal 7 leeftijdsadequate boeken per leerling beschikbaar. De leerkracht plant in overleg met individuele leerlingen welke ondersteuningstechnieken ingezet worden. De voorkeuren van de leerling spelen daarbij een rol evenals de leesvorderingen.

Lesopzet HOMMEL

De leesles bestaat uit de volgende vaste componenten (zie ook Elsäcker en Verhoeven, 2001):

- Kinderen hergroeperen indien nodig (uitgangspunt; geen stillezen bij hardop lezen)
- Alle leerlingen zorgen dat zij voldoende leesmateriaal op de bank hebben om het half uur door te komen (2-5 minuten)
- Gezamenlijke start. Leerkracht leest een stukje voor uit een boek, krantenartikel, tijdschrift (ter kennismaking), 2 x per week wordt dit gekoppeld aan een miniles over aspecten van lezen (10 minuten)
- Leerlingen lezen zelf (met leesondersteuning), de leerkracht loopt rond, observeert en voert op zachte toon kleine motiverende leesgesprekjes met de leerlingen (20 minuten)
- Gezamenlijk einde. Terugkomen op de gegeven miniles. Boekrespons; er zijn verschillende aantrekkelijke mogelijkheden. Uitwisseling in tweetallen/Boekreclame/internetsites zoals www.librarything.nl en www.mijnstempel.nl/spelvormen Chambers (1995)/leeslogboekje. Belangrijk is dat deze boekrespons enthousiasmeert en zeker geen elementen in zich draagt van ‘overhoren’ (5 minuten).

Ondersteuningsvormen voor het lezen

Achtereenvolgens beschrijven we hier de lichte en de zwaardere ondersteuningsvormen in HOMMEL.

Lichte ondersteuningsvormen

Duolezen in homogene duo's is de organisatievorm voor de lichte ondersteuningsvormen. De duo's worden gekozen door de kinderen zelf. Uit onderzoek blijkt dat vriendschappen tussen kinderen het duolezen effectiever en makkelijker maken (Meisinger, Schwanenflugel, Bradley, & Stahl, 2004). Deze duo's zitten naast elkaar en lezen bij voorkeur uit hetzelfde boek dat midden tussen hen in ligt. Dit zorgt voor betrokkenheid op elkaars leesproces. Als de één leest wijst de ander bij en vice versa. Dit kan gebeuren met een bijwijs middel naar de voorkeur van de leerlingen. De kinderen overleggen met elkaar hoe zij het liefst om beurten lezen:

- om beurten een zin
- om beurten een (halve) bladzij
- tegelijkertijd in koor
- lezer 1 leest een (halve) bladzij, lezer 2 leest nogmaals dezelfde bladzij.

Zwaardere ondersteuningsvormen

Voor de zwaardere ondersteuningsvormen kan er gekozen worden uit tutorlezen en hardop meelesen met een technisch middel. Deze keus wordt gemaakt op praktische gronden: om hoeveel kinderen gaat het en wat is het gemakkelijkst te realiseren, gegeven deze aantallen. De voorkeur van kinderen zou in principe ook een rol moeten spelen.

Tutorlezen

De tutor is minstens twee jaar ouder dan de leerling die hij / zij helpt. De tutor doet dit vrijwillig omdat hij/zij het leuk vindt om te doen. De leerkracht van de tutores bespreekt de tutortaak met de klas en verzoekt tutores om zich aan te melden. Het is belangrijk dat het klikt tussen de tutor en de leerling die geholpen wordt. Vaak wordt aanbevolen om iedere 6 weken van tutor te wisselen (Vosse, 1994; 2002).

Leeszwakke leerlingen zijn doorgaans uitstekende tutores die in hun eigen leesontwikkeling profiteren van hun werk als tutor. Het is wel van belang dat deze leerlingen na zes weken weer een tijdje in hun eigen klas lezen omdat zij daar op een hoger leesniveau lezen. Voor kinderen die thuis veel en enthousiast lezen is dit minder belangrijk.

Tutoren krijgen kort voordat zij beginnen uitleg over de werkwijze. De leerkracht van de jongere leerlingen loopt rond en geeft voorbeelden en feedback tijdens het lezen. De jongere leerling kiest het boekje, waar nodig ondersteunt de leerkracht bij de keuze.

Er zijn in grote lijnen drie mogelijke werkwijzen voor tutoring: koorlezen, echolezen en de combinatie van beide. Deze laatste combinatie kan in extreme gevallen verrijkt worden met beperkte vormen van herhaald lezen. Bij koorlezen lezen de twee leerlingen tegelijkertijd in het boekje. Zij spreken een signaal af voor het moment dat de jonge leerling voelt dat hij het wel zonder de tutor af kan. Als dat signaal gegeven wordt houdt de tutor zijn mond totdat de jongere leerling aarzelt of een fout leest, of zelf aangeeft weer ondersteuning nodig te hebben. Dan begint de tutor weer mee te lezen (Klaassen & Stienstra-Sondij, 1999).

Bij echolezen leest de tutor eerst een alinea of een halve bladzij. De leerling wijst bij. Vervolgens leest de leerling zelf het gedeelte dat net voorgelezen is. Als dit nog moeilijk is kunnen tutor en leerling het gedeelte ook samen in koor lezen nadat de tutor het heeft voorgelezen. Dit is een combinatie van echolezen en koorlezen, deze combinatie is de zwaarste ondersteuningsvorm. In principe wordt er bij het tutorlezen niet herhaald gelezen. Voor kinderen die heel zware ondersteuning nodig hebben kan er eventueel voor gekozen worden om hetzelfde stuk tekst op twee of maximaal drie achtereenvolgende dagen te herhalen.

Tijdens het lezen geeft de tutor concrete complimenten over het lezen en zegt dingen als: je doet goed je best, je bent een goede lezer. De twee kinderen praten tijdens het laatste (derde) gedeelte van de lesopzet samen na over de inhoud van wat ze gelezen hebben.

Hardop meelezen met technisch middel

Deze mogelijkheid zal eerder gebruikt worden als slechts een enkel kind in de groep deze zware ondersteuningsvorm nodig heeft. De voorkeur van de leerling speelt ook een rol. Het is in sommige gevallen denkbaar dat een autistische leerling liever in een rustig hoekje leest met een koptelefoon op, dan met een tutor in een drukke omgeving. Er dient voor gewaakt te worden om dergelijke beslissingen op grond van feiten te nemen en niet op grond van overtuigingen. Als de meeste leerlingen met een tutor werken is het meestal beter om dit ook voor de autistische leerling te proberen.

Technische middelen die gebruikt kunnen worden zijn de volgende: cd's, cd-rom's, cassettebandjes en text-to-speech software (Sprint plus of Kurzweil). Voor leerlingen met ernstige leesproblemen boven de leeftijd van tien jaar is

het altijd nodig om text-to-speech software te introduceren en te leren gebruiken. Deze software vormt een belangrijke compensatie voor de leesproblemen van deze leerlingen en faciliteert het functioneren op school. Ook voor jongere leerlingen met leesproblemen is de software geschikt. Bij sommige van deze leerlingen wordt de software na verloop van tijd weer overbodig.

3.6.3 Stillezen

Doelgroep

Voor alle leerlingen die AVI 5 beheersen voor tempo (zie tabel in Struiksmā e.a., 2004) in termen van de oude AVI, of AVI E4 én voor leerlingen die weliswaar op een lager niveau lezen, maar die wel zonder veel moeite kunnen en willen stillezen (stilleestempo minstens 100 woorden per minuut).

Basisprincipes

Veel lezen is de basis van de aanpak voor alle leerlingen. Alle leerlingen in de doelgroep voor stillezen lezen minimaal 25 boeken per jaar. Dit is niet primair de verantwoordelijkheid van de leerling, maar van de leerkracht. De leerkracht motiveert en ondersteunt bij de boekkeuze. Het is van groot belang dat leerlingen alleen boeken lezen die ze écht leuk vinden. Boeken die niet leuk zijn mogen niet uitgelezen worden. Er is aandacht voor verhalende én informatieve boeken.

Klassenmanagement is heel belangrijk om rustig lezen mogelijk te maken. Stilte en rust zijn nodig en worden tot stand gebracht door heldere regels die aan de muur hangen in het lokaal. Tijdens het stillezen mag er niet gelopen worden. Dit betekent dat er voorafgaand aan de leestijd even ruimte moet zijn voor toiletbezoek en voor het zoeken van voldoende leesmateriaal om de leestijd door te komen.

De leerlingen in de stilleesgroep lezen uit een collectie leeftijdsadequate boeken van AVI 7/E5 tot AVI 9+/AVI Plus. Zij lezen op of liefst boven hun hoogste instructieniveau.

Voor leerlingen die de overgang naar stillezen maar moeilijk kunnen maken lijkt fluisterlezen van groot belang (Kragler, 1995). Zij kunnen dit zachtjes doen met hun hand voor de mond zodat anderen er geen last van hebben maar zij zichzelf duidelijk kunnen horen.

Om verveling te voorkomen is het van belang om stillezen af te wisselen met hardopleesvormen (Reutzel, Jones, Fawson & Smith, 2008). Voorbeelden hiervan zijn te vinden in Smits en Braams (2006): Voorlezen aan kleuters, theater lezen en radiolezen. Radiolezen kan plaatsvinden in de vorm van miniprojectjes die 3 x per jaar één week lopen. Ook kan twee keer per jaar een onderzoeksproject uitgevoerd worden m.b.t. een interessant zaakvakonderwerp met verslaggeving en presentatie in groepjes van vier kinderen. Praktische aanwijzingen hiervoor worden gegeven in het hoofdstuk over het werken in onderzoeksgroepen in Elsäcker en Verhoeven (2001).

Praktische uitvoering Stillezen

- Dagelijks roosteren; minimaal 30 minuten.
- De leesles bestaat uit de volgende vaste componenten (zie ook Elsäcker en Verhoeven, 2001; Morgan, Mraz, Padak, & Rasinski, 2009):

Vorbereitung:

- Kinderen hergroepeeren indien nodig (uitgangspunt; geen stillezen bij hardop lezen)
- Alle leerlingen zorgen dat zij voldoende leesmateriaal op de bank hebben om 20 minuten door te komen (5-10 minuten)

Lezen:

- Leerkracht leest een stukje voor uit een boek, krantenartikel, tijdschrift (ter kennismaking). Twee keer per week wordt dit gekoppeld aan een miniles over aspecten van lezen.
 - Leerlingen lezen zelf (20 min.) de leerkracht loopt rond, observeert en voert op zachte toon kleine motiverende leesgesprekjes met de leerlingen.
 - Boekreclame (5 minuten)/De leerkracht komt met de leerlingen terug op de inhoud van de miniles.
- Rijke leesomgeving met mooie boekpresentatie; minimaal 7 geschikte leeftijdsadequate boeken per kind aanwezig; combinatie van verhalende boeken en informatieve boeken.

3.6.4 Extra instructie voor zwakke lezers: Herhaald lezen met RALFI

Doelgroep

Voor alle leerlingen in de hardop leesaanpak, vanaf AVI 1 instructie niveau/M3 die in het afgelopen half jaar duidelijk minder dan 1 AVI instructieniveau gevorderd zijn; we noemen dit de stagnerende lezers.

Basisprincipes

- Deze extra aanpak gebeurt altijd in combinatie met de hardop leesaanpak in laag 1 (zie paragraaf 3.4.2). De leerlingen lezen vier tot vijf keer in de week met RALFI.

RALFI staat voor:

Repeated: Binnen RALFI wordt in vijf achtereenvolgende sessies (lieft verspreid over 5 weekdagen) met een groepje kinderen hetzelfde stukje tekst gelezen. Pas daarna wordt overgegaan tot het volgende stukje tekst;

Assisted: Kinderen worden ondersteund bij het lezen. Op deze manier wordt het lezen vergemakkelijkt en wordt aangestuurd op een succeservaring. Er wordt voor gezorgd dat het lezen nooit moeilijk wordt voor de kinderen en dit wordt ze ook van te voren duidelijk gemaakt. De ondersteuning bestaat uit de volgende technieken: De eerste vier keren dat een tekst gelezen wordt leest de leerkracht de tekst eerst zelf vloeiend voor in een normaal leestempo. In principe lezen de kinderen mee terwijl ze bijwijzen. Pas na het voorlezen van de tekst lezen kinderen de tekst zelf. De vijfde keer lezen ze de tekst zelf voor zonder de tekst eerst te hebben horen voorlezen. Bij het lezen in groepen wordt gebruik gemaakt van koorlezen; Als een leerling aarzelt bij het zien van een woord zegt de leerkracht het woord meteen voor. Dit doet de leerkracht alleen tijdens de eerste vier keren dat de tekst gelezen wordt. De vijfde keer geeft de leerkracht de kinderen 5 seconden de kans om het woord te zeggen.

Level: inzetten op een hoog niveau; RALFI steunt op de bevinding dat het voor de leesontwikkeling van zwakke lezers gunstig is om te werken met relatief moeilijke tekst, mits er voldoende ondersteuning geboden wordt middels voorlezen, koorlezen, voorzeggen en herhalen (McCormack en Paratore, 2003; Kuhn & Stahl, 2000). Dit betekent dat er met leeftijdsadequate tekst wordt gewerkt op minimaal het niveau van AVI 7-8/ E5-M6. Bij voorkeur wordt gewerkt met gewone jeugdboeken zonder aangegeven leesniveau.

Feedback: directe neutrale feedback bij fouten, maar ook toegespitste positieve feedback; het National Reading Panel (2000) geeft aan dat herhaald lezen effectief is in combinatie met ondersteuning en feedback. Door middel

van directe feedback krijgen foutief gelezen woorden niet de kans om ingeprent te worden. Directe feedback is bovendien van belang omdat herhaald voorlezen met ondersteuning soms gokkend leesgedrag kan oproepen. Het is van belang deze wijze van feedback geven aan de leerlingen uit te leggen, dit om frustratie te voorkomen en ook om ze te leren hetzelfde te doen tijdens het werken in duo's. Positieve feedback is nog belangrijker dan feedback op leesfouten. Positieve feedback moet duidelijk maken wát er precies goed gegaan is. Dus niet: 'goed zo' of 'goed gelezen', maar: 'ik vind het heel knap dat je het woord 'beneden' vandaag goed leest, terwijl het gisteren nog zo lastig was' of 'ik vind dat je zo mooi op toon voorleest, je weet het echt spannend te maken'. Positieve feedback moet de successen van kinderen vieren, niet de successen van de leerkracht. De vooruitgang moet duidelijk gekoppeld worden aan de activiteit van het kind. Als er vooruitgang is dan moet dat duidelijk met het kind besproken en gevierd worden waarbij duidelijk gemaakt wordt dat de vooruitgang te danken is aan zijn eigen inspanningen, niet die van de leerkracht. Een manier om dit heel duidelijk te maken is om de kinderen te vragen hun eigen lezen te evalueren. 'Hoe vind je zelf dat je gelezen hebt?'. Daarbij kan de leerkracht aandachtspunten geven. Bijvoorbeeld: lukt het om lange woorden te lezen? Wat vind je makkelijk om te lezen, wat moeilijk en waarom? Lees je spannend voor? Word je nog moe van het lezen? Deze mondelinge zelfevaluatie kunnen kort genoteerd worden door de leerkracht en na verloop van tijd in samenhang met elkaar besproken.

Interaction: plezierige interactie over de inhoud. Het is van belang om tijdens het voorlezen van het tekstgedeelte enthousiaste interactie te hebben over de inhoud. Niet alleen fonologische vaardigheden, maar ook de gelegde semantische connecties verbeteren de woordherkenning (Strain, Patterson en Seidenberg 1995; Aaron e.a. 1999; Laing en Hulme, 1999; Snowling en Hulme, 2005). Bovendien is het van groot belang dat kinderen zich ook binnen RALFI bewust zijn van het centrale doel van lezen: begrijpen wat er staat. Na bepaalde zinnen met interessante inhoud praten begeleider en kinderen over deze inhoud. Dit praten over heeft niet de kenmerken van het 'overhoren van de inhoud'. Er worden geen vragen gesteld naar allerlei details. Detailvragen perken de communicatie in: het antwoord staat voor de leerkracht immers al vast. Het beantwoorden van dit soort vragen is weinig motiverend voor kinderen. De interactie kan op twee manieren verlopen: aarzelend hardop denken, en het stellen van open vragen. Beiden hebben betrekking op eigen meningen over de tekst en de 'grote ideeën' binnen de tekst. Deze interactie nodigt uit tot rijke antwoorden, meer interactie en meer beleving van de tekst (Allen, 2000; Beck en McKeown, 2001). Juist hierdoor verbetert ook weer de

oproepsnelheid tijdens het lezen. Tijdens de interactie kunnen bepaalde woorden uit de tekst op een heel rijke manier aan de orde gesteld worden, waardoor deze vervolgens ook weer makkelijker gelezen worden door het kind. Woorden met rijke associaties worden immers gemakkelijker opgeroepen (Meyer en Felton, 1999). In grote lijnen kunnen bij de interactie de volgende categorieën onderwerpen (met voorbeeldvragen) gebruikt worden (Allen, 2000; Beck en McKeown, 2001):

Persoonlijke respons: jij

- Wat zou jij in deze situatie doen?
- Hoe zou jij reageren op deze opmerking?
- Hoe zou jij je voelen in deze situatie?
- Wat zou je hopen dat er gebeurde?

Persoonlijke verbindingsvragen: je vrienden, je ouders

- Hoe zouden jouw vrienden reageren op zo iemand?
- Hoe zouden jouw vrienden reageren als zoiets gebeurde?
- Hoe zouden jouw ouders reageren als ik zo iemand mee naar huis bracht?
- Zouden jouw vrienden dit doen met jou? (mij in zo'n situatie brengen)

Metacognitieve aspecten: logica, voorspellen

- Is dit wel logisch?
- Waarom ben je nu in de war?
- Wat denk je dat er gaat gebeuren?
- Waarom denk je dat?

Vragen naar de grote ideeën in de tekst

- Wat denken we nu over het karakter van de hoofdpersoon? (of over het onderwerp van de zakelijke tekst)
- Past dit bij wat we al over hem wisten?
- Waarom zou hij dat nu doen?
- Wat denk je dat hij van plan is?
- Hoe zou hij dat nu kunnen oplossen?

Kritische respons

- Hoe zouden we dit spannender kunnen maken?
- Hoe zouden we dit duidelijker kunnen maken?
- Hoe is dit vergeleken met een ander boek dat je gelezen hebt?
- Als jij dit boek zou schrijven, hoe zou je het anders doen?
- Hoe zou je het vinden als het was afgelopen?
- Als je één ding in dit boek mocht veranderen, wat zou het dan zijn?

Begripsactiviteiten bij de introductie van een nieuwe tekst zijn essentieel om duidelijk te maken dat begrip steeds centraal staat. Tegelijkertijd is het nodig ervoor te waken dat de leerlingen aan het eigenlijke lezen van de tekst toekomen (bron: Handleiding RALFI).

Praktische uitvoering

- Vier tot vijf keer per week roosteren, groepsdoorbrekend, minimaal 20 minuten per keer.
- Volg nauwkeurig de beschrijving van RALFI in hoofdstuk 10 van het boek van Smits en Braams (2006).

3.6.5 RALFI plus: Extra instructie voor extreem zwakke lezers: stagneren ondanks RALFI

Doelgroep

Voor alle leerlingen in de hardop leesaanpak op AVI 1 en 2 instructie niveau/M3, die in het afgelopen half jaar duidelijk minder dan 1 AVI instructieniveau gevorderd zijn ondanks het feit dat zij ***minstens een half jaar lang*** systematisch en correct zijn begeleid binnen HOMMEL (ondersteund lezen) én Ralfi. Daarbij is het van groot belang om na te gaan of zij binnen HOMMEL inderdaad het vereiste aantal boeken gelezen hebben. ***Let op: alleen voor deze doelgroep!***

Basisprincipes

- Deze extra aanpak gebeurt altijd in combinatie met de HOMMEL aanpak zoals beschreven in paragraaf 3.4.2.
- Sommige leerlingen voldoen niet aan de minimale voorwaarden m.b.t. decoderen die noodzakelijk zijn om van RALFI te profiteren.
- Spellingtraining kan de overgang naar vloeiend lezen bevorderen
- Sommige leerlingen profiteren van het toevoegen van tijdsdruk
- Een zeer beperkt aantal leerlingen profiteert van massed practice
- Er zijn twee keuzemogelijkheden:
 - Aanpassingen maken op RALFI (meestal toevoegingen); niet voor alle leerlingen worden dezelfde aanpassingen gemaakt. Bij de keuze

voor bepaalde aanpassingen wordt goed geobserveerd hoe effectief deze aanpassingen zijn voor de betreffende leerling.

- Per dag een zin overtypen (liefst in Sprint plus)
 - Iedere dag een zin overtypen, losknippen, woorden door elkaar, de leerkracht spreekt de zin uit en de leerling legt ze in de juiste volgorde
 - Woorden uit de teksten oefenen in goede open spelling software (bijvoorbeeld words van www.ces.nl)
 - Meer herhaald lezen binnen de sessie (massed practice)
 - Meer aandacht voor herhaling over langere termijn (volgende week na de nieuwe tekst weer laten terugkomen).
 - Toevoegen van tijdsdruk door fouten te tellen en met de stopwatch te meten.
- Maximaal een maand lang intensief en dagelijks het decoderen trainen via één van onderstaande keuzemogelijkheden en daarna doorgaan met RALFI.
- Toch nog leren lezen (TNL) boekjes lezen vanaf het eerste boekje; leerling leest waar mogelijk zelfstandig, zonder model van de leerkracht (niet de overige materialen van TNL gebruiken, zeker niet verder gaan dan deel 7) + systematisch dagelijks oefenen met drietal en viertal + woordjes uit de TNL boekjes laten schrijven/typen (eventueel woordjes oefenen in goede open spelling software). Voor info: www.TNL.nl
 - Veilig en vlot boekjes lezen vanaf het eerste boekje, met feedback van de leerkracht + systematisch dagelijks oefenen met drietal en viertal + woordjes uit de veilig en vlot boekjes laten schrijven/typen (eventueel woordjes oefenen in goede open spelling software)
 - Connect Klanken en Letters (Smits en Braams, 2006).

3.6.6 RALFI-light

Doelgroep

Ralfi-light is bedoeld voor de leerlingen in de stilleesgroep die onvoldoende vorderen en/of te snel afhaken bij het stillezen.

Voor de leerlingen die onvoldoende vorderen in de stilleesaanpak ondanks de toepassing van fluisterlezen wordt een vorm van ondersteund lezen

aangeboden die erop gericht is de leerlingen zozeer op weg te helpen bij het lezen van een boek, dat ze vervolgens zelfstandig verder kunnen lezen (Ralflight). Ook voor deze aanpak geldt dat deze bovenop de basisaanpak bij stillezen komt. Deze aanpak is ook zeer geschikt voor anderstalige en taalzwakke leerlingen.

Praktische uitvoering

De aanpak is zoals bij Ralfi, met dit verschil dat de teksten niet herhaald gelezen worden. Bij RALFI-light leest de leerkracht de eerste bladzij voor, de leerlingen lezen deze bladzij in koor en in duo's. Vervolgens wordt gewoon doorgegaan met de volgende bladzij.

RALFI-light wordt uitgevoerd met een boek dat de leerlingen daarna zelf verder zouden willen lezen. Door RALFI-light in te zetten komen de leerlingen gemakkelijker door het eerste stuk van het boek heen en krijgen ze bekendheid met het thema, de hoofdpersonen en de woordenschat van de schrijver. Daardoor wordt het na een flink stuk lezen in het boek gemakkelijker voor ze om het boek zelfstandig uit te lezen.

De frequentie waarmee RALFI Light wordt uitgevoerd is minimaal drie keer per week. Er kan gewerkt worden met wisselende samenstellingen al naar gelang welke kinderen het nodig hebben om kansrijk in een nieuw boek te starten.

Het heeft grote voordelen om met deze leerlingen te werken in serieboeken of in meerdere boeken van dezelfde schrijver of in meerdere boeken rondom hetzelfde thema. Dit heeft een positieve invloed op het leesbegrip en daarmee op het volhouden van stillezen (Krashen, 2004; Trainin, Wilson, Hiebert, Erickson, & Laughridge, 2008; Block, Parris, Reed, Whitely, Cinnamon & Cleveland, 2009).

3.6.7 Minilessen: praten over boeken

Twee keer per week integreert de leerkracht bij zowel de hardop leesaanpak als bij stillezen een miniles over lezen. De minilessen zijn bedoeld om met de kinderen te communiceren over het proces om tot de keuze van een boek te komen, om kinderen ankers te bieden om de inhoud van het boek dat ze aan het lezen zijn te verbinden met hun eigen leven en om te praten over strategieën die je kunt toepassen als je iets niet begrijpt in het boek, of bijvoorbeeld namen uit het boek niet kunt onthouden. De duur van een minilesje dient kort te zijn. Liefst 5 minuten, maximaal 10 minuten. De miniles

wordt aan het begin van de leestijd gegeven. Aan het eind van de les kan er eventueel op teruggekomen worden (Atwell, 2007; Morgan, Mratz, Padak & Rasinski, 2009).

In het onderstaande wordt wat nader uitgewerkt wat in een miniles aan de orde kan komen.

Miniles onderwerpen:

1. Komen voort uit observaties (wat hebben kinderen nodig)

Voorbeeld onderwerpen:

- Hoe kies je een boek?
- Hoe houd je bij wat je gelezen hebt?
- Hoe leen je boeken uit de klassen- of school bibliotheek
- Wat doe je als je boek uit is?
- Waar vind je boekbesprekingen
- Waarom zijn sommige boeken (te) makkelijk/moeilijk of precies goed?
- Wanneer je beter kunt stoppen met het lezen van een boek
- Introductie tot verschillende genres die kinderen leuk zouden kunnen vinden
- Het plezier als je een schrijver vindt die jij echt leuk vindt
- Hoe vind je je volgende boek op basis van eerder gelezen boeken
- Hoe serieboeken werken
- Wat doe je als je een woord tegenkomt dat je niet kent
- Hoe voelt het om in de 'lees zone' te zijn?
- Hoe leer je stillezen? (via fluisterlezen)
- Hoe doe je een boekreclame?
- Hoe haal je informatie uit een boek als je een werkstuk moet maken?

2. Komen voort uit teksten (elementen die de beleving kunnen triggeren, diepere lagen in de tekst, wat maakt dit stukje tekst interessant/ spannend/ontroerend/grappig/?)

3. Komen voort uit eigen leeservaringen. Deel met de kinderen jouw ervaringen als lezer (waarom lees je, waar, wanneer, hoe zoek je boeken, hoe bewaar je ze, je overtuigingen over boeken, hoe houd je bij wat je gelezen hebt).

3.7 Criteria voor indeling van de leerlingen in lagen bij voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen

In deze paragraaf worden de richtlijnen beschreven die de leerkrachten kunnen gebruiken om de leerlingen in de instructielagen die binnen het LIST-project worden gehanteerd in te delen. In de paragrafen 3.7.1 tot en met 3.7.4 komen de criteria aan de orde die gehanteerd worden bij de indeling in de interventielagen die aangeboden worden in het voorbereidend leesproces bij respectievelijk het reguliere en het speciaal (basis)onderwijs.

In de paragrafen 3.7.5 en 3.7.6 komen de criteria aan de orde die gehanteerd worden bij de indeling in de interventielagen die aangeboden worden in het aanvankelijk leesproces bij respectievelijk het reguliere en het speciaal (basis)onderwijs. De indelingscriteria voor indeling in de interventielagen bij het voortgezet leesonderwijs zijn opgenomen in paragraaf 3.7.7. De formulieren die gebruikt kunnen worden om de leerlingen in te delen zijn opgenomen in de bijlagen 1 tot en met 7.

3.7.1 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voorbereidend lezen in groep 1 in het reguliere basisonderwijs

In deze paragraaf worden de criteria beschreven die gebruikt kunnen worden voor de indeling van de leerlingen in de lagen bij voorbereidend lezen in groep 1 bij achtereenvolgens: A. aanvang groep 1, B. na afname van de motivatievragenlijst in oktober, C. na de kleutersignalering in januari, D. na de kleutersignalering in mei/juni.

A. Indeling leerlingen bij aanvang groep 1

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen bij de start van groep 3:

- Laag 1: Alle leerlingen;
Bij aanvang van groep 1 worden in principe geen leerlingen in laag 2 geplaatst, tenzij hier, op basis van gezond verstand redenen voor zijn.

B. Indeling leerlingen na afname motivatievragenlijst oktober groep 1

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000)

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na afname vragenlijst oktober groep 1:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn.*

*Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak.

C. Indeling leerlingen na signalering in januari groep 1

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- De onderdelen: Boekoriëntatie, Verhaalbegrip, Taalbewustzijn en Letterkennis van de signaleringslijst voor kleuters uit het Protocol Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na signalering in januari groep 1:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 1 uitgebreid: Taalzwakke groepen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen bij wie 2 of meer problemen worden gesignaleerd bij de tussendoelen 1&2 (boekoriëntatie en verhaalbegrip) (signaleringslijst kleuters). Voor deze leerlingen is het belangrijk als extra interventie het voorlezen in kleine groep in te zetten;

- óf Laag 2 is extra (bovenop laag 1) voor leerlingen bij wie 2 of meer problemen worden gesignaleerd bij de tussendoelen 3&4 (taalbewustzijn en letterkennis) (signaleringslijst kleuters). Voor deze leerlingen is het belangrijk als extra interventie het dagboek met terugschrijven in te zetten, evenals interventie gericht op de letters en leeshandeling'
- óf Laag 2 is extra (bovenop laag 1) voor leerlingen bij wie er sprake is van dyslexie in de familie en/of sprake is van een vertraagde spraak-/taalontwikkeling.

D. Indeling leerlingen na signalering in mei/juni groep 1

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- De onderdelen: Boekoriëntatie, Verhaalbegrip, Taalbewustzijn en Letterkennis van de signaleringslijst voor kleuters uit het Protocol Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000)

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na signalering in mei/juni groep 1:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 1 uitgebreid: Taalzwakke groepen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen bij wie 2 of meer problemen worden gesignaleerd bij de tussendoelen 1&2 (boekoriëntatie en verhaalbegrip) (signaleringslijst kleuters). Voor deze leerlingen is het belangrijk als extra interventie het voorlezen in kleine groep in te zetten;
- óf Laag 2 is ook extra (bovenop laag 1) voor leerlingen bij wie 2 of meer problemen worden gesignaleerd bij de tussendoelen 3&4 (taalbewustzijn en letterkennis) (signaleringslijst kleuters). Voor deze leerlingen is het belangrijk als extra interventie het dagboek met terugschrijven in te zetten, evenals interventie gericht op de letters en leeshandeling;

- óf Laag 2 is extra (bovenop laag 1) voor leerlingen bij wie er sprake is van dyslexie in de familie en/of sprake is van een vertraagde spraak-/taalontwikkeling.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Als een ongemotiveerde leerling niet uitvalt op de tussendoelen beginnende geletterdheid (leerling valt volgens hoofdcriteria dus niet in laag 2), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken in laag 1. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang binnen dat blok meer motiverende maatregelen te nemen. Tevens raden we de leerkracht aan middels een observatie na te gaan of de leesomgeving in de klas voldoende rijk is voor de leerling.

3.7.2 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voorbereidend lezen in groep 2 in het regulier basisonderwijs

In deze paragraaf worden de criteria beschreven die gebruikt kunnen worden voor de indeling van de leerlingen in de lagen bij voorbereidend lezen in groep 2 bij achtereenvolgens: A. aanvang groep 2, B. na de toetsafname in oktober, C. na de toetsafname in januari, D. na de toetsafname in mei en E. na de toetsafname in juni.

A. Indeling leerlingen bij aanvang groep 2

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen bij aanvang groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen.
Bij de aanvang van groep 2 worden in principe geen leerlingen in laag 2 geplaatst, tenzij hier, op basis van gezond verstand, goede redenen voor zijn.

B. Indeling leerlingen na toetsafname in oktober groep 2

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Analysetoets;
- Synthesetoets 1;
- Woordenschattoets (uit Toetspakket Beginnende Geletterdheid, (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008);
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in oktober groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2 (pre- en reteaching letters en leeshandeling én dagboek met terugschrijven): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op de analysetoets (minder dan 24 goed) **én** die uitvallen op de synthesetoets (minder dan 18 goed);
- Laag 2 (extra voorlezen): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op de woordenschattoets (minder dan 12 goed).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen 'gerichtheid op de taak' en 'aandachtsproblemen' uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt

afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Als een leerling ongemotiveerd is, raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken in laag 1. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang binnen dat blok meer motiverende maatregelen te nemen. Verder raden we de leerkracht aan middels een observatie na te gaan of de leesomgeving in de klas voldoende rijk is voor de leerling.

C. Indeling leerlingen na toetsafname in januari groep 2

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Letters benoemen (uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in januari groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2 (pre- en reteaching letters en leeshandeling én dagboek met terugschrijven): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op Letters benoemen (minder dan 6 letters goed);
- Laag 2 (voorlezen): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die in oktober voor voorlezen in laag 2 werden ingedeeld. Deze leerlingen worden dus niet heringedeeld, maar blijven in laag 2 voor voorlezen;
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op Letters benoemen (minder dan 6 letters goed) **én** die na toetsafname in oktober in laag 2 waren geplaatst (laag 3 komt dan nu i.p.v. laag 2).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen 'gerichtheid op de taak' en 'aandachtsproblemen' uit de motivatie-

en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Bij deze leerlingen bekijkt u de score op de toets Letters Benoemen nader.
 - Als een ongemotiveerde leerling het doel op Letters Benoemen haalt (≥ 6 letters benoemd), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken in laag 1. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang binnen dat blok meer motiverende maatregelen te nemen. Verder raden we de leerkracht aan middels een observatie na te gaan of de leesomgeving in de klas voldoende rijk is voor de leerling.
 - Als een ongemotiveerde leerling het doel op Letters Benoemen niet haalt (< 6 letters benoemd), plaats deze leerling dan volgens bovenstaande hoofdcriteria in laag 2 of 3.

D. Indeling leerlingen na toetsafname in mei groep 2

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Analysetoets;
- Synthesetoets 2;
- Benoemsnelheid Letters (uit Toetspakket Beginnende Geletterdheid, (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008);
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000) .

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in mei groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2 Pre- en reteaching letters en leeshandeling én dagboek met terugschrijven): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op één of meer van de onderdelen van dit toetsmoment (Analysetoets

minder dan 29 goed, Synthesetoets minder dan 18 goed, Benoemsnelheid Letters meer dan 46 seconden) **én** die na de toetsafname in januari nog niet in laag 2 waren geplaatst;

- Laag 2 (voorlezen): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die in oktober voor voorlezen in laag 2 werden ingedeeld. Deze leerlingen worden dus niet heringedeeld, maar blijven in laag 2 voor voorlezen;
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op één of meer van de onderdelen van dit toetsmoment (Analysetoets minder dan 29 goed, Synthesetoets minder dan 18 goed, Benoemsnelheid Letters meer dan 46 seconden) **én** die na toetsafname in januari in laag 2 waren geplaatst (laag 3 komt dan nu i.p.v. laag 2).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Bij deze leerlingen bekijkt u de scores op de toetsen van dit toetsmoment nader.
 - Als een ongemotiveerde leerling het doel haalt op alle onderdelen (Analysetoets, Synthesetoets, Benoemsnelheid Letters), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken in laag 1. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang binnen dat blok meer motiverende maatregelen te nemen. Verder raden we de leerkracht aan middels een observatie na te gaan of de leesomgeving in de klas voldoende rijk is voor de leerling.

- Als een ongemotiveerde leerling uitvalt op één of meer van de onderdelen van deze toetsronde (Analysetoets, Synthesetoets, Benoemsnelheid Letters), plaats deze leerling dan volgens bovenstaande hoofdcriteria in laag 2 of 3.

E. Indeling leerlingen na toetsafname in juni groep 2 / start groep 3

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Letters benoemen (Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in juni groep 2 (te gebruiken voor start groep 3):

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die een score 5-8 behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep **en/of** die na de toetsafname in mei groep 2 in laag 2 waren geplaatst;
- Laag 3 (Connect Klanken & Letters, zie elders in dit hoofdstuk): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor leerlingen die een score van 0-4 letters behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep **en/of** die na de toetsafname in mei groep 2 in laag 3 waren geplaatst.

Aanvullend criterium voor de indeling van leerlingen die bij aanvang van het aanvankelijk lezen al kunnen lezen (wanneer u vermoedt dat een leerling al kan lezen bij aanvang van groep 3 adviseren wij om dit te controleren door bij deze leerling AVI kaart M3 af te nemen):

- Duo lezen: Deze leerlingen worden tijdens blok 1, 2 en 3 direct in duo lezen geplaatst bij Hommel of in de eigen klas. Dit duo lezen vervangt blok 1, 2 en 3 tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. Vanaf dat moment doen deze leerlingen weer gewoon mee met de groep. Let op: de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doen deze leerlingen wel gewoon mee.

3.7.3 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voorbereidend lezen in groep 2 in het speciaal (basis)onderwijs

In deze paragraaf worden de criteria beschreven die gebruikt kunnen worden voor de indeling van de leerlingen in de lagen bij voorbereidend lezen in groep 2 bij achtereenvolgens: A. aanvang groep 2, B. na de toetsafname in oktober, C. na de toetsafname in januari, D. na de toetsafname in mei en E. na de toetsafname in juni.

A. Indeling leerlingen bij aanvang groep 2

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen bij aanvang groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen.
Bij de aanvang van groep 2 worden in principe geen leerlingen in laag 2 geplaatst, tenzij hier, op basis van gezond verstand, goede redenen voor zijn.

B. Indeling leerlingen na toetsafname in oktober groep 2

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Analysetoets;
- Synthesetoets 1;
- Woordenschattoets (uit Toetspakket Beginnende Geletterdheid, (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008);
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in oktober groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2 (pre- en reteaching letters en leeshandeling én dagboek met terugschrijven): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op de analysetoets (minder dan 24 goed) én die uitvallen op de synthesetoets (minder dan 18 goed);
- Laag 2 (extra voorlezen): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op de woordenschattoets (minder dan 12 goed).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Als een leerling ongemotiveerd is, raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken in laag 1. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang binnen dat blok meer motiverende maatregelen te nemen. Verder raden we de leerkracht aan middels een observatie na te gaan of de leesomgeving in de klas voldoende rijk is voor de leerling.

C. Indeling leerlingen na toetsafname in januari groep 2

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Letters benoemen (uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in januari groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2 (pre- en reteaching letters en leeshandeling én dagboek met terugschrijven): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op Letters benoemen (minder dan 4 letters goed);
- Laag 2 (voorlezen): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die in oktober voor voorlezen in laag 2 werden ingedeeld. Deze leerlingen worden dus niet heringedeeld, maar blijven in laag 2 voor voorlezen;
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op Letters benoemen (minder dan 4 letters goed) én die na toetsafname in

oktober in laag 2 waren geplaatst voor preteaching en reteaching en dagboek met terugschrijven (laag 3 komt dan nu i.p.v. laag 2).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Bij deze leerlingen bekijkt u de score op de toets Letters Benoemen nader.
 - Als een ongemotiveerde leerling het doel op Letters Benoemen haalt (≥ 4 letters benoemd), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken in laag 1. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang binnen dat blok meer motiverende maatregelen te nemen. Verder raden we de leerkracht aan middels een observatie na te gaan of de leesomgeving in de klas voldoende rijk is voor de leerling.
 - Als een ongemotiveerde leerling het doel op Letters Benoemen niet haalt (< 4 letters benoemd), plaats deze leerling dan volgens bovenstaande hoofdcriteria in laag 2 of 3.

D. Indeling leerlingen na toetsafname in mei groep 2

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Analysetoets;
- Synthesetoets 2;
- Benoemsnelheid Letters (uit Toetspakket Beginnende Geletterdheid, (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008);

- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in mei groep 2:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2 Pre- en reteaching letters en leeshandeling én dagboek met terugschrijven): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op één of meer van de onderdelen van dit toetsmoment (Analysetoets minder dan 29 goed, Synthesetoets minder dan 18 goed, Benoemsnelheid Letters meer dan 46 seconden) **én** die na toetsafname in januari nog niet in laag 2 waren geplaatst;
- Laag 2 (voorlezen): Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die in oktober voor voorlezen in laag 2 werden ingedeeld. Deze leerlingen worden dus niet heringedeeld, maar blijven in laag 2 voor voorlezen;
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die uitvallen op één of meer van de onderdelen van dit toetsmoment (Analysetoets minder dan 29 goed, Synthesetoets minder dan 18 goed, Benoemsnelheid Letters meer dan 46 seconden) **én** die na toetsafname in januari in laag 2 waren geplaatst (laag 3 komt dan nu i.p.v. laag 2).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Bij deze leerlingen bekijkt u de scores op de toetsen van dit toetsmoment nader.

- Als een ongemotiveerde leerling het doel haalt op alle onderdelen (Analysetoets, Synthesetoets, Benoemsnelheid Letters), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken in laag 1. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang binnen dat blok meer motiverende maatregelen te nemen. Verder raden we de leerkracht aan middels een observatie na te gaan of de leesomgeving in de klas voldoende rijk is voor de leerling.
- Als een ongemotiveerde leerling uitvalt op één of meer van de onderdelen van deze toetsronde (Analysetoets, Synthesetoets, Benoemsnelheid Letters), plaats deze leerling dan volgens bovenstaande hoofdcriteria in laag 2 of 3.

E. Indeling leerlingen na toetsafname in juni groep 2/start groep 3

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Letters benoemen (Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na toetsafname in juni groep 2 (te gebruiken voor start groep 3):

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die een score 5-6 behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep **en/of** die na de toetsafname in mei groep 2 in laag 2 waren geplaatst;
- Laag 3 (Connect Klanken & Letters, zie elders in dit hoofdstuk): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor leerlingen die een score van 0-4 letters behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep **en/of** die na de toetsafname in mei groep 2 in laag 3 waren geplaatst.

Aanvullend criterium voor de indeling van leerlingen die bij aanvang van het aanvankelijk lezen al kunnen lezen (wanneer u vermoedt dat een leerling al kan lezen bij aanvang van groep 3 adviseren wij om dit te controleren door bij deze leerling AVI kaart M3 af te nemen):

- Duo lezen: Deze leerlingen worden tijdens blok 1, 2 en 3 direct in duo lezen geplaatst bij Hommel of in de eigen klas. Dit duo lezen vervangt blok 1, 2 en 3 tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. Vanaf dat moment doen deze leerlingen weer gewoon mee met de groep. Let op: de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doen deze leerlingen wel gewoon mee.

3.7.4 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor aanvankelijk lezen in het reguliere basisonderwijs

In deze paragraaf worden de criteria beschreven die gebruikt kunnen worden voor de indeling van de leerlingen in de lagen bij aanvankelijk lezen bij achtereenvolgens: A. de start van het aanvankelijk leesonderwijs, B. na afname van de toetsen uit de herfstsignalering, C. na afronding van fase 1 van het aanvankelijk leesonderwijs, D. na afronding van fase 2 van het aanvankelijk leesonderwijs.

A. Indeling leerlingen bij de start van het aanvankelijk lezen

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Letters benoemen (uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie) voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008). Deze is afgenomen aan het eind van het proces van voorbereidend lezen (eind groep 2).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen bij de start van groep 3:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die een score 5-8 behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep **en/of** die na toetsafname in mei groep 2 in laag 2 waren geplaatst;
- Laag 3 (Connect Klanken & Letters, zie elders in dit hoofdstuk): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor leerlingen die een score van 0-4 letters behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep **en/of** die na de toetsafname in mei groep 2 in laag 3 waren geplaatst.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn tijdens het lezen:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak.

Voor de onvoldoende gemotiveerde leerlingen zijn aanvullende interventies nodig:

- Laag 2 én 3 voor leerlingen met een score tussen 5 en 8 op letters benoemen, maar die *onvoldoende* gemotiveerd zijn (gezamenlijke score is minder dan 17 op het onderdeel ‘gerichtheid op de leestaak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst of onvoldoende volgens uw eigen observatie). Voor deze kinderen bestaat het vermoeden dat ze toch meer ondersteuning nodig hebben dan hun toetsscore doet vermoeden.
- Laag 1 met extra uitdaging voor leerlingen met een voldoende score op letters benoemen, maar die *onvoldoende* gemotiveerd zijn (gezamenlijke score is minder dan 17 op het onderdeel ‘gerichtheid op de leestaak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst of onvoldoende volgens uw eigen observatie). Voor deze kinderen bestaat het vermoeden dat ze onvoldoende uitgedaagd worden. We raden de leerkracht aan deze leerlingen te observeren en te proberen vast te stellen bij welk blok of blokken het kind minder betrokkenheid toont of minder goed meedoet. Vervolgens is het van belang samen met de leerling te achterhalen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

Aanvullend criterium voor de indeling van leerlingen die bij aanvang van het aanvankelijk lezen al kunnen lezen (wanneer u vermoedt dat een leerling al kan lezen bij aanvang van groep 3 adviseren wij om dit te controleren door bij deze leerling AVI kaart M3 af te nemen):

- Duo lezen: Deze leerlingen worden tijdens blok 1, 2 en 3 direct in duo lezen geplaatst bij Hommel of in de eigen klas. Dit duo lezen vervangt blok 1, 2 en 3 tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. Vanaf dat moment doen deze leerlingen weer gewoon mee met de groep. Let op: de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doen deze leerlingen wel gewoon mee.

B. Indeling leerlingen na de herfstsignalering van het aanvankelijk lezen

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Herfstsignalering groep 3 (methodeafhankelijke toets);
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na de herfstsignalering van het aanvankelijk lezen:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die op het onderdeel ‘Letterkennis’/‘Grafemen benoemen’ **of** het onderdeel ‘Nieuwe woorden lezen’ de streefdoelen van de herfstsignalering niet halen (voor Veilig Leren Lezen: twijfelachtig of onvoldoende, zie addendum bij bijlage 1);
- Laag 3 (Connect Klanken & Letters, zie Smits & Braams, 2006): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor leerlingen die op het onderdeel ‘Letterkennis’/‘Grafemen benoemen’ 3 of meer letters fout lezen **of** op het onderdeel ‘Wisselwoorden lezen’ de streefdoelen van de herfstsignalering niet halen (zie addendum bij bijlage 1).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn tijdens het lezen:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is tijdens het lezen zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17)

scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. Bij leerlingen met problemen op dit vlak is een nadere analyse nodig. Kijk bij deze leerlingen naar de score op het onderdeel ‘Tekst lezen’/‘Zinnen lezen’ uit de herfstsignalering:

- Laag 1 én 2. Wanneer de score op het onderdeel ‘Tekst lezen’/ ‘Zinnen lezen’ uit de herfstsignalering onvoldoende is, neem deze leerlingen dan mee in laag 2. We gaan er dan vanuit dat de geringe motivatie bij het lezen veroorzaakt wordt doordat de leerling de taak toch niet aan kan en extra ondersteuning nodig heeft.
- Extra analyse: Wanneer de leerling het onderdeel ‘Tekst lezen’/‘Zinnen lezen’ wel gehaald heeft, neem dan AVI kaart M3 af. Het vermoeden bestaat dat deze leerling onvoldoende gemotiveerd is bij het lezen, doordat hij/zij niet voldoende uitdaging ervaart.
 - Wanneer de leerling AVI-niveau M3 beheerst, plaats deze leerling dan in duo lezen (i.p.v. blok 1-3) bij Hommel of in de eigen klas tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. Let op: de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doen deze leerlingen wel gewoon mee.
 - Wanneer de leerling AVI-niveau M3 **niet** beheerst, raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren tijdens de verschillende lesblokken. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang aan de leerling te vragen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

C. Indeling leerlingen na toetsafname in januari groep 3 (na afronding fase 1 aanvankelijk lezen)

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- AVI (2009), doortoetsen tot het hoogste beheersingsniveau is gevonden;
- DMT (2009), kaart 1 (gebruik voor het bepalen van het niveau bijlage 3 uit de vernieuwde DMT handleiding van september 2010 om de toetsscore direct om te zetten naar een niveau);

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na de toetsafname in januari groep 3:

In de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs worden alle letters aangeboden en wordt de elementaire leeshandeling aangeleerd. Na afronding van deze fase gaan in principe alle leerlingen door naar de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs.

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor alle leerlingen die AVI M3 niet halen **of** op de CITO DMT kaart 1 een D- of E-niveau halen
- Laag 3 (Connect Woordherkenning of Connect Vloeiend Lezen, zie indicaties in paragraaf 3.4.2): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor alle leerlingen die op de CITO DMT kaart 1 een E-niveau halen **én** die AVI M3 niet halen.
- HOMMEL: Alle leerlingen die AVI E3 halen, let op zij volgen wel de blokken 4,5 en 6 met de leerlingen uit laag 1.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen 'gerichtheid op de taak' en 'aandachtsproblemen' uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie, het leesengagement en de leestaakgerichtheid van de leerlingen.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Bij leerlingen die op de CITO DMT kaart 1 een A-, B- of C-score halen **én** die AVI M3 beheersen, neemt u AVI E3 af.
 - Als een leerling AVI E3 niet beheerst (AVI M3 wordt dus wel beheerst), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken.

Wanneer de leerling tijdens blok 1-3 ongemotiveerd is, wordt deze leerling in duo lezen geplaatst (i.p.v. blok 1-3) bij Hommel of in de eigen klas. Let op: met de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doet deze leerling wel gewoon mee. Tijdens blok 5 (creatief schrijven) moet deze leerling wel achter de computer worden gezet om de spelling van de woordaspecten die tijdens blok 1-3 zijn behandeld, te oefenen.

Wanneer de leerling tijdens één van de blokken 4-6 minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang samen met de leerling te achterhalen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

- Als een leerling AVI E3 beheerst, dan wordt deze leerling in HOMMEL geplaatst.
- Bij zwak gemotiveerde leerlingen die volgens de hoofdcriteria in laag 2 vallen: deze leerlingen worden in laag 3 geplaatst. Deze leerlingen krijgen echter alleen laag 1 en 3 aangeboden (en geen laag 2). De bedoeling is dat de leerling weer gemotiveerd raakt door met de leerling even iets anders te gaan doen (namelijk Connect). Preteaching en reteaching zoals in laag 2 wordt gedaan, lijkt voor deze leerlingen minder geschikt. Voor deze leerlingen is het van belang extra tijd in de plannen voor laag 3 (bovenop de aangegeven tijd voor laag 3).

D. Indeling leerlingen bij de overgang naar groep 4 na toetsafname in mei/juni groep 3

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- AVI (2009), doortoetsen tot het hoogste beheersingsniveau is gevonden;
- DMT (2009);
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na de toetsafname in mei/juni groep 3 (overgang naar groep 4):

Alle leerlingen die AVI E3 hebben behaald:

Deze leerlingen voldoen aan de eisen die worden gesteld bij de afronding van de methode voor aanvankelijk lezen.

- Laag 1: De leerlingen worden in de hardop leesaanpak (HOMMEL) geplaatst.

Leerlingen die AVI M3 hebben behaald maar niet voldoen aan de eisen van AVI E3 beheersingsniveau:

- Laag 1: De leerlingen worden in de hardop leesaanpak (HOMMEL) geplaatst.
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1): Reteaching. Dezelfde tekst die in laag 1 is gelezen wordt in de loop van de dag nogmaals gelezen.
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1 en 2): Connect Vloeiend lezen (zie indicaties in 3.4.3) of Ralfi, met oefenen van spelling op de computer.

Leerlingen die AVI M3 nog niet hebben behaald:

- Laag 1: De leerlingen worden verder begeleid volgens de bekende HOMMEL-methodiek, maar hebben hier wel extra begeleiding van de leerkracht bij nodig in de vorm van voor - koor – zelf lezen met dit groepje leerlingen.

Om te voorkomen dat de leerkracht de hele les alleen bezig is met de begeleiding van dit groepje leerlingen (en niet meer toekomt aan de leerlingen die al AVI M3 of hoger hebben behaald), stellen wij het volgende lesmodel voor:

Leerlingen AVI M3 nog niet gehaald	Leerlingen AVI M3 en hoger behaald
Organisatie en Klasmanagement	
Miniles	
Klassikaal voor – koor – door lezen	Zelfstandig duolezen
Zelfstandig duolezen	Duolezen onder begeleiding van de leerkracht
Gezamenlijke afsluiting	

- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor de leerlingen die AVI M3 nog niet hebben behaald: dezelfde tekst die in laag 1 is gelezen wordt herhaald gelezen in een kleine groep
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1 en 2) voor de leerlingen die AVI M3 nog niet hebben behaald **én** bepaalde letters echt nog niet kennen (verwisselingen (b/d, eu/ui, ie/ei) tellen hierbij niet mee): Connect Klanken & Letters. Zodra de betreffende leerlingen de letters kennen, krijgen zij direct Connect Woordherkenning aangeboden (i.p.v. Connect Klanken & Letters).
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1 en 2) voor de leerlingen die AVI M3 nog niet hebben behaald, maar wel alle letters kennen: Connect Woordherkenning.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Voor de onvoldoende gemotiveerde leerlingen zijn aanvullende interventies nodig:

Wanneer een leerling duo leest, ga dan na of er sprake is van een juiste duopartner voor deze leerling en of de manier van duolezen prettig wordt ervaren (zo kan er ook om beurten een regel of alinea worden gelezen in plaats van om de beurt een bladzijde). Verder is de observatie door de leerkracht van het gedrag van de leerling belangrijk, wanneer is er wel betrokkenheid en wanneer niet? Moet de ondersteuningsvorm worden aangepast? Ook moet worden nagegaan of het aanbod van boeken op orde is. Waar nodig ondersteunt de leerkracht de leerlingen bij de boekkeuze.

3.7.5 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor aanvankelijk lezen in het speciaal (basis)onderwijs

In deze paragraaf worden de criteria beschreven die gebruikt kunnen worden voor de indeling van de leerlingen in de lagen bij aanvankelijk lezen bij achtereenvolgens: A. de start van het aanvankelijk leesonderwijs; B. na meetmoment 1 uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO; C. na meetmoment 2 uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO; D. na afronding van fase 1 van het aanvankelijk leesonderwijs, E. na afronding van het eerste jaar van het aanvankelijk lezen; F. na afronding van fase 2 van het

aanvankelijk leesonderwijs; g. na toetsing in januari van het tweede jaar van het aanvankelijk lezen.

A. Indeling leerlingen bij de start van het aanvankelijk lezen (september eerste jaar aanvankelijk lezen)

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Letters benoemen (uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2). Deze is afgenomen aan het eind van het proces van voorbereidend lezen (eind groep 2).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen bij de start van het aanvankelijk lezen:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die een score 5-6 behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep;
- Laag 3 (Connect Klanken & Letters) Extra (bovenop laag 1 en 2) voor leerlingen die een score van 0-4 letters behalen op 'Letters benoemen' vanuit de kleutergroep.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen 'gerichtheid op de taak' en 'aandachtsproblemen' uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Voor de onvoldoende gemotiveerde leerlingen zijn aanvullende interventies nodig:

- Laag 2 én 3 voor leerlingen met een score tussen 5 en 8 op letters benoemen, maar die *onvoldoende* gemotiveerd zijn (gezamenlijke score is minder dan 17 op het onderdeel 'gerichtheid op de leestaak')

en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst of onvoldoende volgens uw eigen observatie). Voor deze kinderen bestaat het vermoeden dat ze toch meer ondersteuning nodig hebben dan hun toetsscore doet vermoeden.

- Laag 1 met extra uitdaging voor leerlingen die *voldoende* scoren op letters benoemen, maar die *onvoldoende* gemotiveerd zijn (gezamenlijke score is minder dan 17 op het onderdeel ‘gerichtheid op de leestaak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst of onvoldoende volgens uw eigen observatie). Voor deze kinderen bestaat het vermoeden dat ze onvoldoende uitgedaagd worden. We raden de leerkracht aan deze leerlingen te observeren en te proberen vast te stellen bij welk blok of blokken het kind minder betrokkenheid toont of minder goed meedoet. Vervolgens is het van belang samen met de leerling te achterhalen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

Aanvullend criterium voor de indeling van leerlingen die bij aanvang van het aanvankelijk lezen al kunnen lezen (wanneer u vermoedt dat een leerling al kan lezen bij aanvang van groep 3 adviseren wij om dit te controleren door bij deze leerling AVI kaart M3 af te nemen):

Duo lezen: De leerlingen die al kunnen lezen worden tijdens blok 1, 2 en 3 direct in duo lezen geplaatst bij Hommel of in de eigen klas. Dit duo lezen vervangt blok 1, 2 en 3 tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. Vanaf dat moment doen deze leerlingen weer gewoon mee met de groep. Let op: de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doen deze leerlingen wel gewoon mee

B. Indeling leerlingen na meetmoment 1 (uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO) van het aanvankelijk lezen (oktober eerste jaar aanvankelijk lezen)

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Grafemen; uit protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO
 - Voor Veilig leren lezen oud: p. 172 t/m 174;

- Voor Veilig leren lezen nieuw: p. 210 t/m 212;
- Voor Leeslijn oud: p. 248 t/m 250;
- Voor Leeslijn nieuw: p. 286 t/m 288.
- Nieuwe woorden; uit protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO
 - Voor Veilig leren lezen oud: p. 183;
 - Voor Veilig leren lezen nieuw: p. 221;
 - Voor Leeslijn oud: p. 259;
 - Voor Leeslijn nieuw: p. 297.
- Tekst; uit protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO
 - Voor Veilig leren lezen oud: p. 185 t/m 187;
 - Voor Veilig leren lezen nieuw: p. 223 t/m 225;
 - Voor Leeslijn oud: p. 261 t/m 263;
 - Voor Leeslijn nieuw: p. 299 t/m 301.
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na meetmoment 1 (uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO) van het aanvankelijk lezen:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die op het onderdeel ‘Grafemen benoemen’ **of** het onderdeel ‘Nieuwe woorden lezen’ de streefdoelen niet halen (zie voor de streefdoelen addendum 1 van bijlage 2);
- Laag 3 (Connect Klanken & Letters): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor leerlingen die op het onderdeel ‘Grafemen benoemen’ 3 of meer letters fout lezen.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt

afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Kijk bij deze leerlingen naar de score op het onderdeel 'Tekst lezen'/'Zinnen lezen' uit meetmoment 1 van het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO:

- Laag 1 én 2. Wanneer de score op het onderdeel 'Tekst lezen'/'Zinnen lezen' onvoldoende is (zie addendum 1 bijlage 2), neem deze leerlingen dan mee in laag 2. We gaan er dan vanuit dat de geringe motivatie bij het lezen veroorzaakt wordt doordat de leerling de taak toch niet aan kan en extra ondersteuning nodig heeft.
- Extra analyse: Wanneer de ongemotiveerde leerling het onderdeel 'Tekst lezen'/'Zinnen lezen' (zie addendum 1 bijlage 2) wel gehaald heeft, neem dan AVI kaart M3 af. Het vermoeden bestaat dat deze leerling onvoldoende gemotiveerd is bij het lezen, doordat hij/zij niet voldoende uitdaging ervaart.

- Wanneer de leerling AVI-instructieniveau M3 behaalt, wordt deze leerling in duo lezen geplaatst (i.p.v. blok 1-3) bij Hommel of in de eigen klas tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. Let op: met de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doen deze leerlingen wel gewoon mee.

- Wanneer de leerling AVI-instructieniveau M3 **niet** behaalt, raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren tijdens de verschillende lesblokken. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang samen met de leerling te achterhalen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

C. Indeling leerlingen na meetmoment 2 (uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO) van het aanvankelijk lezen (december/ januari eerste jaar aanvankelijk lezen)

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- Grafemen; uit protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO
 - Voor Veilig leren lezen oud: p. 190 t/m 192;

- Voor Veilig leren lezen nieuw: p. 228 t/m 230;
- Voor Leeslijn oud: p. 266 t/m 268;
- Voor Leeslijn nieuw: p. 304 t/m 306.
- Nieuwe woorden; uit protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO
 - Voor Veilig leren lezen oud: p. 201;
 - Voor Veilig leren lezen nieuw: p. 239;
 - Voor Leeslijn oud: p. 277;
 - Voor Leeslijn nieuw: p. 315.
- Tekst; uit protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO
 - Voor Veilig leren lezen oud: p. 203 t/m 206;
 - Voor Veilig leren lezen nieuw: p. 241 t/m 243;
 - Voor Leeslijn oud: p. 279 t/m 281;
 - Voor Leeslijn nieuw: p. 317 t/m 319.

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in instructielagen na meetmoment 2 (uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO) van het aanvankelijk lezen:

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor leerlingen die op het onderdeel ‘Grafemen benoemen’ **of** het onderdeel ‘Nieuwe woorden lezen’ de streefdoelen niet halen (zie addendum 2 van bijlage 2);
- Laag 3 (Connect Klanken & Letters, zie Smits & Braams, 2006): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor leerlingen die op het onderdeel ‘Grafemen benoemen’ 3 of meer letters fout lezen. In dit getal worden b/d verwisselingen, eu/ui verwisselingen en ei/ie verwisselingen **niet** meegeteld.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt

afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Kijk bij deze leerlingen naar de score op het onderdeel 'Tekst lezen'/'Zinnen lezen' uit meetmoment 2 (uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO, zie addendum 2 van bijlage 2):

- Laag 1 én 2. Wanneer de score op het onderdeel 'Tekst lezen'/'Zinnen lezen' (zie addendum 2 van bijlage 2) onvoldoende is, neem deze leerlingen dan mee in laag 2. We gaan er dan vanuit dat de geringe motivatie bij het lezen veroorzaakt wordt doordat de leerling de taak toch niet aan kan en extra ondersteuning nodig heeft.
- Extra analyse: Wanneer de ongemotiveerde leerling het onderdeel 'Tekst lezen'/'Zinnen lezen' (zie addendum 2 van bijlage 2) wel gehaald heeft, neem dan AVI kaart M3 af. Het vermoeden bestaat dat deze leerling onvoldoende gemotiveerd is bij het lezen, doordat hij niet voldoende uitdaging ervaart.

- Wanneer de leerling AVI-instructieniveau M3 behaalt, wordt deze leerling in duo lezen geplaatst (i.p.v. blok 1-3) bij Hommel of in de eigen klas tot alle letters zijn aangeboden in het aanvankelijk leesproces. Let op: de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doen deze leerlingen wel gewoon mee.

- Wanneer de leerling AVI-instructieniveau M3 **niet** behaalt, raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren tijdens de verschillende lesblokken. Wanneer er blokken zijn waarbij de leerling minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang samen met de leerling te achterhalen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

D. Indeling leerlingen na afronding fase 1 van het aanvankelijk lezen (maart eerste jaar aanvankelijk lezen)

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- AVI (2009), doortoetsen tot het hoogste instructieniveau is gevonden (zie addendum 5 van bijlage 2 voor grenswaarden instructieniveau voor S(B)O);

- DMT (2009), kaart 1;
- Grafemen (uit de handleiding van de DMT, 2009).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in het S(B)O na afronding van de eerste fase van het aanvankelijk leesproces (alle letters zijn aangeboden):

In de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs worden alle letters aangeboden en wordt de elementaire leeshandeling aangeleerd. Na afronding van deze fase gaan in principe alle leerlingen door naar de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs.

- Laag 1: Alle leerlingen;
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor alle leerlingen die AVI M3 instructieniveau niet behalen (genormeerd volgens addendum 3 van bijlage 2)
- Laag 3 (Connect Woordherkenning of Connect Vloeiend Lezen, zie indicaties in Smits & Braams, 2006): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor alle leerlingen die op de CITO DMT kaart 1 een D- of E-niveau halen (genormeerd op afnamemoment medio groep 3) **én** die op de Grafementoets matig of onvoldoende scoren (minder dan 25 letters goed, leestijd is niet van belang). Hierbij tellen we fouten niet mee die het gevolg zijn van verwisselingen (bijvoorbeeld b/d, eu/ui, ie/ei). Als een leerling letters niet kent dan is dat een grond voor interventie in laag 3. Als een leerling letters verwisselt dan is dat **geen** grond voor interventie in laag 3.
- HOMMEL: Alle leerlingen die AVI E3 instructieniveau behalen, let op zij volgen wel de blokken 4,5 en 6 uit laag 1.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op

deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Bij zwak gemotiveerde leerlingen die op de CITO DMT kaart 1 een A-, B- of C-score halen én die AVI M3 instructieniveau behalen, is een nadere analyse van de resultaten op de AVI nodig.

- Als een leerling AVI E3 instructieniveau niet behaalt (AVI M3 instructieniveau wordt dus wel behaald), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken.

Wanneer de leerling tijdens blok 1-3 ongemotiveerd is, wordt deze leerling in duo lezen geplaatst (i.p.v. blok 1-3) bij Hommel of in de eigen klas. Let op: met de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doet deze leerling wel gewoon mee. Tijdens blok 5 (creatief schrijven) moet deze leerling wel achter de computer worden gezet om de spelling van de woordaspecten die tijdens blok 1-3 zijn behandeld, te oefenen.

Wanneer de leerling tijdens één van de blokken 4-6 minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang samen met de leerling te achterhalen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

- Als een leerling AVI E3 instructieniveau behaalt, dan wordt deze leerling in HOMMEL geplaatst.
- Bij zwak gemotiveerde leerlingen die volgens de hoofdcriteria in laag 2 vallen: deze leerlingen worden in laag 3 geplaatst. Deze leerlingen krijgen echter alleen laag 1 en 3 aangeboden (en geen laag 2). De bedoeling is dat de leerling weer gemotiveerd raakt door met de leerling even iets anders te gaan doen (namelijk Connect). Preteaching en reteaching zoals in laag 2 wordt gedaan, lijkt voor deze leerlingen minder geschikt. Voor deze leerlingen is het van belang extra tijd in de plannen voor laag 3 bovenop de aangegeven tijd voor laag 3.

E. Indeling leerlingen na afronding van het eerste jaar van het aanvankelijk lezen (mei/juni eerste jaar aanvankelijk lezen)

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- AVI (2009), doortoetsen tot het hoogste instructieniveau is gevonden (zie addendum 5 van bijlage 2 voor grenswaarden instructieniveau voor S(B)O);
- DMT (2009);
- Motivatievragenlijst (Bergsma, 2009) en Gedragsvragenlijst (Van Doorn, 2000).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in het S(B)O na afronding van het eerste jaar van het aanvankelijk leesproces:

- Laag 1: alle leerlingen
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor alle leerlingen die AVI M3 instructieniveau niet behalen (genormeerd volgens tabel in bijlage 5);
- Laag 3 (Connect Woordherkenning of Connect Vloeiend Lezen, zie indicaties in paragraaf 3.4.3): Extra (bovenop laag 1 en 2) voor alle leerlingen die AVI M3 instructieniveau niet behalen (genormeerd volgens tabel in bijlage 5) **én** op de CITO DMT een D- of E-niveau halen (genormeerd op afnamemoment medio groep 3).
- HOMMEL: Alle leerlingen die AVI E3 instructieniveau behalen (genormeerd volgens tabel in bijlage 5), let op zij volgen wel de blokken 4,5 en 6 uit laag 1.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kun u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Bij onvoldoende gemotiveerde leerlingen is een nadere analyse nodig.

- Bij zwak gemotiveerde leerlingen die AVI M3 instructieniveau behalen (genormeerd volgens addendum 3 van bijlage 2), is een nadere analyse van de resultaten op de AVI nodig.
 - Als een leerling AVI E3 instructieniveau behaalt (genormeerd volgens tabel in bijlage 5), dan wordt deze leerling in HOMMEL geplaatst.
 - Als een leerling AVI E3 instructieniveau niet behaalt (AVI M3 instructieniveau wordt dus wel behaald, genormeerd volgens tabel in bijlage 5), raden we de leerkracht aan de betreffende leerling te observeren worden tijdens de verschillende lesblokken.

Wanneer de leerling tijdens blok 1-3 ongemotiveerd is, wordt deze leerling in duo lezen geplaatst (i.p.v. blok 1-3) bij Hommel of in de eigen klas. Let op: de blokken 4, 5 en 6 uit laag 1 doet deze leerling wel gewoon mee. Tijdens blok 5 (creatief schrijven) moet deze leerling wel achter de computer worden gezet om de spelling van de woordaspecten die tijdens blok 1-3 zijn behandeld, te oefenen.

Wanneer de leerling tijdens één van de blokken 4-6 minder betrokkenheid toont of minder meedoet, is het van belang samen met de leerling te achterhalen wat daarvan de oorzaak is, en de aanpak aan te passen aan de onderwijsbehoefte van de leerling voor zover dat mogelijk is zonder de aanpak voor de groep te schaden.

- Bij zwak gemotiveerde leerlingen die volgens de hoofdcriteria in laag 2 vallen: deze leerlingen worden in laag 3 geplaatst. Deze leerlingen krijgen echter alleen laag 1 en 3 aangeboden (en geen laag 2). De bedoeling is dat de leerling weer gemotiveerd raakt door met de leerling even iets anders te gaan doen (namelijk Connect). Preteaching en reteaching zoals in laag 2 wordt gedaan, lijkt voor deze leerlingen minder geschikt. Voor deze leerlingen is het van belang extra tijd in de plannen voor laag 3 bovenop de aangegeven tijd voor laag 3.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die zich goed ontwikkelen:

Geef in kolom 2 aan voor welke leerlingen (mogelijk) in de toekomst de Bao-doelen bereikbaar zijn, zowel voor hardop lezen als voor stillezen. Dit zijn de leerlingen die de AVI E3-tekst op instructieniveau lezen (genormeerd volgens addendum 3 van bijlage 2).

Voor de andere kinderen kan op een later tijdstip (op grond van volgende AVI toetsen) alsnog besloten worden tot Bao doelen.

F. Indeling leerlingen na afronding van het aanvankelijk lezen (afronding fase 2) (schoolweek 12 tweede jaar aanvankelijk lezen)

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in het S(B)O na afronding van de tweede fase van het aanvankelijk leesproces (alle onderdelen uit de methode voor aanvankelijk lezen zijn aangeboden):

In de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs wordt aandacht besteed aan de instructie van specifieke woordaspecten. Leerlingen leren progressief ingewikkelder woordtypen verklanken en mede onder invloed van verdere oefening zal de leesvaardigheid verder worden geautomatiseerd.

- Laag 1: Na afronding van fase twee gaan ALLE leerlingen door in een HOMMEL-groep.
- Laag 2/3: Leerlingen die naar aanleiding van het vorige indelingsmoment (afronding eerste jaar aanvankelijk lezen) in een extra interventie (laag 2/3) zijn geplaatst, blijven in deze interventie (bovenop HOMMEL)

G. Indeling leerlingen na toetsing januari tweede jaar aanvankelijk lezen (aanvankelijk lezen is afgerond)

Te gebruiken toetsen bij de indeling van de leerlingen:

- AVI (2009), doortoetsen tot het hoogste instructieniveau is gevonden (genormeerd volgens addendum 4 van bijlage 2);
- DMT (2009).

Hoofdcriteria voor de indeling van de leerlingen in het S(B)O na toetsing januari tweede jaar aanvankelijk lezen (alle onderdelen uit de methode voor aanvankelijk lezen zijn aangeboden):

In de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs wordt aandacht besteed aan de instructie van specifieke woordaspecten. Leerlingen leren progressief ingewikkelder woordtypen verklanken en mede onder invloed van verdere oefening zal de leesvaardigheid verder worden geautomatiseerd.

Na afronding van deze fase gaan ALLE leerlingen door in een HOMMEL-groep.

Leerlingen die AVI E3 instructieniveau behalen (genormeerd volgens tabel in bijlage 5):

Deze leerlingen voldoen aan de eisen die worden gesteld bij de afronding van de methode voor aanvankelijk lezen.

- Laag 1: De leerlingen worden verder begeleid volgens de bekende HOMMEL-methodiek.

Leerlingen die AVI M3 instructieniveau behalen (genormeerd volgens tabel in bijlage 5) maar niet voldoen aan de eisen van AVI E3 instructieniveau:

Deze leerlingen beheersen de elementaire leeshandeling maar hebben het leesproces nog onvoldoende geautomatiseerd. Verder automatisering van het leesproces wordt bereikt door deze leerlingen vooral véél te laten lezen.

- Laag 1: De leerlingen worden verder begeleid volgens de bekende HOMMEL-methodiek
- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor de leerlingen die AVI instructieniveau E3 nog niet hebben behaald: dezelfde tekst die in laag 1 is gelezen wordt herhaald gelezen in een kleine groep
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1 en 2) voor de leerlingen die AVI E3 instructieniveau nog niet hebben behaald: Connect Vloeiend lezen (zie indicaties in Smits & Braams, 2006) of Ralfi, met oefenen van spelling op de computer.

Leerlingen die AVI M3 instructieniveau niet behalen:

Deze leerlingen hebben te weinig opgestoken van het aangeboden aanvankelijk leesonderwijs. Een herhaling van (onderdelen uit) de methode voor aanvankelijk lezen is niet zinvol. Ook voor deze leerlingen zal verdere automatisering van het leesproces op gang komen door véél lezen.

- Laag 1: De leerlingen worden verder begeleid volgens de bekende HOMMEL-methodiek, maar hebben hier wel extra begeleiding van de leerkracht bij nodig in de vorm van voor - koor – zelf lezen met dit groepje leerlingen.
Om te voorkomen dat de leerkracht de hele les alleen bezig is met de begeleiding van dit groepje leerlingen (en niet meer toekomt aan de leerlingen die al AVI instructieniveau M3 of hoger hebben behaald), stellen wij het volgende lesmodel voor:

Leerlingen AVI M3 instructie nog niet gehaald	Leerlingen AVI M3 instructie en hoger behaald
Organisatie en Klasmanagement	
Miniles	
Klassikaal voor – koor – door lezen	Zelfstandig duolezen
Zelfstandig duolezen	Duolezen onder begeleiding van de leerkracht
Gezamenlijke afsluiting	

- Laag 2: Extra (bovenop laag 1) voor de leerlingen die AVI instructieniveau M3 nog niet hebben behaald: dezelfde tekst die in laag 1 is gelezen wordt herhaald gelezen in een kleine groep
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1 en 2) voor de leerlingen die AVI M3 instructieniveau nog niet hebben behaald **én** bepaalde letters echt nog niet kennen (verwisselingen (b/d, eu/ui, ie/ei) tellen hierbij niet mee): Connect Klanken & Letters. Zodra de betreffende leerlingen de letters kennen, krijgen zij direct Connect Woordherkenning aangeboden (i.p.v. Connect Klanken & Letters).
- Laag 3: Extra (bovenop laag 1 en 2) voor de leerlingen die AVI M3 instructieniveau nog niet hebben behaald, maar wel alle letters kennen: Connect Woordherkenning.

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn:

Voor de onvoldoende gemotiveerde leerlingen zijn aanvullende interventies nodig:

Wanneer een leerling duo leest, ga dan na of er sprake is van een juiste duopartner voor deze leerling en of de manier van duolezen prettig wordt ervaren (zo kan er ook om beurten een regel of alinea worden gelezen in plaats van om de beurt een bladzijde). Verder is de observatie door de leerkracht van het gedrag van de leerling belangrijk, wanneer is er wel betrokkenheid en wanneer niet? Moet de ondersteuningsvorm worden aangepast? Ook moet worden nagegaan of het aanbod van boeken op orde is. Waar nodig ondersteunt de leerkracht de leerlingen bij de boekkeuze.

3.7.6 Criteria voor indeling van leerlingen in de aanpakken voor voortgezet lezen in het (speciaal) basisonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs

In deze paragraaf worden de criteria beschreven die gebruikt kunnen worden voor de indeling van de leerlingen in de lagen bij voortgezet lezen. Achtereenvolgens worden de criteria voor indeling in interventielagen bij hardop lezen en stillezen beschreven. Daarna worden aanvullende indelingscriteria beschreven die gehanteerd kunnen worden wanneer leerlingen onvoldoende gemotiveerd zijn.

Toewijzing van leerlingen in HOMMEL of Lekker Stil Lezen:

Bij het toetsen van de leesvaardigheid met behulp van AVI-nieuw wordt in het regulier *basisonderwijs* doorgetoetst tot de leerling totdat de leerling een toets *niet* haalt.

Het doortoetsen totdat het kind de toets niet haalt doe je om het hoogste beheersingsniveau te vinden (dat ligt 1 niveau onder de niet gehaalde toets).

Binnen het *speciaal (basis)onderwijs* wordt doorgetoetst tot het hoogste instructieniveau is gevonden.

Basisonderwijs:

- Leerlingen die AVI-niveau E3 t/m AVI-niveau M4 beheersen gaan HOMMEL-lezen
- Leerlingen die AVI-niveau E3 t/m AVI-niveau E4 beheersen én kunnen én willen stillezen gaan Stillezen
- Leerlingen die AVI-niveau E4 of hoger beheersen gaan Stillezen.

Speciaal (Basis)onderwijs en Voortgezet Speciaal Onderwijs:

- Leerlingen die AVI-niveau E3 t/m AVI-niveau E4 beheersen voor tempo (instructieniveau voor fouten mag) gaan HOMMEL-lezen
- Leerlingen die AVI-niveau E3 t/m AVI-niveau E4 beheersen voor tempo (instructieniveau voor fouten mag) én kunnen én willen stillezen gaan Stillezen.
- Leerlingen die AVI-niveau E4 of hoger beheersen voor tempo (instructieniveau voor fouten mag) gaan Stillezen.

Hoofdcriteria voor de indeling van leerlingen bij HOMMEL:

- *Laag 1* bestaat uit Hardop Ondersteund en Makkelijk Lezen (HOMMEL). Deze interventie is bedoeld voor alle leerlingen die voldoen aan de eerder genoemde hoofdcriteria (zie 1.1). Binnen de HOMMEL-aanpak worden leerlingen ingedeeld in een lichte vorm van ondersteuning (duolezen) of in zwaardere ondersteuningsvormen (tutorlezen of meelesen met een technisch hulpmiddel). Duolezen is bedoeld voor leerlingen die normaal vorderen. De zwaardere ondersteuningsvormen zijn bedoeld voor de overige leerlingen. De keuze tussen zwaardere ondersteuningsvormen wordt gemaakt op praktische gronden: om hoeveel kinderen gaat het en wat is het eenvoudigst te organiseren, gegeven deze aantallen. De voorkeur van leerlingen zou in principe ook een rol moeten spelen.

Aandachtspunten voor alle leerlingen in laag 1:

- Is het vereiste aantal boeken uitgelezen? (oktober: 6 boeken, januari/februari: 13 boeken, mei/juni: 24 boeken, eind schooljaar: 25 boeken)
- Waren de uitgelezen boeken leeftijdsadequaat? Zo nee, laat dan een interesselijst (Layne, 2007) invullen door de leerling en help de leerling bij de boekkeuze.
- De extra instructie in *Laag 2* bestaat uit herhaald lezen met RALFI. Let op: ga eerst na of de leerlingen binnen HOMMEL inderdaad het vereiste aantal boeken gelezen hebben. Als dit niet zo is: neem dan maatregelen om te zorgen dat dit vanaf nu wel gebeurt en pas daarnaast RALFI toe.

- Deze interventie is bedoeld voor alle leerlingen in het basisonderwijs die geen AVI-niveau vooruit zijn gegaan, sinds het vorig toetsmoment.
 - In het speciaal (basis)onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs, is deze interventie bedoeld voor alle leerlingen die in het afgelopen *half* jaar géén vooruitgang te zien geven binnen hetzelfde AVI-niveau (bijvoorbeeld stilstaan op E4-laag, volgens de normen van afnamemoment E4) en/of die niet het eerstvolgende doel behaald hebt.
- *Laag 3* voorziet in RALFI+, een extra instructie voor extreem zwakke lezers die stagneren *ondanks* de RALFI-begeleiding. Deze interventie is bedoeld voor alle leerlingen die ondanks het feit dat zij minstens een half jaar lang systematisch en correct zijn begeleid binnen HOMMEL (ondersteund lezen) én RALFI *niet* vooruit zijn gegaan volgens het hierboven bij Laag 2 geformuleerde criterium. Daarbij is het van groot belang om na te gaan of zij binnen HOMMEL inderdaad het vereiste aantal boeken gelezen hebben. Als dit niet zo is, neem dan maatregelen om te zorgen dat dit vanaf nu wel gebeurt en pas daarnaast RALFI plus toe. Let op: deze interventie is *alleen* voor deze doelgroep!

Aanvullend criterium voor leerlingen die niet vorderen op de DMT (met name kaart 3):

Wanneer een leerling niet vordert op de DMT (met name kaart 3) is dit een aanwijzing dat de leerling onvoldoende boeken leest waarin de woordstructuren voorkomen die op de DMT getoetst worden (het leesniveau van de boeken is dus te laag).

Bij deze leerlingen is het volgende van belang:

- Zorgen voor leeftijdsadequaat niveau van de boeken;
- Extra inzet op boekkeuze (laat een interesselijst (Layne, 2007) invullen).

Hoofdcriteria voor de indeling van leerlingen bij Stillezen:

- Laag 1 bestaat uit Lekker Stillezen en is bedoeld voor alle leerlingen die voldoen aan de eerder genoemde hoofdcriteria.

Aandachtspunten voor alle leerlingen in laag 1:

- Is het vereiste aantal boeken uitgelezen? (oktober: 6 boeken, januari/februari: 13 boeken, mei/juni: 24 boeken, eind schooljaar: 25 boeken)
 - Waren de uitgelezen boeken leeftijdsadequaat? Zo nee, laat dan een interesselijst (Layne, 2007) invullen door de leerling en help de leerling bij de boekkeuze.
- De extra interventie in Laag 2 bestaat uit RALFI-light. Let op: ga eerst na of de leerlingen binnen Stillezen inderdaad het vereiste aantal boeken gelezen hebben. Als dit niet zo is: neem dan maatregelen om te zorgen dat dit vanaf nu wel gebeurt en pas daarnaast RALFI-light toe.
 - Deze interventie is bedoeld voor alle leerlingen in het basisonderwijs die de AVI toets die voor hen bedoeld is (bijvoorbeeld: januari groep 6: M6) niet gehaald hebben.
 - Deze interventie is bovendien bedoeld voor de leerlingen die het doel van de stilleestoets niet gehaald hebben, of de stilleestoets niet begrepen hebben, of die een te wisselend leestempo beeld te zien geven (tenzij deze bevindingen naar de mening van de leerkracht niet het structurele beeld vertegenwoordigen).
 - In het speciaal (basis)onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs, is deze interventie bedoeld voor alle leerlingen die in het afgelopen *half* jaar géén vooruitgang te zien geven binnen hetzelfde AVI-niveau (bijvoorbeeld stilstaan op E4-laag).
 - In het speciaal (basis)onderwijs en het voortgezet speciaal onderwijs is deze interventie bovendien bedoeld voor alle kinderen die E scoren op de DMT (genormeerd naar kalenderleeftijd) en niet de AVI toets halen die bij hun kalenderleeftijd past.

Aanvullende criteria naar aanleiding van de afname van de Stilleestoets:

Voor alle kinderen die in één van onderstaande categorieën vallen, is het van belang dat door de leerkracht de volgende vraag wordt beantwoord: ‘leren deze kinderen voldoende van het stillezen?’

Het gaat hierbij om de volgende kinderen:

- Kinderen die een ‘0’ scoren op ‘tekst begrepen’ (de kinderen waarvan de leerkracht heeft gezien dat ze de tekst niet begrepen hebben);

- Kinderen die minder dan 100 woorden per minuut lezen én in de stilleesaanpak zitten;
- Kinderen waarvan de scores op elk van de 3 minuten van de toetsafname sterk uiteenlopen. Hiermee wordt bedoeld:
 - Bij kinderen die de AVI E4 of AVI M5-E5-M6 tekst hebben gelezen: meer dan 30 woorden verschil tussen de 3 minuten;
 - Bij kinderen die de AVI E6 en hoger tekst hebben gelezen: meer dan 50 woorden verschil tussen de 3 minuten.

Als de leerkracht er zeker van is dat een leerling uit een van bovenstaande categorieën voldoende heeft geleerd van het stillezen en de leerkracht dus denkt dat de stilleesscores op deze toetsafname een ongelukkige toevalstreffer zijn, dan hoeft voor deze leerling geen actie te worden ondernomen.

Als de leerkracht daar niet zeker van is, is het van belang dat:

1. De leerkracht gaat observeren wat er gebeurt tijdens het stillezen in de les. Het is daarbij van belang om op de volgende zaken te letten:
 - Is de leerling wel gemotiveerd aan het lezen;
 - Leest de leerling wel genoeg.
2. De leerkracht deze resultaten op de stilleestoets gaat vergelijken met de resultaten op begrijpend lezen van de betreffende leerling.

Als de observaties tijdens het stillezen en de vergelijking met de begrijpend leesresultaten wijzen op een onvoldoende vaardigheid van het stillezen dan zijn de volgende interventies aan te bevelen:

- Het beter gaan begeleiden van de leerling door de leerkracht bij de boekkeuze;
- Extra interventie: Ralfi-light;
- In het geval van een leerling die minder dan 100 woorden per minuut leest én in de stilleesaanpak zit, dan lijkt extra ondersteuning bij hardop lezen noodzakelijk.

Aanvullend criterium voor leerlingen die niet vorderen op de DMT (met name kaart 3):

Wanneer een leerling niet vordert op de DMT (met name kaart 3) is dit een aanwijzing dat de leerling onvoldoende boeken leest waarin de woordstructuren voorkomen die op de DMT getoetst worden.

Bij deze leerlingen is het volgende van belang:

- Zorgen voor leeftijdsadequaat niveau van de boeken;
- Extra inzet op boekkeuze (laat een interesselijst (Layne, 2007) invullen).

Aanvullende criteria voor de indeling van leerlingen die onvoldoende gemotiveerd zijn tijdens het lezen:

Of een leerling wel of niet gemotiveerd is zien we aan het gedrag dat de leerling vertoont tijdens verschillende leesactiviteiten. Dit gedrag kan wel of niet gericht zijn op de leestaak. Dit gedragsaspect komt aan de orde in het onderdelen ‘gerichtheid op de taak’ en ‘aandachtsproblemen’ uit de motivatie- en gedragsvragenlijst (die in oktober en mei bij de leerlingen wordt afgenomen). Leerlingen die onvoldoende (score is minder dan 17) scoren op deze gedragsaspecten zijn onvoldoende gemotiveerd voor de leestaak. In januari wordt het instrument niet afgenomen en kunt u afgaan op uw eigen observatie van de motivatie van de leerlingen.

Voor de onvoldoende gemotiveerde leerlingen zijn aanvullende interventies nodig:

- *Bij Hommelleerlingen*

Wanneer een leerling duo leest, ga dan na of er sprake is van een juiste duopartner voor deze leerling en of de manier van duolezen prettig wordt ervaren (zo kan er ook om beurten een regel of alinea worden gelezen in plaats van om de beurt een bladzijde). Verder is de observatie door de leerkracht van het gedrag van de leerling belangrijk, wanneer is er wel betrokkenheid en wanneer niet? Moet de ondersteuningsvorm worden aangepast? Ook moet worden nagegaan of het aanbod van boeken op orde is. Waar nodig ondersteunt de leerkracht de leerlingen bij de boekkeuze.

- *Bij Stilleesleerlingen*

Problemen die kunnen optreden zijn:

- Niet echt lezen

- Niet begrijpen, daardoor komt geen engagement tot stand
- Te vaak boeken ruilen (geen goede boeken kunnen kiezen)
- Boeken lezen zonder engagement, onzorgvuldig kiezen (bijv. gewoon de dunste nemen)
- Te moeilijke boeken lezen en die niet uit lezen, vaak ruilen
- Onvoldoende boekenaanbod dat past bij de leerling (bijvoorbeeld onvoldoende non-fictie boeken over bepaalde onderwerpen).

De volgende interventies kunnen dan ondernomen worden:

1. Nauwgezette observatie van het stilleesgedrag van de leerling. Risicosignalen zijn (turf frequentie): opstaan/lopen, opkijken, bladeren, praten, frequent ruilen. Frequent ruilen kun je ook achterhalen door regelmatig de leeslogboekjes te screenen. Deze logboekjes zijn zeer informatief m.b.t. de leesontwikkeling van de kinderen.
2. Dagelijkse controle: in welk boek leest de leerling en op welke blz. leest hij/zij nu, dit kan ook bij alle leerlingen in een rondje van een paar minuten door de klas. Houd dit bij op een lijst. Dit kan ook gebeuren door het de leerlingen aan het einde van iedere les te vragen. Noem dan de namen op en spreek met de leerlingen af dat zij meteen de titel van het boek noemen en de bladzij waar zij gebleven zijn.
3. Regelmatige (rustige) verbale beloning van leerlingen die geëngageerd lezen (dit maakt duidelijk dat dit gedrag van iedereen verwacht wordt en is veel beter dan het mopperen op leerlingen die nog niet geëngageerd lezen).
4. Extra leesgesprekjes op fluistertoon tijdens de les, deze leesgesprekjes beginnen met de vraag of de leerling op fluistertoon een stukje wil voorlezen uit het boek. Vervolgens vraagt de leerkracht of het boek leuk is, en wat er leuk is. Als het boek niet geschikt is wordt overgegaan op het lezen van het andere boek dat op de bank hoort te liggen (reserve leesmateriaal). Als dat ook niet aanslaat maakt de leerkracht buiten de les een afspraak met de leerling om verder door te praten om tot een geschikt boek te komen.
5. In geval van een zwak leesbegrip: Er treedt dan gemakkelijk overbelasting op van het werkgeheugen, het kan helpen de leerling een tijdje te laten fluisterlezen (de articulatiebewegingen en de auditieve terugkoppeling kunnen het begrip ondersteunen).

6. Laat (alle) leerlingen aan het eind van iedere leesles een korte reactie schrijven op wat ze gelezen hebben in een reactieschrift, laat ze dat daarna even communiceren met 1 ander kind. Het werken met het reactieschrift kan de betrokkenheid bij het gelezene vergroten, kan het begrip vergroten en het geheugen ondersteunen en kan ook een signalerende functie hebben voor de leerkracht.
7. Buiten de les: praat uitvoerig met kinderen over hun interesses en adviseer ze één of meer boeken in aansluiting op deze interesses.
8. In de les: lees voor uit een boek dat aansluit op de belangstelling van de kinderen die te weinig stillezen/te vaak wisselen van boek
9. Adviseer zwakke lezers om in een serieboek te gaan lezen. Het lezen in recreatieve serieboeken heeft als voordeel dat ze niet zo moeilijk zijn en steeds makkelijker worden naarmate er meer van gelezen is. Dezelfde woordenschat komt steeds terug in wisselende contexten. Dit draagt bij aan de woordenschat en aan de automatisering van de woordherkenning.
10. Leg een wensenlijst aan in de klas, ga geregeld naar de bibliotheek om een aantal van de wensenboeken te halen en te lenen voor een tijdje.

3.8 De invoeringsstrategie

Om de scholen en de begeleiders te ondersteunen bij het proces van invoering van het LIST-project, is een draaiboek ontwikkeld, is er een algemeen schoolverbeterplan opgesteld en zijn er formulieren ontwikkeld om te komen tot groepsindeling.

In het LIST-project wordt gewerkt met het Integrale Professionele Ontwikkelingsmodel voor effectieve schoolverbetering (IPO) (zie voor een beschrijving hoofdstuk 2). In dit model wordt er tegelijkertijd en in samenhang gewerkt met een begeleidingscyclus op het niveau van de individuele leerkracht en met een begeleidingscyclus op het niveau van de school. Deze cycli worden gedurende de gehele looptijd van het project doorlopen. Uitgangspunt van de invoeringsstrategie is bovendien dat de begeleider zichzelf geleidelijk aan overbodig maakt en ervoor zorgt dat het project incorporeert in de school. Tegen deze achtergrond wordt op elke school t.b.v. het LIST-project een regiegroep ingesteld. In deze regiegroep nemen in elk

geval de kartrekker van het project en de schoolleider zitting. In deze regiegroep wordt de begeleidingscyclus op het niveau van het team voorbereid, veelal in aanwezigheid van de externe begeleider. Dit betekent dat voorafgaand aan elke teambijeenkomst er steeds een regiegroep plaatsvindt. Tussen twee teambijeenkomsten in vindt een begeleidingscyclus op individueel leerkrachtniveau plaats (voorbereiding, lesobservatie, nabespreking). De begeleiding van deze cyclus is in eerste instantie in handen van de externe begeleider. Deze wordt in het project geschoold in het gebruik van de voor dit doel ontwikkelde observatie-instrumenten. Ook in deze cyclus draagt de begeleider zorg voor geleidelijke overdracht naar de school zelf.

Om de begeleider en de school te ondersteunen bij de uitvoering van het professionaliseringstraject is een draaiboek gemaakt. In dit draaiboek zijn toetsafnamen, regiegroepbijeenkomsten, teambijeenkomsten, klassenobservaties en vragenlijstafnamen in de tijd uitgelijnd. De school (en de begeleider) is niet verplicht om deze tijdlijn strikt te volgen, maar kan op basis van de in het draaiboek gevolgde systematiek zijn eigen draaiboek ontwerpen. Toetsafnamen zijn uiteraard wel vaste punten in het draaiboek. Ook staan de termijnen waarbinnen vragenlijst en observatiegegevens aangeleverd moeten worden vast. Dit om tijdige terugkoppeling op de landelijke bijeenkomsten met de begeleiders te kunnen realiseren.

Een tweede hulpmiddel dat aan de scholen en de begeleiders wordt verstrekt is het algemeen schoolverbeterplan. In dit schoolverbeterplan zijn de te realiseren projectdoelen op alle niveaus weergegeven, evenals de toetskalender. Tevens is een beschrijving opgenomen van de aanpakken van het LIST-project en de vormgevingskenmerken waaraan deze aanpakken moeten voldoen. Tenslotte staat in het schoolverbeterplan aangegeven welke activiteiten van schoolleider en kartrekker in het project worden verwacht. Het algemene schoolverbeterplan kunnen de scholen gebruiken als uitgangspunt voor het eigen schoolverbeterplan.

In het LIST-project is het de bedoeling dat na elk toetsmoment voor alle leerlingen opnieuw bepaald wordt in welke aanpak ze geplaatst moeten worden en welke ondersteuning ze binnen een aanpak nodig hebben. De leerkracht bepaalt dit deels op basis van de toetsresultaten, maar zeker ook op basis van de eigen observaties van de vorderingen van de leerling en van de motivatie van de leerling. Als hulpmiddel bij dit toewijzingsproces zijn formulieren ontwikkeld.

Hoofdstuk 4

OPZET VAN DE MONITORING

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt de opzet en de uitvoering van de monitoring besproken. In paragraaf 4.2 komen de onderzoeksvragen aan de orde en wordt de globale opzet van de monitoring beschreven. In paragraaf 4.3 wordt de opzet van het onderzoek naar de implementatie van het LIST-project en de gebruikte instrumenten besproken. In paragraaf 4.4. staat de opzet van het onderzoek naar de resultaten van het project op leerling-niveau beschreven.

4.2 Opzet en uitvoering van de monitoring

Het doel van de monitoring in het project is tweeledig. Op de eerste plaats staat de monitoring geheel ten dienste van de implementatie van het LIST-project op de scholen. De verzamelde gegevens vormen uitgangspunt van de scholingsdagen met de begeleiders. Op deze bijeenkomsten worden de vorderingen op leerling-niveau besproken en systematisch in verband gebracht met de mate van implementatie van het project op leerkracht en schoolniveau en de veranderingscapaciteit van de school. Vervolgens wordt van de begeleiders verwacht dat zij deze analyse op schoolniveau uitvoeren op de scholen die door hen begeleid worden. Ten behoeve daarvan worden aan de begeleiders de schoolspecifieke gegevens – na toestemming van de scholen - ter beschikking gesteld. Op de tweede plaats heeft de monitoring tot doel om zicht te krijgen op de implementatie van het project en de resultaten die bij de leerlingen geboekt worden. Hierdoor kan een bijdrage geleverd worden aan de kennisbasis over wat werkt en/of niet werkt bij het leesonderwijs.

Beide doelstellingen maken beantwoording van de volgende vragen noodzakelijk:

1. In welke mate is het LIST-project geïmplementeerd?;
2. Is de veranderingscapaciteit van de scholen voldoende om implementatie van het LIST-project aan te sturen en te borgen?
3. Worden in het LIST-project de doelen op leerling-niveau gerealiseerd?

Ter beantwoording van de vragen 1 en 2 worden bij de schoolleider, de projectcoördinator/kartrekker en de betrokken leerkrachten van de aan het

project deelnemende scholen aan het begin van de schooljaren waarin aan het project gewerkt wordt, schriftelijke vragenlijsten afgenomen. Aanvankelijk werden de betreffende vragenlijsten ook aan het eind van het schooljaar afgenomen. Daar is vanaf gezien, aangezien de informatie uit de vragenlijstafname aan het begin van het jaar meer dan voldoende informatie opleverde om de begeleiding in de school vorm te geven. Het instructiegedrag van de leerkrachten wordt steeds wel aan het begin en het eind van het schooljaar geobserveerd.

Om na te gaan of de projectdoelen die gesteld zijn voor het voorbereidend lezen worden gerealiseerd, worden enkele toetsen afgenomen uit het toetspakket *Beginnende Geletterdheid* en uit het Protocol Dyslexie voor groep 1 en 2. Om na te gaan of de projectdoelen die gesteld zijn voor het aanvankelijk lezen worden gerealiseerd, wordt de AVI-toets afgenomen. Bij de leerlingen die al voldoende vloeiend lezen om zelfstandig, voor zichzelf te kunnen lezen, wordt tevens een Stilleestoets afgenomen. In het project worden naast deze toetsen door de scholen nog enkele toetsen afgenomen. Deze zijn bedoeld als grondslag voor de indeling van de leerlingen in de interventielagen. Aangezien op deze toetsen geen projectdoelen zijn geformuleerd, wordt hierover in deze rapportages niet gepubliceerd.

Tevens wordt bij voortgezet lezen door de leerkracht in kaart gebracht hoeveel boeken elk kind gelezen heeft. In de volgende paragraaf staan de instrumenten die gebruikt zijn in het onderzoek beschreven.

4.2.1 Variabelenkeuze en operationalisatie

Variabelen voor het meten van de implementatie van het LIST-project op leerkrachtniveau

Op leerkrachtniveau zijn vooral het in hoge mate werken met de evaluatieve cyclus en het goed uitvoeren van de LIST-aanpakken van belang.

Het bevorderen van zelfvertrouwen bij de leerlingen vormt eveneens een kenmerk van goed leerkrachtgedrag. Voor elk van deze aspecten zijn in het onderzoek variabelen opgenomen. In het onderstaande zijn deze beschreven.

Planmatig werken

Bij planmatig werken gaan het erom dat een leerkracht de zogenoemde evaluatieve cyclus gebruikt om de leerlingen te plaatsen binnen één van de LIST-aanpakken en te bepalen welke laag of lagen een leerling binnen de betreffende aanpak aangeboden dient te krijgen. Om dit vast te stellen is

gebruik gemaakt van een variant van reeds bestaande vragenlijsten voor het meten van de mate van planmatig werken (Houtveen & Booi, 1994). Deze oorspronkelijke vragenlijsten bestaan uit vier Likertschalen: doelen stellen; signaleren; reflectie op het gegeven onderwijs; interveniëren door het opstellen van groepsplannen. In de schaal 'Doelen stellen' is gevraagd of de leerkrachten de doelen die voorgesteld zijn in het LIST-project op leerlingniveau onderschrijven en of deze doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeterplan. Daarbij is een variant gemaakt voor het reguliere onderwijs en een variant voor het S(B)O. Tevens is een variant gemaakt voor het voorbereidend lezen, het aanvankelijk lezen en voortgezet lezen. De schaal voor voortgezet lezen bestaat uit zeven items en voor voorbereidend lezen en aanvankelijk lezen uit drie items (0= nee; 1= ja). Binnen het LIST-project staat de toetskalender vast. In de vragenlijst wordt nagevraagd in welke mate deze toetskalender gevolgd wordt. Of de leerkrachten tijdig signaleren of leerlingen achterstand dreigen op te lopen bij het verwerken van voldoende leesstof is bij het voortgezet lezen nagevraagd met een tweetal losse items. De schaal reflectie op het gegeven onderwijs bestaat voor de leerkracht voortgezet lezen uit 9 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar gelang de frequentie waarmee de leerkracht het gedrag dat in het item is beschreven uitvoert. Voor de leerkracht voorbereidend lezen en aanvankelijk lezen bestaat de schaal reflectie op het gegeven onderwijs uit 17 uitspraken. Ten aanzien van het opstellen van een groepsplan wordt allereerst gevraagd of een dergelijk groepsplan inderdaad na elke toetsafname wordt opgesteld. Vervolgens wordt gevraagd naar de kwaliteit van het groepsplan (9 uitspraken; 0= nooit, 5= altijd voor de leerkracht voortgezet lezen. 17 uitspraken; 0= nooit, 5= altijd voor de leerkracht voorbereidend en aanvankelijk lezen).

De betrouwbaarheid van de schalen is opnieuw onderzocht door het berekenen van een Cronbach's Alpha. De resultaten staan in tabel 4.1.

Tabel 4.1 Overzicht van de instrumenten voor het meten van het leerkrachtgedrag in het LIST-project en de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses (Cronbach's alpha)

Planmatig Werken	Voorb. Lezen	Aanv. lezen	Voortgezet lezen
1. Doelen stellen (3/7)	n.v.t.	n.v.t.	.72
2. Signaleren voortgang leeskilometers maken (2)	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (14/17/9)	.95	.95	.87
4. Kwaliteit van het groepsplan (15/17/16)	.95	.89	.85
Instructie gedrag			
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij instructieblok 3 (letters en leeshandeling) van het Voorbereidend lezen (24)	.91		
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij instructieblok 1 (voorlezen in de grote groep) van het Voorbereidend lezen (24)	.77/.83		
3. Effectieve leertijd bij Voorbereidend lezen	n.v.t.		
4. Taakgerichtheid bij Voorbereidend lezen	n.v.t.		
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij de eerste fase van het Aanvankelijk lezen (43)		.85	
2. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij de tweede fase van het Aanvankelijk lezen (46)		.88	
3. Effectieve leertijd bij aanvankelijk lezen		n.v.t.	
4. Taakgerichtheid bij Aanvankelijk lezen		n.v.t.	
5. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Stillezen (30)			.81
6. Tijd in minuten dat er gelezen wordt tijdens de stilleesles			n.v.t.
7. Taakgerichtheid bij stillezen			n.v.t.
8. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Hommel (33)			.67
9. Tijd in minuten dat er gelezen wordt tijdens HOMMEL			n.v.t.
10. Taakgerichtheid bij HOMMEL			n.v.t.
11. Kwaliteit Leerkrachtgedrag bij Ralfi			-
12. Tijd in minuten dat er gelezen wordt tijdens RALFI			n.v.t.
13. Taakgerichtheid bij Ralfi			n.v.t.
Pedagogisch gedrag			
1. Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoel (9)	.75	.71	.78

n.b. de betrouwbaarheid van het instrument voor het meten van de kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij Ralfi kon niet berekend worden vanwege het geringe aantal leerkrachten dat in het project met Ralfi werkt

Kwaliteit van de instructie

Voor het meten van de kwaliteit van de instructie is gebruik gemaakt van observatie-instrumenten. Voor vrijwel alle onderdelen van het kerncurriculum (laag 1), te weten Letters en leeshandeling in groep 2, Voorlezen in groep 2, Aanvankelijk lezen fase 1, Aanvankelijk lezen fase 2, Hommel en Lekker

stillezen is een nieuw observatie-instrument geconstrueerd, waarmee de kwaliteit van de instructie, specifiek voor de betreffende aanpak, in kaart gebracht kan worden. Voor Creatief schrijven is geen observatie-instrument ontwikkeld, omdat dit onderdeel steeds verspreid over de dag wordt uitgevoerd, gedurende een korte periode van 5 minuten. Hierdoor is observatie in de praktijk niet goed uitvoerbaar. Van de extra interventies voor leerlingen die onvoldoende profiteren van laag 1 is alleen voor Ralfi een observatie-instrument geconstrueerd.

In de instrumenten die betrekking hebben op de kwaliteit van de instructie in Laag 1 zijn voor elke fase van de les zoals voorgeschreven in de aanpakken, uitspraken geformuleerd.

In het instrument voor het meten van de kwaliteit van de instructie bij Letters en Leeshandeling zijn de volgende fasen onderscheiden: 1. Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening van letters en leeshandeling; 3. Verwerking en gezamenlijke afsluiting. In het instrument voor het meten van de kwaliteit van de instructie bij Voorlezen zijn de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten; 2. Instructie en begeleiding bij het voorlezen; 3. Gezamenlijke afsluiting; 4. Verwerking. De instrumenten bestaan beide uit 24 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar dat naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. het werken met werkbladen en het vereenvoudigen van zinnen en woorden in de tekst tijdens het voorlezen). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord. De observator vult de uitspraken in na afloop van de geobserveerde les.

In de instrumenten voor het meten van de kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen zijn de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van de voorafgaande leerstof; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening; 3. Verwerking; 4. Afsluiting. Voor zowel de eerste fase van het aanvankelijk leesproces als voor de tweede fase van het aanvankelijk leesproces zijn afzonderlijke instrumenten geconstrueerd. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 43 en 46

uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar dat naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. het werken met werkbladen). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord. De observator vult de uitspraken in na afloop van de geobserveerde les.

In de instrumenten voor het meten van de kwaliteit van de instructie bij voortgezet lezen (hardop lezen en stillezen) worden de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Gezamenlijke start: mini les; 2. Instructie en oefening bij hardop lezen of Stillezen en 3. Gezamenlijke afsluiting. Het is de bedoeling dat de observaties worden uitgevoerd bij een les waarin ook een minilesje wordt gegeven. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 30 en 33 uitspraken.

Ook in deze instrumenten zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat binnen LIST niet wenselijk is, maar dat naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. het oefenen op woordniveau bij voortgezet lezen). De uitspraken kunnen beantwoord worden naar de mate waarin het gewenste maar ook het ongewenste gedrag wordt waargenomen (0= volmondig nee, 1= meer nee dan ja, 2= meer ja dan nee, 3= volmondig ja).

Het instrument voor het meten van de kwaliteit waarmee Ralfi wordt uitgevoerd bestaat uit 26 uitspraken. Deze uitspraken hebben naast de fase 0: Organisatie en klassenmanagement en 4: Gezamenlijke afsluiting, betrekking op de uitvoering van de binnen Ralfi voorgeschreven activiteiten 'voorlezen', 'koorlezen' en 'duolezen'. De antwoordmogelijkheden zijn gelijk aan die van andere instrumenten. Ter controle zijn ook in dit instrument enkele uitspraken opgenomen waarin leerkrachtgedrag is omschreven dat niet past bij Ralfi.

De observaties worden in principe uitgevoerd door de begeleiders van het LIST-project. Het uitvoeren van klassenobservaties vormt immers een belangrijk onderdeel van de begeleidingscyclus die gevolgd wordt. Om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid tussen de begeleiders te optimaliseren, zijn de begeleiders tijdens de inscholing getraind in het werken met dit instrument. Hierbij is gebruik gemaakt van video-opnames van voorbeeldlessen. Doordat

de uitspraken zeer concreet gedrag bevatten, bleek hoge overeenstemming haalbaar. Van de observatie-instrumenten is nagegaan of de uitspraken in voldoende mate met elkaar samenhangen om van een betrouwbare schaal te kunnen spreken, door het berekenen van een Cronbach's alpha. Ten behoeve hiervan zijn de controle uitspraken gehercodeerd. Een hoge score op deze items is immers negatief. De schalen bleken, behoudens de schaal voor het meten van de kwaliteit van het instructie gedrag bij hardop lezen, (opnieuw) voldoende betrouwbaar ($>.70$). Aangezien dit instrument in de voorgaande jaren steeds ruim voldoende betrouwbaar was, beschouwen we dit als een incident. De resultaten staan vermeld in tabel 4.1.

Effectief gebruik van de tijd en time-on-task

Het effectief gebruik van de tijd door de leerkracht wordt eveneens vastgesteld door middel van observatie. Bij elk van de fasen van de les die geobserveerd wordt, let de observator niet alleen op de kwaliteit, maar houdt hij tevens bij hoelang de fase duurt. Hierdoor wordt in kaart gebracht of de in het programma voorgeschreven tijd voor elke van de geobserveerde instructieblokken van het voorbereidend leesonderwijs, het aanvankelijk leesonderwijs en de aanpakken voor vloeiend lezen daadwerkelijk gerealiseerd wordt en of de overige fasen niet teveel uitlopen. Tevens wordt in beeld gebracht welk percentage van de leerlingen gedurende de instructieblokken en leesperiodes daadwerkelijk leest of bezig is met een aan het lezen gerelateerde activiteit. Dit laatste is bepaald door na elke tweede minuut te tellen hoeveel leerlingen opletten. Door het percentage leerlingen dat per telmoment oplet, op te tellen en te delen door het aantal telmomenten ontstaat een beeld van de taakgerichtheid van de leerlingen.

Bevorderen zelfvertrouwen en gevoelens van competentie bij leerlingen

Uitgangspunt van het project is dat elke leerling, ook de zwakste, positieve leerervaringen kan opdoen. Dit uitgangspunt stoelt op de aanname, dat succes in schools leren leidt tot de ontwikkeling van een gevoel van competentie bij leerlingen en dat dit gevoel van competentie resulteert in de ontwikkeling van zelfvertrouwen en self efficacy (Bloom, 1976; 1981; Wang, 1992; vgl. Houtveen & Booi, 1994). Bovendien weten we uit de literatuur dat met name zwakke leerlingen niet in staat zijn zelf hun vorderingen te bewaken en het eigen leerproces te sturen. Succeservaringen worden door de leerlingen daardoor veelal extern geattribueerd. Bij deze leerlingen is het gevoel van self efficacy en personal control dan ook slecht ontwikkeld. Dit kan vervolgens

leiden tot aandachts- en werkhoudingsproblemen die op hun beurt leiden tot slechte prestaties (weinig successen) etc. In het kader van het project zou de leerkracht deze vicieuze cirkel kunnen doorbreken door bij de leerlingen het zelfvertrouwen te bevorderen (Ames & Ames, 1989).

In welke mate een leerkracht tijdens de les het zelfvertrouwen en de competentiegevoelens van leerlingen bevordert, kan beoordeeld worden met de observatieschaal 'Bevorderen van zelfvertrouwen en competentiegevoelens' (Houtveen & Booij, 1994). Dit betreft een event-sampling instrument dat na afloop van de les door de observator wordt gescoord (9 items, 5 antwoordmogelijkheden).

Variabelen voor het meten van de implementatie van het LIST-project op schoolniveau

Deze variabelen hebben betrekking op de voorwaarden die binnen de schoolorganisatie geregeld zouden moeten zijn om het de leerkrachten mogelijk te maken het LIST-project binnen hun klas te realiseren. Dit betreft: inplannen van het leerstofaanbod, de organisatie van het differentiatie-model en opbrengstgericht werken. In het onderstaande worden deze variabelen beschreven. In tabel 4.2 is een overzicht opgenomen.

Aanbod

Om na te gaan in hoeverre er op de LIST-scholen sprake is van een goed onderwijsaanbod, zijn in de vragenlijst voor de schoolleider vragen opgenomen over de doorgaande lijn en over het inplannen van het onderwijsaanbod.

Voor het meten van de mate waarin er binnen de aan de LIST deelnemende scholen sprake is van een doorgaande lijn is een gelijknamige schaal opgenomen. De schaal bestaat uit 12 uitspraken die de schoolleider kan beantwoorden naar de mate waarin de uitspraken op zijn school van toepassing zijn. In de schaal wordt ondermeer gevraagd of er leerstofafspraken voor alle leerjaren zijn en of er afspraken zijn over de te volgen didactiek bij alle leerjaren en bij alle aspecten van het leesonderwijs. Tevens wordt gevraagd of er samenhang is aangebracht in de werkzaamheden van alle bij het leesonderwijs betrokkenen. Voor zwakke leerlingen is het namelijk van groot belang dat bij eventuele extra ondersteuning door anderen dan de eigen groepsleerkracht aanpak en didactiek gelijk gehouden wordt.

Om in kaart te brengen in welke mate de leerstof is ingepland, is voor het voorbereidend lezen in de groepen 1 en 2 en het aanvankelijk lezen in groep 3 een schaal gemaakt met zes uitspraken waarop de schoolleider kan antwoorden

in welke mate de uitspraak op de school wordt uitgevoerd. Tevens is bij de schoolleider nagevraagd in hoeverre een planning voor het aantal te lezen boeken ten behoeve van het voortgezet lezen bij HOMMEL en Lekker Stillezen aanwezig is. Dit zijn drie losse uitspraken. Tenslotte is nagevraagd of er 7 leeftijdsadequate boeken per leerling op de school aanwezig zijn ten behoeve van het voortgezet lezen.

Van de uitspraken die beogen een schaal te vormen die tezamen een onderliggend concept meten is steeds de homogeniteit nagegaan door het berekenen van een Cronbach's alpha. Deze bleek steeds voldoende ($> .70$). In tabel 4.2 is een overzicht opgenomen van de instrumenten en de resultaten van de betrouwbaarheidsanalyses.

Convergente differentiatie en inplannen tijd

Voor voorbereidend en aanvankelijk lezen is in kaart gebracht hoeveel tijd voor elk van de instructieblokken van het kerncurriculum (laag 1) en voor de extra interventies (wanneer deze voorkomen) op het rooster is ingepland, door de tijd en frequentie van elk van de onderdelen bij de kartrekker van het project na te vragen. Tevens is in kaart gebracht of er leesactiviteiten op het rooster zijn ingepland die niet passen bij het LIST-project. Op basis van deze gegevens is tevens voor elk van de interventielagen een maat ontwikkeld voor de kwaliteit van de uitvoering van de betreffende interventie laag. Dit is gedaan door de opgegeven tijd, frequentie of activiteit om te scoren naar 0 wanneer deze onvoldoende of ongewenst was en naar 1 wanneer deze voldoende of gewenst was. De scores werden vervolgens opgeteld. Van deze schalen is de homogeniteit berekend met behulp van Cronbach's alpha. Deze was voldoende (zie tabel 4.2).

Ook ten aanzien van het voortgezet lezen is in kaart gebracht of het in LIST voorgestelde model voor convergente differentiatie is ingevoerd in de scholen. Aan de kartrekker van het project is gevraagd aan te geven welk type leesgroepen voorkomen in de school. Ter controle is ook gevraagd naar het voorkomen van leesinterventies die in het kader van LIST bij het voortgezet lezen niet gewenst zijn. Tevens is gevraagd hoeveel tijd op het rooster is ingepland voor elk van de interventielagen én voor de eventueel overige leesinterventies.

Tabel 4.2 Overzicht van de instrumenten voor het meten van de implementatie van het LIST-project op schoolniveau

Leerstof aanbod	Cronbach's alpha
1. Aanwezigheid doorgaande lijn (12)	.93
2. Inplannen aanbod mondelinge taalvaardigheid groep 1 en 2 (6)	.88
3. Inplannen aanbod aanvankelijk lezen (6)	.89
4. Planning van het vlot lezen (3)	n.v.t.
5. Aanwezigheid 7 leeftijdsadequate boeken per kind	n.v.t.
Tijd op het rooster en Convergente differentiatie	
6. Werken met het lagen-model bij voortgezet lezen	n.v.t.
7. Werken met het lagen-model bij aanvankelijk lezen	
- Mate waarin instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals deze bedoeld is (18)	.73
- Mate waarin instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals deze bedoeld is (8)	.88
- Mate waarin instructielaag 3 wordt uitgevoerd zoals deze bedoeld is (4)*	n.v.t.
8. Werken met het lagen-model bij voorbereidend lezen groep 2	
- Mate waarin instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals deze bedoeld is (13)	.61
- Mate waarin instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals deze bedoeld is (8)*	n.v.t.
- Mate waarin instructielaag 3 wordt uitgevoerd zoals deze bedoeld is (2)*	n.v.t.
9. Voldoende tijd op het rooster	n.v.t.
Opbrengstgericht werken	
9. Percentage scholen dat de toetsen op alle toetsmomenten afneemt	n.v.t.
10. Afstemmen aanpak, toetsafname en groepsbesprekingen	
- Voorbereidend lezen (8)	.95
- Aanvankelijk lezen (8)	.94
- Voortgezet lezen (13)	.93
11. Mate waarin leerling-besprekingen op schoolniveau plaatsvinden	
- Voorbereidend lezen (17)	.91
- Aanvankelijk lezen (15)	.89
- Voortgezet lezen (20)	.92
12. De mate waarin de regiegroep suggesties geeft bij lezen (9)	
- volgens de leerkrachten voorbereidend lezen	.92
- volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	.87
- volgens de leerkrachten voortgezet lezen	.89
13. Gebruik toetsgegevens om kwaliteitsbeleid op het gebied van lezen te voeren (7)	.81
14. Het in verband brengen van de leerling-resultaten met de gegevens van de vragenlijsten en observaties (12)	.90

*= over deze schaal kon geen betrouwbaarheid berekend worden doordat het aantal respondenten dat deze interventie uitvoert te gering is

Opbrengstgericht werken

Om het opbrengstgericht werken van de scholen in kaart te brengen zijn een zestal aspecten van opbrengstgericht werken in kaart gebracht: 1. Afnemen van toetsen; 2. Afstemmen van toetsafnamen, groepsbesprekingen en onderwijsaanbod in de tijd; 3. Voeren van leerling-besprekingen op schoolniveau; 4. Geven van suggesties over lezen aan de leerkrachten; 5. Voeren van kwaliteitsbeleid op de scholen en 6. Het in verband brengen van

de observaties en vragenlijstgegevens met het gegeven onderwijs en de leerling-resultaten.

Ad 1. De basis van opbrengstgericht werken is het verzamelen van toetsgegevens bij de leerlingen.

Ad 2. Bij het doelgericht werken aan het verbeteren van de leerling-prestaties speelt het gebruiken van de gegevens over de vorderingen van de leerlingen een grote rol. Een voorwaarde om tijdig het aanbod en de instructie c.q. ondersteuningsvorm te kunnen bijstellen op basis van de toetsresultaten is een goede afstemming op elkaar in de tijd, van de groepsindelingen en het leerstofaanbod, de toetsafnamen en de groepsbesprekingen. Om in kaart te brengen in welke mate een dergelijke afstemming plaats vindt is een schaal gemaakt met uitspraken waarop de kartrekker van het project kan aangeven in welke mate de uitspraak op de school wordt uitgevoerd. Voor voorbereidend lezen, aanvankelijk lezen en voortgezet lezen zijn 3 afzonderlijke schalen gemaakt die bestaan uit respectievelijk 8, 8 en 13 uitspraken (0= nooit; 3= altijd).

Ad 3. Tevens is in kaart gebracht in welke mate de toetsgegevens ook echt gebruikt worden om het aanbod en de instructie aan te passen. De schaal waarmee dit gemeten wordt bestaat uit uitspraken waarop de kartrekker van het LIST-project kan aangeven of de activiteit uit de uitspraak op zijn school wordt uitgevoerd en wie bij de uitvoering betrokken zijn. Bij het gebruik van toetsgegevens na elke meting gaan we er namelijk van uit dat het optimaal is wanneer dit in het gehele team gebeurt. Alleen dan wordt er immers voor gezorgd dat het onderwijs een verantwoordelijkheid van het team als geheel wordt. Opnieuw zijn er voor het voorbereidend, aanvankelijk lezen en voortgezet lezen afzonderlijke instrumenten gemaakt, bestaande uit respectievelijk 17, 15 en 20 uitspraken.

Ad 4. Om het belang van opbrengstgericht werken en het behalen van hoge minimumdoelen bij alle leerlingen onderdeel uit te laten maken van de schoolcultuur, is het van belang dat de regiegroep van het project dit uitdrukkelijk laat blijken. Om in kaart te brengen in welke mate dit het geval is, is een schaal geconstrueerd met als meetdoel 'De mate waarin de regiegroep suggesties geeft bij lezen'. De schaal bestaat uit negen uitspraken, die beantwoord kunnen worden naar de mate van voorkomen.

Ad 5. Een vijfde aspect van opbrengst gericht werken is het gebruiken van de toetsgegevens om kwaliteitsbeleid te voeren ten aanzien van het lezen. Om dit aspect in kaart te brengen is een schaal gemaakt bestaande uit 8 uitspraken. Hierin wordt onder andere gevraagd of de toetsgegevens gebruikt worden om vergelijkingen te maken over meerdere jaren. Ook wordt gevraagd naar de

verbinding met het professionaliseringsbeleid binnen de school (0= niet van toepassing; 5= in hoge mate van toepassing).

Ad 6. Het zesde aspect van opbrengstgericht werken betreft het op elkaar betrekken van de gegevens die beschikbaar komen uit de observaties en vragenlijsten en de vorderingen op leerling-niveau. De schaal bestaat uit twaalf uitspraken die beantwoord worden door de schoolleider naar de mate waarin de uitspraak op zijn school van toepassing is.

Van bovengenoemde instrumenten is de homogeniteit nagegaan door het berekenen van een Cronbach's Alpha (zie tabel 4.2).

Variabelen m.b.t. het vergroten van het vermogen tot veranderen

Om het vermogen tot veranderen van de in het onderzoek betrokken scholen in kaart te brengen zijn drie variabelengroepen opgenomen: leiding geven aan het implementatieproces van de scholen, werken aan een professionele cultuur binnen de school en rekening houden met cognities van leerkrachten.

Leiding geven aan het implementatieproces

Hierbij worden de volgende aspecten onderscheiden:

- *Instellen regiegroep*

Het geven van sturing is een zeer belangrijk element bij implementatie van vernieuwingen. Het is daarom noodzakelijk dat er ten behoeve van de implementatie van het LIST-project een regiegroep in het leven wordt geroepen. Tevens is het belangrijk dat ook de schoolleider deel uitmaakt van deze regiegroep. Dit is bij de kartrekker van het project nagevraagd.

- *Zorgen voor coördinatie van het project*

Of de schoolleider ervoor gezorgd heeft dat er een eerstverantwoordelijke is voor de coördinatie van het LIST-project en met deze persoon goede werkafspraken zijn gemaakt, is in kaart gebracht door middel van vier uitspraken, die met ja of nee beantwoord kunnen worden (Houtveen & Mijs, 2002).

- *Duidelijkheid van taken van de LIST-kartrekker*

Of de taken voor de kartrekker duidelijk zijn en of helder is hoe de communicatie over het project verloopt, is in kaart gebracht met een bestaande schaal (Houtveen & Mijs, 2002). De schaal bestaat uit vijf uitspraken, die met ja of nee beantwoord kunnen worden door de kartrekker van het LIST-project.

- *Bewaking van de voortgang van het project door de schoolleider*
Voor het in kaart brengen van de mate waarin de schoolleider de voortgang van het project bewaakt, is eveneens van een bestaand instrument gebruik gemaakt. Dit instrument bestaat uit 23 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar de mate van voorkomen van het beschreven gedrag (0= nooit; 5= heel vaak) (Houtveen & Mijs, 2002). Het instrument bestaat uit 3 subschalen: 'de mate waarin de schoolleider begeleiding geeft aan team en leerkrachten bij de implementatie van het project' (11 uitspraken); 'de mate waarin de schoolleider een actieve rol speelt in de coördinatie van het LIST-project' (8 uitspraken) en 'de mate waarin de schoolleider de uitvoering van het LIST-project bewaakt' (4 uitspraken). Dit instrument is voorgelegd aan de schoolleider zelf.
- *Mate van coördinatie van en begeleiding bij het LIST-project.*
De mate waarin de kartrekker zijn projecttaken daadwerkelijk uitvoert wordt bevraagd met 15 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar de frequentie waarmee hij deze taken uitvoert (zie Houtveen & Mijs, 2002). Dit instrument bestaat uit 2 subschalen. De eerste subschaal (7 uitspraken) meet de mate waarin de kartrekker zorgt voor inhoudelijke aansturing van het project door het doen van klassenbezoeken en het organiseren van bijeenkomsten waarin de voortgang van het project aan de orde komt. De tweede subschaal (8 uitspraken) meet de mate waarin de kartrekker erop toeziet dat het project volgens plan wordt uitgevoerd.
- *Communicatie met het bestuur*
Net zoals het voor het functioneren van de leerkrachten belangrijk is dat de schoolleiding de implementatie van de activiteiten uit het LIST-project bewaakt en aanstuurt, is het ook belangrijk voor de individuele schoolleider dat bovenschools het belang van het project benadrukt wordt en er overleg over de vorderingen binnen het project plaatsvindt. Bij de schoolleider is daarom nagevraagd of en met welke frequentie er contact is tussen de schoolleider en het schoolbestuur of het bovenschools management over de voortgang in het LIST-project (9 uitspraken; 6 antwoordmogelijkheden naar frequentie van voorkomen).

Van elk van de schalen is de homogeniteit nagegaan door het berekenen van een Cronbach's Alpha. In tabel 4.3 is een overzicht van de instrumenten opgenomen.

Werken aan een professionele cultuur

Om het professioneel functioneren van het team in kaart te brengen zijn de volgende variabelen gebruikt:

- *Samenwerking in het team*
Voor het meten van een professionele cultuur is een vragenlijst afgenomen, die bestaat uit 17 uitspraken (Houtveen, e.a., 1995). Leerkrachten, schoolleider en kartrekker kunnen op elk van de uitspraken aangeven in welke mate de uitspraken betrekking hebben op het eigen schoolteam.
- *Vernieuwingsbereidheid*
Voor het meten van de vernieuwingsbereidheid van het team is bij de schoolleider een vragenlijst afgenomen, die bestaat uit 10 uitspraken (Houtveen e.a., 1995). De schoolleider kan op elk van de uitspraken aangeven in welke mate de activiteiten die zijn omschreven in de uitspraken, voorkomen op zijn school.

Cognities

De mate waarin onderwijsvernieuwingen slagen is niet alleen afhankelijk van de kwaliteit van het programma, de mate waarin leiding wordt gegeven aan het programma of de professionele cultuur, maar eveneens van de opvattingen van betrokkenen. In het onderzoek zijn daarom vijf variabelen opgenomen die de persoonlijke interpretatie van de vernieuwing (c.q. het LIST-project) in kaart beogen te brengen:

- *Ervaren urgentie van het LIST-project*
Of een vernieuwing al dan niet slaagt blijkt mede afhankelijk te zijn van de behoefte die betrokkenen ervaren om te veranderen in de richting die nagestreefd wordt (Fullan, 1991). Om deze ervaren urgentie van de vernieuwing in kaart te brengen is een schaal geconstrueerd bestaande uit 7 uitspraken. De schoolleider kan de uitspraken invullen naar de mate waarin de uitspraak naar zijn mening geldig is voor zijn team.
- *Mening over het LIST-project*
De gemotiveerdheid om aan het project te werken is in kaart gebracht met een schaal bestaande uit 6 uitspraken waarbij betrokkenen kunnen aangeven in hoeverre zij het eens of oneens zijn met de uitspraken (Houtveen & Van de Grift, 1989). Deze schaal is afgenomen bij de schoolleiders, de kartrekkers en bij de leerkrachten die aanvankelijk lezen dan wel voortgezet lezen volgens LIST verzorgen.

- *Vertrouwen in eigen kunnen*

Voor het meten van het vertrouwen van de leerkracht in de eigen mogelijkheden om ook kinderen met leesmoeilijkheden tot goede prestaties te brengen is gebruik gemaakt van een in eerder onderzoek geconstrueerd instrument (Houtveen & Booij, 1994). Het instrument bestaat uit acht uitspraken die de leerkracht kan beantwoorden naar de mate waarin de uitspraak op zichzelf van toepassing is.

- *Leesmotivatie van de leerkrachten*

Om een beeld te krijgen van de leesmotivatie van de leerkracht zijn zes losse uitspraken voorgelegd die een indruk geven van de mate waarin de leerkracht zelf kinderboeken en romans leest en bijhoudt welke nieuwe boeken op de markt komen.

- *Waardering voor de begeleiding*

Om zicht te krijgen op de waardering voor de begeleiding die de leerkrachten krijgen bij de uitvoering van het LIST-project zijn een tweetal nieuwe instrumenten gemaakt. Het eerste instrument (10 uitspraken) meet de waardering van de leerkrachten voor de externe begeleider. Daarbij gaat het zowel om de inhoudelijke deskundigheid van de begeleider als om de waardering voor de wijze waarop de begeleider opereert en communiceert. Het tweede instrument bevat 6 uitspraken die uitdrukking geven aan de waardering voor de kartrekker. Hierbij gaat het met name om het draagvlak dat de interne begeleider binnen de school voor het LIST-project weet te creëren.

Elk van de bestaande instrumenten zijn in het kader van het onderhavige onderzoek opnieuw onderzocht op betrouwbaarheid. Deze bleek op een uitzondering na voldoende in termen van Cronbach's alpha voor polychotome items en KR 20 voor dichotome items. Ook de nieuwe instrumenten zijn onderzocht op betrouwbaarheid en voldoende homogeen gebleken. De resultaten staan vermeld in tabel 4.3.

Tabel 4.3 Overzicht van de instrumenten voor het meten van het vergroten van het veranderingsvermogen van de LIST-scholen

Aansturing en bewaking van het vernieuwingsproces	Cronbach's alpha
1. Aanwezigheid regiegroep	n.v.t
2. Organisatie van de coördinatie (4)	n.v.t
3. Duidelijkheid van taken voor de kartrekker (4)	.73
4. Aansturing door de kartrekker	
- inhoudelijke aansturing (7)	.74
- aansturing van de uitvoering van het project (8)	.75
5. Aansturing door de schoolleider	
- implementatiebegeleiding (11)	.91
- coördinatie van het LIST-project (8)	.88
- bewaking van de uitvoering van het project (4)	.72
6. Communicatie met bovenschools bestuur en / of bovenschools manager (9)	.92
Werken aan een professionele cultuur	
7. Professionele samenwerking binnen het team (17)	
- Volgens de schoolleider	.87
- Volgens de kartrekker	.88
- Volgens de leerkrachten voorbereidend lezen	.94
- Volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	.89
- Volgens de leerkrachten voortgezet lezen	.90
8. De bereidheid om vernieuwingen in te voeren (10)	.83
Cognities	
9. Sense of urgency (7)	.81
10. Waardering voor het LIST-project (6)	
- door de schoolleider	.86
- door de kartrekker	.87
- door de betrokken leerkrachten voorbereidend lezen	.80
- door de betrokken leerkrachten aanvankelijk lezen	.89
- door de betrokken leerkrachten voortgezet lezen	.88
11. Vertrouwen van de leerkrachten in eigen kunnen	
- van de leerkrachten voorbereidend lezen	.79
- van de leerkrachten aanvankelijk lezen	.80
- van de leerkrachten voortgezet lezen	.75
12. Leesmotivatie van de leerkrachten	n.v.t
13. Mening over de externe begeleider (10)	
- van de leerkrachten voorbereidend lezen	.96
- van de leerkrachten aanvankelijk lezen	.95
- van de leerkrachten voortgezet lezen	.94
14. Mening over de kartrekker (6)	
- van de leerkrachten voorbereidend lezen	.96
- door de betrokken leerkrachten aanvankelijk lezen	.95
- door de betrokken leerkrachten voortgezet lezen	.94

Variabelen op leerling-niveau

Bij de leerlingen worden elk schooljaar gegevens verzameld over de vorderingen. In groep 2 gaat het om de vorderingen op enkele toetsen uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008) en om het onderdeel Letters benoemen uit het Protocol Dyslexie voor

groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Van Druenen, 2008).

In de hogere groepen gaat het om het hardop lezen van tekst en het stillezen van tekst. Tevens wordt bij voortgezet lezen door de leerkracht het aantal boeken bijgehouden dat door de leerlingen gelezen wordt. Tenslotte zijn enkele individuele leerling-gegevens verzameld. Hieronder worden de gebruikte toetsen kort beschreven.

- *Analysetoets*

De Analysetoets meet in hoeverre kinderen in groep 2 in staat zijn om afzonderlijke klanken, in dit geval de eerste en laatste klank van een woord, te onderscheiden en te herkennen. De toets bestaat uit 32 opdrachten die opklimmen in moeilijkheidsgraad. De toets is in vier groepen van acht items onderverdeeld. Bij de items 1 tot en met 8 krijgt een kind twee plaatjes bij elk item aangeboden, terwijl de leerkracht de plaatsjes benoemt. Het kind moet aangeven welk woord met een bepaalde klank begint. Het betreft een- en tweelettergrepige woorden, beginnend met een medeklinker. Bij de items 9 tot en met 16 gaat het opnieuw om de herkenning van de eerste klank van een woord. Het kind moet nu echter de eerste klank zelfstandig benoemen, nadat de leerkracht het betreffende plaatje heeft aangewezen en benoemd. Het betreft een- twee- en drielettergrepige woorden, 6 beginnend met een medeklinker en 2 met een klinker. Bij de items 17 tot en met 24 staat de herkenning van de laatste klank van een woord centraal. Het kind krijgt bij elk item twee plaatjes aangeboden, die de leerkracht benoemt. Het kind moet aangeven welk van de twee woorden eindigt op een bepaalde klank. De woorden bestaan uit één lettergreep en eindigen met een medeklinker. Bij de items 25 tot en met 32 krijgt het kind acht eenlettergrepige woorden alleen auditief aangeboden. Het kind moet zeggen welke klank de laatste van het betreffende woord is. De toets wordt in oktober en mei individueel afgenomen (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008).

- *Synthesetoets 1*

De synthesetoets 1 wordt individueel afgenomen in oktober groep 2. De toets meet in hoeverre kinderen in staat zijn om drie afzonderlijk aangeboden klanken tot een heel woord samen te voegen en dat woord aan te wijzen in een serie van vier plaatjes. De synthesetoets 1 bestaat uit 20 opdrachten. Bij elk item spreekt de leerkracht een mkm-woord in afzonderlijke klanken uit en vraagt het kind om uit een serie van vier plaatjes dat plaatje aan te wijzen dat het betreffende woord weergeeft (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008).

- *Synthesetoets 2*

De Synthesetoets 2 meet in hoeverre kinderen in staat zijn om afzonderlijke klanken aan een woord toe te voegen of weg te laten en om afzonderlijke klanken samen te voegen tot een woord. Het samenvoegen vindt alleen auditief plaats. De Synthesetoets 2 bestaat uit 24 opdrachten die opklimmen in moeilijkheidsgraad (vier groepen van zes items). In elke groep komt een ander aspect van synthese aan de orde. Bij de eerste groep van zes items voegt een kind achter een woord een klank toe, waardoor een nieuw woord ontstaat. Bij de tweede groep moet een kind een klank vooraan een woord toevoegen. Bij de derde groep biedt de leerkracht woorden in afzonderlijke klanken aan, waarna het kind deze klanken moet samenvoegen tot een woord. Bij de vierde groep van zes items biedt de leerkracht woorden aan, waarbij het kind telkens de laatste klank moet weglaten en het nieuwe woord moet uitspreken. De toets wordt in mei groep 2 individueel afgenomen (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008).

- *Woordenschat 2*

Woordenschat 2 meet in hoeverre kinderen beschikken over de nodige kennis van woorden of begrippen. De toets bestaat uit 25 opdrachten. De leerkracht leest een, twee of drie zinnen hardop voor waarin kenmerken van een begrip worden vermeld of een synoniem ervan. Het kind moet aan de hand van deze kenmerken of synoniemen zeggen welk begrip bedoeld wordt. De toets wordt individueel afgenomen in oktober groep 2 (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008).

- *Benoemsnelheid letters*

De toets bestaat uit veertig opdrachten, waarbij de letters 's', 'o', 'm', 'p' en 'k' in willekeurige volgorde worden aangeboden. Op een blad van vier kolommen met elk tien items worden de letters gepresenteerd. Het is de bedoeling dat een kind de betreffende letters zo snel mogelijk benoemt. Dit kan zowel fonemisch als alfabetisch. De leerkracht noteert de tijd die een kind nodig heeft voor het benoemen van de items. Een belangrijke voorwaarde voor de afname van dit deel is de bekendheid van de kinderen met de vijf genoemde letters. De leerkracht moet daarom voor afname nagaan of deze letters inderdaad gekend zijn en wanneer dit niet het geval is, de letters eerst aanleren. De toets wordt individueel in mei afgenomen (Aarnoutse, Beernink & Verhagen, 2008).

- *Letters benoemen*

De toets Letters benoemen bestaat uit een 'letterblad' waarop 25 letters staan. De kleuter krijgt de opdracht de letters die hij al kent/kan zeggen te

kleuren. Er zijn twee varianten van de letterbladen: een met hoofdletters en een met kleine letters. Welke gebruikt wordt is afhankelijk welk lettertype de kleuter zelf gebruikt bij het schrijven. De toets wordt in januari en juni individueel afgenomen (Wentink, Verhoeven & Druenen, 2008).

- *AVI-toets*

De leesvaardigheid van de leerlingen werd in het schooljaar 2008-2009 vastgesteld met behulp van de AVI-leeskaarten (Visser, Van Laarhoven & Ter Beek, 1996).

Het doel van de AVI-toetsen is het vaststellen van het technisch leesniveau van leerlingen om zo leesstof te kunnen kiezen die aansluit bij hun leesontwikkeling. Het AVI-toetspakket bestaat uit negen kaarten, één voor elk niveau. Op elke kaart staat een tekst van een bepaald niveau. Om het technische leesniveau van een leerling te bepalen worden de kaarten individueel gelezen. Tijdens het lezen worden de tijd en het aantal fouten bijgehouden. Vervolgens wordt met behulp van de Struiksmas-normen (1995) het niveau van de leerling bepaald. Zowel het beheersings- als het hoogste instructieniveau van de leerling wordt vastgelegd (doortoetsen tot frustratieniveau). Bij het beheersingsniveau zijn zowel de accuratesse als het leestempo belangrijk. Bij het beheersingsniveau wordt gedoeld op het niveau waarop de leerling:

- vrijwel foutloos leest. Als vuistregel voor accuratesse wordt gehanteerd, dat minder dan 5% van de woorden fout gelezen wordt. Dit percentage geldt in het bijzonder voor de lagere leesniveaus. Naarmate het leesniveau hoger is, daalt het percentage fouten dat nog acceptabel is. Op niveau 9 is het niet meer dan 2%;

- in een behoorlijk tempo kan lezen. Het leestempo wordt met het toenemen van de leesvaardigheid steeds hoger. Van 40-50 woorden per minuut op niveau 1, 50 – 60 woorden per minuut op niveau 2 en 3, tot uiteindelijk meer dan 120 woorden per minuut op niveau 9.

Een leerling heeft teksten op beheersingsniveau nodig, als hij informatieve teksten leest of leest voor zijn plezier. Dit niveau is niet meer geschikt om de leesvaardigheid verder te oefenen, het niveau wordt immers al beheerst (Struiksmas, e.a. 1995, p.30-31).

Het lezen van teksten op instructieniveau kost wel moeite, maar door op dit niveau te oefenen, kan de leesvaardigheid van leerlingen toenemen en kan hij dit niveau na verloop van tijd gaan beheersen. Het instructieniveau is dus het niveau dat geschikt is voor het oefenen van het lezen.

Recent is door het CITO een herziene versie van de AVI-toetsen op de markt gebracht. Deze toetsen zijn qua opzet gelijk aan de oudere toetsen.

Er zijn 11 kaarten: AVI M3 tot en met AVI plus, die individueel afgenomen dienen te worden. De inhoud van deze kaarten en de normering is niet vergelijkbaar met de eerdere versie. Onderzoek naar de vergelijkbaarheid van het niveau tussen de kaarten van beide toetsen, maakt duidelijk dat het niveau van functioneel geletterdheid dat gesteld werd op AVI 9, nu ligt bij AVI E6. De nieuwe toets loopt door tot en met Plus en lijkt daarmee een beter discriminerend vermogen te hebben in de hogere groepen. In het schooljaar 2009/2010 is in het LIST-project de overgang gemaakt naar deze nieuwe toetsen.

- *Stilleestoets*
De stilleestoets is ontworpen naar het model van de stilleestoets in het protocol dyslexie Voortgezet onderwijs (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). Er worden per toetsmoment andere teksten gebruikt om hertest effecten te voorkomen. Deze toetsen vinden op drie verschillende niveaus plaats al naar gelang het AVI niveau van de leerling.
- *Aantal boeken*
Bij de leerkrachten wordt opgevraagd hoeveel boeken elk kind heeft gelezen en van welk genre de betreffende boeken zijn.
- *Intelligentie, leeftijd en geslacht*
Bij alle leerlingen wordt eenmalig de intelligentie vastgesteld met behulp van de analogieën toets uit de SON-R (Laros & Tellegen, 1991). Leeftijd en geslacht zijn nagevraagd bij de leerkracht. Deze variabelen zijn in het onderzoek opgenomen om na te kunnen gaan of deze leerlingkenmerken gerelateerd zijn aan de behaalde resultaten op de AVI-toets en de Stilleestoets.

4.3 Data-analyse

Van alle schalen is de homogeniteit (opnieuw) nagegaan (Cronbach's Alpha). Ten behoeve van het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn beschrijvende analyses uitgevoerd. Om de betekenis van gevonden verschillen tussen de eerste meting en latere metingen na te gaan, zijn significantie toetsen (t-test) uitgevoerd en is de effectgrootte van de gevonden verschillen berekend (Cohen's d).

Hoofdstuk 5

MATE VAN IMPLEMENTATIE VAN HET LIST-PROJECT

5.1 Inleiding

Uiteindelijk gaat het in het LIST-project om het behalen van doelen bij de leerlingen. Die resultaten op leerling-niveau kunnen echter alleen behaald worden wanneer het project goed geïmplementeerd is in het handelen van de leerkracht en wanneer op schoolniveau voldoende voorwaarden zijn gerealiseerd, die het de leerkrachten mogelijk moeten maken het project in de klas waar te maken. Om de implementatie van het project vast te houden is bovendien een zekere veranderingscapaciteit van de school als geheel noodzakelijk.

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de mate van implementatie op elk van deze drie gebieden waarop implementatie plaats dient te vinden. In de periode waarin het project werd medegefinancierd door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, hebben drie groepen scholen het project afgerond. De eerste twee groepen hebben drie schooljaren aan invoering van het project gewerkt. Beide groepen zijn in het eerste jaar gestart met voortgezet lezen. Vervolgens is in het tweede jaar naast voortgezet lezen gewerkt aan vernieuwing van het aanvankelijk leesonderwijs. In het derde jaar kwam vernieuwing van het voorbereidend lezen daar nog weer bij. De derde groep had slechts twee schooljaren ter beschikking om het project in te voeren. Het eerste jaar is besteed aan vernieuwing van het voortgezet leesonderwijs en in het tweede jaar is daarnaast ook gewerkt aan vernieuwing van zowel het aanvankelijk lezen als aan het voorbereidend lezen. In dit hoofdstuk wordt over de implementatie op elk van deze drie groepen afzonderlijk verslag gedaan.

5.2 Mate van implementatie op de eerste tranche scholen

5.2.1 Inleiding

In deze paragraaf wordt de mate van implementatie van het LIST-project

beschreven op de scholen die in het schooljaar 2008-2009 met het project gestart zijn. Eerst wordt de implementatie in het handelen van de leerkracht beschreven. Daarbij worden eerst de resultaten ten aanzien van de implementatie van voortgezet lezen beschreven en vervolgens de resultaten ten aanzien van aanvankelijk lezen en voorbereidend lezen. Daarna komt de implementatie van de voorwaarden op schoolniveau en het veranderingsvermogen van de scholen in de schooljaren 2008-2009, 2009-2010 en 2010-2011 aan de orde.

5.2.2 Mate van implementatie van het LIST-project op leerkrachtniveau op de eerste tranche scholen

Op leerkrachtniveau gaat het om de implementatie van het werken volgens de evaluatieve cyclus, het goed uitvoeren van de LIST-aanpakken in de groep en het bevorderen van het zelfvertrouwen van de leerlingen.

Planmatig werken

Signaleren en vroegtijdig interveniëren van de leerkracht is bedoeld om uitval van leerlingen met problemen in het onderwijs te voorkomen. Om dit systematisch te doen ontwikkelden Kool en Van der Leij (1985) het model voor planmatig werken.

Kool en Van der Leij onderscheiden in hun model vijf fasen. In de eerste fase gaat het om het signaleren van eventuele problemen bij de leerlingen (toetsen afnemen en/of observaties uitvoeren). In de tweede en derde fase gaat het om het analyseren van eventuele problemen (risicoleerlingen selecteren) en het voorbereiden van oplossingen om aan de problemen te kunnen werken (risicoleerlingen en het eigen gegeven onderwijs nader diagnosticeren). In de vierde en vijfde fase worden de gekozen oplossingen toegepast door het opstellen en uitvoeren van groeps- en handelingsplannen en worden de resultaten van de uitgevoerde interventies geëvalueerd. De vijf fasen worden uitgevoerd in een vooraf bepaalde periode, meestal de periode tussen twee toetsmomenten. Na de evaluatie worden naar aanleiding van nieuwe testresultaten opnieuw activiteiten ontwikkeld. Planmatig werken heeft dus een cyclisch karakter. Wanneer niet helder is wat het criterium is op basis waarvan wordt besloten dat ingrijpen noodzakelijk is, vinden genoemde activiteiten echter in het luchtledige plaats. Voorafgaand aan de signalering is het dan ook van belang dat er streefdoelen worden gesteld voor alle leerlingen. Deze

doelen vormen het uitgangspunt voor het invullen van de fasen uit het model. In dit onderzoek is voor voortgezet lezen, aanvankelijk lezen en voorbereidend lezen een variant gemaakt op een eerder geconstrueerd instrument waarin voor alle hierboven genoemde aspecten van planmatig werken een schaal is geconstrueerd (Houtveen & Booij, 1994). Deze oorspronkelijke vragenlijsten bestaan uit vier Likertschalen: doelen stellen; signaleren; reflectie op het gegeven onderwijs; interveniëren door het opstellen en uitvoeren van groepshandelingsplannen.

Voortgezet lezen

In de ten behoeve van dit onderzoek aangepaste versie van de schaal 'Doelen stellen' is gevraagd of de leerkrachten de doelen die voorgesteld zijn in het LIST-project voor voortgezet lezen op leerling-niveau onderschrijven en of deze doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeterplan. De schaal bestaat uit zeven items (0= nee; 1= ja). Binnen het LIST-project is het niet nodig de mate van signaleren met toetsen na te vragen, aangezien de toetskalender in het project vaststaat. Wel is nagegaan of de leerkrachten deze toetskalender inderdaad volgen. Tevens is nagegaan of de leerkrachten tijdig signaleren of leerlingen achterstand dreigen op te lopen bij het verwerken van voldoende leesstof. Dit is nagevraagd met een tweetal losse items. In welke mate de leerkracht terugkijkt op het gegeven onderwijs is gemeten met een bestaande schaal. Deze schaal bestaat uit 9 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar gelang de frequentie waarmee de leerkracht het gedrag dat in het item is beschreven uitvoert. Ten aanzien van het opstellen van een groepsplan wordt allereerst gevraagd of een dergelijk groepsplan inderdaad na elke toetsafname wordt opgesteld. Vervolgens wordt gevraagd naar de kwaliteit van het groepsplan (9 uitspraken; 0= nooit, 5= altijd).

In tabel 5.1 worden de bevindingen gepresenteerd. Achter elke schaal staat tussen haakjes het aantal items vermeld. De scores op de schalen zijn gestandaardiseerd door de score te delen door de maximaal mogelijke score op de schaal. Hierdoor komen de scores op alle schalen te liggen tussen 0 en 1 waardoor vergelijkingen tussen de scores op de schalen vergemakkelijkt wordt.

Tabel 5.1 Planmatig werken in het LIST project bij het voortgezet lezen (eerste tranche)

	Nov. 2008 Gem. (sd)	Apr. 2009 Gem. (sd)	Nov. 2009 Gem. (sd)	Nov. 2010 Gem. (sd)	ES
1. Doelen stellen (7)	.51 (.36)	.69 (.29)	.81 (.22)	.89 (.21)**	1.33
2. Signaleren					
2a. Toetsafname		1.0	1.0	1.0	.00
2b. Bijhouden hoeveel boeken elke ll. leest (1)	-	.86 (.35)	.91 (.28)	.94 (.24)**	.27
2c. Bijhouden welk type boek elke ll. leest (1)	-	.49 (.50)	.66 (.47)	.70 (.46)**	.44
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (9)	.75 (.20)	.74 (.19)	.77 (.17)	.79 (.13)*	.24
4. Interventies					
4a. Opstellen van een groepsplan	80.85 %	62.3 %	85.6 %	84.2%	.08
4b. Kwaliteit van het groepsplan (16)	.82 (.14)	.82 (.23)	.86 (.14)	.82 (.19)	.00

*=significant op 5% niveau; **=significant op 1% niveau

De vragenlijsten zijn in het schooljaar 2008-2009 tweemaal afgenomen en in de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 eenmaal. Deze openvolging in afnamen stelt ons in de gelegenheid zicht te krijgen op de ontwikkelingen in de implementatie.

In onderwijsonderzoek is het gebruikelijk om vast te stellen of een verschil dat tussen de gemiddelde scores bij twee metingen wordt aangetroffen, significant is of niet. Het al dan niet significant zijn van een verschil alléén, leert ons echter maar weinig over de grootte en de praktische relevantie van het aangetroffen verschil. Dat komt omdat in de formule voor het berekenen van het significant zijn van een verschil niet alleen dat verschil zelf en de spreiding van de scores een rol speelt, maar ook de grootte van de steekproeven. Bij heel grote steekproeven worden zelfs heel kleine verschillen, die nauwelijks praktische relevantie hebben, toch significant. Bij kleinere steekproeven loopt men het risico verschillen als irrelevant af te doen, wanneer deze statistisch niet significant blijken te zijn (Carver, 1978). In dit onderzoeksrapport wordt gerapporteerd over een relatief beperkte groep leerkrachten en scholen. We geven er daarom de voorkeur aan om niet alleen te rapporteren of een verschil significant is of niet, maar ook wat de effectgrootte van een verschil is. De effectgrootte van een verschil hangt alleen af van de grootte van het verschil en van de spreiding van de scores. De steekproefgrootte speelt in de berekening van de effectgrootte geen rol. Een effectgrootte wordt berekend door het verschil van twee gemiddelde scores te delen door de standaard deviatie (Cohen, 1988). De effectgrootte kan geïnterpreteerd worden als proportie van een standaard deviatie. Men kan het ook lezen als het verschil van twee gemiddelden waarvan de scores omgerekend zijn in z-scores. Een

effectgrootte van 1.30 en meer wordt als een zeer groot effect gezien. Bij een effectgrootte tussen .80 en 1.29 is sprake van een groot effect. Een effectgrootte tussen .50 en .79 is te beschouwen als een middelgroot effect en een effectgrootte van tussen .20 en .49 wordt als een klein effect beschouwd. Tussen -.19 en .19 is sprake van geen of een verwaarloosbaar effect.

Tussen de start van het project en het begin van het derde projectjaar is de mate waarin de leerkrachten de doelen van het project voor voortgezet lezen onderschrijven en de mate waarin deze doelen zijn vastgelegd binnen de school zeer aanzienlijk toegenomen. Ook zijn de verschillen tussen de leerkrachten afgenomen, zoals blijkt uit de afname van de standaarddeviatie van .36 naar .21. Het verschil is statistisch significant op het 1 procent niveau. De effectgrootte van het verschil is zeer groot. Tegelijkertijd moeten we concluderen dat niet alle leerkrachten de projectdoelen onderschrijven en/of vastgelegd hebben.

De toetskalender zoals afgesproken in het project wordt door alle leerkrachten gevolgd.

Om tijdig te signaleren of de leerlingen het gestelde doel ten aanzien van het aantal te lezen boeken behalen, is aan de leerkracht gevraagd of zij een systeem gebruiken waarmee zij dit kunnen bijhouden. Tevens is gevraagd of zij ook bijhouden welk type boeken het kind leest. Dit is belangrijk om als leerkracht goed zicht te hebben op de motivatie van de kinderen. Tevens is het belangrijk omdat de kinderen weliswaar zelf mogen kiezen wat zij lezen, maar niet alles telt mee voor de lijst van 25 boeken die per schooljaar gelezen dienen te worden. Beide aspecten zijn aan het eind van het eerste projectjaar voor het eerst nagevraagd. Gemiddeld was het bijhouden van hoeveel boeken een kind leest in het schooljaar 2008-2009 al in hoge mate geïmplementeerd. De verschillen tussen de leerkrachten waren echter nog zeer groot. In de loop van het project is de implementatie gemiddeld nog toegenomen en zijn de verschillen tussen de leerkrachten afgenomen. Bijhouden om welk type boek het gaat was in het eerste projectjaar nog in veel mindere mate ingeburgerd. Bij het begin van het tweede projectjaar was dit statistisch significant verbeterd, met een derde van een standaarddeviatie. In het derde projectjaar vindt opnieuw een lichte groei plaats in implementatie van deze variabele. De standaarddeviatie en daarmee de verschillen tussen de leerkrachten in de mate waarin ze bijhouden welk type boeken de kinderen lezen, is echter nog steeds zeer groot.

Gemiddeld was het terugkijken op het gegeven onderwijs in termen van aanbod en tijd al aan het begin van het project behoorlijk goed in het leerkrachthandelen verankerd. Aan het eind van het project is er gemiddeld nog een lichte vooruitgang geboekt op dit punt en zijn de verschillen tussen de leerkrachten afgenomen. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is statistisch significant en gezien de effectgrootte ook betekenisvol.

Rond de tachtig procent van de leerkrachten blijkt op basis van de toetsgegevens aan het begin van het schooljaar een groepsplan op te stellen. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit ervan aan het eind van het eerste projectjaar gemiddeld al goed, zoals blijkt uit de score van .82. Dit hoge niveau blijft in de loop van het project gehandhaafd.

Aanvankelijk lezen

Ook voor het aanvankelijk lezen is in kaart gebracht in welke mate de leerkrachten planmatig werken bij aanvankelijk lezen. De resultaten staan vermeld in tabel 5.2. Het stellen van doelen bij aanvankelijk lezen is nagevraagd met een drietal losse uitspraken.

Tabel 5.2 Planmatig werken in het LIST project bij het aanvankelijk lezen (eerste tranche)

	Nov. 2009 Gem. (sd)	Nov. 2010 Gem. (sd)	ES
1. Doelen stellen			
- De doelen zijn in overeenstemming met de LIST doelen	85.3 %	72.4%	-.27
- De doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeteringsplan	73.5 %	83.3%	.20
- De leerkracht onderschrijft het doel	97.1 %	100.0%	.07
2. Signaleren			
2a. Toetsafname	1.0	1.0	.00
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (17)	.73 (.22)	.88 (.16)**	.79
4. Interventies			
4a. Opstellen van een groepsplan	88.2 %	93.1%	.14
4b. Kwaliteit van het groepsplan (17)	.69 (.28)	.74 (.25)	.09

**=significant op 1% niveau

De implementatie van de doelen die in LIST ten aanzien van het aanvankelijk lezen zijn gesteld, vormen bij aanvang van het project geen groot probleem. In het tweede jaar is er echter sprake van een afname van het percentage leerkrachten dat de doelen bij navraag formuleert in overeenstemming met het LIST-project. Vreemd genoeg onderschrijven de leerkrachten de projectdoelen wel allemaal. Wat de doelen precies zijn zit blijkbaar niet helemaal correct tussen de oren.

Het afnemen van de voorgestelde toetsen is direct op alle scholen uitgevoerd.

Dit betekent dat alle scholen de overgang naar de nieuwe AVI-toetsen hebben gemaakt. Ook het terugkijken op het gegeven onderwijs (reflectie) in termen van geboden aanbod en geïnvesteerde tijd wordt gemiddeld al bij aanvang van het werken met dit onderdeel van het project vrijwel voldoende uitgevoerd. In het tweede projectjaar is het reflecteren op het gegeven onderwijs nog fors toegenomen. Het verschil tussen de eerste en tweede meting bedraagt 80 procent van de standaarddeviatie, hetgeen een groot effect is.

Tegen de negentig procent van de leerkrachten blijkt aan het begin van het schooljaar op basis van de toetsgegevens een groepsplan op te stellen. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit ervan aan het begin van het eerste projectjaar waarin met aanvankelijk lezen volgens LIST werd gewerkt al heel behoorlijk, maar nog niet optimaal. De kwaliteit van de groepsplannen verschilt echter aanzienlijk tussen de leerkrachten. In het tweede projectjaar is dit slechts in beperkte mate verbeterd.

Voorbereidend lezen

Ook voor het voorbereidend lezen is in kaart gebracht in welke mate de leerkrachten planmatig werken. De resultaten staan vermeld in tabel 5.3. Het stellen van doelen bij voorbereidend lezen is naar analogie van de bevraging bij aanvankelijk lezen, nagevraagd met een drietal losse uitspraken.

Hoewel meer dan 80 procent van de leerkrachten de doelen die in het LIST-project worden gesteld bij de kleuters onderschrijven, weet slechts 42 procent van de leerkrachten die doelen desgevraagd correct te benoemen.

Het afnemen van de voorgestelde toetsen is op alle scholen uitgevoerd.

Reflecteren op het gegeven onderwijs in termen van geboden aanbod en geïnvesteerde tijd blijft in de kleutergroepen beduidend achter in vergelijking tot de overige groepen.

Toch stelt tachtig procent van de leerkrachten aan het begin van het schooljaar een groepsplan op. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit ervan gemiddeld redelijk. De verschillen tussen de leerkrachten zijn op dit punt fors.

Tabel 5.3 Planmatig werken in het LIST project bij het voorbereidend lezen (eerste tranche)

	Nov 2010 Gem. (sd)
1. Doelen stellen	
- De doelen zijn in overeenstemming met de LIST doelen	41.7%
- De doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeteringsplan	77.8%
- De leerkracht onderschrijft het doel	81.5%
2. Signaleren	
2a. Toetsafname	1.0
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (14)	.58 (.23)
4. Interventies	
4a. Opstellen van een groepsplan	80.8%
4b. Kwaliteit van het groepsplan (15)	.62 (.36)

Kwaliteit van de instructie bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen

De kwaliteit van de instructie is in kaart gebracht met behulp van lesobservaties. Bij alle aan het project deelnemende leerkrachten worden twee keer per schooljaar (november en april) observaties uitgevoerd. Deze observaties zijn uitgevoerd door de extern of intern begeleider van de school, na een training door de onderzoekers. In de observaties is nagegaan in hoeverre de methodiek wordt uitgevoerd zoals bedoeld.

Voor de meeste onderdelen van het kerncurriculum (laag 1), is een nieuw observatie-instrument geconstrueerd, waarmee de kwaliteit van de instructie, specifiek voor de betreffende aanpak, in kaart gebracht kan worden. Dit betreft bij voorbereidend lezen de instructieblokken 1 en 3 (Luisteren en Letters en leeshandeling). Bij aanvankelijk lezen betreft dit de instructieblokken 1, 2 en 3. Bij voortgezet lezen betreft dit Hommel en Lekker stillezen. Blok 2 bij het voorbereidend lezen en de blokken 4,5 en 6 bij aanvankelijk lezen vinden zodanig verspreid over de schooldag plaats, dat observatie praktisch niet uitvoerbaar is. Van de extra interventies voor leerlingen die onvoldoende profiteren van laag 1 is alleen voor Ralfi (laag 2 bij Hommel) een observatie-instrument geconstrueerd.

In het onderstaande komt achtereenvolgens de kwaliteit van de instructie bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen aan de orde.

Voortgezet lezen

In de instrumenten die betrekking hebben op de kwaliteit van de instructie bij voortgezet lezen zijn voor elke fase van de les zoals voorgeschreven in de aanpakken in Laag 1 (HOMMEL en Lekker Stillezen) uitspraken geformuleerd. De observaties zijn uitgevoerd bij een les waarin ook een

minilesje wordt gegeven. Er worden de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Gezamenlijke start: miniles; 2. Instructie en oefening bij HOMMEL of Lekker Stillezen en 3. Gezamenlijke afsluiting. In fase 2 zijn behalve uitspraken die het gewenste gedrag beschrijven, ook uitspraken opgenomen waarin gedrag is beschreven dat juist niet gewenst wordt. Uit eerder uitgevoerd onderzoek is ons gebleken dat leerkrachten geneigd zijn om nieuwe zaken te combineren met hetgeen ze altijd al deden, ook al gaat het dan om gedrag dat haaks staat op de vernieuwing (Houtveen e.a., 2008). In LIST gaat het dan bijvoorbeeld om het oefenen op woordniveau tijdens de hardop leesles en het de kinderen hardop laten lezen tijdens de stilleles. Door over dit gedrag uitspraken in de instrumenten op te nemen, kan dit signaleerd worden en door de begeleiding aan de orde gesteld worden. Uiteraard zijn in de berekeningen deze uitspraken omgescoord.

Uit de tabellen 5.4 en 5.5 kan afgelezen worden dat de kwaliteit van het instructiegedrag bij zowel HOMMEL als Lekker Stillezen, aan het begin van het eerste projectjaar gemiddeld al redelijk was, maar in de loop van dit eerste jaar over het volledige instrument gezien nauwelijks verbeterd. Kijkend naar de afzonderlijke fasen, was er echter wel degelijk verbetering van het leerkrachtgedrag waarneembaar, vooral op het gebied van organisatie en klassenmanagement en bij het geven van de miniles. Bij de uitvoering (fase 2) bleek vooral het vragen naar de beleving van de leerlingen een zwak punt. Ook bij de gezamenlijke afsluiting schoten de leerkrachten juist op het vlak van bevorderen van de motivatie van de leerlingen. Er werd in de afsluiting nog weinig met boekreclames gewerkt en de leerkrachten besteedden nog nauwelijks aandacht aan hoe de leerlingen zelf het lezen hebben ervaren. Op zich was deze bevinding voor het eerste jaar niet verwonderlijk. Deze gedragingen raken immers de kern van de omslag die in dit project gemaakt moet worden, namelijk van het oefenen van technische moeilijkheden naar het aansluiten bij de motivatie van de leerlingen om het lezen te bevorderen.

Tabel 5.4 Kwaliteit van de instructie bij hardop lezen (HOMMEL) (eerste tranche)

	Nov. '08	Apr. '09	Nov. '09	Apr. '10	Nov. '10	Apr. '11	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Hardop lezen (33)	.57 (.18)	.60 (.16)	.63 (.18)	.66(.15)	.64 (.13)	.70 (.15)**	.79
Per fase:							
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (2)	.54 (.40)	.80 (.30)	.82 (.30)	.82 (.27)	.87 (.24)	.91 (.20)**	1.23
Fase 1: Gezamenlijke start: Miniles (8)	.59 (.37)	.64 (.30)	.61 (.38)	.69 (.34)	.73 (.29)	.77 (.28)**	.55
Fase 2: Hardop lezen (19)	.63 (.16)	.61 (.14)	.68 (.13)	.69 (.12)	.63 (.12)	.70 (.13)**	.48
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.29 (.24)	.33 (.29)	.36 (.27)	.37 (.16)	.38 (.31)	.43 (.27)**	.55

*=significant op 5% niveau; **=significant op 1% niveau

In de loop van het project is bij de uitvoering van HOMMEL overal gemiddeld sprake van een forse verbetering van het lesgeven van de leerkrachten met deze aanpak. Het verschil in gemiddelde scores op de eerste meting in november 2008 en de zesde meting in april 2011 is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is groot: gemiddeld een vooruitgang van tachtig procent van een standaarddeviatie. Toch moeten we constateren dat de score op het volledige instrument voor het meten van de kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij hardop lezen, gemiddeld nog onder het implementatie criterium van .75 blijft. Het gemiddelde wordt vooral negatief beïnvloed door de score op fase 3. Hoewel ook hier in de loop van het project duidelijk vooruitgang is geboekt, blijft de implementatie van het gewenste leerkrachtgedrag bij de gezamenlijke afsluiting gemiddeld achter. Leerkrachten blijven geneigd de leerlingen te overhoren over wat ze gelezen hebben, terwijl de bedoeling van de afsluiting vooral motivatiebevorderend zou moeten zijn. Ten aanzien van de organisatie en het klassenmanagement zijn in de loop van het project een geweldige vooruitgang geboekt en ook de miniles is gemiddeld voldoende geïmplementeerd. De ondersteuning van de leerkracht bij het duolezen zelf (fase 2) is in de loop van het project verbeterd: middelgroot effect. Gemiddeld wordt het implementatiecriterium in deze fase niet bereikt. Wanneer we kijken naar de afzonderlijke activiteiten die in deze fase uitgevoerd dienen te worden vallen twee zaken op. Allereerst blijkt dat de leerkrachten gemiddeld slechts in beperkte mate leesgesprekjes met de leerlingen voeren. Het voeren van leesgesprekjes is van groot belang omdat je als leerkracht langs deze weg van de leerling zelf informatie krijgt over hoe het lezen gaat in de beleving van het kind én of het kind het boek dat hij aan het lezen is, leuk of interessant vindt. In aanvulling op de observaties door de

leerkracht van het leesgedrag van de leerling, kunnen de leesgesprekjes aanleiding geven om in te grijpen als leerkracht. Ook in deze fase blijkt de gerichtheid van de leerkracht op het 'aanjagen' van de motivatie van de leerlingen gemiddeld een zwak punt. Het tweede punt dat opvalt, is dat de leerkrachten gemiddeld in zeer geringe mate (.21) bijhouden met welke leerlingen zij leesgesprekjes hebben gevoerd. Ook wordt door de leerkrachten gemiddeld niet of nauwelijks vastgelegd wat er uit de leesgesprekjes naar voren kwam (.20). De organisatie van de ondersteuningsvormen, evenals het werken met leeftijdsadequate boeken is gemiddeld vrijwel perfect in orde. Wat leerkrachten moeilijk blijken te vinden is de nieuwe rol die zij hebben wanneer de leerlingen aan het lezen zijn, namelijk de rol van aanjager van de motivatie van de leerlingen.

Tabel 5.5 Kwaliteit van de instructie bij stillezen (eerste tranche)

	Nov. '08	Apr. '09	Nov. '09	Apr. '10	Nov. '10	Apr. '11	ES
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sdf)	Gem. (sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Stillezen (30)	.62 (.15)	.66 (.12)	.68 (.12)	.74 (.13)	.73 (.14)	.74 (.13)**	.86
Per fase:							
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (2)	.55 (.36)	.77 (.34)	.82 (.30)	.83 (.29)	.91 (.23)	.83 (.29)**	.86
Fase 1: Gezamenlijke start: Miniles (8)	.58 (.32)	.68 (.28)	.66 (.31)	.74 (.29)	.71 (.32)	.78 (.27)**	.68
Fase 2: Stillezen (16)	.67 (.11)	.66 (.09)	.71 (.10)	.75 (.11)	.74 (.11)	.72 (.12)**	.43
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.55 (.21)	.59 (.19)	.57 (.18)	.63 (.20)	.63 (.20)	.66 (.18)**	.55

**=significant op 1%niveau

In de loop van het project is bij de uitvoering van Lekker Stillezen overall gemiddeld eveneens sprake van een duidelijke verbetering van het lesgeven van de leerkrachten met deze aanpak. Het verschil in gemiddelde scores op de eerste meting in november 2008 en de zesde meting in april 2011 bedraagt maar liefst .12 en is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is groot: gemiddeld een vooruitgang van ruim tachtig procent van een standaarddeviatie. Het implementatiecriterium is overall gemiddeld vrijwel bereikt. Bij stillezen slagen de leerkrachten er gemiddeld in veel hogere mate in om de les af te sluiten door met kinderen te praten over boeken. Dit is bij het stillezen blijkbaar natuurlijker. Toch gelden de hierboven gemaakte

opmerkingen over de rol van de leerkracht tijdens het hardop lezen zelf (fase 3) eveneens voor het stillezen. Ook tijdens het stillezen worden gemiddeld door de leerkrachten slechts in beperkte mate leesgesprekjes met de kinderen gevoerd, wordt niet bijgehouden met welke leerlingen leesgesprekjes zijn gehouden en wat daarin aan de orde is geweest. De nieuwe rol van de leerkracht als aanjager van motivatie van de leerlingen blijkt ook bij het stillezen gemiddeld nog moeilijk.

Voor het meten van de kwaliteit van de instructie van Ralfi is eveneens een observatie-instrument geconstrueerd. Ralfi vormt de tweede laag bij hardop lezen en komt relatief veel voor.

De uitspraken uit dit instrument hebben naast de fasen 0: Organisatie en klassenmanagement en 4: Gezamenlijke afsluiting, betrekking op de uitvoering van de binnen Ralfi voorgeschreven activiteiten voorlezen, koorlezen en duolezen. Ook in dit instrument zijn enkele uitspraken opgenomen waarin leerkrachtgedrag is beschreven dat niet past bij Ralfi.

Tabel 5.6 Kwaliteit van de instructie bij Ralfi (eerste tranche)

	Nov. '08	Apr. '09	Nov. '09	Apr. '10	Nov. '10	Apr. '11	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Ralfi (26)	.68 (.11)	.74 (.12)	.73 (.12)	.83 (.12)	.71 (.11)	.87 (.09)**	1.9
Per fase:							
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (4)	.78 (.15)	.77 (.28)	.93 (.15)	.92 (.18)	.90 (.32)	1.00 (.0)**	2.93
Fase 1: Voorlezen (8)	.73 (.16)	.78 (.12)	.80 (.24)	.85 (.18)	.73 (.32)	.89 (.11)**	1.19
Fase 2: Koorlezen (4)	.80 (.15)	.88 (.14)	.74 (.22)	.85 (.13)	.73 (.30)	.91 (.11)*	.85
Fase 3: Duo lezen (7)	.62 (.15)	.68 (.12)	.67 (.17)	.82 (.14)	.66 (.14)	.83 (.12)**	1.56
Fase 4: Gezamenlijke afsluiting (2)	.20 (.31)	.36 (.29)	.27 (.32)	.50 (.22)	.42 (.42)	.65 (.30)**	1.48

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Bij Ralfi lag de gemiddelde score bij aanvang van het project gemiddeld hoger dan bij Hommel en Lekker Stillezen en naderde de score aan het eind van het schooljaar het gestelde implementatiecriterium (.75). In de loop van het project is bij de uitvoering van Ralfi overall gemiddeld sprake van een verdere toename van de implementatie van het gewenste leerkrachtgedrag. Het verschil in gemiddelde scores op de eerste meting in november 2008 en de zesde meting in april 2011 bedraagt .21 en is statistisch significant. De

effectgrootte van het verschil is zeer groot: gemiddeld een vooruitgang van bijna twee standaarddeviaties. In alle fasen wordt grote tot zeer grote vooruitgang geboekt.

Aanvankelijk lezen

Bij aanvankelijk lezen gaat het om de implementatie van het kerncurriculum zoals dat vorm krijgt door dagelijks te werken met vaste instructieblokken en indien nodig het inzetten van extra interventies. Het kerncurriculum betreft: 1. Expliciete instructie van de klank-tekenkoppeling in samenhang met schrijven; 2. Ondersteund lezen; 3. Duolezen; 4. Zelfstandig lezen; 5. Creatief schrijven; 6. Luisteren. De eerste drie instructieblokken worden dagelijks eenmaal vormgegeven als een aaneengesloten les, die op hoofdlijnen is opgezet conform het directe instructiemodel. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van het instructiegedrag bij het geven van deze drie blokken zijn voor beide fasen van het aanvankelijk leesproces observatie-instrumenten geconstrueerd. Hierin zijn de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van de voorafgaande leerstof; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening; 3. Verwerking; 4. Afsluiting. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 43 en 46 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. Het werken met werkbladen). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord.

De blokken 4, 5 en 6 worden verspreid over de schooldag gegeven. Ook wordt in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces blok 1 tweemaal herhaald, verspreid over de dag. Hierdoor is het praktisch niet haalbaar om ook deze blokken te observeren. Hetzelfde geldt voor de activiteiten die vallen onder laag 2, te weten preteaching en reteaching in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces en preteaching en het werken met open spellingsoftware in de tweede fase.

Om toch enig zicht te krijgen op de implementatie van deze onderdelen is aan de observatoren gevraagd om na afloop van de observatie, na te gaan of de betreffende blokken en eventueel de activiteiten uit laag 2, zichtbaar op het

dagrooster voorkomen en hoeveel tijd voor elk van de blokken en activiteiten is ingepland. Ook voor laag 2 bij aanvankelijk lezen, het geven van preteaching en reteaching is nagegaan in hoeverre hiervoor tijd door de leerkrachten is ingeroosterd.

Tabel 5.7 Mate van implementatie van Aanvankelijk lezen (eerste tranche)

Laag 1	Nov. 2009	Apr. 2010	Nov. 2010	Apr. 2011	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Aanvankelijk lezen blok 1, 2 en 3 (43/46)	.46 (.16)	.67 (.14)	.62 (.14)	.75 (.11)**	2.15
Per fase:					
Fase 0: Organisatie en klassenmanagement (4)	.37 (.17)	.66 (.26)	.55 (.22)	.70 (.21)**	1.74
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande lesstof (3)	.47 (.28)	.40 (.35)	.60 (.22)	.64 (.30)*	.59
Fase 2a: Blok 1 (10)	.44 (.23)	.65 (.18)	.70 (.18)	.67 (.15)**	1.21
Fase 2b: Blok 2 (13)	.56 (.20)	.72 (.23)	.64 (.20)	.82 (.21)**	1.27
Fase 3: Blok 3 (12)	.50 (.29)	.82 (.21)	.63 (.25)	.86 (.14)**	1.67
Fase 4: Afsluiting (3)	.25 (.31)	.24 (.31)	.24 (.34)	.40 (.38)	.43
2. Mate waarin blok 4, 5 en 6 zijn ingeroosterd	% lkr	% lkr	% lkr	% lkr	
- Zelfstandig lezen (blok 4)	83.7	90.0	86.8	100.0**	.88
- Creatief schrijven (blok 5)	44.2	66.7	76.3	84.9**	1.13
- Luisteren (blok 6)	76.7	96.7	97.4	93.9**	.72
Laag 2					
3. Mate waarin laag 2 is ingeroosterd	% lkr	% lkr	% lkr	% lkr	
- Preteaching	44.2	70.0	65.8	81.8**	.96
- Reteaching / open spelling software	46.5	23.3	60.5	27.3	-.43

*=significant op 5%; **=significant op 1%

De mate van implementatie van instructie bij aanvankelijk lezen conform de LIST-aanpak, staat vermeld in tabel 5.7.

Uit de tabel kan afgelezen worden, dat het werken met de instructieblokken 1, 2 en 3 voor de leerkrachten een grote overgang was. Bij aanvang van het project werd gemiddeld nog niet de helft van de activiteiten die door de observatoren zijn gescoord goed uitgevoerd. In de loop van het schooljaar 2009-2010 hebben de leerkrachten grote vooruitgang geboekt. Op de observatiemeting in april 2010, worden bijna 70 procent van de gewenste leerkrachtgedragingen goed uitgevoerd. Deze vooruitgang zet zich in het schooljaar 2010-2011 door. Aan het eind van dit schooljaar is het implementatiecriterium gemiddeld bereikt. Het verschil tussen de eerste meting in november 2009 en de laatste meting in april 2011 is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is zeer groot, namelijk meer dan twee hele standaarddeviaties. We kunnen dan ook concluderen dat de kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen in voldoende mate geïmplementeerd is.

De zwakste onderdelen van de instructie zijn de opening van de les door het geven van een terugblik en een overzicht van hetgeen aan de orde komt, en het afsluiten van de les. Hierin vormen deze leerkrachten geen uitzondering. In diverse onderzoeken hebben we dezelfde constatering gemaakt (zie o.a. Houtveen, 2003).

Zoals gezegd beschikken we voor de blokken 4, 5 en 6 uit het kerncurriculum niet over observatiegegevens, maar alleen over gegevens over het percentage leerkrachten dat deze blokken op het rooster heeft opgevoerd. Uit tabel 5.7 kan afgelezen worden dat het blok zelfstandig lezen aan het eind van het project door alle leerkrachten op het rooster wordt gezet. Het verschil tussen de eerste meting in november 2009 en de laatste meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil tussen beide metingen is groot en bedraagt bijna 90 procent van een standaarddeviatie. Voorlezen wordt aan het eind van het project door 94 procent van de leerkrachten ingeroosterd. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is eveneens statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is gemiddeld. Ook het creatief schrijven is aan het eind van het project in hoge mate geïmplementeerd. In vergelijking tot de eerste meting is het percentage leerkrachten dat deze activiteit op het rooster heeft staan verdubbeld. Het verschil tussen deze beide metingen is dan ook significant en de effectgrootte van het verschil is met meer dan een standaarddeviatie groot te noemen. We concluderen dat ook de blokken 4, 5 en 6 uit het programma voor aanvankelijk op de scholen van de eerste tranche, goed vorm hebben gekregen.

Voor de implementatie van laag 2 bij aanvankelijk lezen geldt, dat preteaching goed is ingeburgerd. Op de laatste meting in april 2011 is het percentage scholen dat hiervoor tijd op het rooster heeft ingepland in vergelijking tot de eerste meting, bijna verdubbeld tot 82 procent. Het tweede element van laag 2: reteaching in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces en het werken met open spelling software in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces, is minder goed geïmplementeerd. Met name het werken met open spelling software is niet van de grond gekomen.

Voorbereidend lezen

Bij voorbereidend lezen in groep 2, zijn in laag 1 (het kerncurriculum) drie instructieblokken onderscheiden: Voorlezen in de grote groep (blok 1), Creatief schrijven (blok 2) en Letters en leeshandeling (blok 3). In het project worden de blokken 3 en 1 aaneengesloten gegeven. Blok 2 vindt plaats in de loop van de dag, gekoppeld aan het thema dat in de groep aan de orde is. Om deze reden zijn alleen de blokken 1 en 3 geobserveerd. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van het instructiegedrag bij het geven van deze twee blokken zijn observatie-instrumenten geconstrueerd. Hierin zijn bij het voorlezen vier fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van voorafgaande activiteiten; 2. Instructie en begeleiding bij het voorlezen; 3. Gezamenlijke afsluiting; 4. Verwerking. In dit geval zijn de fasen verwerking en afsluiting omgekeerd, omdat de verwerking ook op een ander moment van de dag plaats mag vinden. Bij instructieblok 1 (letters en leeshandeling) worden drie fasen onderscheiden: 1. Terugblik op en activering van voorafgaande activiteiten; 2. Groepsinstructie en begeleidde inoefening van letters en leeshandeling; en 3. Verwerking en gezamenlijke afsluiting. De instrumenten bestaan beide uit 24 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. veel interactie tijdens het voorlezen in de grote groep). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord.

Om enig zicht te krijgen op de implementatie van ‘creatief schrijven’ en de lagen 2 en 3, is aan de observatoren gevraagd om na afloop van de observatie, na te gaan of dit blok en eventueel de activiteiten uit laag 2 en 3, zichtbaar op het dagrooster voorkomen. Tevens is nagegaan hoeveel tijd voor elk van deze activiteiten is ingepland.

De mate van implementatie van de instructie bij voorbereidend lezen conform de LIST-aanpak, staat vermeld in tabel 5.8.

Aandacht voor letters en de leeshandeling is bij de start van het schooljaar 2010-2011 gemiddeld zwak op de scholen uit de eerste tranche. Slechts ongeveer de helft van de 24 activiteiten die in het observatie-instrument zijn benoemd, worden gemiddeld door de leerkrachten uitgevoerd. De verschillen

tussen de leerkrachten zijn behoorlijk groot. In de loop van het schooljaar komt hier maar weinig verbetering in. De verschillen tussen de eerste en tweede meting zijn bij blok 3 dan ook in geen enkele fase significant en de effectgroottes van de gevonden verschillen zijn verwaarloosbaar tot klein.

Tabel 5.8 Kwaliteit van de instructie bij voorbereidend lezen (eerste tranche)

	November 2010	April 2011	
Laag 1			
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
1. Kwaliteit van de instructie van Letters en Leeshandeling (blok 3) (24)	.54 (.23)	.57 (.13)	.17
Per fase:			
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten (4)	.55 (.29)	.56 (.22)	.04
Fase 2: Groepsinstructie en begeleidende inoefening van letters en leeshandeling (15)	.56 (.22)	.58 (.14)	.11
Fase 3: Verwerking en gezamenlijke afsluiting (5)	.46 (.33)	.54 (.30)	.25
2. Kwaliteit van instructie bij Voorlezen in de grote groep (blok 1) (24)	.66 (.18)	.71 (.12)	.33
Per fase:			
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (1)	.31 (.42)	.25 (.37)	-.15
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten (5)	.61 (.21)	.62 (.15)	.06
Fase 2: Instructie en begeleiding bij het voorlezen (13)	.72 (.22)	.77 (.13)	.28
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.69 (.21)	.74 (.18)	.25
Fase 4: Verwerking (1)	.56 (.47)	.57 (.45)	.02
	% lkr	% lkr	
3. Inroosteren creatief schrijven (blok 2)	85.7	86.7	.03
Laag 2			
4. Inroosteren laag 2	% lkr	% lkr	
- Voorlezen	31.4	53.3	.43
- Dagboek met terugschrijven	2.9	16.7	.36
- Letters en leeshandeling	31.4	63.3**	.65
Laag 3			
5. Inroosteren laag 3	% lkr	% lkr	
- Voorschotbenadering	2.9	23.3	.47

**=significant op 1%

Voorlezen is een activiteit die in groep 2 tot de gebruikelijke activiteiten behoort. Dit onderdeel van het LIST-project is dan ook voor de scholen niet nieuw. Dit betekent echter niet dat de kwaliteit van het voorleesbedrag als vanzelfsprekend ook van hoog niveau is. Aan het begin van het schooljaar worden tweederde van de 24 activiteiten die zijn opgenomen in het observatie-instrument gemiddeld positief gescoord. Het zwakst scoort de voorbereiding,

waarin de leerkracht geacht wordt de woorden die zij wil uitleggen te markeren. Opvallend is tevens dat tijdens het voorlezen zelf, leerkrachten veel gedrag vertonen waardoor zichzelf het luistergedrag van de leerlingen verstoren. Een voorbeeld hiervan is het stellen van vragen die afleiden van het verhaal. In het Nederlandse onderwijs is de laatste jaren sterk het belang van interactief voorlezen benadrukt. In een grote groep dient de interactie voornamelijk plaats te vinden voorafgaand en na afloop van het verhaal. Het voorlezen zelf dient vooral voorlezen te zijn, omdat het anders niet goed mogelijk is de aandacht van de kinderen bij het verhaal te houden. Aan het eind van het schooljaar is de instructiekwaliteit enigszins verbeterd: 70 procent van de uitspraken uit het instrument worden nu positief gescoord. Er is sprake van een klein effect. Ook effectief voorleesgedrag is in de projectscholen gemiddeld onvoldoende geïmplementeerd.

Voor groep 2 bleek het ‘creatief schrijven’ geen grote vernieuwing. Aan het begin van het schooljaar werd dit al door het overgrote merendeel van de leerkrachten gedaan en dit is zo gebleven.

Opvallend is verder dat in groep 2 er bij aanvang van het schooljaar slechts in beperkte tot zeer beperkte mate extra activiteiten voor de zwakke kleuters werden ingeroosterd. Zo werd door slechts een derde van de leerkrachten aan deze kinderen extra voorgelezen. Ook oefent slechts een derde van de leerkrachten met deze kinderen de letters en leeshandeling extra. De ‘Voorschotbenadering’ (laag 3) kwam op de scholen van de eerste tranche nog nauwelijks voor. Aan het eind van het schooljaar is het doen van extra activiteiten met zwakke kleuters fors toegenomen. De effectgroottes van de verschillen zijn steeds klein tot gemiddeld.

Samenvattend moeten we concluderen dat het voorbereidend lezen conform LIST, behoudens blok 2 (Creatief schrijven), in onvoldoende mate is geïmplementeerd op de scholen van de eerste tranche.

Effectieve tijdsbesteding en taakgerichte leertijd bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen

Voortgezet lezen

In het project wordt benadrukt dat er bij voortgezet lezen in laag 1 gedurende elke leesles ten minste 20 minuten gelezen moet worden; minder zou niet effectief zijn. Bij HOMMEL (hardop lezen) ligt de gemiddelde lesduur steeds tussen de 30 en de 35 minuten. De daadwerkelijk gerealiseerde leestijd schommelt tussen de 18 en de 21 minuten. Het gewenste aantal minuten wordt

aan het eind van het laatste projectjaar gemiddeld gehaald (zie tabel 5.9). Bij Stillezen wordt het gewenste aantal minuten op elk van de meetmomenten wat royaler gehaald (zie tabel 5.10).

Tabel 5.9 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij hardop lezen (HOMMEL) (eerste tranche)

	Nov. '08 Gem (sd)	Apr. '09 Gem (sd)	Nov. '09 Gem (sd)	Apr. '10 Gem (sd)	Nov. '10 Gem (sd)	Apr. '11 Gem (sd)	ES
1. Totale lesduur in minuten	33 (7)	33 (6)	34 (6)	31 (8)	34 (11)	35 (5)*	.33
	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	
2. Tijd dat er gelezen wordt	56.4/18	62.6/21	60.5/21	58.6/18	58.3/19	59.7/21	.30
3. Taakgerichte leertijd	68.8	84.4	82.4	83.2	84.8	89.3**	1.25

*=significant op 5% niveau; **=significant op 1% niveau

De bovengenoemde minuten die besteed worden aan het lezen betreffen de tijd die de leerkracht 'overhoudt' na aftrek van de andere activiteiten die ook nog moeten gebeuren tijdens de les. De tijd waarin leerlingen daadwerkelijk lezen wordt echter ook nog weer bepaald door de wijze waarop de leerling de beschikbare tijd invult. De vraag is dan of de leerlingen taakgericht zijn of dat zij de beschikbare tijd besteden aan niet aan het lezen gerelateerde zaken.

Tabel 5.10 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij stillezen (eerste tranche)

	Nov. '08 Gem (sd)	Apr. '09 Gem (sd)	Nov. '09 Gem (sd)	Apr. '10 Gem (sd)	Nov. '10 Gem (sd)	Apr. '11 Gem (sd)	ES
1. Totale lesduur in minuten	33 (6)	33 (6)	33 (6)	34 (6)	33 (7)	36 (7)**	.46
	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	
2. Tijd dat er gelezen wordt	61.4 /20	64.6/21	63.6 /21	63.2 / 21	65.0 / 21	63.8 / 22	.20
3. % van de leestijd dat het stil is	86.3	92.6	91.5	89.2	93.9	95.5**	.82
4. Taakgerichtheid v/d ll.	86.2	89.3	91.4	91.7	90.3	91.9**	.48

**=significant op 1% niveau

Bij het Lekker Stillezen lag de taakgerichte leertijd bij het begin van het eerste projectjaar al heel hoog. Dit percentage is alleen nog maar toegenomen en ligt aan het eind van het project bij 92 procent. Dit verschil is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is middelgroot. Dat de taakgerichtheid bij het stillezen groot is, is ook af te leiden uit het percentage van de tijd, dat het stil is in de groep tijdens het stillezen.

Dit percentage ligt aan het eind van het project bij ruim 95 procent. In de loop van het project is dit percentage significant toegenomen. De effectgrootte van het verschil is ruim tachtig procent van een standaarddeviatie.

Bij Hommel en Ralfi lag de taakgerichtheid aan het begin van het eerste projectjaar aanzienlijk lager (ongeveer 70 %). In de loop van het eerste projectjaar is dit sterk verbeterd. Bij Hommel ligt de taakgerichtheid dan op 85 procent en bij Ralfi rond de negentig procent. Aan het eind van het project is de taakgerichtheid bij Hommel nog verder toegenomen, tot ongeveer negentig procent. Het verschil in taakgerichtheid tussen de eerste en de zesde meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is met 1.25 standaarddeviatie zeer groot. Bij Ralfi is sprake van een enorme effectgrootte bij taakgerichtheid, zowel tijdens het duolezen als tijdens het koorlezen (zie tabel 5.11).

We concluderen dat het effectief gebruik van de tijd en time on task bij het voortgezet op de LIST-scholen van de eerste tranche ruim voldoende is geïmplementeerd.

Tabel 5.11 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij Ralfi (eerste tranche)							
	Nov. '08	Apr. '09	Nov. '09	Apr. '10	Nov. '10	Apr. '11	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Totale lesduur in minuten	23 (6)	25 (8)	22 (6)	22 (6)	22 (9)	24 (9)	.13
	% /min	%/min	%/min	%/min	% /min	%/min	
2. Tijd dat er gelezen wordt	78.9/18	71.2/18	78.7/18	89.6/17	73.2/16	73.7 / 18**	-.35
3. Taakgerichte leertijd							
- gemiddeld % leerlingen dat leest tijdens het koorlezen	55.3	89.3	98.9	94.4	91.5	97.5**	3.58
- gemiddeld % leerlingen dat leest tijdens het duolezen	70.0	94.6	91.7	87.0	91.2	93.1**	2.09

Aanvankelijk lezen

Bij aanvankelijk lezen dienen 85 minuten per dag ingeroosterd te zijn voor de instructieblokken van het kerncurriculum in laag 1. Daarbij is de tijdsverdeling over de eerste drie blokken, die aanaangesloten gegeven dienen te worden, in de beide fasen van het aanvankelijk leesproces enigszins verschillend. In de

eerste fase is binnen het project voorgesteld om aan zowel de letters en leeshandeling, als aan het ondersteund lezen met de gehele groep en het samen lezen in duo's steeds 10 minuten te besteden. Daarnaast wordt het oefenen van de letters en leeshandeling verspreid over de dag nog tweemaal geoefend, waarvan eenmaal met 'drietal'. In de tweede fase wordt voorgesteld om aan het ondersteund lezen dagelijks 15 tot 20 minuten te besteden. Specifieke woordaspecten neemt dagelijks 10 minuten in beslag en het duolezen 15 minuten aaneengesloten of twee maal 10 minuten verspreid over de dag. Daarmee komt de aaneengesloten tijd voor de eerste drie blokken in de eerste fase uit op 30 minuten en in de tweede fase op 35 minuten. In beide fasen van het aanvankelijk leesproces wordt voorgesteld om aan de overige drie blokken 35 minuten te besteden. Daarbij gaan 10 minuten op aan creatief schrijven en zelfstandig lezen en 15 minuten aan voorlezen.

De eerste drie blokken zijn geobserveerd. Zoals eerder aangegeven is van de overige blokken een beeld verkregen van de door de leerkracht besteedde tijd door na te gaan of de betreffende blokken dagelijks op het rooster van de leerkracht staan en hoeveel tijd daarvoor op de planning wordt uitgetrokken. Jammer genoeg is niet bekend of 'letters en leeshandeling' daadwerkelijk - naast de tijd die eraan besteed wordt tijdens de aaneengesloten les waarin de eerste drie blokken worden behandeld- wordt ingepland.

Uit tabel 5.12 kan afgelezen worden dat de tijd voor de eerste drie blokken in beide schooljaren gemiddeld voldoende was. De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter zeer groot. Ten aanzien van de blokken 4, 5 en 6 zien we tussen november en april van het eerste projectjaar waarin hiermee gewerkt is een groei in het aantal minuten op het rooster. Zowel de tijd voor zelfstandig lezen als de tijd voor creatief schrijven komt dan gemiddeld uit boven de voorgeschreven 10 minuten. De tijd voor voorlezen bleef gemiddeld aan de krappe kant. Aan het eind van het tweede projectjaar is dit beeld ongeveer hetzelfde.

Over de taakgerichtheid van de leerlingen zijn uiteraard alleen gegevens bekend uit de geobserveerde blokken. Uit de observatiegegevens blijkt, dat de taakgerichtheid van de leerlingen aan het eind van het project zeer hoog is. Bij blok 1 was de taakgerichtheid bij aanvang van het project al op dit niveau. Bij blok 2 en 3 is sprake van een significante toename in taakgerichtheid van de leerlingen. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en tweede meting is in beide gevallen middelgroot.

Tabel 5.12 Geobserveerde lesduur, tijd op het rooster en taakgerichte leertijd bij Aanvankelijk Lezen (eerste tranche)

Laag 1	Nov. 2009		April 2010		Nov. 2010		April 2011		ES
	Gem (sd)	%	Gem(sd)	%	Gem(sd)	%	Gem(sd)	%	
a. Totale lesduur in minuten (blok 1,2 en 3)	32 (9)		35 (7)		35 (10)		36 (10)		.42
b. Taakgerichte leertijd tijdens blok 1,2 en 3									
- Gem. % ll. dat oplet tijdens blok 1		87.5		93.5		88.1		89.1	.08
- Gemid.% l dat oplet tijdens blok 2		79.0		86.6		84.0		90.0**	.85
- Gemidd.% ll dat leest tijdens blok 3		68.9		82.6		73.7		90.7**	.70
c. Tijd op het rooster voor blok 4,5 en 6									
- Zelfstandig lezen	14 (11)		15 (6)		11 (6)		16 (10)		.19
- Creatief schrijven	6 (8)		11 (3)		12 (10)		12 (9)**		.71
- Luisteren	12 (9)		13 (6)		16 (12)		12 (4)		.00
Laag 2									
d. Tijd op het rooster voor preteaching	5 (6)		12 (4)		7 (5)		10 (7)**		.77
e. Tijd op het rooster voor reteaching / werken met open spelling software	5 (6)		13 (6)		8 (8)		5 (5)		.00

*=significant op 5%; **=significant op 1%

De tijd voor reteaching is aan het eind van het project gemiddeld royaal, met grote verschillen tussen de leerkrachten. Voor reteaching en het werken met open spelling software wordt aan het eind van het project gemiddeld voldoende tijd uitgetrokken. De verschillen tussen de leerkrachten zijn wederom groot.

We concluderen dat in termen van tijd, de aanpak voor aanvankelijk lezen in voldoende mate is geïmplementeerd op de LIST-scholen van de eerste tranche.

Vorbereidend lezen

Bij het voorbereidend lezen worden de blokken 'Letters en Leeshandeling' geobserveerd en het blok 'Voorlezen'. Aan de letters en leeshandeling dient verspreid over de dag 30 minuten besteed te worden. Elk blokje is met andere woorden beperkt tot 10 minuten. Voor voorlezen geldt, dat er dagelijks 30 minuten voorgelezen dient te worden, verspreid over twee blokjes van 15 minuten elk. Het blok 'Letters en leeshandeling' blijkt bij de start van het schooljaar gemiddeld veel te lang te duren. De verschillen tussen de leerkrachten zijn zeer groot. Aan het eind van het schooljaar is er gemiddeld

sprake van een kleine daling van het aantal minuten en zijn de verschillen tussen de leerkrachten zeer aanzienlijk afgenomen. Toch moeten we concluderen dat de tijd die aan dit onderwerp tijdens de observaties besteed wordt veel te groot is.

Tabel 5.13 Geobserveerde lesduur, tijd op het rooster en taakgerichte leertijd bij Voorbereidend Lezen, blok 1 en 3 (eerste tranche)

	November 2009		April 2010		ES
	Gem (sd)	%	Gem(sd)	%	
a. Totale lesduur in minuten					
- Lesduur tijdens het blok Letters en leeshandeling	17 (11)		16 (6)		-.12
- Lesduur tijdens het blok Voorlezen in de grote groep	15 (11)		15 (6)		.00
b. Taakgerichte leertijd					
- Gemid. % ll. dat oplet tijdens het blok Letters en leeshandeling		87.6		79.3	-.31
- Gemid.% ll. dat oplet tijdens Voorlezen in de grote groep		94.5		94.2	.00
c. Tijd op het rooster voor creatief schrijven	14 (10)			11 (6)	-.38
d. Tijd op het rooster voor Laag 2					
- Voorlezen	11 (5)			13 (6)	.36
- Dagboek met terugschrijven	5 (-)			5 (2)	.00
- Letters en leeshandeling	11 (7)			9 (4)	-.36
e. Tijd op het rooster voor Laag 3 (voorschotbenadering)	10 (-)			8 (3)	-.67

Voor het blok ‘Voorlezen’ gold aan het begin van het schooljaar dat gemiddeld het voorgeschreven aantal minuten werd behaald. De verschillen tussen de leerkrachten waren echter fors. Aan het eind van het schooljaar zijn deze verschillen zeer aanzienlijk afgenomen, terwijl het voorgeschreven aantal minuten dat voorgelezen wordt, nog steeds gerealiseerd is.

Het percentage leerlingen dat taakgericht bezig is tijdens het onderdeel letters en leeshandeling is in de loop van het schooljaar licht gedaald, maar is nog steeds behoorlijk goed. De taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het voorlezen was aan het begin van het schooljaar al zeer hoog en is dat gebleven.

In laag 2 is het de bedoeling dat aan de kleuters die dit nodig hebben drie keer per week 15 minuten wordt voorgelezen, tevens wordt er drie keer per week extra aandacht besteed aan schrijven (5 minuten) en wordt er dagelijks twee keer vijf minuutjes extra aandacht aan de letter en leeshandeling besteed (op vrijdag éénmaal). De tijd op het rooster voor laag 2 en 3 is gemiddeld voldoende.

We concluderen dat in termen van tijd, de aanpak voor voorbereidend lezen ten dele is geïmplementeerd op de LIST-scholen van de eerste tranche. De tijd die aaneengesloten besteed wordt aan het oefenen van de letters en de leeshandeling is veel te omvangrijk. Dit roept de vraag op of de leerkrachten er wel aan toekomen om driemaal per dag dit onderdeel te oefenen en of er überhaupt voldoende tijd aan dit onderdeel besteed wordt. Op schoolniveau is nagevraagd hoeveel tijd voor elk van de blokken voor voorbereidend lezen is ingeroosterd. Dit geeft in elk geval antwoord op de tweede vraag. Hier komen we in de volgende paragraaf op terug. De tijd voor de lagen 2 en 3 is gemiddeld voldoende.

Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel

De mate waarin de leerkracht het zelfvertrouwen en de gevoelens van competentie bij de leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties. De bevindingen voor de leerkrachten van de eerste tranche scholen staan vermeld in tabel 5.14.

Tabel 5.14 Mate van bevorderen van gevoelens van zelfvertrouwen en competentie door de leerkrachten (eerste tranche)

	Nov '08 Gem.(sd)	Apr '09 Gem. (sd)	Nov '09 Gem. (sd)	Apr '10 Gem. (sd)	Nov '10 Gem. (sd)	Apr '11 Gem. (sd)	ES
Leerkrachten voortgezet lezen (9)	.67 (.23)	.75 (.18)	.80 (.16)	.82 (.14)	.77 (.18)	.80 (.18)**	.63
Leerkrachten aanvankelijk lezen (9)			.88 (.12)	.88 (.11)	.86 (.14)	.86 (.16)	-.14
Leerkrachten voorbereidend lezen (9)					.91 (.12)	.91 (.11)	.00

**=significant op 1%

Bij de start van het project bleken de leerkrachten die voortgezet lezen geven al een redelijk goede pedagogische relatie met hun leerlingen te hebben. Gemiddeld werden tweederde van de gedragingen uit dit observatie-instrument als positief beoordeeld door de observatoren. De verschillen tussen de leerkrachten waren, zoals blijkt uit de standaarddeviatie, vrij groot. Aan het eind van het project is de gemiddelde score op het instrument fors toegenomen. Het verschil is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is middelgroot. Het implementatiecriterium is bij dit aspect heel hoog gesteld (.90) omdat de houding die de leerkracht naar de leerlingen uitstraalt, van eminent belang is voor het vermogen van de leerlingen om te leren. Gemiddeld wordt dit aan het eind van het project door de leerkrachten die het voortgezet lezen verzorgen, niet gehaald.

De pedagogische relatie van de leerkrachten die het aanvankelijk lezen verzorging is van begin of aan beter dan bij de leerkrachten die voortgezet lezen geven. Ook hier wordt het implementatiecriterium aan het eind van het project gemiddeld echter niet behaald. De leerkrachten in de kleutergroepen daarentegen voldoen gemiddeld aan het criterium. Ook zijn de verschillen tussen de leerkrachten in deze groep aanzienlijk geringer dan bij de beide andere groepen leerkrachten.

5.2.3 Mate van implementatie op schoolniveau op de eerste tranche scholen

Op schoolniveau heeft implementatie van het LIST-project betrekking op drie aspecten: het inplannen van het leerstofaanbod, de organisatie van het differentiatiemodel en het opbrengstgericht werken. In welke mate de scholen van de eerste tranche erin geslaagd zijn deze aspecten te implementeren is beschreven in deze paragraaf.

Leerstofaanbod

Bij het inplannen van het leerstofaanbod gaat het zowel om het vastleggen van een doorgaande lijn in het onderwijs op het gebied van lezen, als om het inplannen van het leerstof aanbod voor de te onderscheiden aspecten van het leesproces. Om na te gaan in welke mate er binnen de aan LIST deelnemende scholen sprake is van een doorgaande lijn is een gelijknamige schaal opgenomen. De schaal bestaat uit 12 uitspraken die de schoolleider kan beantwoorden naar de mate waarin de uitspraken op zijn school van toepassing zijn. In de schaal wordt ondermeer gevraagd of er leerstofafspraken voor alle leerjaren zijn en of er afspraken zijn over de te volgen didactiek bij alle leerjaren en bij alle aspecten van het leesonderwijs. Tevens wordt gevraagd of er samenhang is aangebracht in de werkzaamheden van alle bij het leesonderwijs betrokkenen. Vooral voor zwakke leerlingen is het namelijk van groot belang dat bij eventuele extra ondersteuning door anderen dan de eigen groepsleerkracht aanpak en didactiek gelijk gehouden wordt.

Om in kaart te brengen in welke mate de leerstof is ingepland, zijn voor het voorbereidend lezen in de groepen 1 en 2 en het aanvankelijk lezen in groep 3 schalen gemaakt met zes uitspraken waarop de schoolleider kan antwoorden in welke mate de activiteit op de school wordt uitgevoerd. Tevens is bij de schoolleider nagevraagd in hoeverre een planning voor het aantal te lezen

boeken in de midden- en bovenbouw aanwezig is. Dit zijn losse uitspraken. Tenslotte is nagevraagd of er 7 leeftijdsadequate boeken per leerling op de school aanwezig zijn.

Tabel 5.15 Mate van implementatie van inplannen van het leerstofaanbod in het LIST-project op schoolniveau (eerste tranche)

Leerstofaanbod	Nov '08 Gem.(sd) N=20	Apr '09 Gem.(sd) N=37	Nov '09 Gem.(sd) N=21	Nov '10 Gem.(sd) N=19	ES
1. Aanwezigheid doorgaande lijn (12)	.63 (.21)	.68 (.14)	.74 (.16)	.77 (.19)**	.70
2. Inplannen aanbod mondelinge taalvaardigheid groep 1 en 2 (6)	.41 (.13)	.46 (.14)	.83 (.25)	.81 (.17)**	2.67
3. Inplannen aanbod aanvankelijk lezen (6)	.47 (.15)	.52 (.10)	.89 (.16)	.89 (.12)**	3.11
4. Planning van het vlot lezen (3)	-	.40 (.33)	.60 (.23)	.67 (.33)	.82
5. Aanwezigheid 7 leeftijdsadequate boeken per leerling	24.3 %	57.4 %	85.3 %	94.4%**	4.38

**=significant op 1%

De scores op de schalen zijn ook nu gestandaardiseerd, waardoor ze tussen 0 en 1 liggen. Een score van .63 op de schaal 'aanwezigheid doorgaande lijn' voor de LIST scholen bij aanvang van het project in november 2008 geeft aan dat de scholen gemiddeld 63 procent van de in de uitspraken genoemde activiteiten ondernemen. In de periode tussen november 2008 en april 2009 is de score gemiddeld met .05 gestegen. Dit is gemiddeld weliswaar niet zo'n grote toename, maar tegelijkertijd is de spreiding met een derde afgenomen. In de beide andere projectjaren zijn de vragenlijsten nog slechts eenmaal afgenomen, aan het begin van het schooljaar. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is middelgroot. Hoewel er gemiddeld in het project dus sprake is geweest van een duidelijke en betekenisvolle groei in de mate waarin er binnen de scholen sprake is van een doorgaande lijn in het onderwijsaanbod, beoordelen wij het resultaat toch als teleurstellend. De aanwezigheid van een doorgaande lijn wordt in het project als een zodanig basale voorwaarde gezien dat het implementatiecriterium hier op 1 gesteld is. Dit geldt overigens ook voor de overige aspecten van het inplannen van het leerstofaanbod. Deze score wordt niet behaald.

Uit tabel 5.15 valt af te lezen dat het inplannen van het aanbod, zowel met betrekking tot voorbereidend lezen, als aanvankelijk en vlot lezen gemiddeld nog redelijk ver van dit criterium verwijderd is. Het in onvoldoende mate inplannen van de leerstof brengt het risico met zich mee dat niet alle leerstof wordt aangeboden aan de leerlingen. In het geval van vloeiend lezen is het

risico dat de leerlingen de geplande leeskilometers niet halen en de ontwikkeling van de leesvaardigheid daardoor te langzaam gaat. Tegelijkertijd constateren we, dat er een zeer forse groei heeft plaatsgevonden ten aanzien van het inplannen van het onderwijsaanbod. Met betrekking tot de kleutergroepen en groep 3 is de gemiddelde score in het tweede en derde jaar vrijwel verdubbeld in vergelijking tot de startsituatie. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is statistisch significant. De effectgroottes van de gevonden verschillen zijn enorm groot, namelijk rond drie standaarddeviaties. Uitgangspunt van het LIST-project is dat kinderen veel tekst (liefst boeken) lezen, die leeftijdsadequaat is én die de kinderen ook echt leuk vinden. Dit vraagt van de school dat zij beschikken over een groot aantal boeken per leerling. Ook zal de collectie regelmatig gewisseld dienen te worden. Wanneer dit niet het geval is heeft een kind immers onvoldoende keus. Dat dit uitgangspunt een grote omslag vergt in het beleid van de scholen blijkt wel uit het feit dat bij aanvang van het project de boekcollectie slechts bij een kwart van de scholen voldeed aan het criterium van 7 boeken per leerling. En dat terwijl toch een groot deel van de scholen al voor de zomervakantie was begonnen met de voorbereiding van het project. Aan het eind van het eerste schooljaar is dit percentage gestegen tot bijna 60 procent. Aan het begin van het schooljaar voldoet 85 procent van de scholen aan dit criterium en aan het begin van derde schooljaar bijna 95 procent. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting bedraagt ruim vier standaarddeviaties. Dit is zeer groot effect.

Samenvattend stellen we vast dat de scholen van de eerste tranche in het het project een zeer grote vooruitgang hebben geboekt, waar het het inplannen van de leerstof betreft. De verschillen tussen het eerste en laatste meetmoment zijn steeds statistisch significant. De effectgroottes van de gevonden verschillen varieert tussen middelgroot en zeer groot.

Convergente differentiatie

Om in kaart te brengen of het in LIST voorgestelde model voor convergente differentiatie is ingevoerd in de scholen, zijn in de vragenlijst voor de kartrekker hierover vragen opgenomen.

Ten aanzien van voorbereidend en aanvankelijk lezen is gevraagd aan te geven of de blokken van het kerncurriculum zijn ingeroosterd en hoeveel tijd daarvoor beschikbaar is. Ten aanzien van het voortgezet lezen is gevraagd aan te geven welk type leesgroepen voorkomen in de school. Tevens is gevraagd hoeveel tijd op het rooster is ingepland voor deze groepen. In alle groepen is bovendien nagevraagd of er naast de activiteiten die passen bij het LIST-

project nog andere activiteiten voor zwakke leerlingen staan ingepland. De gestelde vragen zijn gebruikt om tevens de vraag te beantwoorden in welke mate de scholen werken met het model voor convergente differentiatie zoals bedoeld.

Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voortgezet lezen

Uit tabel 5.16 kan afgelezen worden dat aan het eind van het project alle scholen inderdaad zijn gaan werken met de in het project geïntroduceerde aanpakken uit Laag 1: Hommel en Stillezen. Op driekwart van de scholen werd aan het eind van het eerste projectjaar en aan het begin van het projectjaar ook gewerkt met Ralfi. Aan het begin van het derde projectjaar is dit percentage afgenomen tot de helft van de scholen. Ralfi is bedoeld voor die kinderen die onvoldoende vorderen in het hardop leesproces. Tachtig procent van de scholen die met Ralfi werkt, zet Ralfi inderdaad in voor deze groep. Een klein percentage van de scholen zet Ralfi echter ook in voor de kinderen die stagneren bij stillezen. Dit is niet de bedoeling.

Tien procent van de scholen heeft met ingang van het tweede projectjaar Ralfi+ ingezet. In het derde projectjaar is dit nog maar 4 procent. Ralfi+ is de aanpak die bedoeld is voor leerlingen die niet voldoende vorderen ondanks goede ondersteuning binnen HOMMEL én ten minste een half jaar correcte uitvoering van Ralfi. Laag 2 bij Lekker Stillezen, Ralfi light, wordt door een derde van de scholen ingezet. Een deel daarvan, zet deze aanpak echter in bovenop HOMMEL. Dat is niet te bedoeling.

Tabel 5.16 Percentage scholen dat werkt met het lagen model voor voortgezet lezen in LIST en tijd op het rooster voor elk van de lagen (eerste tranche)

1. Werken met het lagen-model	Nov. '08	Apr. '09	Nov. '09	Nov. '10	ES
- Percentage scholen dat hardop lees (Hommel) groepen heeft	0.0	96.8	96.1	100.0**	
-Percentage scholen dat Stilleesgroepen heeft	0.0	100.0	100.0	100.0**	
-Percentage scholen dat Ralfigroepen heeft	0.0	77.4	72.4	50.0**	.98
-Percentage scholen dat Ralfi aanbiedt bovenop hardop lezen	0.0	80.6	72.4	40.9**	1.00
-Percentage scholen dat Ralfi aanbiedt bovenop stillezen	0.0	32.3	13.8	27.30*	.48
-Percentage scholen dat Ralfi light groepen heeft	-	-	-	33.3	
-Percentage scholen dat Ralfi light aanbiedt bovenop hardop lezen	-	-	-	8.3	
-Percentage scholen dat Ralfi light aanbiedt bovenop stillezen	-	-	-	25.0	
-Percentage scholen dat Ralfi+ groepen heeft	0.0	3.2	10.3	4.2	.19
-Percentage scholen dat Ralfi+ aanbiedt bovenop hardop lezen	0.0	0.0	10.3	4.2	.19
-Percentage scholen dat Ralfi+ aanbiedt bovenop stillezen	0.0	3.2	3.4	0.0	.00
-Percentage scholen dat andere activiteiten voor risicoleerlingen aanbiedt (connect lezen, individuele begeleiding, RT, wisselrijtjes, begeleiding in groepjes, woordspelletjes)	100.0	32.3	31.0	33.3**	-1.46

2. Tijd op het rooster voor voortgezet lezen in aantal minuten per week

	Nov '08 Gem. (sd)	Apr '09 Gem. (sd)	Nov '09 Gem. (sd)	Nov '10 Gem. (sd)	ES
Hardop lezen (Hommel)	-	172 (26)	184 (43)	186 (38)	.44
Stillezen	-	171 (25)	166 (42)	180 (37)	.29
Ralfi	-	83 (52)	112 (66)	79 (34)	-.09
Ralfi light	-	-	-	90 (73)	
Ralfi+	-	60 (0)	77 (15)	60 (-)	.00
Andere leesactiviteiten risicoleerlingen	-	114 (114)	53 (31)	63 (24)**	-.74

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Door de wisselende inzet van de aanpakken uit laag 2 en 3, ontstond de behoefte helder te krijgen in welke mate de scholen het model voor convergente differentiatie correct toepassen. Het blijkt dat gemiddeld 80 procent van de activiteiten uit laag 1 correct worden uitgevoerd. Van het beperkte aantal scholen dat bij aanvang van het derde projectjaar instructielag 2 inzet, gebeurt dit door slechts de helft van de scholen correct (zie tabel 5.17). Uit deze resultaten blijkt, dat het gaan werken met het Lagenmodel in combinatie met de vernieuwing van de aanpak voor vlot lezen binnen de lagen, voor de scholen een forse verandering. Vooral als de leerling-resultaten voor een leerling met de aanpak in laag 1 niet voldoende vorderen, lijkt er een

geneigdheid te bestaan ‘van alles’ te gaan proberen. Dit wordt bevestigd door het feit, dat ook in het derde projectjaar een derde van de scholen nog steeds aanpakken toepast in het onderwijs, die niet passen bij LIST. Zoals uit tabel 5.16 afgelezen kan worden, kwamen aan het begin van het project op alle scholen nog tal van aanpakken voor die we in het kader van LIST juist niet meer zouden willen zien. Implementeren van vernieuwingen blijkt niet uitsluitend te betekenen dat er nieuwe zaken aangeleerd moeten worden. Het blijkt ook te betekenen dat heel veel afgeleerd moet worden, dan wel van het rooster geschrapt moet worden. Na een jaar werken met het project kwamen nog op ongeveer een derde van de scholen ‘oude’ aanpakken voor. Dit percentage is in de loop van het project gelijk gebleven. Hieruit blijkt hoe hardnekkig het vasthouden aan oude praktijken is.

Een tweede aspect van implementatie van het model voor convergente differentiatie, is de tijd die hiervoor op het rooster is ingepland. De tijd op het rooster voor voortgezet lezen in aantal minuten per week is nagevraagd op de april meting van het eerste projectjaar en vervolgens opnieuw aan het begin van het tweede en het derde projectjaar. Gemiddeld was aan het eind van het eerste projectjaar het aantal geplande minuten voor Laag 1 (HOMMEL en Stillezen) aan de krappe kant. Uit de spreiding bleek bovendien dat op een aantal scholen de ingeplande tijd echt onvoldoende was. Bij de start van het tweede projectjaar is de geplande tijd voor hardop lezen gemiddeld voldoende. Voor stillezen is de geplande tijd gemiddeld echter achteruit gegaan. Bovendien zijn de verschillen tussen de scholen nog groter geworden. Aan het begin van het derde projectjaar is de tijd voor beide aanpakken gemiddeld voldoende. De verschillen tussen de scholen zijn wel groot.

Voor Laag 2 en Laag 3 bij HOMMEL is de tijd bij alle metingen gemiddeld voldoende. De grote spreiding in tijd bij Ralfi maakt duidelijk dat scholen hier zeer verschillend mee omgaan. Op enkele scholen is de tijd voor Ralfi zo omvangrijk dat de tijd in de buurt van de hoofdaanpak komt.

In het bovenstaande is aangegeven, dat op een derde van de scholen leesactiviteiten zijn ingeroosterd die niet passen binnen de LIST-aanpak. Deze activiteiten blijken niet alleen in aantal omvangrijk, maar ook in de tijd die ermee gemoeid is. Gelukkig is de hoeveelheid tijd die hiervoor ingepland in de loop van het project gemiddeld gehalveerd en is de standaarddeviatie fors teruggebracht.

Tabel 5.17 Mate van implementatie van het convergente differentiatie­model bij voortgezet in het LIST-project (eerste tranche)

	Nov. '08	April '09	Nov. '09	Nov. '10	ES
1. Instructielaag 1 bij Hommel en Stillezen wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4)	.00 (.00)	.71 (.25)	.72 (.23)	.79 (.24)**	6.58
2. Instructielaag 2 bij Hommel en Stillezen wordt uitgevoerd zoals bedoeld (6)	.00 (.00)	.63 (.25)	.71 (.17)	.50 (.24)**	4.17

**=significant op 1%

Mate van implementatie van het convergente differentiatie­model bij aanvankelijk lezen

Uit tabel 5.18 kan afgelezen worden dat aan het eind van het project alle scholen inderdaad zijn gaan werken met de in het project geïntroduceerde aanpakken uit Laag 1. Alle scholen bieden instructielaag 1 aan voor alle leerlingen. Ook bieden alle scholen instructielaag 1 elke dag aan. Binnen instructielaag 1 is aan het eind van het project ook de implementatie van de afzonderlijke blokken binnen laag 1 goed gevorderd. Werken met de letters en leeshandeling, evenals het ondersteund lezen, gebeurt dagelijks op alle scholen. Ook het duolezen, het zelfstandig lezen en het voorlezen komt op een zeer hoog percentage van de scholen dagelijks voor. Het enige blok dat nog enigszins achterblijft, is creatief schrijven.

Dit komt bij aanvang van het laatste projectjaar nog slechts op 60 procent van de scholen elke dag voor. Aan het begin van het laatste projectjaar is het werken met de instructieblokken dan ook voor ongeveer 90 procent correct geïmplementeerd (zie tabel 5.19). Het verschil met de situatie in het eerste schooljaar waarin met de instructieblokken is gewerkt, is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is groot.

De instructielagen 2 en 3 zijn bij aanvankelijk lezen nog in veel mindere mate geïmplementeerd. Ongeveer de helft van de scholen biedt instructielaag 2 aan en slechts een kwart van de scholen instructielaag 3. De mate waarin instructielaag 2 correct wordt uitgevoerd op de scholen die hiermee werken, is in de periode tussen de eerste en de tweede meting, sterk toegenomen.

Het verschil is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is middelgroot. De uitvoering van Connect, was op de scholen die hiermee werken, vanaf de start op orde. Deze interventie wordt in termen van tijd en spreiding over de week voor ruim 80 procent correct uitgevoerd.

Tabel 5.18 Percentage scholen dat werkt met het lagen model voor aanvankelijk lezen in LIST en tijd op het rooster voor elk van de lagen (eerste tranche)

1. Werken met het lagen-model	Nov. 2009	Nov. 2010	ES
- Percentage scholen dat instructielaag 1 aanbiedt voor alle leerlingen	96%	100%	.20
-Percentage scholen dat instructielaag 1 elke dag aanbiedt	92%	100%	.30
-Percentage scholen dat blok 1 (letters en leeshandeling) elke dag aanbiedt	100%	100%	.00
-Percentage scholen dat blok 2 (ondersteund lezen) elke dag aanbiedt	96 0%	100%	.20
-Percentage scholen dat blok 3 (duo lezen) elke dag aanbiedt	63%	86.4%**	.74
-Percentage scholen dat blok 4 (zelfstandig lezen) elke dag aanbiedt	79%	90.9%	.39
-Percentage scholen dat blok 5 (creatief schrijven) elke dag aanbiedt	54%	59.1%	.11
-Percentage scholen dat blok 6 (luisteren) elke dag aanbiedt	71%	90.9%**	.90
Percentage scholen dat laag 2 aanbiedt	50%	52.6%	.05
Percentage scholen dat laag 3 aanbiedt	25%	26.3	.03
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 1	21%	13.6%	-.23
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 2	14.3%	0.0%	-.40
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 3	10.7%	9.5%	-.04

2. Tijd op het rooster voor instructielaag 1 bij aanvankelijk lezen in aantal minuten per week	Nov. 2009 Gem. (sd)	Nov. 2010 Gem. (sd)	ES
Totaal aantal minuten	368 (107)	389 (82)	.22
Blok 1	117 (65)	131 (75)	.20
Blok 2	63 (21)	66 (46)	.09
Blok 3	51 (19)	61 (47)	.30
Blok 4	65 (20)	72 (53)	.19
Blok 5	43 (17)	54 (31)*	.46
Blok 6	60 (26)	82 (48)**	.59
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 1	45 (51)	60 (36)	.34
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 2	21 (19)	0(0)	- 2.21
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 3	20 (17)	60 (-)**	4.71

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Een tweede aspect van implementatie van het werken met het lagenmodel binnen LIST en ook het werken met de blokken die binnen laag 1 worden onderscheiden, is de tijd die voor elk van de onderdelen op het rooster is vastgelegd. Gemiddeld behalen de scholen aan het begin van het laatste projectjaar, het aantal voorgeschreven minuten van 425 per week niet. Dit wordt uiteraard veroorzaakt doordat niet alle scholen alle blokken elke dag aanbiedt. Wanneer we naar de ingeroosterde tijd per blok kijken op de scholen waarop het betreffende blok daadwerkelijk is ingeroosterd ontstaat het volgende beeld: de blokken 2 tot en met 6 komt het gemiddeld aantal minuten dat ingeroosterd is, steeds enigszins boven het voorgeschreven gemiddelde uit.

Tabel 5.19 Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij aanvankelijk lezen in het LIST-project (eerste tranche)

	Nov. 2009	Nov. 2010	ES
1. Instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (18)	.77 (.15)	.89 (.10)**	.96
2. Instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (8)	.48 (.37)	.70 (.33)**	.63
3. Instructielaag 3 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4)	.83 (.35)	.83 (.29)	.00

**=significant op 1%

Blok 1, Letters en leeshandeling blijft echter achter in de tijd die gemiddeld voor dit blok door de scholen wordt ingeroosterd. Het aantal minuten hiervoor zou 150 dienen te bedragen. Het totaal aantal minuten komt op de scholen die alle blokken hebben ingeroosterd gemiddeld royaal uit boven het aantal voorgeschreven minuten (466). Het zou goed zijn wanneer de scholen ervoor zouden zorgen de verhouding tussen de blokken wat meer op orde te brengen. Tenslotte constateren we, dat een klein percentage van de scholen naast LIST, in interventie laag 1, andere leesactiviteiten uitvoert. Dit percentage is in de loop van het project behoorlijk afgenomen. De scholen waarop dit voorkomt, plannen echter wel veel tijd in voor deze andere activiteiten, namelijk gemiddeld 60 minuten. Ook bij laag 3 plant een kleine 10 procent van de scholen nog andere leesactiviteiten in en besteedt daar maar liefst 60 minuten per week aan.

Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voorbereidend lezen

Voor de implementatie van het programma voor voorbereidend lezen is in het LIST-project slechts één schooljaar uitgetrokken. De reden hiervoor is, dat we ervan uitgingen dat ons programma niet sterk zou afwijken van hetgeen in het kleuteronderwijs al gebruikelijk is. Dit in tegenstelling tot het programma voor voortgezet lezen en deels ook het programma voor aanvankelijk lezen. Aangezien eerder besloten is om de vragenlijsten alleen nog aan het begin van het schooljaar af te nemen, kunnen we op deze plaats alleen de situatie bij de start met het werken met het programma voor voorbereidend lezen presenteren. Uit tabel 5.20 kan afgelezen worden dat in groep 2 alle scholen zijn gaan werken met de in het project geïntroduceerde aanpakken uit Laag 1. Alle scholen bieden instructielaag 1 aan voor alle leerlingen. In groep 1 is dit op 85 procent van de scholen het geval. Ook bieden vrijwel alle scholen instructielaag 1 elke dag aan. Wanneer we naar de inroostering van de onderscheiden blokken binnen laag 1 kijken, zien we dat op ongeveer 80 procent van de scholen in groep 1 en 90 procent van de scholen in groep 2 elke dag tijd voor voorlezen is ingeroosterd. Creatief schrijven is zowel in groep 1

als in groep 2 op alle scholen drie keer per week ingeroosterd, zoals de bedoeling is. Het aanbieden van de letters en leeshandeling is in groep 2 op slechts 75 procent van de scholen elke dag ingeroosterd. Aan het begin van het laatste projectjaar is het werken met de drie instructieblokken in laag 1 al in hoge mate correct geïmplementeerd (zie tabel 5.21).

Tabel 5.20 Percentage scholen dat werkt met het lagen model voor voorbereidend lezen in LIST en tijd op het rooster (eerste tranche)

1. Werken met het lagen-model	Nov. 2010	
	Groep 1	Groep 2
- Percentage scholen dat instructielaag 1 aanbiedt voor alle leerlingen	85.0%	100.0%
-Percentage scholen dat instructielaag 1 elke dag aanbiedt	80.0%	95.0%
-Percentage scholen dat blok 1 (luisteren) elke dag aanbiedt	81.3%	89.5%
-Percentage scholen dat blok 2 (creatief schrijven) 3 dagen per week aanbiedt	100.0%	100.0%
-Percentage scholen dat blok 3 (letters en leeshandeling) elke dag aanbiedt	-	75.0%
-Percentage scholen dat laag 2 aanbiedt	29.4%	33.3%
-Percentage scholen dat laag 3 aanbiedt	5.9%	5.6%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 1	38.9%	26.3%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 2	23.5%	22.2%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 3	5.9%	5.6%

2. Tijd op het rooster bij voorbereidend lezen in aantal minuten per week	Nov 2010	
	Groep 1 Gem. (sd)	Groep 2 Gem. (sd)
Totaal aantal minuten	122 (127)	215 (116)
Blok 1	129 (73)	118 (73)
Blok 2	41 (37)	40 (35)
Blok 3	-	106 (68)
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 1	48 (25)	50 (25)
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 2	70(79)	33(21)
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 3	30(-)	30(-)

Instructielaag 2 wordt aan het begin van het schooljaar slechts op eenderde van de scholen aangeboden. Op de scholen waar dit gebeurt worden de interventies in deze laag in beperkte mate correct uitgevoerd. Ook bij voorbereidend lezen worden op een aanzienlijk percentage van de scholen andere leesactiviteiten ingeroosterd dan de in het kader van het LIST-project afgesproken activiteiten.

Tabel 5.21 Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voorbereidend lezen in het LIST-project op schoolniveau (eerste tranche)

	Nov. 2010	
	Groep 1 Gem. (sd)	Groep 2 Gem. (sd)
1. Instructie laag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (10/13)	.62 (.14)	.65 (.15)
2. Instructie laag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4/12)	.25 (.00)	.50 (-)

Een tweede aspect van implementatie van het werken met het lagenmodel binnen LIST en ook het werken met de blokken die binnen laag 1 worden onderscheiden, is de tijd die voor elk van de onderdelen op het rooster is vastgelegd. Gemiddeld behalen de scholen aan het begin van het laatste projectjaar, het aantal voorgeschreven minuten van 180 minuten in groep 1 en 330 minuten in groep 2 niet. De verschillen tussen de scholen zijn vooral in groep 1 opvallend groot. Wanneer we naar de ingeroosterde tijd per blok kijken, blijkt zowel in groep 1 als in groep 2 de ingeroosterde tijd voor voorlezen gemiddeld onvoldoende: er wordt 150 minuten per week voorgesteld. In groep 2 blijft de tijd die gemiddeld op het rooster is geplaatst voor het oefenen met de letters en de leeshandeling ver achter bij de gewenste 150 minuten per week. Voor creatief schrijven wordt gemiddeld zeer ruim tijd ingeroosterd. Tot slot wordt op de scholen die leesactiviteiten uitvoeren die niet bij LIST passen relatief veel tijd voor deze activiteiten ingeroosterd.

Samengevat kunnen we constateren dat het binnen LIST voorgestelde model voor convergente differentiatie bij zowel voortgezet lezen, aanvankelijk lezen als voorbereidend lezen in hoge mate geïmplementeerd is binnen de scholen. Tevens constateren we dat er hier en daar nog wefffouten in de uitvoering van het model voorkomen én dat een aantal oude aanpakken nog afgeleerd en van het rooster geschrapt dienen te worden. De ingeplande tijd op het rooster blijft een aandachtspunt. Gemiddeld is dit bij voortgezet lezen op orde, de verschillen tussen de scholen zijn redelijk groot. Bij aanvankelijk en voorbereidend lezen wordt het voorgeschreven aantal minuten gemiddeld niet gehaald. Dit wordt vooral veroorzaakt door het in onvoldoende mate inroosteren van het aanleren van de letters en leeshandeling.

Opbrengstgericht werken

Om het opbrengstgericht werken van de scholen in kaart te brengen zijn een zestal aspecten van opbrengstgericht werken in kaart gebracht: 1. Uitvoeren toetskalender; 2. Afstemmen van toetsafnamen, groepsbesprekingen en onderwijsaanbod in de tijd; 3. Het houden van leerling-besprekingen op

schoolniveau; 4. Geven van suggesties over lezen aan de leerkrachten; 5. Voeren van kwaliteitsbeleid op de scholen; en 6. Het in verband brengen van de observaties en vragenlijstgegevens met het gegeven onderwijs en de leerling-resultaten. De mate van realisatie van deze aspecten op de scholen uit de eerste tranche staan vermeld in tabel 5.22.

Alle scholen nemen de afgesproken toetsen op de afgesproken momenten af. Bij het doelgericht werken aan het verbeteren van de leerling-prestaties speelt het gebruiken van de gegevens over de vorderingen van de leerlingen een grote rol. Een voorwaarde om tijdig het aanbod en de instructie c.q. ondersteuningsvorm te kunnen bijstellen op basis van de toetsresultaten is een goede afstemming op elkaar in de tijd van de groepsindelingen en het leerstofaanbod, de toetsafnamen en de groepsbesprekingen. Bij aanvang van het project werd nog slechts een kwart tot een derde van de activiteiten die Hierop betrekking hebben door de scholen uitgevoerd. Bij de start van het derde projectjaar blijkt dat de scholen op dit punt een grote ontwikkeling hebben doorgemaakt. Bij alle betrokken domeinen van het lezen ligt de score dan gemiddeld boven het implementatiecriterium van .75. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is statistisch steeds significant en de effectgrootte van het verschil is steeds zeer groot.

Tevens is in kaart gebracht of leerling-besprekingen een teamaangelegenheid zijn. De schaal waarmee dit gemeten wordt bestaat uit uitspraken waarop de kartrekker van het LIST-project op de scholen kan aangeven of de activiteit uit de uitspraak op zijn school wordt uitgevoerd en wie bij de uitvoering betrokken zijn. Bij het gebruik van toetsgegevens na elke meting gaan we er namelijk van uit dat het optimaal is wanneer dit in het gehele team gebeurt.

Alleen dan wordt er immers voor gezorgd dat het onderwijs een verantwoordelijkheid van het team als geheel wordt. Opnieuw zijn er voor het voorbereidend en aanvankelijk lezen en het voortgezet lezen afzonderlijke instrumenten gemaakt, bestaande uit respectievelijk 17, 15 en 20 uitspraken.

Tabel 5.22 Mate van implementatie van opbrengstgericht werken in het LIST-project (eerste tranche)

	Nov. '08	Apr. '09	Nov. '09	Nov. '10	ES
1. Uitvoeren toetskalender					
-Percentage scholen dat AVI op alle toetsmomenten afneemt	100.0 %	100.0 %	100.0 %	100.0 %	
	Nov. '08 Gem. (sd)	Apr. '09 Gem. (sd)	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '09 Gem. (sd)	
2. Afstemmen aanpak, toetsafname en groepsbesprekingen					
- Voorbereidend lezen (8)	.24 (.19)	.38 (.14)	.64 (.21)	.75 (.31)**	1.02
- Aanvankelijk lezen (8)	.24 (.19)	.38 (.14)	.67 (.26)	.83 (.24)**	2.74
- Voortgezet lezen (13)	.31 (.18)	.45 (.12)	.79 (.15)	.81 (.23)**	2.43
3. Mate waarin leerling-besprekingen op schoolniveau plaatsvinden					
- Voorbereidend lezen (17)	.42 (.26)	.69 (.22)	.65 (.24)	.60 (.24)**	.72
- Aanvankelijk lezen (15)	.42 (.26)	.69 (.22)	.61 (.20)	.67 (.20)**	1.09
- Voortgezet lezen (20)	.45 (.24)	.69 (.22)	.69 (.20)	.66 (.21)**	.93
4. De mate waarin de regiegroep suggesties geeft bij lezen (9)					
- Voorbereidend lezen leerkrachten	-	-	-	.62 (.22)	-
- Aanvankelijk lezen leerkrachten	-	-	.65 (.16)	.64 (.20)	-.06
- Voortgezet lezen leerkrachten	.65 (.22)	.64 (.17)	.64 (.17)	.65 (.19)	.00
5. Gebruik toetsgegevens om kwaliteitsbeleid op het gebied van lezen te voeren (7)	.46 (.23)	.61 (.16)	.64 (.19)	.71 (.14)**	1.35
6. Het in verband brengen van de leerling-resultaten met de gegevens van de vragenlijsten en observaties (12)	-	.61 (.24)	.68 (.25)	.74 (.16)**	.65

**=significant op 1%

De mate waarin leerling-besprekingen en groepsbesprekingen plaatsvinden op het niveau van het (sub)team gebeurt bij aanvang van het project op de LIST-scholen van de eerste tranche gemiddeld vrij redelijk: ruim veertig procent van de activiteiten uit de schalen worden gemiddeld uitgevoerd. In de loop van het jaar treedt daar al een grote verandering in op. De gemiddelde score op deze schaal neemt in de loop van het jaar toe met respectievelijk .27 voor voorbereidend en aanvankelijk lezen en .24 voor voortgezet lezen. De gemiddelde score komt hiermee al aardig in de buurt van het implementatiecriterium van .75. Bij aanvang van het derde projectjaar liggen de gemiddelde scores bij voorbereidend en aanvankelijk lezen weer iets lager dan aan het eind van het eerste projectjaar. Ook op dit aspect van opbrengstgericht werken zijn de verschillen statistisch significant. De effectgroottes van de verschillen zijn groot.

Om het belang van opbrengstgericht werken en het behalen van hoge minimumdoelen bij alle leerlingen onderdeel uit te laten maken van de schoolcultuur, is het van belang dat de regiegroep van het project dit uitdrukkelijk laat blijken. Op de LIST-scholen van de eerste tranche, blijkt dit van begin af aan in behoorlijk hoge mate te gebeuren, hoewel het verschil in de mate waarin dit gebeurt tussen de regiegroepen vrij groot is. Gemiddeld zit er echter ten aanzien van het geven van suggesties aan de leerkrachten die bezig zijn met vernieuwing van het leesonderwijs in het kader van het LIST-project, weinig ontwikkeling in. Het implementatiecriterium is hier dan ook niet behaald.

Een vierde aspect van opbrengst gericht werken is het gebruiken van de toetsgegevens om kwaliteitsbeleid te voeren ten aanzien van het lezen. Door op schoolniveau doelen te stellen en de toetsresultaten van de leerlingen op het niveau van de organisatie in verband te brengen met de gestelde doelen, wordt het onderwijs aan de leerlingen een teamaangelegenheid. Ook beschikt de school hiermee over een middel om trends in de leerling-vorderingen op te sporen en indien nodig maatregelen te treffen. Daarmee wordt ook een verbinding gelegd met het professionaliseringsbeleid binnen de school. Deze stap was op de aan het project deelnemende scholen van de eerste tranche, bij aanvang van het eerste projectjaar al in beperkte mate gezet (.46). In de loop van het project zijn de scholen in dit opzicht gegroeid. Niet alleen worden de betreffende activiteiten op de scholen aan het begin van het derde projectjaar gemiddeld in fors hogere mate uitgevoerd, ook zijn de verschillen tussen de scholen behoorlijk kleiner geworden. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en derde meting is zeer groot. Het implementatiecriterium wordt gemiddeld echter net niet behaald.

Het laatste aspect van opbrengstgericht werken betreft het op elkaar betrekken van de gegevens die beschikbaar komen uit de observaties en vragenlijsten en de vorderingen op leerling-niveau. Dit aspect is voor het eerst in april 2009 in kaart gebracht. Tussen de eerste en de laatste meting, is de gemiddelde score gegroeid met .13. Ook is de standaarddeviatie met een derde afgenomen. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is middelgroot. Het implementatiecriterium van .75 is bovendien gemiddeld zo goed als bereikt.

5.2.4 Vergroten van het vermogen tot veranderen

Om het vermogen tot veranderen van de in het onderzoek betrokken scholen in kaart te brengen zijn drie variabelengroepen opgenomen: leiding geven aan het implementatieproces van de scholen, werken aan een professionele cultuur binnen de school en cognities van leerkrachten.

Leiding geven aan het implementatieproces

Om leiding te kunnen geven aan het implementatieproces wordt de scholen die deelnemen aan het LIST-project gevraagd een regiegroep in te stellen, waar ook de schoolleider deel vanuit maakt. Tevens wordt van de schoolleider gevraagd ervoor te zorgen dat er een eerstverantwoordelijke is voor de coördinatie van het LIST-project en dat met deze persoon goede werkafspraken worden gemaakt. Dit is bij de schoolleider nagevraagd. Ter controle is bij de kartrekker nagevraagd of de taken voor de kartrekker duidelijk zijn en of helder is hoe de communicatie over het project verloopt.

Zoals uit tabel 5.23 afgelezen kan worden was op alle scholen direct bij de start van het project een regiegroep ingesteld. De organisatie van de coördinatie was aan het begin van het project gemiddeld echter nog niet optimaal. In het laatste projectjaar is de organisatie van de coördinatie nauwelijks verbeterd. Dit is ernstig omdat dit ondermeer betekent, dat veel kartrekkers weinig tijd voor het project ter beschikking hebben. In de loop van het project is er wel sprake van een duidelijke toename in de mate waarin zijn taken voor de kartrekker van het project duidelijk zijn. Ook deze score is in het laatste projectjaar echter niet optimaal. We gaan er namelijk van uit dat dit in het project gewoon goed geregeld moet zijn en dus dat de score 1 dient te zijn. Verder valt op dat de verschillen tussen de scholen wel erg groot zijn nog. Een spreiding van .30 bij een gemiddelde score van .76, betekent dat er scholen zijn waar de coördinatie volledig op orde is en andere scholen waar dit nog in het geheel niet op orde is. Toch is het verschil op deze schaal tussen de eerste en de laatste meting statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is groot.

Tabel 5.23 Mate van aansturing en bewaking van het vernieuwingsproces op de LIST-scholen (eerste tranche)

	Nov. '08	Apr. '09	Nov. '09	Nov. '10	ES
1. Aanwezigheid regiegroep	100%	100%	100%	100%	
	Nov. '08 Gem. (sd)	Apr. '09 Gem (sd)	Nov. '09 Gem.(sd)	Nov. '10 Gem.(sd)	
2. Organisatie van de coördinatie (4)	.70 (.26)	.72 (.26)	.85 (.15)	.74 (.25)	.16
3. Duidelijkheid van taken van de kartrekker (4)	.48 (.23)	.69 (.36)	.70 (.34)	.76 (.30)**	1.06
4. Aansturing door de kartrekker					
- inhoudelijke aansturing (7)	.43 (.26)	.57 (.17)	.51 (.18)	.57 (.15)**	.68
- aansturing van de uitvoering van het project (8)	.54 (.26)	.59 (.16)	.60 (.16)	.60 (.15)	.29
5. Aansturing door de schoolleider					
- implementatiebegeleiding (11)	.66 (.14)	.59 (.14)	.63 (.15)	.59 (.13)*	-.52
- coördinatie van het LIST project (8)	.71 (.15)	.64 (.16)	.71 (.16)	.68 (.14)	-.21
- bewaking van de uitvoering van het project (4)	.62 (.11)	.56 (.19)	.61 (.16)	.59 (.14)	-.24
6. Communicatie met het bestuur en/of bovenschools manager (9)	.38 (.20)	.32 (.18)	.31 (.18)	.24 (.20)**	-.70

*=significant op 5%; **=significant op 1%

De hierboven genoemde zaken hebben uitsluitend betrekking op de voorwaarden die vervuld moeten zijn bij aansturing van het implementatieproces. Om zicht te krijgen op de feitelijke aansturing van het LIST-project en de borging naar de toekomst toe, is gekeken naar zowel de rol van de kartrekker, als de rol van de schoolleider en van het schoolbestuur.

De mate waarin de kartrekker zijn projecttaken daadwerkelijk uitvoert wordt bevraagd met 15 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar de frequentie waarmee hij deze taken uitvoert (zie Houtveen & Mijs, 2002). Dit instrument bestaat uit 2 subschalen. De eerste subschaal (7 uitspraken) meet de mate waarin de kartrekker zorgt voor inhoudelijke aansturing van het project door het doen van klassenbezoeken en het organiseren van bijeenkomsten waarin de voortgang van het project aan de orde komt. De tweede subschaal (8 uitspraken) meet de mate waarin de kartrekker erop toeziet dat het project volgens plan wordt uitgevoerd. Uit tabel 5.23 kan afgelezen worden dat de kartrekkers in het begin van het project in beperkte mate inhoudelijke sturing aan het project gaven. In de loop van het project is gemiddeld een behoorlijke verbetering opgetreden. Bovendien zijn de verschillen tussen de kartrekkers veel kleiner geworden. Het verschil tussen de eerste en de laatste meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil bedraagt tweederde van een standaarddeviatie. De gemiddelde score blijft echter ver achter bij het implementatiecriterium van .75. De aansturing van de uitvoering van het project door de kartrekker is gemiddeld van begin af aan behoorlijk. In de loop van het project is de score op deze schaal gemiddeld niet sterk verbeterd, maar

de standaarddeviatie is aanzienlijk afgenomen. Het implementatiecriterium (.75) is ook op dit instrument voor het meten van de aansturing door de kartrekker niet bereikt.

Voor het in kaart brengen van de mate waarin de schoolleider de voortgang van het project bewaakt, is eveneens van een bestaand instrument gebruik gemaakt. Dit instrument bestaat uit 23 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar de mate van voorkomen van het beschreven gedrag (0= nooit; 5= heel vaak) (Houtveen & Mijs, 2002). Het instrument bestaat uit 3 subschalen: 'de mate waarin de schoolleider begeleiding geeft aan team en leerkrachten bij de implementatie van het project' (11 uitspraken); 'de mate waarin de schoolleider een actieve rol speelt in de coördinatie van het LIST-project' (8 uitspraken) en 'de mate waarin de schoolleider de uitvoering van het LIST-project bewaakt' (4 uitspraken). Dit instrument is voorgelegd aan de schoolleider.

Aan het begin van het eerste projectjaar waren de schoolleiders sterk betrokken bij de aansturing en bewaking van het project. De gemiddelde scores naderden het implementatiecriterium al. In de loop van het project zijn deze gemiddelde scores echter afgenomen. Er is zelfs sprake van een klein tot middelgroot negatief effect. Het lijkt erop alsof met de toename van aansturing door de kartrekker de aansturing door de schoolleider omgekeerd evenredig afneemt.

Net zoals het voor het functioneren van de leerkrachten belangrijk is dat de schoolleiding de implementatie van de activiteiten uit het LIST-project bewaakt en aanstuurt, is het ook belangrijk voor de individuele schoolleider dat deze zich bij de uitvoering van een dergelijke grootschalige vernieuwing gesteund voelt door het schoolbestuur of het bovenschoolse management. Bij de schoolleider is daarom nagevraagd of en met welke frequentie er contact is tussen de schoolleider en het schoolbestuur of het bovenschools management over de voortgang in het LIST-project (9 uitspraken; 6 antwoordmogelijkheden naar frequentie van voorkomen). De communicatie met het bestuur bleek bij aanvang van het project gemiddeld zeer beperkt te zijn. In de loop van het project is deze communicatie nog verder afgenomen. Het verschil tussen de eerste en laatste meting op dit instrument is statistisch significant. Er is sprake van een middelgroot negatief effect. De beperkte betrokkenheid van het bestuur bij wat er in de scholen gebeurt, is niet specifiek voor de LIST-scholen. Bij de monitoring van de pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden worden ongeveer dezelfde scores gevonden (Houtveen, Van der Velde, Brokamp & Spaans, 2009; Houtveen & Van der Velde, 2009; Houtveen & Van der Velde, 2011).

Professionele cultuur

Wanneer er binnen een school sprake is van een slecht functionerend team en er binnen het team geen enkele bereidheid is om aan vernieuwing van het onderwijs te werken, vormen dit duidelijke contra-indicaties om met een project te starten.

Tabel 5.24 Mate van implementatie van een professionele cultuur in het LIST-project (eerste tranche)

	Nov. '08 Gem. (sd)	Apr. '09 Gem. (sd)	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '10 Gem. (sd)	ES
1. Professionele samenwerking binnen het team (17)					
- Volgens de schoolleider	.74 (.11)	.76 (.09)	.81 (.11)	.78 (.09)	.40
- Volgens de kartrekker	.69 (.13)	.76 (.15)	.70 (.10)	.77 (.12)**	.64
- Volgens de leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	-	.73 (.14)	-
- Volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	-	-	.77 (.13)	.73 (.13)	-.31
- Volgens de leerkrachten voortgezet lezen	.74 (.13)	.76 (.11)	.71 (.12)	.74 (.12)	.00
2. De bereidheid om vernieuwingen in te voeren (10)	.63 (.14)	.65 (.13)	.65 (.14)	.68 (.12)	.38

**=significant op 1%

Om hier zicht op te krijgen is zowel bij de leerkrachten, als de kartrekker en schoolleider nagevraagd hoe het gesteld is met de samenwerking in het team. Tevens is aan de schoolleider gevraagd hoe hij de vernieuwingsbereidheid van zijn team inschat.

De samenwerking binnen het team was bij aanvang van het project op de scholen van de eerste tranche volgens alle betrokkenen al redelijk goed. In de loop van het eerste projectjaar is de professionele cultuur op de scholen op dit punt nog licht verbeterd. Op alle schalen was het implementatiecriterium gemiddeld bereikt. In de loop van het project zijn de meningen enigszins uiteen gaan lopen. Volgens de schoolleiders en de kartrekkers is de professionele samenwerking zeer goed en ook toegenomen in vergelijking tot de aanvang van het project. Bij de kartrekkers is het verschil tussen de eerste en de laatste meting statistisch significant. Bij zowel de schoolleiders als bij de kartrekkers is de effectgrootte van het verschil tussen de eerste en de laatste meting betekenisvol (klein, respectievelijk middelgroot effect). Bij de leerkrachten die voortgezet lezen geven is bij aanvang van het tweede projectjaar sprake van een lichte daling in vergelijking tot het eerste projectjaar. In het derde projectjaar is de beoordeling van de samenwerking binnen het team weer op hetzelfde niveau als aan het begin van het project. De beoordeling van de

samenwerking in het team ligt bij alle leerkrachten een fractie lager dan bij schoolleider en kartrekker van het project, maar is gemiddeld toch heel positief en ligt dicht aan tegen het implementatiecriterium van .75.

De bereidheid om vernieuwingen in te voeren is gemiddeld bij alle vier de metingen redelijk hoog en neemt aan het eind van het project nog in lichte mate toe. De professionele cultuur lijkt de implementatie van het LIST-project niet in de weg te staan.

Cognities

De kans van slagen van een onderwijsvernieuwing is niet alleen afhankelijk van de kwaliteit van het programma, de mate waarin leiding wordt gegeven aan het programma of de professionele cultuur, maar eveneens van de opvattingen van betrokkenen en de motivatie van betrokkenen. Tegen deze achtergrond is het bij het opbouwen van een beeld van de implementatie van LIST en de kans van slagen van het LIST-project belangrijk de mening van betrokkenen over het project in zijn algemeenheid en lezen in het bijzonder te kennen en indien nodig maatregelen te treffen die de opvattingen positief kunnen beïnvloeden. Het eerste aspect waarover de mening van betrokkenen is gevraagd betreft de ervaren urgentie van het LIST-project. Of een vernieuwing al dan niet slaagt, blijkt mede afhankelijk te zijn van de behoefte die betrokkenen ervaren om te veranderen in de richting die nagestreefd wordt (Fullan, 1991). Uit tabel 5.25 kan afgelezen worden dat de ervaren urgentie van het LIST-project en de aansluiting van het project op wat de school nodig heeft in het eerste projectjaar gemiddeld zeer hoog is en dit in de loop van het project nog in lichte mate toeneemt. Behalve dat aan de deelnemers is gevraagd of zij vernieuwing van het leesonderwijs noodzakelijk vinden, is hen tevens gevraagd wat zij van het LIST-project vinden als oplossing voor de problemen bij het leesonderwijs. De mening over het project is in het eerste projectjaar bij alle betrokkenen zeer positief. Uit andere projecten is bekend dat schoolleiding en kartrekker over het algemeen positiever zijn over een bepaald project dan de leerkrachten die het uit moeten voeren. Het verschil tussen de groepen in mening over het project is in dit geval klein: alle groepen staan positief tegenover het project en die houding is in de loop van het eerste projectjaar gemiddeld nog enigszins verbeterd. In het tweede projectjaar gaat de mening over het project tussen de betrokkenen enigszins uiteenlopen. De schoolleiders blijven uiterst positief. Bij de kartrekkers is er in het tweede projectjaar gemiddeld sprake van een daling in de waardering voor het project. In het derde projectjaar is deze trend weer ten goede gekeerd. Ook bij de leerkrachten voortgezet lezen neemt de waardering voor het project licht af in

het tweede projectjaar, om in het derde projectjaar vrijwel op hetzelfde hoge niveau uit te komen als bij de start van het project. Opvallend is de toename in waardering voor LIST bij de leerkrachten aanvankelijk lezen. In het schooljaar waarin ze aanvankelijk lezen volgens LIST aan den lijve hebben ervaren, is de waardering met .10 toegenomen. Het verschil tussen beide metingen is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil bedraagt tweederde van een standaarddeviatie. De leerkrachten voorbereidend lezen, die ten tijde van het invullen van de vragenlijsten nog aan de start van de implementatie staan, zijn wat terughoudender in hun waardering.

Een positieve mening over het LIST-project is uiteraard van belang als implementatiebevorderende factor. Minstens even belangrijk is de vraag of de leerkracht er vertrouwen in heeft dat hijzelf inderdaad in staat is de vernieuwing te realiseren en de doelen bij de kinderen te bereiken. Eveneens blijkt uit onderzoek dat het van groot belang is dat leerkrachten zelf gemotiveerde lezers zijn. Alleen leerkrachten die zelf genieten van lezen en leesplezier uitstralen naar de kinderen, zullen in staat zijn van hun leerlingen echt gemotiveerde lezers te maken. Ook kunnen leerkrachten alleen dan hun leerlingen begeleiden bij de boekkeuze, wanneer zijzelf goed op de hoogte zijn van de kinderliteratuur door deze boeken ook zelf te lezen.

Het vertrouwen in eigen kunnen van de betrokken leerkrachten is redelijk.

Gemiddeld worden door alle groepen leerkrachten ongeveer tweederde van de uitspraken op de schaal waarmee het vertrouwen in eigen kunnen is gemeten, positief gescoord. Bij de leerkrachten die aanvankelijk lezen geven, is hun zelfvertrouwen tussen de meting in november 2010 en de meting in november 2009 aanmerkelijk toegenomen. Er is sprake van een statistisch significant middelgroot effect. Gelukkig is het wel heel goed gesteld met de leesmotivatie van de leerkrachten. De overgrote meerderheid van de leerkracht leest zelf zowel kinderboeken als literatuur voor volwassenen.

Het laatste aspect waarover de mening van de leerkrachten is gevraagd, betreft de deskundigheid van de begeleiding. Daarbij gaat het om de vraag naar de mate waarin de leerkrachten de externe begeleider én de interne begeleider (kartrekker) deskundig genoeg vinden om hen te ondersteunen bij de implementatie van de inhoudelijke vernieuwingen die LIST vraagt.

Tabel 5.25 Mate van implementatie van het LIST-project in de opvattingen van betrokkenen (eerste tranche)

	Nov. '08 Gem. (sd)	Apr. '09 Gem. (sd)	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '10 Gem. (sd)	ES
1. Sense of urgency (7)	.79 (.07)	.81 (.10)	.81 (.09)	.81 (.12)	.21
2. Mening over het LIST project (6)					
- Schoolleider	.82 (.10)	.84 (.10)	.83 (.12)	.84 (.13)	.17
- Kartrekker	.84 (.12)	.86 (.12)	.72 (.10)	.81 (.14)	-.23
- Leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	-	.66 (.11)	-
- Leerkrachten aanvankelijk lezen	-	-	.71 (.15)	.81 (.17)**	.63
- Leerkrachten voortgezet lezen	.76 (.13)	.78 (.15)	.73 (.16)	.75 (.16)	-.07
3. Vertrouwen in eigen kunnen (8)					
- Leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	-	.67 (.12)	-
- Leerkrachten aanvankelijk lezen	-	-	.61 (.10)	.68 (.10)**	.70
- Leerkrachten voortgezet lezen	-	-	.65 (.10)	.64 (.11)	-.09
4. Leesmotivatie					
- Leerkrachten voorbereidend lezen lezen zelf kinderboeken	-	-	-	96.0%	-
- Leerkrachten aanvankelijk lezen lezen zelf kinderboeken	-	-	90.9%	93.1%	.08
- Leerkrachten voortgezet lezen lezen zelf kinderboeken	-	-	84.2 %	81.9%	-.05
- Leerkrachten voorbereidend lezen zijn zelf lezers	-	-	-	92.0%	-
- Leerkrachten aanvankelijk lezen zijn zelf lezers	-	-	93.9%	89.7%	-.12
- Leerkrachten voortgezet lezen zijn zelf lezers	-	-	87.1%	85.1%	-.06
3. Mening van de leerkrachten over de externe begeleider (10)					
- Leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	-	.80 (.12)	-
- Leerkrachten aanvankelijk lezen	-	-	.73 (.19)	.79 (.17)	.33
- Leerkrachten voortgezet lezen	.75 (.19)	.77 (.13)	.74 (.17)	.74 (.18)	-.05
4. Mening van de leerkrachten over de kartrekker (6)					
- Leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	-	.72 (.23)	-
- Leerkrachten aanvankelijk lezen	-	-	.72 (.19)	.73 (.26)	.04
- Leerkrachten voortgezet lezen	.75 (.22)	.75 (.17)	.77 (.17)	.76 (.19)	.02

*= significant op 5 %; **=significant op 1%

De deskundigheid van de externe en interne begeleiding wordt gemiddeld door alle leerkrachten behoorlijk hoog ingeschat. De leerkrachten aanvankelijk lezen en de leerkrachten voorbereidend lezen waarderen deze deskundigheid gemiddeld steeds iets lager, maar nog steeds behoorlijk hoog.

5.2.5 Samenvatting van de implementatie op de eerste tranche scholen

Implementatie op leerkrachtniveau

Implementatie van de voortgezet lezen aanpak

Om het LIST-project te implementeren zouden de leerkrachten in hoge mate dienen te werken met de evaluatieve cyclus, zouden ze de LIST-aanpakken in hoge mate en correct moeten uitvoeren en zouden ze het zelfvertrouwen van hun leerlingen dienen te bevorderen.

Aan het eind van het project blijken de leerkrachten die voortgezet lezen geven in hoge mate te werken met de evaluatieve cyclus. De doelen van het project worden voor 90 procent onderschreven door de leerkrachten en vastgelegd op schoolniveau. Alle scholen nemen steeds de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Vrijwel alle leerkrachten houden bij hoeveel boeken de kinderen lezen. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten is gemiddeld goed geïmplementeerd. De overgrote meerderheid van de leerkrachten stelt een groepsplan op, dat van hoge kwaliteit is. We concluderen dan ook dat het werken met de evaluatieve cyclus bij voortgezet lezen in ruim voldoende mate is geïmplementeerd.

Het overall instructiegedrag bij de hardop leesaanpak (HOMMEL) is in de loop van het project fors verbeterd: gemiddeld is er sprake van een vooruitgang van tachtig procent van een standaarddeviatie. De score blijft met .70 echter gemiddeld net onder het implementatiecriterium van .75. Dit wordt vooral veroorzaakt doordat tijdens de gezamenlijke afsluiting het aandacht besteden aan de motivatie van de leerlingen een zwak punt blijft.

De stilleesaanpak is aan het eind van het project gemiddeld vrijwel voldoende geïmplementeerd (.74). Ook bij het stillezen is sprake van een groot effect.

RALFI is aan het eind van het project gemiddeld zeer goed geïmplementeerd. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is zeer groot.

De leestijd wordt zeer efficiënt besteed. De taakgerichtheid van de leerlingen is bij zowel HOMMEL, als Lekker Stillezen, als Ralfi zeer groot (>90%). Bij alle aanpakken is het aantal minuten van de les dat daadwerkelijk gelezen wordt conform de afspraken.

Alle leerkrachten hebben een goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de voortgezet lezen aanpak van het LIST-project in het handelen van de leerkrachten in voldoende mate geïmplementeerd is om er effecten van op de leerlingprestaties te mogen verwachten.

Implementatie van de aanvankelijk lezen aanpak

Bij aanvang van hun eerste projectjaar werkten de leerkrachten die aanvankelijk lezen geven al in hoge mate met de evaluatieve cyclus. De implementatie is nog niet optimaal. De projectdoelen zijn al in hoge mate geïmplementeerd. Alle scholen nemen de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten nadert het implementatiecriterium. Bijna 90 procent van de leerkrachten stelt een groepsplan op. De kwaliteit hiervan is nog niet optimaal. Bij aanvang van het tweede projectjaar is het werken met de evaluatieve cyclus bij aanvankelijk lezen op vrijwel alle aspecten nog verder verbeterd en is sprake van voldoende implementatie. Alleen blijken de doelen die de leerkrachten naar eigen zeggen nastreven in mindere mate in overeenstemming met de projectdoelen dan bij de start van het project.

Aan het eind van het tweede projectjaar waarin de leerkrachten met de eerste drie blokken van aanvankelijk lezen gewerkt hebben, is het implementatiecriterium overall gemiddeld bereikt. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting is zeer groot. Ook de blokken 4, 5 en 6 hebben goed vorm gekregen. De blokken 'zelfstandig lezen' (blok 4) en 'voorlezen' (blok 6) staan bij bijna alle leerkrachten op enig moment van de dag op het rooster. Creatief schrijven (blok 5) staat aan het eind van het tweede projectjaar bij 85 procent van de leerkrachten op het rooster. Laag 2 wordt niet door alle leerkrachten die deze interventie voor hun leerlingen nodig achten correct uitgevoerd.

De leestijd wordt zeer efficiënt besteed. De taakgerichtheid van de leerlingen is bij alle drie de blokken zeer groot (>85%). Bij alle drie de blokken die geobserveerd zijn, is het aantal minuten dat besteed worden aan de les voldoende. Van de overige blokken is de tijd voor voorlezen gemiddeld onvoldoende. De tijd op het rooster voor laag 2 ligt gemiddeld veel te hoog.

Ook de leerkrachten die het aanvankelijk leesonderwijs verzorgen, hebben een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de aanvankelijk lezen aanpak van het LIST-project in redelijke mate geïmplementeerd is in het handelen van de leerkrachten. Zeker gezien de grote verschillen tussen de leerkrachten is het echter de vraag of de mate van implementatie voldoende is om de doelen die op leerling-niveau gesteld zijn te bereiken.

Implementatie van de voorbereidend lezen aanpak

Omdat de vragenlijsten alleen aan het begin van het schooljaar worden afgenomen, is ons beeld van de implementatie van de cyclus van planmatig werken beperkt. Bij aanvang van hun eerste projectjaar onderschrijven ruim tachtig procent van de leerkrachten die het kleuteronderwijs verzorgen de doelen die in het project worden nagestreefd. Minder dan de helft van de leerkrachten kan deze doelen echter correct benoemen. Alle scholen nemen de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten is begin schooljaar 2010-2011 zwak, nadert het implementatiecriterium. Ruim tachtig procent van de leerkrachten stelt voor de kleuters een groepsplan op, maar de kwaliteit van deze groepsplannen voldoet gemiddeld niet aan het implementatiecriterium.

Uit de observatiegegevens blijkt, dat de kwaliteit van de instructie bij zowel het voorlezen (blok 1), als bij het aanleren van de letters en de leeshandeling aan het eind van het schooljaar onvoldoende is.

De tijd die wordt besteed aan het blok 'letters en leeshandeling' ligt gemiddeld veel te hoog. De taakgerichtheid van de leerlingen tijdens dit onderdeel is in de loop van het schooljaar dan ook enigszins afgenomen. De tijd voor voorlezen was tijdens de observaties voldoende en de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het voorlezen is zeer groot. De leerkrachten van groep 2 maken zeer beperkt gebruik van extra interventies voor zwakke leerlingen.

Ook in de kleuterbouw hebben de leerkrachten een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de voorbereidend lezen aanpak van het LIST-project in onvoldoende mate geïmplementeerd is in het handelen van de leerkrachten.

Implementatie op schoolniveau

Implementatie op schoolniveau heeft betrekking op drie aspecten: het inplannen van het leerstofaanbod, de organisatie van het differentiatie-model en het opbrengstgericht werken.

De scholen van de eerste tranche hebben in de loop van het project een zeer grote vooruitgang geboekt t.a.v. het inplannen van de leerstof in vergelijking tot de startsituatie. Er is sprake van grootte tot zeer grootte effecten. Het implementatiecriterium dat bij dit onderdeel op 1 gesteld is (volledige implementatie), is echter niet gerealiseerd.

Instructielaag 1 bij voortgezet lezen, wordt gemiddeld voor 80 procent correct uitgevoerd. Hiermee is gemiddeld het implementatiecriterium bereikt. Laag 2 wordt op schoolniveau slechts voor 50 procent correct uitgevoerd. Dit wordt veroorzaakt doordat de tweede interventie-laag niet steeds wordt ingepland voor de groep waarvoor hij bedoeld is. Ook worden op een derde van de scholen interventies voor de zwakke leerlingen ingeroosterd, die niet passen bij de LIST-aanpak. De op schoolniveau ingeplande tijd is voor alle aanpakken en alle lagen voldoende.

Bij de start van schooljaar 2010-2011 zijn gemiddeld 89 procent van de maatregelen die scholen moeten nemen om het kerncurriculum van het aanvankelijk lezen volgens LIST te implementeren gerealiseerd. Daarbij gaat het om het plannen van het onderwijs in blokken en het inroosteren van tijd voor deze blokken. De tijd voor aanvankelijk lezen (laag 1) op het rooster is gemiddeld te gering. Dit vindt zijn oorzaak in het feit dat blok 1 (letters en leeshandeling) niet op alle scholen drie keer per dag wordt ingeroosterd. Instructielaag 2 en 3 zijn gemiddeld in voldoende mate in het aanbod van de school opgenomen. Ongeveer een kwart van de scholen plant activiteiten en tijd in voor interventies, die niet passen bij de LIST-aanpak. Zij besteden daar gemiddeld 60 minuten per week aan.

Het werken met het blokkenmodel voor het voorbereidend lezen (laag 1) is bij aanvang van het derde projectjaar al in hoge mate ingeroosterd op de scholen. De ingeroosterde tijd blijft gemiddeld echter achter bij de tijd die wenselijk geacht wordt. Dat betreft met name de tijd die ingepland is voor het oefenen van de letters en leeshandeling.

Om het opbrengstgericht werken van de scholen in kaart te brengen zijn een zestal aspecten van opbrengstgericht werken in kaart gebracht: 1. Uitvoeren

toetskalender; 2. Afstemmen van toetsafnamen, groepsbesprekingen en onderwijsaanbod in de tijd; 3. Voeren van leerling-besprekingen op schoolniveau; 4. Geven van suggesties over lezen aan de leerkrachten; 5. Voeren van kwaliteitsbeleid op de scholen; en 6. Het in verband brengen van de observaties en vragenlijstgegevens met het gegeven onderwijs en de leerling-resultaten.

Op vier van de zes aspecten is het implementatiecriterium gemiddeld bereikt. Het voeren van leerling-besprekingen op teamniveau is in de loop van het project zeer sterk toegenomen. Het implementatiecriterium is echter niet bereikt. Hetzelfde geldt voor het geven van inhoudelijke suggesties door de regiegroep.

Samenvattend concluderen we dat de implementatie van het LIST-project op schoolniveau voldoende heeft plaatsgevonden waar het gaat om het plannen van de leerstof en het opbrengstgericht werken. De organisatie van het lagenmodel en daarbinnen de afzonderlijke lagen in termen van inroostering is voldoende geïmplementeerd voor voortgezet lezen.

Vergroten van het vermogen tot veranderen

Om het LIST-project blijvend in de scholen in te voeren is het nodig dat er leiding gegeven wordt aan het implementatieproces op de scholen, dat er een professionele cultuur binnen de school is en dat er rekening gehouden wordt met de mening van betrokkenen over de in te voeren vernieuwing.

Het geven van leiding aan het invoeren van LIST in de scholen is in redelijke mate van de grond gekomen. Alle scholen hebben een regiegroep ingesteld en op driekwart van de scholen is de coördinatie duidelijk geregeld. De feitelijke aansturing en bewaking van de invoering door de schoolleider en kartrekker is gemiddeld niet optimaal.

De professionele cultuur binnen de deelnemende scholen en de mening over inhoud en begeleiding bij het LIST-project zijn gemiddeld binnen de scholen zodanig positief dat deze verdere implementatie van het project niet in de weg staan.

Samenvattend concluderen we dat het veranderingsvermogen van de LIST-scholen van de eerste tranche voldoende is.

Conclusies ten aanzien van de implementatie op de scholen van de eerste tranche

Ten aanzien van de implementatie van het LIST-project in het leerkracht handelen op de scholen van de eerste tranche, concluderen we dat:

1. de voortgezet lezen aanpak in voldoende mate geïmplementeerd is om er effecten van op de leerlingprestaties te mogen verwachten.
2. De aanvankelijk lezen aanpak van het LIST-project in redelijke mate geïmplementeerd is in het handelen van de leerkrachten. Het is echter de vraag of de mate van implementatie voldoende is om de doelen die op leerling-niveau gesteld zijn te bereiken.
3. de voorbereidend lezen aanpak van het LIST-project in onvoldoende mate geïmplementeerd is.

Ten aanzien van de implementatie van het LIST-project op schoolniveau concluderen we dat:

1. de implementatie van het LIST-project op schoolniveau voldoende heeft plaatsgevonden waar het gaat om het plannen van de leerstof en
2. het opbrengstgericht werken.
3. De organisatie van het lagenmodel en daarbinnen de afzonderlijke lagen in termen van inroostering is alleen voldoende geïmplementeerd voor voortgezet lezen.

Ten aanzien van het veranderingsvermogen van de LIST-scholen van de eerste tranche concluderen we dat het veranderingsvermogen voldoende is.

Op basis hiervan signaleren we dat het LIST-project op de scholen van de eerste tranche toch vooral een voortgezet lezen project is geworden. In lijn daarmee spreken we de verwachting uit dat deze conclusie zich reflecteert in de bevindingen op leerling-niveau.

5.3 Mate van implementatie op de tweede tranche scholen

5.3.1 Inleiding

In deze paragraaf wordt de mate van implementatie van het LIST-project beschreven op de scholen die in het schooljaar 2009-2010 met het project

gestart zijn. Deze scholen, die in juni 2012 het project hebben afgesloten, worden aangeduid als scholen van de tweede tranche. Paragraaf 5.3.2 heeft betrekking op de implementatie van het voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend leesonderwijs volgens LIST in het handelen van de leerkracht. In paragraaf 5.3.3 wordt ingegaan op de implementatie van de voorwaarden op schoolniveau op de tweede tranche scholen. Het veranderingsvermogen van deze scholen komt aan de orde in paragraaf 5.3.4. De paragraaf wordt in 5.3.5 afgesloten met een samenvatting en conclusie.

5.3.2 Mate van implementatie op leerkrachtniveau op de tweede tranche scholen

Op leerkrachtniveau gaat het om de implementatie van het werken volgens de evaluatieve cyclus, het goed uitvoeren van de LIST-aanpakken in de groep en het bevorderen van het zelfvertrouwen van de leerlingen.

Planmatig werken

De evaluatieve cyclus van planmatig werken bestaat uit 5 fasen: signaleren van eventuele problemen, het selecteren van risicoleerlingen, het opsporen van mogelijke oorzaken voor de aangetroffen problemen in het onderwijs zoals gegeven, het opstellen en uitvoeren van groepshandelingsplannen en evaluatie van de uitgevoerde interventies. De vijf fasen worden uitgevoerd in een vooraf bepaalde periode, meestal de periode tussen twee toetsmomenten. Na de evaluatie worden naar aanleiding van nieuwe toetsresultaten opnieuw activiteiten ontwikkeld. Wanneer niet helder is wat het criterium is op basis waarvan wordt besloten dat ingrijpen noodzakelijk is, vinden genoemde activiteiten in het luchtledige plaats. Voorafgaand aan de signalering worden er streefdoelen gesteld voor alle leerlingen. Deze doelen vormen het uitgangspunt voor het invullen van de fasen uit het model.

Om in kaart te brengen in welke mate de leerkrachten van de LIST-scholen uit de tweede tranche werken met de evaluatieve cyclus, zijn de in paragraaf 5.2 beschreven instrumenten gebruikt. In het onderstaande worden de resultaten voor voortgezet lezen, aanvankelijk en voorbereidend lezen gepresenteerd.

Voortgezet lezen

Ten aanzien van 'doelen stellen' is gevraagd of de leerkrachten de doelen die voorgesteld zijn in het LIST-project op leerling-niveau onderschrijven en of deze doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeterplan.

Tabel 5.26 Planmatig werken in het LIST project bij het voortgezet lezen (tweede tranche)

	Nov. 2009 Gem. (sd)	Nov. 2010 Gem. (sd)	Nov. 2011 Gem. (sd)	ES
1. Doelen stellen (7)	.74 (.24)	.83 (.22)	.90 (.13)**	.83
2. Signaleren				
2a. Toetsafname	85%	100%	100%	
2b. Bijhouden hoeveel boeken elke ll. leest (1)	.80 (.40)	.93 (.25)	.98 (.16)**	.59
2c. Bijhouden welk type boek elke ll. leest (1)	.39 (.49)	.58 (.50)	.78 (.42)**	.85
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (9)	.69 (.19)	.74 (.17)	.71 (.17)	.11
4. Interventies				
4a. Opstellen van een groepsplan	64.5 %	73.9%	82.5%*	.42
4b. Kwaliteit van het groepsplan (16)	.80 (.22)	.82 (.19)	.84 (.15)	.21

*= significant op 5 %; **=significant op 1%

De schaal bestaat uit zeven items (0= nee; 1= ja). Signaleren heeft betrekking op het uitvoeren van de toetskalender van het project. Of de leerkrachten tijdig signaleren of leerlingen achterstand dreigen op te lopen bij het verwerken van voldoende leesstof is nagevraagd met een tweetal losse items. De schaal 'reflectie op het gegeven onderwijs' bestaat uit 9 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar gelang de frequentie waarmee de leerkracht het gedrag dat in het item is beschreven uitvoert. Ten aanzien van het opstellen van een groepsplan wordt allereerst gevraagd of een dergelijk groepsplan inderdaad na elke toetsafname wordt opgesteld. Vervolgens wordt gevraagd naar de kwaliteit van het groepsplan (9 uitspraken; 0= nooit, 5= altijd).

In de tabel 5.26 zijn de bevindingen gepresenteerd. Achter elke schaal staat tussen haakjes het aantal items vermeld. De scores op de schalen zijn gestandaardiseerd door de score te delen door de maximaal mogelijke score op de schaal. Hierdoor komen de scores op alle schalen te liggen tussen 0 en 1 waardoor vergelijking tussen de scores op de schalen vergemakkelijkt wordt.

Gemiddeld voeren leerkrachten bij aanvang van het project al driekwart van de activiteiten die vallen onder 'doelen stellen' uit. De verschillen tussen de leerkrachten zijn vrij groot. Bij het begin van het derde projectjaar ligt de gemiddelde score op deze schaal significant hoger dan bij aanvang van het project. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en laatste meting bedraagt tachtig procent van een standaarddeviatie. Dit kan een groot effect

genoemd worden. Optimaal is deze score niet. Het streven is dat alle leerkrachten het stellen van doelen voor de volle 100 procent uitvoeren.

Alle leerkrachten nemen de toetsen af. In het tweede projectjaar hebben alle deelnemende scholen de nieuwe AVI-toetsen in gebruik genomen.

Om tijdig te signaleren of de leerlingen het gestelde doel ten aanzien van het aantal te lezen boeken behalen, is aan de leerkracht gevraagd of zij een systeem gebruiken waarmee zij dit kunnen bijhouden. Tevens is gevraagd of zij ook bijhouden welk type boeken het kind leest. Bij aanvang van het project is gemiddeld het bijhouden van hoeveel boeken een kind leest al in hoge mate geïmplementeerd. De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter zeer groot. De daaropvolgende projectjaren neemt het percentage leerkrachten dat van een dergelijk systeem gebruik maakt steeds verder toe. Het verschil tussen de eerste en laatste metingen is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is middelgroot. Bijhouden om welk type boek het gaat was in het eerste projectjaar nog in veel mindere mate ingeburgerd. In de loop van het project verdubbelt het percentage leerkrachten dat dit bijhoudt. De verschillen tussen de leerkrachten blijven echter zeer groot.

Gemiddeld werden bij de start van het project bijna 70 procent van de activiteiten die genoemd worden in de schaal 'Reflectie op het gegeven onderwijs' uitgevoerd. In de loop van het project treedt hier nauwelijks verbetering in op. Het implementatiecriterium van .75 is gemiddeld vrijwel behaald.

Tweederde van de leerkrachten stelden bij de start van het project op basis van de toetsgegevens aan het begin van het schooljaar een groepshandelingsplan op. Bij de start van het tweede projectjaar is dit percentage met tien procent toegenomen en bij de start van het derde projectjaar nogmaals met tien procent. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit ervan gemiddeld goed.

Aanvankelijk lezen

Ook voor het aanvankelijk lezen is in kaart gebracht in welke mate de leerkrachten van de scholen uit de tweede tranche planmatig werken bij aanvankelijk lezen. De resultaten staan vermeld in tabel 5.27. Het stellen van doelen bij aanvankelijk lezen is nagevraagd met een drietal losse uitspraken.

Bij aanvang van het werken volgens LIST bij aanvankelijk lezen, benoemt slechts 60 procent van de leerkrachten doelen bij aanvankelijk lezen die in

overeenstemming zijn met de doelen zoals geformuleerd in LIST. Bij aanvang van het tweede jaar waarin met aanvankelijk lezen volgens LIST werd gewerkt, is dit percentage zelfs nog afgenomen. Volgens vierennegentig procent van de leerkrachten worden deze doelen wel vastgelegd in het schoolverbeterplan. Ruim negentig procent van de leerkrachten zegt bovendien deze doelen te onderschrijven.

Het afnemen van de voorgestelde toetsen is direct op alle scholen uitgevoerd.

Tabel 5.27 Planmatig werken in het LIST-project bij aanvankelijk lezen (tweede tranche)

	Nov 2010	Nov 2011	ES
1. Doelen stellen			
De doelen zijn in overeenstemming met de LIST doelen	60.9%	52.9%	-.16
De doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeteringsplan	82.6%	94.1%	.03
De leerkracht onderschrijft het doel	91.3%	94.1%	.13
2. Signaleren			
2a. Toetsafname	1.0	1.0	
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (17)	.72 (.22)	.85 (.17)*	.66
4. Interventies			
4a. Opstellen van een groepsplan	95.7%	100.0%	.28
4b. Kwaliteit van het groepsplan (17)	.74 (.24)	.89 (.16)*	.74

*=significant op 5%

Dit betekent dat alle scholen de overgang naar de nieuwe AVI-toetsen hebben gemaakt. Ook het terugkijken op het gegeven onderwijs (reflectie) in termen van geboden aanbod en geïnvesteerde tijd wordt gemiddeld al bij aanvang van het werken met dit onderdeel van het project vrijwel voldoende uitgevoerd. Bij aanvang van het laatste projectjaar is sprake van een significante toename in vergelijking tot het voorafgaande jaar. De effectgrootte van het verschil tussen beide metingen is middelgroot.

Ruim vijfnegentig procent van de leerkrachten blijkt aan het begin van het schooljaar op basis van de toetsgegevens een groepsplan op te stellen. Bij de start van het laatste projectjaar is dit percentage toegenomen tot 100 procent. De kwaliteit van de groepsplannen was in november 2010 gemiddeld al vrijwel op het niveau van het implementatiecriterium van .75. De score op deze schaal is bij aanvang van het laatste projectjaar significant gegroeid en de verschillen tussen de leerkrachten zijn afgenomen.

Voorbereidend lezen

Het stellen van doelen bij voorbereidend lezen is naar analogie van de bevraging bij aanvankelijk lezen, nagevraagd met een drietal losse uitspraken.

Slechts eenderde van de leerkrachten weet de doelen van het LIST-project bij voorbereidend lezen correct te benoemen. De doelen die genoemd worden, worden wel door 86 procent van de leerkrachten onderschreven. Op tweederde van de scholen zijn de doelen vastgelegd in het schoolverbeteringsplan. Het afnemen van de voorgestelde toetsen is op alle scholen uitgevoerd. Reflecteren op het gegeven onderwijs in termen van geboden aanbod en geïnvesteerde tijd blijft ook in de kleutergroepen van de tweede tranche scholen beduidend achter in vergelijking tot de overige groepen. Ruim zeventig procent van de leerkrachten uit de kleutergroepen stelt aan het begin van het schooljaar een groepsplan op. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit ervan gemiddeld redelijk, maar beduidend lager dan de kwaliteit van de groepsplannen van de leerkrachten in de overige groepen. De verschillen tussen de leerkrachten van de kleutergroepen zijn op dit punt fors.

Tabel 5.28 Planmatig werken in het LIST project bij het voorbereidend lezen (tweede tranche)

	Nov 2011 Gem. (sd)
1. Doelen stellen	
- De doelen zijn in overeenstemming met de LIST doelen	33.3%
- De doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeteringsplan	66.7%
- De leerkracht onderschrijft het doel	85.7%
2. Signaleren	
2a. Toetsafname	1.0
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (14)	.60 (.22)
4. Interventies	
4a. Opstellen van een groepsplan	71.4%
4b. Kwaliteit van het groepsplan (15)	.61 (.26)

Kwaliteit van de instructie bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen

In het onderstaande komt achtereenvolgens de kwaliteit van de instructie bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen op de scholen van de tweede tranche aan de orde.

Voortgezet lezen

De kwaliteit van de instructie is in kaart gebracht met behulp van lesobservaties, die tweemaal per schooljaar door getrainde observatoren worden uitgevoerd. Op het gebied van voortgezet lezen zijn drie observatie-instrumenten beschikbaar, namelijk voor Hommel, Lekker Stillezen en Ralfi. In de instrumenten die betrekking hebben op de kwaliteit van de instructie bij voortgezet lezen zijn voor elke fase van de les zoals voorgeschreven in de

aanpakken in Laag 1 (HOMMEL en Lekker Stillezen) uitspraken geformuleerd. De observaties zijn uitgevoerd bij een les waarin ook een minilesje wordt gegeven. Er worden de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Gezamenlijke start: miniles; 2. Instructie en oefening bij HOMMEL of Lekker Stillezen en 3. Gezamenlijke afsluiting. In fase 2 zijn behalve uitspraken die het gewenste gedrag beschrijven, ook uitspraken opgenomen waarin gedrag is beschreven dat juist niet gewenst wordt.

Uit tabel 5.29 kan afgelezen worden dat de kwaliteit van het instructiegedrag bij HOMMEL aan het begin van het eerste projectjaar op de tweede tranche scholen gemiddeld al redelijk was, en in de loop van het jaar verder verbetert.

In het tweede en derde projectjaar zet deze ontwikkeling zich door. Het verschil tussen de gemiddelde scores op de eerste en de zesde meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is zeer groot: gemiddeld een vooruitgang van 1.3 standaarddeviatie.

Toch moeten we constateren dat de score op het volledige instrument voor het meten van de kwaliteit van het leerkrachtgedrag bij hardop lezen, gemiddeld nog onder het implementatie criterium van .75 blijft. Het gemiddelde wordt met name negatief beïnvloed door de score op fase 3. Hoewel ook hier in de loop van de drie jaar waarin aan het project gewerkt is een statistisch significant en uiterst betekenisvolle vooruitgang is geboekt, blijft de implementatie van het gewenste leerkrachtgedrag bij de gezamenlijke afsluiting gemiddeld achter. Er wordt in de afsluiting nog weinig met boekreclames gewerkt en de leerkrachten besteden nog nauwelijks aandacht aan hoe de leerlingen zelf het lezen hebben ervaren.

In de fasen 0 en 1 is in de loop van de drie projectjaren eveneens grote vooruitgang geboekt. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en de laatste meting is middelgroot. Bovendien is in deze beide fasen het implementatiecriterium van .75 gemiddeld ruimschoots bereikt.

De ondersteuning van de leerkracht bij het hardop lezen zelf (fase 2) is in de loop van het project verbeterd. Er is sprake van een middelgroot effect. De gemiddelde score komt desalniettemin uit onder het implementatiecriterium van .75.

Tabel 5.29 Kwaliteit van de instructie bij hardop lezen (HOMMEL) (tweede tranche)

Laag 1	Nov. '09	Apr. '10	Nov. '10	Apr. '11	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Hardop lezen (33)	.56 (.12)	.64 (.17)	.67 (.13)	.70 (.12)	.73 (.12)	.73 (.14)**	1.30
Per fase:							
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (2)	.66 (.36)	.82 (.28)	.84 (.27)	.86 (.26)	.89 (.21)	.89 (.25)**	.74
Fase 1: Gezamenlijke start: Miniles (8)	.62 (.29)	.66 (.33)	.75 (.25)	.75 (.23)	.80 (.25)	.79 (.25)*	.63
Fase 2: Hardop lezen (19)	.59 (.13)	.67 (.15)	.68 (.15)	.72 (.12)	.71 (.13)	.69 (.16)**	.69
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.25 (.20)	.37 (.17)	.40 (.26)	.42 (.23)	.37 (.26)	.47 (.28)**	.90

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Aan het begin van het eerste projectjaar is de uitvoering van Lekker Stillezen bij de leerkrachten van de tweede tranche al behoorlijk goed geïmplementeerd (tabel 5.30). Tussen het begin van het eerste projectjaar en het einde van het derde projectjaar, groeit de implementatie met .13. Het verschil tussen de eerste en de laatste meting is significant en de effectgrootte van het verschil is groot: gemiddeld een vooruitgang van ruim eeneneenkwart standaarddeviatie. Het implementatiecriterium is gemiddeld vrijwel bereikt.

Tabel 5.30 Kwaliteit van de instructie bij stillezen (tweede tranche)

	Nov. '09	Apr. '10	Nov. '10	Apr. '11	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem. (sd)	Gem.(sd)	Gem. (sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Stillezen (30)	.61 (.12)	.65 (.13)	.68 (.15)	.71 (.12)	.73 (.11)	.74 (.08)**	1.27
Per fase:							
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (2)	.65 (.38)	.78 (.33)	.82 (.32)	.92 (.22)	.94 (.19)	.90 (.20)**	.82
Fase 1: Gezamenlijke start: Miniles (8)	.54 (.30)	.63 (.31)	.75 (.27)	.73 (.29)	.78 (.24)	.82 (.19)**	1.12
Fase 2: Stillezen (16)	.66 (.09)	.67 (.12)	.66 (.12)	.69 (.09)	.69 (.11)	.71 (.09)**	.56
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.54 (.20)	.58 (.20)	.55 (.22)	.61 (.20)	.64 (.24)	.61 (.20)	.35

**=significant op 1% niveau

In vergelijking tot Hommel is de afsluiting van de les bij stillezen veel beter verzorgd. Ook bij stillezen is deze fase van de les echter het zwakste onderdeel. Ook de gemiddelde score bij de uitvoering van de fase van het

stillezen zelf blijft gemiddeld enigszins achter. In de loop van het project is de kwaliteit van de uitvoering van deze fase wel significant verbeterd. De effectgrootte van het verschil is middelgroot.

De uitspraken uit het instrument voor het meten van de kwaliteit van de uitvoering van Ralfi, hebben naast de fasen 0: Organisatie en klassenmanagement en 4: Gezamenlijke afsluiting, betrekking op de uitvoering van de binnen Ralfi voorgeschreven activiteiten, te weten voorlezen, koorlezen en duolezen. Ook in dit instrument zijn enkele uitspraken opgenomen waarin leerkrachtgedrag is beschreven dat niet past bij Ralfi.

Bij aanvang van het eerste projectjaar op de tweede tranche scholen zijn er geen Ralfi lessen geobserveerd, omdat Ralfi op dit moment nog niet voorkwam. Aan het eind van het eerste projectjaar worden overall tweederde van de activiteiten uit het observatie-instrument uitgevoerd. Bij twee fasen is het implementatiecriterium dan al bereikt: fase 0 en 2. De gezamenlijke afsluiting is gemiddeld een zeer zwak punt.

In de loop van het tweede en derde projectjaar is bij de uitvoering van Ralfi overall gemiddeld sprake van een verdere toename van de implementatie van het gewenste leerkrachtgedrag. Het verschil in gemiddelde scores op de eerste meting in april 2010 en de vijfde meting in april 2012 bedraagt .15 en is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is groot: gemiddeld een vooruitgang van bijna twee standaarddeviaties. Overall is het implementatiecriterium gemiddeld ruimschoots bereikt. De gezamenlijke afsluiting (fase 4) is weliswaar verbeterd tussen de eerste en de vijfde meting, maar blijft een zwak punt.

Tabel 5.31 Kwaliteit van de instructie bij Ralfi (tweede tranche)

	Nov. '09 Gem.(sd)	Apr.'10 Gem.(sd)	Nov. '10 Gem.(sd)	Apr. '11 Gem.(sd)	Nov. '11 Gem.(sd)	Apr. '12 Gem.(sd)	ES
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Ralfi (26)	-	.67 (.07)	.88 (.03)	.78 (.11)	.78 (.12)	.82 (.09)**	1.86
Per fase:							
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (4)	-	.79 (.09)	1.00 (.00)	.75 (.25)	.90 (.14)	.85 (.14)	.51
Fase 1: Voorlezen (8)	-	.69 (.17)	.93 (.10)	.88 (.11)	.91 (.10)	.93 (.10)**	1.72
Fase 2: Koorlezen (4)	-	.88 (.13)	.92 (.12)	.86 (.13)	.75 (.22)	.88 (.13)	.00
Fase 3: Duo lezen (7)	-	.59 (.10)	.83 (.03)	.71 (.16)	.64 (.24)	.77 (.19)*	1.19
Fase 4: Gezamenlijke afsluiting (2)	-	.21 (.39)	.58 (.12)	.41 (.31)	.57 (.46)	.33 (.20)	.39

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Aanvankelijk lezen

Bij aanvankelijk lezen gaat het om de implementatie van het kerncurriculum zoals dat vorm krijgt door dagelijks te werken met zes vaste instructieblokken en indien nodig het inzetten van extra interventies. De eerste drie instructieblokken (1. Expliciete instructie van de klank-tekenkoppeling in samenhang met schrijven; 2. Ondersteund lezen; 3. Duolezen) worden dagelijks eenmaal vormgegeven als een aaneengesloten les, die op hoofdlijnen is opgezet conform het directe instructiemodel. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van het instructiegedrag bij het geven van deze drie blokken zijn voor beide fasen van het aanvankelijk leesproces observatie-instrumenten geconstrueerd. Hierin zijn de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van de voorafgaande leerstof; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening; 3. Verwerking; 4. Afsluiting. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 43 en 46 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. het werken met werkbladen). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord.

De blokken 4, 5 en 6 worden verspreid over de schooldag gegeven. Ook wordt in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces blok 1 tweemaal herhaald, verspreid over de dag. Hierdoor is het praktisch niet haalbaar om ook deze blokken te observeren. Hetzelfde geldt voor de activiteiten die vallen onder laag 2, te weten preteaching en reteaching in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces en preteaching en het werken met open spellingsoftware in de tweede fase. Om toch enig zicht te krijgen op de implementatie van deze onderdelen is aan de observatoren gevraagd om na afloop van de observatie, na te gaan of de betreffende blokken en eventueel de activiteiten uit laag 2, zichtbaar op het dagrooster voorkomen en hoeveel tijd voor elk van de blokken en activiteiten is ingepland.

De mate van implementatie van instructie bij aanvankelijk lezen conform de LIST-aanpak op de scholen van de tweede tranche, staat vermeld in tabel 5.32.

Net als bij de eerste tranche scholen, kunnen we voor de tweede tranche scholen constateren, dat het werken met de instructieblokken 1, 2 en 3 voor de

leerkrachten een grote overgang was. Bij aanvang van het project werd gemiddeld slechts ongeveer de helft van de activiteiten die door de observatoren zijn gescoord goed uitgevoerd. In de loop van het schooljaar 2010-2011 hebben de leerkrachten gemiddeld een grote vooruitgang geboekt, die zich in het schooljaar 2011-2012 voortzette. Het verschil tussen de eerste meting in november 2010 en de laatste meting in april 2012 is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is zeer groot. Het implementatiecriterium van .75 is gemiddeld bereikt.

Voor de blokken 4, 5 en 6 uit het kerncurriculum beschikken we niet over observatiegegevens, maar alleen over gegevens over het percentage leerkrachten dat deze blokken op het rooster heeft opgevoerd. Het blok zelfstandig lezen wordt aan het eind van het tweede jaar waarin aanvankelijk lezen volgens LIST is ingevoerd door vrijwel alle leerkrachten op het rooster gezet. Voorlezen wordt dan door alle leerkrachten ingeroosterd.

Tabel 5.32 Kwaliteit van de instructie bij aanvankelijk lezen (tweede tranche)

Laag 1	Nov. 2010	April 2011	Nov. 2011	Apr. 2012	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Aanvankelijk lezen blok 1, 2 en 3 (43/46)	.55 (.16)	.70 (.14)**	.64 (.13)	.75 (.12)**	1.41
Per fase:					
Fase 0: Organisatie en klassenmanagement (4)	.57 (.24)	.59 (.24)	.62 (.19)	.71 (.20)*	.63
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande lesstof (3)	.57 (.28)	.51 (.35)	.68 (.22)	.65 (.24)	.31
Fase 2a: Blok 1 (10)	.56 (.22)	.71 (.12)**	.69 (.19)	.69 (.15)*	.69
Fase 2b: Blok 2 (13)	.61 (.17)	.74 (.24)*	.62 (.22)	.81 (.22)**	1.02
Fase 3: Blok 3 (12)	.60 (.29)	.79 (.18)**	.71 (.29)	.86 (.12)**	1.17
Fase 4: Afsluiting (3)	.20 (.30)	.35 (.37)	.22 (.31)	.34 (.26)	.50
2.Mate waarin blok 4, 5 en 6 zijn ingeroosterd	% lkr	% lkr	% lkr	% lkr	
- Zelfstandig lezen (blok 4)	90.3	100.0	91.3	95.8**	.24
- Creatief schrijven (blok 5)	77.4	81.3	87.0	87.5	.28
- Luisteren (blok 6)	93.5	96.9	100.0	100.0	.34
Laag 2					
3 .Mate waarin laag 2 is ingeroosterd					
- Preteaching	38.7	56.3	56.5	62.5**	.48
- Reteaching / open spelling software	41.9	15.6	47.8	16.7	

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Creatief schrijven wordt aan het eind van het tweede schooljaar door bijna 90 procent van de leerkrachten ingeroosterd. We concluderen dat de blokken 4, 5 en 6 uit het kerncurriculum voor aanvankelijk lezen op de scholen uit de tweede tranche in hoge mate zijn geïmplementeerd.

De uitvoering van laag 2 lijkt niet geheel conform de bedoeling. Laag 2 omvat inde eerste fase van het aanvankelijk leesproces preteaching en reteaching en in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces preteaching en het werken met open spelling software. Bij de start van het werken met aanvankelijk lezen conform het LIST project geeft een kleine 40 procent van de leerkrachten preteaching. Aan het eind van het tweede projectjaar is dit percentage significant toegenomen tot bijna tweederde van de leerkrachten. Dat is een positieve ontwikkeling. Aangezien preteaching en reteaching c.q. werken met open spelling software tezamen laag 2 uitmaken, zou men verwachten dat het percentage leerlingen dat beide onderdelen aangeboden krijgt steeds gelijk is. Dat is niet het geval. Vooral het percentage leerkrachten dat open spelling software inzet, valt in negatieve zin op.

Voorbereidend lezen

Zoals eerder beschreven, zijn bij voorbereidend lezen in groep 2 in laag 1 (het kerncurriculum) drie instructieblokken onderscheiden: Voorlezen in de grote groep (blok 1), Creatief schrijven (blok 2) en Letters en leeshandeling (blok 3). In het project worden de blokken 3 en 1 aaneengesloten gegeven. Blok 2 vindt plaats in de loop van de dag, gekoppeld aan het thema dat in de groep aan de orde is. Om deze reden zijn alleen de blokken 1 en 3 geobserveerd. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van het instructiegedrag bij het geven van deze twee blokken zijn observatie-instrumenten geconstrueerd. Hierin zijn bij het voorlezen vier fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van voorafgaande activiteiten; 2. Instructie en begeleiding bij het voorlezen; 3. Gezamenlijke afsluiting; 4. Verwerking. In dit geval zijn de fasen verwerking en afsluiting omgekeerd, omdat de verwerking ook op een ander moment van de dag plaats mag vinden. Bij instructieblok 1 (letters en leeshandeling) worden drie fasen onderscheiden: 1. Terugblik op en activering van voorafgaande activiteiten; 2. Groepsinstructie en begeleidde inoefening van letters en leeshandeling; en 3. Verwerking en gezamenlijke afsluiting. De instrumenten bestaan beide uit 24 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. veel interactie tijdens het voorlezen in de grote groep). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord.

Om enig zicht te krijgen op de implementatie van ‘creatief schrijven’ en de lagen 2 en 3, is aan de observatoren gevraagd om na afloop van de observatie, na te gaan of dit blok en eventueel de activiteiten uit laag 2 en 3, zichtbaar op het dagrooster voorkomen. Tevens is nagegaan hoeveel tijd voor elk van deze activiteiten is ingepland.

De mate van implementatie van de instructie bij voorbereidend lezen conform de LIST-aanpak op de scholen uit de tweede tranche, staat vermeld in tabel 5.33.

De kwaliteit van de instructie bij het aanleren van de letters en de leeshandeling in groep 2, is bij de start van het schooljaar 2011-2012 gemiddeld zeer zwak op de scholen uit de tweede tranche. Gemiddeld wordt nog geen veertig procent van de 24 activiteiten die in het observatie-instrument zijn benoemd, uitgevoerd. De verschillen tussen de leerkrachten zijn zeer groot. In de loop van het schooljaar verbetert de gemiddelde score betekenisvol, maar is nog steeds veel te laag. De effectgroottes van de gevonden verschillen tussen de eerste en tweede meting zijn bij fase 1 en 2 klein en bij fase 3 middelgroot.

Tabel 5.33 Kwaliteit van de instructie bij voorbereidend lezen (tweede tranche)			
	November 2011	April 2012	
Laag 1			
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
1. Kwaliteit van de instructie van Letters en Leeshandeling (blok 3) (24)	.38 (.34)	.52 (.26)	.46
Per fase:			
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten (4)	.40 (.33)	.53 (.31)	.41
Fase 2: Groepsinstructie en begeleidde inoefening van letters en leeshandeling (15)	.40 (.23)	.51 (.27)	.44
Fase 3: Verwerking en gezamenlijke afsluiting (5)	.30 (.35)	.51 (.33)*	.62
2. Kwaliteit van instructie bij Voorlezen in de grote groep (blok 1) (24)	.76 (.13)	.72 (.17)	-.26
Per fase:			
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (1)	.24 (.38)	.47 (.44)*	.56
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten (5)	.68 (.19)	.65 (.21)	.15
Fase 2: Instructie en begeleiding bij het voorlezen (13)	.81 (.11)	.76 (.18)	-.34
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.86 (.15)	.83 (.15)	-.20
Fase 4: Verwerking (1)	.74 (.37)	.64 (.31)	-.29
	% lkr	% lkr	
3. Inroosteren creatief schrijven (blok 2)	82.8	62.5	-.46
Laag 2			
4. Inroosteren laag 2	% lkr	% lkr	
- Voorlezen	6.9	60.0**	1.33
- Dagboek met terugschrijven	3.5	40.0**	.95
- Letters en leeshandeling	6.9	60.0**	1.33
11Laag 3			
5. Inroosteren laag 3	% lkr	% lkr	
- Voorschotbenadering	0.0	16.0*	.61

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Voorlezen is een activiteit die in groep 2 tot de gebruikelijke activiteiten behoort. Dit onderdeel van het LIST-project is dan ook voor de scholen niet nieuw. De kwaliteit van het voorleesgedrag voldoet aan het begin van het schooljaar op deze scholen gemiddeld dan ook al aan het implementatiecriterium. Opvallend is de zeer zwakke gemiddelde score op fase 0. In deze voorbereidingsfase wordt de leerkracht geacht de woorden die zij wil uitleggen te markeren. Aan het eind van het schooljaar is de instructiekwaliteit zoals gemeten met het observatie-instrument gemiddeld enigszins gedaald. Op basis daarvan concluderen we dat ook het effectief voorleesgedrag in de projectscholen van de tweede tranche gemiddeld onvoldoende is geïmplementeerd.

Voor groep 2 bleek het ‘creatief schrijven’ geen grote vernieuwing. Aan het begin van het schooljaar werd dit al door het overgrote merendeel van de leerkrachten gedaan. Aan het eind van het schooljaar is dit echter in veel mindere mate ingeroosterd.

Opvallend is verder dat in groep 2 er bij aanvang van het schooljaar slechts in beperkte tot zeer beperkte mate extra activiteiten voor de zwakke kleuters werden ingeroosterd. Zo werd door nog geen tien procent van de leerkrachten aan deze kinderen extra voorgelezen. Ook oefent nog geen tien procent van deze leerkrachten de letters en leeshandeling extra. Het extra functionele schrijfpodrachten geven kwam nog nauwelijks voor. De ‘Voorschotbenadering’ (laag 3) kwam op de scholen van de tweede tranche bij de start van het geven van voorbereidend lezen volgens LIST nog nauwelijks voor. Aan het eind van het schooljaar is het doen van extra activiteiten met zwakke kleuters fors toegenomen. De effectgroottes van de verschillen variëren van middelgroot tot zeer groot.

Samenvattend moeten we concluderen dat het voorbereidend lezen conform LIST, in onvoldoende mate is geïmplementeerd op de scholen van de tweede tranche.

Effectieve tijdsbesteding en taakgerichte leertijd bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen

Voortgezet lezen

In het project wordt benadrukt dat er bij voortgezet lezen in laag 1 gedurende elke leesles ten minste 20 minuten gelezen moet worden: minder zou niet effectief zijn. Bij HOMMEL is de gemiddelde lesduur in april 2010 33 minuten. De tijd die gelezen wordt in minuten is gemiddeld voldoende: de 20 minuten daadwerkelijk leestijd worden gehaald. Dit is ook aan het eind van het derde projectjaar het geval.

Het percentage leerlingen dat leest tijdens HOMMEL bedroeg bij de start van het project ongeveer driekwart. Aan het eind van het project is dit percentage toegenomen tot ruim 80 procent. Het verschil tussen beide metingen is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is klein.

Tabel 5.34 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij hardop lezen (HOMMEL) (tweede tranche)

	Nov. '09 Gem (sd)	Apr. '10 Gem (sd)	Nov. '10 Gem (sd)	Apr. '11 Gem (sd)	Nov. '11 Gem (sd)	Apr. '12 Gem (sd)	ES
1. Totale lesduur in minuten	34 (8)	33 (6)	34 (6)	34 (6)	32 (6)	33 (5)	-.15
	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	
2. Tijd dat er gelezen wordt	56.3/19	60.3/20	55.4/19	57.3/19	62.7/19	62.0/20*	.63
3. Taakgerichte leertijd	75.6	78.2	79.5	84.0	82.7	80.7	.29

*=significant op 5%

Bij Stillezen wordt het gewenste aantal minuten dat aaneengesloten gelezen wordt, met uitzondering van de tweede meting gehaald (zie tabel 5.35). De taakgerichtheid van de leerlingen is steeds heel hoog. Bijna alle leerlingen lezen aan het eind van het project daadwerkelijk tijdens het stillezen. Bovendien is het ruim 90 procent van de tijd ook werkelijk stil in de klas.

Tabel 5.35 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij stillezen (tweede tranche)

	Nov. '09 Gem (sd)	Apr. '10 Gem (sd)	Nov. '10 Gem (sd)	Apr. '11 Gem (sd)	Nov. '11 Gem (sd)	Apr. '12 Gem (sd)	ES
1. Totale lesduur in minuten	33 (6)	32 (5)	35 (6)	34 (6)	32 (4)	33 (5)	.00
	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	% /min	
2. Tijd dat er gelezen wordt	62.6/21	60.8/19	59.1/20	61.6/21	64.7/21	64.4/21	.08
3. % van de leestijd dat het stil is	91.8	89.2	88.4	94.7	93.1	92.1	.00
4. Taakgerichtheid v/d ll.	90.5	88.3	84.4	90.9	97.3	98.2**	.67

**=significant op 1% niveau

Bij Ralfi bedraagt de gemiddelde lesduur in april 2010 25 minuten. Dit is meer dan de 20 minuten die voorgesteld is. Hiervan worden 16 minuten gelezen. De taakgerichtheid tijdens het koorlezen is ruim 85 procent en ook tijdens het duolezen is de taakgerichtheid behoorlijk hoog (83.7 %). De lessen verlopen dan dus al efficiënt.

Tabel 5.36 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij Ralfi (tweede tranche)

	Nov. '09	Apr. '10	Nov. '10	Apr. '11	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Totale lesduur in minuten	-	25 (9)	28 (4)	16 (6)	23 (7)	16 (3)*	-1.34
	% /min	%/min	%/min	%/min	% /min	%/min	
2. Tijd dat er gelezen wordt	-	74.1/16	77.7/22	81.9/13	84.7/20	85.2/14*	1.21
3. Taakgerichte leertijd	-						
- gemiddeld % leerlingen dat leest tijdens het koorlezen	-	85.1	85.0	94.4	90.8	91.2	.45
- gemiddeld % leerlingen dat leest tijdens het duolezen	-	83.7	86.7	97.8	90.0	91.7	.46

*=significant op 5%niveau

In de jaren daarna loopt de lesduur, met name binnen het jaar steeds iets terug. Zo bedraagt de gemiddelde lesduur in april 2011 en april 2012 nog maar 16 minuten. Het percentage van de tijd dat van deze 16 minuten wordt gelezen ligt dan wel veel hoger dan in april 2010 het geval was. De effectgrootte van het verschil tussen de eerste en de laatste meting is zeer groot en bedraagt eeneneenkwart standaarddeviatie. Hierdoor valt de schade nog mee en bedraagt het aantal daadwerkelijk gelezen minuten 14. De taakgerichtheid van de leerlingen is tijdens de lessen zeer hoog, zowel tijdens het koorlezen, als tijdens het duolezen. Dit percentage is in de periode tussen april 2010 en april 2012 gestegen. De effectgrootte van het verschil is in beide gevallen middelgroot. We concluderen dat de efficiëntie van de lessen optimaal is.

Aanvankelijk lezen

Bij aanvankelijk lezen dienen 85 minuten per dag ingeroosterd te zijn voor de instructieblokken van het kerncurriculum in laag 1.

Uit tabel 5.37 kan afgelezen worden dat de tijd voor de eerste drie blokken in beide schooljaren op de scholen uit de tweede tranche gemiddeld ruim voldoende was. De verschillen tussen de leerkrachten zijn aanzienlijk. Ten aanzien van de blokken 4, 5 en 6 zien we dat voor het zelfstandig lezen en het creatief schrijven gemiddeld steeds (ruim) voldoende tijd op het rooster is ingeruimd. Het voorlezen (blok 6) krijgt aan het eind van het schooljaar 2010-2011 gemiddeld onvoldoende aandacht. In het laatste projectjaar wordt hier gemiddeld voldoende tijd voor ingeroosterd op de weekplanningen van de leerkrachten.

Eerder merkten we al op, dat de uitvoering van laag 2 niet geheel conform de bedoeling lijkt te zijn. Dit wordt bevestigd wanneer we kijken naar de tijd die ingeroosterd is in het schooljaar 2010-2011. Die tijd is gemiddeld veel te gering. Eind schooljaar 2011-2012 is de ingeroosterde tijd gemiddeld wel voldoende. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is significant. De effectgrootte van het verschil is zeer groot.

Tabel 5.37 Geobserveerde lesduur, tijd op het rooster en taakgerichte leertijd bij Aanvankelijk Lezen (tweede tranche)

Laag 1	Nov. 2010		April 2011		Nov. 2011		April 2012		ES
	Gem (sd)	%	Gem(sd)	%	Gem(sd)	%	Gem(sd)	%	
a. Totale lesduur in minuten (blok 1,2 en 3)	34 (9)		34 (10)		32 (6)		32 (8)		-.23
b. Taakgerichte leertijd tijdens blok 1,2 en 3									
- Gemid. % ll. dat oplet tijdens blok 1		88.0		95.6		94.4		89.1	.06
- Gemid.% l dat oplet tijdens blok 2		86.7		88.7		85.3		98.7**	.91
- Gemidd.% ll dat leest tijdens blok 3		84.0		83.5		76.8		85.6	.10
c. Tijd op het rooster voor blok 4,5 en 6									
- Zelfstandig lezen	14 (11)		12 (3)		11 (5)		14 (5)		.00
- Creatief schrijven	13 (14)		10 (5)		10 (4)		13 (5)		.00
- Luisteren	16 (10)		13 (4)		13 (5)		18 (16)		.15
Laag 2									
d. Tijd op het rooster voor preteaching	4 (5)		7 (6)		8 (8)		15 (6)**		2.0
e. Tijd op het rooster voor reteaching / werken met open spelling software	4 (5)		2 (4)		5 (7)		11 (3)**		1.75

**=significant op 1%

Over de taakgerichtheid van de leerlingen zijn uiteraard alleen gegevens bekend uit de geobserveerde blokken. Uit de observatiegegevens blijkt, dat de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens blok 1, 2 en 3 steeds zeer goed is. We concluderen dat in termen van tijd en taakgerichtheid de aanpak voor aanvankelijk lezen op de LIST-scholen van de tweede tranche goed is geïmplementeerd.

Voorbereidend lezen

Op de scholen van de tweede tranche is alleen in het derde projectjaar aan lezen in de kleutergroepen volgens de LIST-opzet gewerkt.

Bij het voorbereidend lezen worden de blokken 'Letters en Leeshandeling' en 'Voorlezen' geobserveerd. Aan de letters en leeshandeling dient verspreid over de dag 30 minuten besteed te worden. Elk blokje is met andere woorden beperkt tot 10 minuten. Voor voorlezen geldt, dat er dagelijks 30 minuten voorgelezen dient te worden, verspreid over twee blokjes van 15 minuten elk. Aan het blokje 'Letters en leeshandeling' wordt op beide meetmomenten gemiddeld iets meer tijd besteed dan voorgesteld. De verschillen tussen de leerkrachten zijn zeer groot. Dit betekent dat er leerkrachten zijn die hier veel te lang mee bezig zijn, terwijl andere leerkrachten slechts een paar minuten oefenen.

Tabel 5.38 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij blok 1 en 3 en tijd op het rooster bij voorbereidend lezen (tweede tranche)

	November 2011		April 2012		ES
	Gem (sd)	%	Gem(sd)	%	
a. Geobserveerde lesduur in minuten					
- tijdens het blok Letters en leeshandeling	12 (8)		11 (7)		-.13
- tijdens het blok Voorlezen in de grote groep	19 (6)		16 (7)		-.46
b. Taakgerichte leertijd					
- Gemid. % ll. dat oplet tijdens het blok Letters en leeshandeling		77.0		73.2	-.13
- Gemid.% ll. dat oplet tijdens Voorlezen in de grote groep		90.2		85.4	-.26
c. Tijd op het rooster voor creatief schrijven	11 (5)		10 (5)		-.20
d. Tijd op het rooster voor Laag 2					
- Voorlezen in kleine groep	5 (7)		12 (3)**		1.30
- Dagboek met terugschrijven	10 (-)		7 (2)*		-2.12
- Letters en leeshandeling	15 (7)		8 (3)**		-1.30
e. Tijd op het rooster voor Laag 3 (voorschotbenadering)	-		13 (3)		-

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Hetzelfde kan opgemerkt worden over de tijd die wordt besteed aan het voorlezen en het creatief schrijven.

Het percentage leerlingen dat taakgericht bezig is tijdens de geobserveerde blokjes letters en leeshandeling en voorlezen is in de loop van het schooljaar ligt gedaald, maar is nog steeds behoorlijk goed.

Laag 2 wordt gemiddeld niet geheel conform de bedoeling ingeroosterd. Het voorlezen aan de kleine groep zou gemiddeld 15 minuten moeten duren. Aan het eind van het eerste projectjaar is op dit punt weliswaar een zeer grote

voortgang geboekt, maar gemiddeld is het aantal minuten nog te gering. Verder dient bij de zwakke leerling twee keer per dag gedurende vijf minuutjes de letter die aan de orde is, even opnieuw aan de orde gesteld worden. Aan het begin van het schooljaar werd hier gemiddeld veel te veel tijd voor ingepland. Aan het eind van het schooljaar is de slinger doorgeslagen naar de andere kant en is de ingeroosterde tijd gemiddeld te gering. Ook de ingeroosterde tijd voor het uitvoeren van de voorschotbenadering (laag 3) is gemiddeld aan de lage kant.

We concluderen dat in termen van tijd, de aanpak voor voorbereidend lezen ten dele is geïmplementeerd op de LIST-scholen van de tweede tranche. De tijd die aaneengesloten besteed wordt aan het oefenen van de letters en de leeshandeling is gemiddeld voldoende. De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter zeer groot. De tijd voor de lagen 2 en 3 is gemiddeld aan de lage kant.

Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel

De mate waarin de leerkracht het zelfvertrouwen en de gevoelens van competentie bij de leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties. De bevindingen voor zowel de leerkrachten van de tweede tranche scholen die voortgezet lezen verzorgen als leerkrachten die het aanvankelijk lezen verzorgen, staan in onderstaande tabel.

Tabel 5.39 Mate van bevorderen van gevoelens van zelfvertrouwen en competentie door de leerkrachten (tweede tranche)

	Nov '09 Gem. (sd)	Apr '10 Gem. (sd)	Nov '10 Gem. (sd)	Apr '11 Gem. (sd)	Nov '11 Gem. (sd)	Apr '12 Gem. (sd)	ES
Leerkrachten voortgezet lezen (9)	.72 (.19)	.80 (.17)	.81 (.17)	.80 (.12)	.82 (.12)	.86 (.13)**	.86
Leerkrachten aanvankelijk lezen (9)			.86 (.12)	.85 (.13)	.85 (.09)	.88 (.10)	.18
Leerkrachten voorbereidend lezen (9)					.92 (.09)	.90 (.10)	-.21

**=significant op 1%

Bij de start van het project bleken de leerkrachten van de tweede tranche scholen die voortgezet lezen geven al een goede pedagogische relatie met hun leerlingen te hebben. Gemiddeld werden bijna driekwart van de gedragingen uit dit observatie-instrument als positief beoordeeld door de observatoren. Aan het eind van het derde projectjaar ligt de gemiddelde score nog aanzienlijk hoger en is de spreiding duidelijk kleiner. Het verschil tussen de eerste en de

zesde meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil is groot. Het implementatiecriterium is op dit aspect heel hoog gesteld (.90). Dit criterium wordt aan het eind van het project niet gehaald. De leerkrachten die aanvankelijk lezen geven komen dichterbij de buurt van het gestelde criterium. Door de leerkrachten in de kleutergroepen wordt het criterium gemiddeld behaald.

5.3.3 Mate van implementatie op schoolniveau op de scholen van de tweede tranche

Op schoolniveau heeft implementatie van het LIST-project betrekking op drie aspecten: het inplannen van het leerstofaanbod, de organisatie van het differentiatieproces en het opbrengstgericht werken. In welke mate de scholen van de tweede tranche erin slagen te implementeren is beschreven in deze paragraaf.

Leerstofaanbod

Bij het inplannen van het leerstofaanbod gaat het zowel om het vastleggen van een doorgaande lijn in het onderwijs op het gebied van lezen, als om het inplannen van het leerstofaanbod voor de te onderscheiden aspecten van het leesproces. Om na te gaan in welke mate er binnen de aan LIST deelnemende scholen van de tweede tranche, sprake is van een doorgaande lijn is een gelijknamige schaal opgenomen, die de schoolleider kan beantwoorden naar de mate waarin de uitspraken op zijn school van toepassing zijn. Om in kaart te brengen in welke mate de leerstof is ingepland, zijn voor het voorbereidend lezen in de groepen 1 en 2 en het aanvankelijk lezen in groep 3 schalen gemaakt met zes uitspraken waarop de schoolleider kan antwoorden in welke mate de activiteit op de school wordt uitgevoerd. Tevens is bij de schoolleider nagevraagd in hoeverre een planning voor het aantal te lezen boeken in de midden- en bovenbouw aanwezig is. Dit zijn losse uitspraken. Tenslotte is nagevraagd of er 7 leeftijdsadequate boeken per leerling op de school aanwezig zijn.

Tabel 5.40 Mate van implementatie van inplannen van het leerstofaanbod in het LIST-project (tweede tranche)

	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	ES
1. Aanwezigheid doorgaande lijn (12)	.68 (.13)	.73 (.16)	.84 (.10)*	1.38
2. Inplannen aanbod mondelinge taalvaardigheid groep 1 en 2 (6)	.83 (.11)	.69 (.33)	.81 (.15)	-.15
3. Inplannen aanbod aanvankelijk lezen (6)	.89 (.10)	.81 (.26)	.96 (.06)	.85
4. Planning van het vlot lezen (3)	.27 (.26)	.60 (.33)	.63 (.28)**	1.33
5. Aanwezigheid 7 leeftijdsadequate boeken per leerling	79.2%	96.6%	94.4% *	.50

*=significant op 5%; **=significant op 1%

De scores op de schalen zijn ook nu gestandaardiseerd, waardoor ze tussen 0 en 1 liggen. De score van .68 op de schaal 'aanwezigheid doorgaande lijn' voor de LIST scholen van de tweede tranche bij aanvang van het project, wil zeggen dat de scholen gemiddeld 68 procent van de in de uitspraken genoemde activiteiten ondernemen. De verschillen tussen de scholen zijn niet heel groot. Bij aanvang van het laatste projectjaar is de score op deze schaal statistisch significant toegenomen tot .84. De effectgrootte van het verschil is zeer groot. De aanwezigheid van een doorgaande lijn wordt in het project als een zodanig basale voorwaarde gezien dat het implementatiecriterium hier op 1 gesteld is. Dit criterium is gemiddeld niet bereikt.

Het inplannen van het aanbod voor voorbereidend lezen en aanvankelijk lezen, wordt bij de start van het project gemiddeld al in hoge mate gedaan. Bij voorbereidend lezen blijft dit gemiddeld ongeveer op dit hoge niveau. Bij aanvankelijk lezen groeit het inplannen van het aanbod dit criterium nog veel verder door. Tevens zijn de verschillen tussen de scholen op dit punt nog weer verder afgenomen. Het maken van keuzes uit de methode en het inplannen van de blokken voor het aanvankelijk lezen blijkt gemiddeld in hoge mate gestalte gekregen te hebben op deze scholen.

Plannen van het aantal te lezen boeken bij voortgezet lezen was voor de scholen geheel nieuw, zoals blijkt uit de zeer lage gemiddelde score op dit onderdeel aan het begin van het schooljaar waarin met het programma voor voortgezet lezen volgens LIST is gestart. In het derde projectjaar is dit gemiddeld inmiddels in veel hogere mate op orde in de scholen, hoewel nog niet optimaal. Het verschil tussen het gemiddelde op eerste en de derde meting is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is zeer groot (ES 1.33).

Bij aanvang van het project voldeed de boekencollectie al op bijna 80 procent van de scholen aan het criterium van 7 boeken per leerling. Dit percentage is bij de start van het tweede projectjaar opgelopen tot bijna 95 procent.

Convergente differentiatie

Om in kaart te brengen of het in LIST voorgestelde model voor convergente differentiatie is ingevoerd op de scholen, zijn in de vragenlijst voor de kartrekker hierover vragen opgenomen.

Ten aanzien van voorbereidend en aanvankelijk lezen is gevraagd aan te geven of de blokken van het kerncurriculum zijn ingeroosterd en hoeveel tijd daarvoor beschikbaar is. Ten aanzien van het voortgezet lezen is gevraagd aan te geven welk type leesgroepen voorkomen in de school. Tevens is gevraagd hoeveel tijd op het rooster is ingepland voor deze groepen. In alle groepen is bovendien nagevraagd of er naast de activiteiten die passen bij het LIST-project nog andere activiteiten voor zwakke leerlingen staan ingepland. De gestelde vragen zijn gebruikt om tevens de vraag te beantwoorden in welke mate de scholen werken met het model voor convergente differentiatie zoals bedoeld.

Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voortgezet lezen

De resultaten voor voortgezet lezen op de scholen uit de tweede tranche, zijn gepresenteerd in tabel 5.41.

Uit de tabel kan afgelezen worden dat vanaf de start van het tweede projectjaar op alle scholen gewerkt wordt met de in het project geïntroduceerde aanpakken uit Laag 1: Hommel en Stillezen.

Bij aanvang van het derde projectjaar wordt op ruim negentig procent van de scholen ook gewerkt met Ralfi. Ralfi is bedoeld voor die kinderen die onvoldoende vorderen in het hardop leesproces. De meeste scholen die met Ralfi werken, zetten Ralfi inderdaad in voor deze groep. Ongeveer zestig procent van de scholen die Ralfi gebruiken, zet deze aanpak echter ook in voor de kinderen die stagneren bij stillezen. Dit is niet de bedoeling. Bovendien is dit een verdubbeling in vergelijking tot het eerste schooljaar.

Bij de start van het project werd op nog geen enkele school gewerkt met laag 2 die behoort bij de stilleeraanpak (Ralfi-light). In het derde schooljaar gebeurt dit bij ongeveer veertig procent van de scholen. Deze scholen passen Ralfi-light inderdaad toe bij de juiste doelgroep, namelijk de stillezers. Net als bij

het hardop lezen het geval was, komt het echter ook voor dat de aanpak wordt ingezet bij een doelgroep waarvoor de aanpak niet geschikt is: namelijk de hardop lezers.

Bij de start van het derde projectjaar wordt op één school ook laag 3 bij hardop lezen ingezet (Ralfi+).

Tabel 5.41 Mate van implementatie van het convergente differentiatie model voor voortgezet lezen in het LIST-project (tweede tranche)				
1. Werken met het lagen-model	Nov. '09	Nov. '10	Nov. '11	ES
- Percentage scholen dat hardoplees (Hommel) groepen heeft	84.6 %	100.0 %	100.0%	.54
-Percentage scholen dat Stilleesgroepen heeft	92.3 %	100.0 %	100.0 %	.39
-Percentage scholen dat Ralfi groepen heeft	46.2 %	64.3 %	92.3% **	1.12
-Percentage scholen dat Ralfi aanbiedt bovenop hardop lezen	46.2 %	57.1 %	84.6%*	.87
-Percentage scholen dat Ralfi aanbiedt bovenop stillezen	30.8 %	42.9 %	61.5%	.62
-Percentage scholen dat Ralfi light groepen heeft	-	28.6 %	38.5%	.21
-Percentage scholen dat Ralfi light aanbiedt bovenop hardop lezen	-	7.1 %	15.4%	.24
-Percentage scholen dat Ralfi light aanbiedt bovenop stillezen	-	28.6 %	38.5%	.21
-Percentage scholen dat Ralfi+ groepen heeft	0.0%	28.6 %	7.7%	.40
-Percentage scholen dat Ralfi+ aanbiedt bovenop hardop lezen	0.0%	21.4 %	7.7%	.40
-Percentage scholen dat Ralfi+ aanbiedt bovenop stillezen	0.0%	21.4 %	0.0%	.00
-Percentage scholen dat andere activiteiten voor risicoleerlingen aanbiedt (connect lezen, individuele begeleiding, RT, wisselrijtjes, begeleiding in groepjes, woordspelletjes)	38.5 %	42.9 %	30.8%	-.16
2. Tijd op het rooster voor voortgezet lezen in aantal minuten per week				
	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	
Hardop lezen (Hommel)	151 (65)	192 (62)	170 (29)	.38
Stillezen	138 (71)	190 (65)	170 (29)	.59
Ralfi	148 (98)	77 (18)	101 (66)	-.56
Ralfi light	-	108 (38)	94 (75)	-.24
Ralfi+	0 (0)	58 (60)	320 (-)	
Andere leesactiviteiten risicoleerlingen	40 (35)	56 (32)	76 (33)	1.06

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Door de wisselende inzet van de aanpakken uit laag 2 en 3, ontstond de behoefte helder te krijgen in welke mate de scholen het model voor convergente differentiatie correct toepassen. Het blijkt dat bij aanvang van het

derde projectjaar gemiddeld slechts tweederde van de activiteiten uit laag 1 correct worden uitgevoerd. Instructielaag 2 wordt bij de start van het project voor ongeveer de helft correct uitgevoerd. Dit gemiddelde blijft gedurende de loop van het project vrijwel constant, hoewel de verschillen tussen de scholen op dit punt wel afnemen. Instructielaag 3 wordt gemiddeld eveneens voor de helft correct ingezet.

Uit deze resultaten blijkt, dat het gaan werken met het Lagenmodel in combinatie met de vernieuwing van de aanpak voor vlot lezen binnen de lagen, ook voor de scholen uit de tweede tranche een forse verandering met zich meebrengt. Ook voor deze scholen geldt derhalve de conclusie dat het model voor convergente differentiatie niet optimaal wordt toegepast. Vooral als de leerling-resultaten voor een leerling met de aanpak in laag 1 niet voldoende vorderen, bestaat de neiging ‘van alles’ te gaan proberen. Dit beeld wordt bevestigd door het feit, dat in de scholen ook aanpakken worden toegepast in het onderwijs, die niet passen bij LIST. Aan het begin van het project komen op een kleine veertig procent van de scholen uit de tweede tranche nog tal van aanpakken voor die we in het kader van LIST juist niet meer zouden willen zien. Bij aanvang van het derde projectjaar is dit percentage weliswaar gedaald tot 30 procent, maar ook dit percentage is zorgelijk hoog.

Tabel 5.42 Mate waarin het convergente differentiatiemodel bij voortgezet lezen in het LIST-project wordt uitgevoerd zoals bedoeld (tweede tranche)

	Nov. '09	Nov. '10	Nov. '11	
1. Instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4)	.61 (.32)	.71 (.26)	.62 (.22)	.04
2. Instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (6)	.50 (.24)	.52 (.33)	.55 (.17)	.24
3. Instructielaag 3 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (3)	-	.67 (.47)	.54 (.14)	-.37

We concluderen dat bij de start van het derde projectjaar alle scholen de aanpakken uit laag 1 hebben geïmplementeerd. Geen van de lagen worden echter steeds correct toegepast. Ook komen er nog op eenderde van de scholen uit deze tranche aanpakken voor die in het kader van het LIST-project niet meer zouden mogen voorkomen.

Een tweede aspect van implementatie van het model voor convergente differentiatie, is de tijd die hiervoor op het rooster is ingepland. De tijd op het rooster voor voortgezet lezen in aantal minuten per week is nagevraagd aan het begin van elk van de schooljaren waarin het project werd uitgevoerd. Gemiddeld was aan het begin van het eerste projectjaar het aantal geplande minuten voor Laag 1 (HOMMEL en Stillezen) te gering. Uit de spreiding

blijkt bovendien dat op een aantal scholen de ingeplande tijd zwaar onvoldoende is. Aan het begin van het tweede projectjaar is de gemiddelde ingeplande tijd ruim voldoende, maar aan het begin van het derde projectjaar is dit gemiddeld opnieuw onvoldoende. De verschillen tussen de scholen zijn in vergelijking tot de start van het project wel met de helft afgenomen. Voor Ralfi is de tijd bij het begin van het eerste projectjaar gemiddeld zeer ruim voldoende. De grote spreiding in tijd bij Ralfi maakt duidelijk dat scholen hier zeer verschillend mee omgingen. Op sommige scholen is de tijd onder de maat. Op andere scholen is de tijd zo omvangrijk dat de tijd voor de hoofdaanpak overschreden wordt. Bij de start van het derde projectjaar bedraagt de hoeveelheid ingeplande tijd gemiddeld exact het gewenste aantal minuten. De verschillen tussen de scholen zijn zeer aanzienlijk afgenomen, maar nog steeds fors. De gereserveerde tijd voor Ralfi light is gemiddeld in orde. Ralfi + wordt slechts op één school ingeroosterd. Deze school investeert hier overmatig in. In het bovenstaande is aangegeven, dat op dertig procent van de scholen leesactiviteiten zijn ingeroosterd die niet passen binnen de LIST-aanpak. Voor deze activiteiten wordt verhoudingsgewijs veel tijd ingeroosterd. Bovendien loopt de tijd voor deze activiteiten in de loop van het project op.

Samengevat kunnen we constateren dat het inplannen van de afgesproken tijd voor de onderscheiden aanpakken binnen het project gemiddeld (vrijwel) op orde was. Daarnaast wordt gemiddeld nog ongeveer vijf kwartier per week besteed aan andere leesactiviteiten met de risicoleerlingen.

Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij aanvankelijk lezen

Uit tabel 5.43 kan afgelezen worden dat bij de start van het werken met het programma voor aanvankelijk lezen volgens LIST alle scholen van de tweede tranche laag 1 aanbiedt voor alle leerlingen. Ook boden alle scholen instructielaag 1 elke dag aan. Binnen instructielaag 1 is bij de start van deze werkwijze, ook de implementatie van de afzonderlijke blokken binnen laag 1 al goed gevorderd.

Tabel 5.43 Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij aanvankelijk lezen in het LIST-project (tweede tranche)

1. Werken met het lagen-model	Nov. '10	Nov. '11	ES
- Percentage scholen dat instructielaag 1 aanbiedt voor alle leerlingen	100.0 %	100.0%	.00
-Percentage scholen dat instructielaag 1 elke dag aanbiedt	100.0 %	83.3%	-.62
-Percentage scholen dat blok 1 (letters en leeshandeling) elke dag aanbiedt	84.6 %	100.0%	.76
-Percentage scholen dat blok 2 (ondersteund lezen) elke dag aanbiedt	84.6 %	100.0%	.76
-Percentage scholen dat blok 3 (duo lezen) elke dag aanbiedt	58.3 %	91.7%*	.82
-Percentage scholen dat blok 4 (zelfstandig lezen) elke dag aanbiedt	75.0 %	91.7%	.45
-Percentage scholen dat blok 5 (creatief schrijven) elke dag aanbiedt	41.7 %	83.3%*	.90
-Percentage scholen dat blok 6 (luisteren) elke dag aanbiedt	75.0 %	92.3%	.45
Percentage scholen dat laag 2 aanbiedt	53.8%	53.8%	.00
Percentage scholen dat laag 3 aanbiedt	23.1%	30.8%	.17
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 1	38.5 %	0.0%**	-1.08
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 2	8.3%	7.7%	.00
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 3	8.3%	0.0%	-.39

2. Tijd op het rooster voor instructielaag 1 bij aanvankelijk lezen in aantal minuten per week	Gem. (sd)	Gem. (sd)	
Totaal aantal minuten	379 (86)	454 (100)	.80
Blok 1	138 (84)	144 (68)	.08
Blok 2	72 (36)	81 (42)	.23
Blok 3	47 (27)	50 (18)	.13
Blok 4	55 (22)	61 (36)	.20
Blok 5	44 (27)	54 (16)	.45
Blok 6	67 (29)	64 (16)	-.13
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 1	31 (20)	-	-
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 2	45 (-)	120 (-)	-
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 3	45 (-)	-	-

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Werken met de letters en leeshandeling, evenals het ondersteund lezen, gebeurt op 85 procent van de scholen dagelijks. Ook het duolezen, het zelfstandig lezen en het voorlezen komt op een behoorlijk hoog percentage van de scholen dagelijks voor.

De implementatie van creatief schrijven blijft op dat moment echter achter. Dit komt bij aanvang van het schooljaar 2010-2011 nog slechts op iets meer dan 40 procent van de scholen elke dag voor. Aan het begin van het eerste projectjaar waarin met aanvankelijk lezen volgens LIST is gewerkt, is het werken met de instructieblokken voor ongeveer 80 procent correct geïmplementeerd (zie tabel 5.44).

In het tweede schooljaar dat deze scholen met het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen werken, is over de gehele linie een aanzienlijke verbetering

opgetreden in het werken met laag 1. Er is vrijwel volledige implementatie bereikt. Bovendien is het werken met de instructieblokken voor ongeveer 90 procent correct geïmplementeerd (zie tabel 5.44). De effectgrootte van het verschil tussen beide projectjaren bedraagt vrijwel een gehele standaarddeviatie.

Instructielaag 2 is in beide schooljaren waarin met deze aanpak is gewerkt, op slechts ongeveer de helft van de scholen ingeroosterd. Waar dit het geval is, worden de interventies uit deze laag bij de start van het tweede schooljaar voor bijna 70 procent correct uitgevoerd. Dit is een toename van veertien procent ten opzichte van de start van het project. De verschillen tussen de scholen blijven aanzienlijk. Interventielaag 3 wordt op eenderde van de scholen ingeroosterd. Waar dit het geval is, wordt Connect in termen van tijd en spreiding over de week voor bijna 90 procent correct uitgevoerd.

We concluderen dat bij de start van het tweede projectjaar er sprake is van vrijwel volledige implementatie van het werken met het blokkenmodel. Bovendien wordt het werken met het blokkenmodel voor 90 procent correct uitgevoerd. Instructielaag 2 wordt op slechts de helft van de scholen toegepast. Waar dit gebeurt is de uitvoering voor 70 procent correct.

Een tweede aspect van implementatie van het werken met het lagenmodel bij aanvankelijk lezen binnen LIST en ook het werken met de blokken die binnen laag 1 worden onderscheiden, is de tijd die voor elk van de onderdelen op het rooster is vastgelegd. Gemiddeld behalen de scholen aan het begin van het laatste projectjaar, het aantal voorgeschreven minuten van 425 per week ruimschoots. Bij vrijwel alle blokken is de ingeroosterde tijd gemiddeld voldoende. Een uitzondering daarop vormt blok 1 (letters en leeshandeling) De verschillen tussen de scholen in het aantal ingeroosterde minuten is hier ook opvallend groot.

Tabel 5.44 Mate waarin het convergente differentiatiemodel bij aanvankelijk lezen in het LIST-project wordt uitgevoerd zoals bedoeld (tweede tranche)

	Nov. 2010 Gem. (sd)	Nov. 2011 Gem. (sd)	ES
1. Instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (18)	.79 (.14)	.90 (.08)*	.96
2. Instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (8)	.56 (.32)	.69 (.33)	.40
3. Instructielaag 3 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4)	.83 (.29)	.88 (.23)	.19

*=significant op 5%

Tenslotte constateren we, dat in het tweede projectjaar geen van de scholen in interventielag 1 nog andere leesactiviteiten uitvoert dan het blokkenmodel. Dit is een significante daling ten opzichte van de start van het werken met het blokkenmodel. Er is slechts één school die bij instructielag 2 andere activiteiten aanbiedt dan preteaching en reteaching. Deze school besteedt hier echter wel erg veel tijd aan.

Samenvattend concluderen we dat de scholen van de tweede tranche gemiddeld voldoende tijd voor het kerncurriculum voor aanvankelijk lezen hebben ingepland. Het aantal minuten voor de letters en leeshandeling blijft gemiddeld nog enigszins achter. Jammer is dat de spreiding hier zo groot is.

Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voorbereidend lezen (tweede tranche)

De scholen van de tweede tranche hebben het laatste projectjaar benut voor invoering van het programma voor voorbereidend lezen. Aangezien eerder besloten is om de vragenlijsten alleen nog aan het begin van het schooljaar af te nemen, kunnen we op deze plaats alleen de situatie bij de start met het werken met het programma voor voorbereidend lezen presenteren. Uit tabel 5.45 kan afgelezen worden dat zowel in groep 1 als in groep 2 alle scholen zijn gaan werken met de in het project geïntroduceerde aanpakken uit laag 1 en deze ook elke dag aanbieden. Wanneer we naar de inroostering van de onderscheiden blokken binnen laag 1 kijken, zien we dat op ongeveer 90 procent van de scholen in zowel groep 1 als groep 2 elke dag tijd voor voorlezen is ingeroosterd. Creatief schrijven is zowel in groep 1 als in groep 2 op alle scholen drie keer per week ingeroosterd, zoals de bedoeling is. Het aanbieden van de letters en leeshandeling is in groep 2 op 90 procent van de scholen elke dag ingeroosterd. Aan het begin van het laatste projectjaar is het werken met de drie instructieblokken in laag 1 al in hoge mate correct uitgevoerd (zie tabel 5.46).

Tabel 5.45 Percentage scholen dat werkt met het lagen model voor voorbereidend lezen in LIST en tijd op het rooster (tweede tranche)

1. Werken met het lagen-model	Nov. 2011	
	Groep 1	Groep 2
- Percentage scholen dat instructielaag 1 aanbiedt voor alle leerlingen	100.0%	100.0%
-Percentage scholen dat instructielaag 1 elke dag aanbiedt	100.0%	100.0%
-Percentage scholen dat blok 1 (luisteren) elke dag aanbiedt	88.9%	88.9%
-Percentage scholen dat blok 2 (creatief schrijven) 3 dagen per week aanbiedt	100.0%	100.0%
-Percentage scholen dat blok 3 (letters en leeshandeling) elke dag aanbiedt	-	88.9
-Percentage scholen dat laag 2 aanbiedt	0.0%	33.3%
-Percentage scholen dat laag 3 aanbiedt	0.0%	0.0%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 1	33.3%	33.3%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 2	0.0%	0.0%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 3	0.0%	0.0%

2. Tijd op het rooster bij voorbereidend lezen in aantal minuten per week	Nov. 2011	
	Groep 1	Groep 2
Totaal aantal minuten	160 (134)	295 (111)
Blok 1	111 (47)	111 (47)
Blok 2	49 (35)	55 (35)
Blok 3	-	119 (35)
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 1	-	50 (61)
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 2	-	-
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 3	-	-

Instructielaag 2 wordt aan het begin van het schooljaar slechts op eenderde van de scholen aangeboden. Op de scholen waar dit gebeurt worden de interventies in deze laag in zeer hoge mate correct uitgevoerd. Het percentage scholen dat voor alle kinderen andere leesactiviteiten inroostert dan de in het kader van het LIST-project afgesproken activiteiten, is beperkt. Voor de zwakkere leerlingen gebeurt dit op geen enkele school.

Tabel 5.46 Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voorbereidend lezen in het LIST-project op schoolniveau (tweede tranche)

	Nov. 2011	
	Groep 1	Groep 2
1. Instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (10/13)	.80 (.11)	.80 (.12)
2. Instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4/12)	-	.89 (.19)

Een tweede aspect van implementatie van het werken met het lagenmodel binnen LIST en ook het werken met de blokken die binnen laag 1 worden onderscheiden, is de tijd die voor elk van de onderdelen op het rooster is vastgelegd. Gemiddeld behalen de scholen aan het begin van het laatste

projectjaar, het aantal voorgeschreven minuten van 180 minuten in groep 1 en 330 minuten in groep 2 niet. De verschillen tussen de scholen zijn groot. Wanneer we naar de ingeroosterde tijd per blok kijken, blijkt zowel in groep 1 als in groep 2 de ingeroosterde tijd voor voorlezen gemiddeld onvoldoende: er wordt 150 minuten per week voorgesteld. In groep 2 blijft de tijd die gemiddeld op het rooster is geplaatst voor het oefenen met de letters en de leeshandeling ver achter bij de gewenste 150 minuten per week. Voor creatief schrijven wordt gemiddeld zeer ruim tijd ingeroosterd. Tot slot wordt op de scholen die leesactiviteiten uitvoeren die niet bij LIST passen relatief veel tijd voor deze activiteiten ingeroosterd. De verschillen tussen de scholen zijn hier opvallend groot.

Samenvattend constateren we, dat bij voortgezet lezen, alle scholen laag 1 geïmplementeerd hebben en dat hier gemiddeld (vrijwel) voldoende tijd voor wordt ingepland. Geen van de lagen worden echter steeds correct toegepast. Op eenderde van de scholen worden voor de zwakke lezers aanpakken aangeboden die niet passen in het programma. Hiervoor wordt ongeveer vijf kwartier per week voor ingeroosterd.

Het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen is vrijwel volledig geïmplementeerd en wordt voor 90 procent correct uitgevoerd. Instructielaag 2 wordt op de helft van de scholen toegepast en waar dit gebeurt voor 70 procent correct. Er is gemiddeld voldoende tijd voor het kerncurriculum ingepland. Tenslotte worden vrijwel geen activiteiten aangeboden die niet bij LIST passen.

Het blokkenmodel voor voorbereidend lezen wordt op alle scholen gevolgd en voor 80 procent correct uitgevoerd. Er wordt gemiddeld echter onvoldoende tijd ingeroosterd voor de LIST-blokken. Dit betreft vooral de tijd die wordt ingeroosterd voor de letters en leeshandeling. Tevens staat er relatief veel tijd op het rooster voor niet bij LIST passende activiteiten.

Opbrengstgericht werken

Om het opbrengstgericht werken van de scholen in kaart te brengen zijn een zestal aspecten van opbrengstgericht werken in kaart gebracht: 1. Uitvoeren toetskalender; 2. Afstemmen van toetsafnamen, groepsbesprekingen en onderwijsaanbod in de tijd; 3. Voeren van leerling-besprekingen op schoolniveau; 4. Geven van suggesties over lezen aan de leerkrachten; 5. Voeren van kwaliteitsbeleid op de scholen; en 6. Het in verband brengen van de observaties en vragenlijstgegevens met het gegeven onderwijs en de leerling-resultaten. De mate van realisatie van deze aspecten op de scholen uit de tweede tranche over de gehele projectperiode, staan vermeld in tabel 5.47.

Alle scholen nemen de AVI-toetsen op de afgesproken momenten af. Vanaf het schooljaar 2010-2011 zijn dit op alle scholen de nieuwe AVI-toetsen.

Bij het doelgericht werken aan het verbeteren van de leerling-prestaties speelt het gebruiken van de gegevens over de vorderingen van de leerlingen een grote rol. Een voorwaarde om tijdig het aanbod en de instructie c.q. ondersteuningsvorm te kunnen bijstellen op basis van de toetsresultaten is een goede afstemming op elkaar in de tijd van de groepsindelingen en het leerstofaanbod, de toetsafnamen en de groepsbesprekingen. Bij aanvang van het project werd bij voortgezet lezen gemiddeld al tweederde van de activiteiten die hierop betrekking hebben door de scholen uitgevoerd. De verschillen tussen de scholen waren wel groot. Bij de start van het derde projectjaar werd gemiddeld 90 procent van de activiteiten uitgevoerd. Bovendien zijn de verschillen tussen de scholen sterk afgenomen. Het verschil tussen de eerste en laatste meting is significant en de effectgrootte van het verschil ruim een standaarddeviatie.

Tevens blijkt dat deze praktijk bij aanvang van het derde projectjaar voor zowel aanvankelijk lezen als voorbereidend lezen op vrijwel hetzelfde hoge niveau is geïmplementeerd.

Bij het bespreken van toetsgegevens na elke meting gaan we er van uit dat het optimaal is wanneer dit in het gehele team gebeurt. Alleen dan wordt er immers voor gezorgd dat het onderwijs een verantwoordelijkheid van het team als geheel wordt. De mate waarin leerling-besprekingen en groepsbesprekingen over de vorderingen bij voortgezet lezen plaatsvinden op het niveau van het (sub)team gebeurt bij aanvang van het project gemiddeld op de LIST-scholen van de tweede tranche al in redelijke mate: bijna zestig procent van de activiteiten uit de schalen worden gemiddeld uitgevoerd. In de loop van het project is dit nog toegenomen tot ruim tweederde. Voor aanvankelijk en voorbereidend lezen komt dit percentage aan het begin van het laatste projectjaar gemiddelde hoger uit, namelijk op 73 en 79 procent.

Tabel 5.47 Mate van implementatie van opbrengstgericht werken in het LIST-project (tweede tranche)

	Nov. '09	Nov. '10	Nov. '11	
1. Uitvoeren toetskalender	%	%	%	ES
-Percentage scholen dat AVI op alle toetsmomenten afneemt	100.0	100.0	100.0	.00
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
2. Afstemmen aanpak, toetsafname en groepsbesprekingen				
- Voorbereidend lezen (8)	-	-	.86 (.20)	
- Aanvankelijk lezen (8)	-	.72 (.29)	.86 (.22)	.54
- Voortgezet lezen (13)	.64 (.33)	.72 (.24)	.90 (.13)**	1.04
3. Mate waarin leerling-besprekingen op schoolniveau plaatsvinden				
- Voorbereidend lezen (17)	-	-	.79 (.20)	
- Aanvankelijk lezen (15)	-	.58 (.26)	.73 (.22)	.62
- Voortgezet lezen (20)	.59 (.29)	.64 (.23)	.67 (.23)	.31
4. De mate waarin de regiegroep suggesties geeft bij lezen (9)				
- Voorbereidend lezen leerkrachten	-	-	.59 (.18)	
- Aanvankelijk lezen leerkrachten	-	.63 (.17)	.69 (.14)	.39
- Voortgezet lezen leerkrachten	.53 (.16)	.60 (.18)	.60 (.13)*	.48
5. Gebruik toetsgegevens om kwaliteitsbeleid op het gebied van lezen te voeren (7)	.61 (.21)	.65 (.21)	.67 (.15)	.33
6. Het in verband brengen van de leerling-resultaten met de gegevens van de vragenlijsten en observaties (12)	.55 (.44)	.75 (.15)	.73 (.19)	.53

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Om het belang van opbrengstgericht werken en het behalen van hoge minimumdoelen bij alle leerlingen onderdeel uit te laten maken van de schoolcultuur, is het van belang dat de regiegroep van het project dit uitdrukkelijk laat blijken. Op de LIST-scholen van de tweede tranche, blijkt dit bij voortgezet lezen van begin af aan in redelijke mate te gebeuren. In de loop van het project is een groei in de gemiddelde score waarneembaar. De effectgrootte van het verschil tussen beide metingen bedraagt een halve standaarddeviatie. Het implementatiecriterium (.75) is echter niet bereikt. Bij aanvankelijk lezen, komt de mate waarin de regiegroep suggesties geeft bij het te realiseren leesonderwijs, in november 2011 gemiddeld in de buurt van dit criterium. Bij voorbereidend lezen wordt het criterium niet bereikt.

Een vijfde aspect van opbrengst gericht werken is het gebruiken van de toetsgegevens om op schoolniveau kwaliteitsbeleid te voeren ten aanzien van het lezen. Deze stap was op de aan het project deelnemende scholen van de tweede tranche, bij aanvang van het eerste projectjaar al in redelijke hoge mate gezet (.61). In de loop van het project is dit gedrag nog in iets hogere mate

geïmplementeerd, hoewel ook hier het implementatiecriterium niet bereikt is. Het laatste aspect van opbrengstgericht werken betreft het op elkaar betrekken van de gegevens die beschikbaar komen uit de observaties en vragenlijsten en de vorderingen op leerling-niveau. Uit de gemiddelde scores van november 2009 mag afgeleid worden dat dit gemiddeld al in redelijk hoge mate gebeurde bij aanvang van het project. De verschillen tussen de scholen op dit punt waren echter zeer groot. Bij aanvang van het derde projectjaar is dit gedrag gemiddeld sterk toegenomen. Bovendien is de standaarddeviatie sterk afgenomen. De effectgrootte van het verschil bedraagt een halve standaarddeviatie.

Samenvattend concluderen we dat het opbrengstgericht werken bij aanvang van het project op de tweede tranche scholen al redelijk vorm heeft gekregen en in de loop van het project nog verder is geïmplementeerd.

5.3.4 Vergroten van het vermogen tot veranderen

Om het vermogen tot veranderen van de in het onderzoek betrokken scholen in kaart te brengen zijn drie variabelengroepen opgenomen: leiding geven aan het implementatieproces van de scholen, werken aan een professionele cultuur binnen de school en cognities van leerkrachten.

Leiding geven aan het implementatieproces

Zoals in paragraaf 5.2 aangegeven dienen de scholen die deelnemen aan het LIST-project een regiegroep in te stellen, waar ook de schoolleider deel van uit maakt. Tevens wordt van de schoolleider gevraagd ervoor te zorgen dat er een eerstverantwoordelijke is voor de coördinatie van het LIST-project en dat met deze persoon goede werkafspraken worden gemaakt. Dit is bij de schoolleider nagevraagd. Ter controle is bij de kartrekker nagevraagd of zijn taken duidelijk zijn en of helder is hoe de communicatie over het project verloopt.

Tabel 5.48 Mate van aansturing en bewaking van het vernieuwingsproces op de LIST-scholen (tweede tranche)

	Nov. '09	Nov. '10	Nov. '11	ES
1.Aanwezigheid regiegroep	100%	100%	100%	.00
	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	
2. Organisatie van de coördinatie (4)	.70 (.20)	.81 (.21)	.91 (.13)*	1.25
3. Duidelijkheid van taken van de kartrekker (4)	.63 (.32)	.79 (.22)	.88 (.17)*	.98
4. Aansturing door de kartrekker				
- inhoudelijke aansturing (7)	.45 (.16)	.54 (.14)	.55 (.12)	.71
- aansturing van de uitvoering van het project (8)	.61 (.09)	.64 (.13)	.63 (.07)	.25
5. Aansturing door de schoolleider				
- implementatiebegeleiding (11)	.69 (.19)	.64 (.17)	.70 (.18)	.05
- coördinatie van het LIST project (8)	.79 (.16)	.71 (.18)	.80 (.14)	.07
- bewaking van de uitvoering van het project (4)	.64 (.16)	.56 (.22)	.67 (.21)	.16
6.Communicatie met het bestuur en/of bovenschools manager (9)	.34 (.15)	.33 (.24)	.35 (.17)	.06

*=significant op 5%

Zoals uit tabel 5.48 afgelezen kan worden was op alle scholen van de tweede tranche direct bij de start van het project een regiegroep ingesteld. Deze is in alle gevallen bij aanvang van het derde projectjaar nog in stand. De organisatie van de coördinatie was aan het begin van het project gemiddeld echter nog niet optimaal. Ook is het de kartrekkers aan het begin van het project gemiddeld niet volledig duidelijk wat hun taken zijn. Tevens zijn de verschillen tussen de kartrekkers in dit opzicht groot. Om organisatie en coördinatie van het project goed te regelen, dient de score op beide schalen 1 te zijn. Bij aanvang van het derde projectjaar zijn beide aspecten wel in fors hogere mate geïmplementeerd. Het verschil tussen de eerste en de derde meting is steeds significant. De effectgrootte van het verschil is respectievelijk zeer groot en groot.

Bij aansturing door de kartrekker worden twee aspecten onderscheiden. Op de eerste plaats gaat het om inhoudelijke aansturing van het project door het doen van klassenbezoeken en het organiseren van bijeenkomsten waarin de voortgang van het project aan de orde komt. Tevens gaat het om het houden van toezicht op de uitvoering van het project volgens plan. Uit tabel 5.48 kan afgelezen worden dat de kartrekkers in het begin van het project in beperkte mate inhoudelijke sturing aan het project gaven. Aan het begin van het tweede projectjaar is dit toegenomen, maar verre van optimaal. In het derde projectjaar vindt er op dit punt geen verdere ontwikkeling plaats. De aansturing van de uitvoering van het project door de kartrekker is gemiddeld van begin af aan behoorlijk en in de loop van het project nog enigszins verbeterd. Het

implementatiecriterium (.75) is op beide instrumenten voor het meten van de aansturing door de kartrekker echter niet bereikt.

De aansturing door de schoolleider omvat drie aspecten. Het eerste aspect heeft betrekking op het geven van begeleiding aan team en leerkrachten bij de implementatie van het project. Het tweede aspect betreft coördinatie van het LIST-project. Het derde aspect tenslotte heeft betrekking tot bewaking van de uitvoering van het project. Bij aanvang van het eerste projectjaar gaf de schoolleiding in behoorlijk hoge tot hoge mate aansturing aan het project. Bij aanvang van het tweede projectjaar is de bemoeienis van de schoolleider echter op elk van de drie aspecten minder geworden. In het derde projectjaar herstelt zich dit weer tot het aanvangsniveau.

De communicatie met het bestuur over het project is bij aanvang van het project gemiddeld zeer beperkt en dat is in de loop van het project niet verbeterd.

Professionele cultuur

Ook bij de tweede tranche scholen is in kaart gebracht of er binnen de school sprake is van een voldoende professionele cultuur om een veelomvattende vernieuwing als het LIST-project met succes te kunnen invoeren.

Tabel 5.49 Mate van implementatie van een professionele cultuur in het LIST-project (tweede tranche)

	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	ES
1. Professionele samenwerking binnen het team (17)				
- Volgens de schoolleider	.73 (.13)	.72 (.10)	.76 (.12)	.24
- Volgens de kartrekker	.63 (.32)	.69 (.16)	.73 (.14)	.40
- Volgens de leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	.71 (.12)	
- Volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.71 (.11)	.67 (.21)	-.24
- Volgens de leerkrachten voortgezet lezen	.69 (.13)	.71 (.12)	.68 (.14)	-.07
2. De bereidheid om vernieuwingen in te voeren (10)	.60 (.14)	.60 (.13)	.61 (.09)	.08

Om hier zicht op te krijgen is zowel bij de leerkrachten, als de kartrekker en schoolleider nagevraagd hoe het gesteld is met de samenwerking in het team. Tevens is aan de schoolleider gevraagd hoe hij de vernieuwingsbereidheid van zijn team inschat.

De samenwerking binnen het team blijkt bij aanvang van het project op de scholen van de tweede tranche volgens alle betrokkenen behoorlijk goed. Opvallend is dat de kartrekkers op dat moment gemiddeld minder positief waren over de samenwerking binnen het team op hun scholen dan

schoolleiders en leerkrachten. De verschillen tussen de kartrekkers onderling waren bovendien opvallend groot. Bij aanvang van het derde projectjaar ligt het oordeel van alle betrokkenen gemiddeld ongeveer op hetzelfde hoge niveau. Opvallend is wel dat volgens de leerkrachten die het aanvankelijk lezen en het voortgezet lezen verzorgen, de professionele cultuur tussen het tweede en derde projectjaar licht is afgenomen.

De bereidheid om vernieuwingen in te voeren is gemiddeld bij aanvang van het eerste projectjaar op de scholen redelijk hoog. Hierin is in de loop van het project geen verandering opgetreden. De professionele cultuur lijkt voldoende om implementatie van het LIST-project mogelijk te maken.

Cognities

Opvattingen van betrokkenen en de motivatie van betrokkenen spelen eveneens een rol bij het al dan niet slagen van onderwijsvernieuwingen. Zoals in het bovenstaande al aangegeven is het daarom belangrijk om bij het opbouwen van een beeld van de implementatie van LIST en de kans van slagen van het LIST-project de mening van betrokkenen over het project in zijn algemeenheid en lezen in het bijzonder te kennen en indien nodig maatregelen te treffen die de opvattingen positief beïnvloeden. Het eerste aspect waarover de mening van betrokkenen is gevraagd betreft de behoefte die de scholen ervaren om te veranderen in de richting die met het LIST-project nagestreefd wordt. Uit tabel 5.50 kan afgelezen worden dat het LIST-project bij de start van het project gemiddeld zeer goed aansluit bij waar de scholen gegeven hun leerling-prestaties behoefte aan hebben. Bij de start van het derde projectjaar blijkt de passing gemiddeld enigszins afgenomen in de ogen van de deelnemers en zijn de verschillen tussen de betrokken scholen wat toegenomen. De aansluiting ligt gemiddeld nog wel op een heel hoog niveau. De effectgrootte van het verschil is klein.

Bij de start van het project waarden schoolleider en kartrekker het project uiterst positief en dat is gedurende het project zo gebleven. Uit eerder uitgevoerde projecten van dit type weten we, dat de leiding veelal enigszins positiever is dan de leerkrachten die het project in de groep moeten implementeren. Hoewel de waardering voor het project ook bij de leerkrachten gemiddeld hoog is, ligt de waardering bij de leerkrachten die lesgeven aan de kleutergroepen en de leerkrachten die het voortgezet lezen verzorgen duidelijk lager dan de waardering voor het project van de schoolleiding. Opvallend genoeg waarden de leerkrachten van groep 3 het project op hetzelfde hoge niveau als de schoolleiding.

Het vertrouwen in eigen kunnen van de leerkrachten om de doelen van het project bij alle leerlingen te realiseren is gemiddeld redelijk goed.

Tabel 5.50 Mate van implementatie van het LIST-project in de opvattingen van betrokkenen (tweede tranche)

	Nov. '09 Gem. (sd)	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	ES
1. Sense of urgency (7)	.86 (.09)	.87 (.08)	.81 (.13)	-.44
2. Mening over het LIST project (6)				
- Schoolleider	.88 (.08)	.90 (.09)	.86 (.12)	-.20
- Kartrekker	.89 (.08)	.88 (.14)	.90 (.10)	.11
- Leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	.69 (.20)	
- Leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.82 (.12)	.88 (.13)	.48
-Leerkrachten voortgezet lezen	.76 (.17)	.80 (.14)	.76 (.14)	.00
3. Vertrouwen in eigen kunnen (8)				
- Leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	.63 (.14)	
-leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.63 (.14)	.67 (.10)	.33
-leerkrachten voortgezet lezen	.64 (.10)	.65 (.12)	.63 (.10)	-.10
4. Leesmotivatie				
-leerkrachten voorbereidend lezen lezen zelf kinderboeken	-	-	100.0%	
-leerkrachten aanvankelijk lezen lezen zelf kinderboeken	-	100.0%	100.0%	.00
-leerkrachten voortgezet lezen lezen zelf kinderboeken	85.7%	89.7%	89.7%	.13
-leerkrachten voorbereidend lezen zijn zelf lezers	-	-	95.2%	
-leerkrachten aanvankelijk lezen zijn zelf lezers	-	95.5%	87.5%	-.28
-leerkrachten voortgezet lezen zijn zelf lezers	90.1%	86.2%	94.9%	.19
3. Mening van de leerkrachten over de externe begeleider (10)				
-leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	.69 (.19)	
-leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.80 (.14)	.85 (.11)	.40
-leerkrachten voortgezet lezen	.69 (.18)	.72 (.17)	.70 (.23)	.05
4. Mening van de leerkrachten over de kartrekker (6)				
-leerkrachten voorbereidend lezen	-	-	.65 (.19)	
-leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.77 (.16)	.79 (.18)	.12
-leerkrachten voortgezet lezen	.71 (.17)	.76 (.18)	.76 (.19)	.28

Gemiddeld worden ongeveer tweederde van de uitspraken op de schaal waarmee het vertrouwen in eigen kunnen is gemeten, positief gescoord.

Het is heel goed gesteld met de leesmotivatie van de leerkrachten. De overgrote meerderheid van de leerkracht leest zelf zowel kinderboeken als literatuur voor volwassenen.

Het laatste aspect waarover de mening van de leerkrachten is gevraagd, betreft de deskundigheid van de begeleiding. Daarbij gaat het om de vraag of de leerkrachten de externe begeleider én de interne begeleider (kartrekker)

deskundig genoeg vinden om hen te ondersteunen bij de implementatie van de inhoudelijke vernieuwingen die LIST vraagt. De deskundigheid van de externe en interne begeleiding wordt gemiddeld door alle de leerkrachten behoorlijk hoog ingeschat. De mening van de leerkrachten over de deskundigheid van de externe begeleider op het gebied van aanvankelijk lezen valt daarbij in positieve zin op. De verschillen in waardering tussen de leerkrachten zijn aanzienlijk.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de 'sense of urgency' voor deelname aan het project zeer groot is, dat de waardering voor de inhoud van het project zeer hoog is, dat de motivatie voor lezen van de leerkrachten zeer hoog is en dat de waardering voor de begeleiding van het project hoog is. Het vertrouwen in de eigen mogelijkheden om bij alle leerlingen goede resultaten te bereiken is gemiddeld redelijk. Tenslotte vallen de leerkrachten van groep 3 in positieve zin op: zij waarderen het project én de begeleiding gemiddeld hoger dan de andere leerkrachten en hebben meer vertrouwen in eigen kunnen.

5.3.5 Samenvatting en conclusie

Implementatie op leerkrachtniveau

Om het LIST-project te implementeren dienen de leerkrachten in hoge mate te werken met de evaluatieve cyclus, de LIST-aanpakken in hoge mate en correct uitvoeren en het zelfvertrouwen van hun leerlingen te bevorderen. In deze samenvatting wordt achtereenvolgens beschreven in hoeverre dit het geval is bij de leerkrachten die voortgezet lezen, aanvankelijk lezen dan wel voorbereidend lezen geven.

Voortgezet lezen

Aan het eind van het project blijken de leerkrachten die voortgezet lezen geven in hoge mate te werken met de evaluatieve cyclus. De doelen van het project worden voor 90 procent onderschreven door de leerkrachten en vastgelegd op schoolniveau. Alle scholen nemen steeds de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Vrijwel alle leerkrachten houden bij hoeveel boeken de kinderen lezen. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten is gemiddeld redelijk goed geïmplementeerd. Ruim 80

procent van de leerkrachten stelt een groepsplan op, dat van hoge kwaliteit is. We concluderen dat het werken met de evaluatieve cyclus bij voortgezet lezen op de scholen van de tweede tranche gemiddeld in voldoende mate is geïmplementeerd.

Het overall instructiegedrag bij de hardop leesaanpak (HOMMEL) is in de loop van het project fors verbeterd: gemiddeld is er sprake van een vooruitgang van 1.3 standaarddeviatie. Het implementatiecriterium is gemiddeld zo goed als bereikt. Een zwak punt blijft fase 4, 'Gezamenlijke afsluiting'.

Ook voor de instructie bij de stilleleesaanpak geldt, dat de kwaliteit van de instructie in de loop van het project sterk is verbeterd. De effectgrootte van het verschil is 1.27 standaarddeviatie. Gemiddeld wordt het implementatiecriterium zo goed als bereikt.

RALFI is goed geïmplementeerd: het implementatiecriterium wordt ruimschoots behaald.

De leestijd wordt zeer efficiënt besteed. De taakgerichtheid van de leerlingen is bij zowel HOMMEL, als Lekker Stillezen, als Ralfi zeer groot (>80%). Bij HOMMEL en Stillezen is het aantal minuten van de les dat daadwerkelijk gelezen wordt conform de afspraken. Bij Ralfi is de gemiddelde lesduur te gering qua omvang.

Alle leerkrachten hebben een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de voortgezet lezen leerkrachten van de tweede tranche het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van HOMMEL, Lekker Stillezen en Ralfi en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerlingniveau te mogen verwachten. De verschillen tussen de leerkrachten in de mate van implementatie zijn echter behoorlijk groot.

Aanvankelijk lezen

In het laatste projectjaar werken de leerkrachten die aanvankelijk lezen geven in hoge mate met de evaluatieve cyclus. Vrijwel alle scholen hebben de doelen voor aanvankelijk lezen vastgelegd in het schoolverbeteringsplan. Alle scholen nemen de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Het

terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten is zeer goed geïmplementeerd. Alle deelnemende leerkrachten stellen een groepsplan op, dat van hoge kwaliteit is. Een minpunt is, dat slechts ruim de helft van de leerkrachten scherp voor ogen heeft welke doelen in het kader van het project gesteld worden.

De eerste drie blokken van aanvankelijk lezen zijn aan het eind van het project gemiddeld voldoende geïmplementeerd: vijfenzeventig procent van de activiteiten uit het observatie-instrument worden correct uitgevoerd. De blokken 4, 5 en 6 zijn bij het overgrote merendeel van de leerkrachten ingeroosterd conform de afspraken. Laag 2 wordt niet door alle leerkrachten die deze interventie voor hun leerlingen nodig achten correct uitgevoerd.

De leestijd wordt zeer efficiënt besteed. De taakgerichtheid van de leerlingen is bij alle drie de blokken zeer groot. Bij de blokken die geobserveerd zijn, is het gemiddelde aantal minuten dat besteed wordt aan de les ruim voldoende. De verschillen tussen de leerkrachten zijn groot. Ook voor zelf lezen (blok 4), creatief schrijven (blok 5) en voorlezen (blok 6) is gemiddeld voldoende tijd per dag ingeroosterd.

De tijd op het rooster van de leerkracht voor laag 2 is gemiddeld voldoende.

Ook de leerkrachten die het aanvankelijk leesonderwijs verzorgen, hebben een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de leerkrachten van de tweede tranche die aanvankelijk lezen geven, het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerlingniveau te mogen verwachten. De verschillen tussen de leerkrachten in de mate van implementatie zijn echter behoorlijk groot. De implementatie van laag 2 (preteaching en reteaching) en laag 3 (Connect) is gemiddeld onvoldoende.

Implementatie van de voorbereidend lezen aanpak

Omdat de vragenlijsten alleen aan het begin van het schooljaar worden afgenomen en er alleen in het derde projectjaar aan voorbereidend lezen is gewerkt, is ons beeld van de implementatie van de cyclus van planmatig werken bij voorbereidend lezen beperkt.

In het laatste projectjaar werken de leerkrachten die voorbereidend lezen geven in redelijke mate met de evaluatieve cyclus. Tweederde van de scholen hebben de doelen voor voorbereidend lezen vastgelegd in het schoolverbeteringsplan. Alle scholen nemen de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten is voor zestig procent geïmplementeerd. Bijna driekwart van de leerkrachten stelt een groepsplan op. De kwaliteit van dit groepsplan is nog verre van optimaal. Tevens valt op, dat slechts een derde van de leerkrachten scherp voor ogen heeft welke doelen in het kader van het project gesteld worden.

Uit de observatiegegevens blijkt, dat de kwaliteit van de instructie bij het voorlezen (blok 1) gemiddeld het implementatiecriterium nadert (.72). De kwaliteit bij het aanleren van de letters en de leeshandeling is aan het eind van het laatste projectjaar duidelijk onvoldoende (.52). Slechts tweederde van de leerkrachten heeft creatief schrijven ingeroosterd aan het eind van het laatste projectjaar. Laag 2 wordt in beperkte mate ingeroosterd en laag 3 in zeer geringe mate.

De tijd die wordt besteed aan het blok 'letters en leeshandeling' is gemiddeld in orde, met een grote spreiding rondom dit gemiddelde. Ongeveer driekwart van de leerlingen is taakgericht bezig gedurende dit blok. De tijd voor voorlezen was tijdens de observaties gemiddeld voldoende en de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens het voorlezen is zeer groot. De tijd op het rooster voor creatief schrijven is voldoende.

Voor de activiteiten uit laag 2 geldt, dat de ingeroosterde tijd voor de letters en leeshandeling en het voorlezen gemiddeld onvoldoende is aan het eind van het schooljaar. Ook de tijd voor laag 3 (voorschotbenadering) is gemiddeld krap. De leerkrachten van groep 2 maken met andere woorden te beperkt gebruik van extra interventies voor zwakke leerlingen.

Ook in de kleuterbouw hebben de leerkrachten een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de voorbereidend lezen aanpak van het LIST-project in beperkte mate geïmplementeerd is in het handelen van de leerkrachten.

Implementatie op schoolniveau

Implementatie op schoolniveau heeft betrekking op drie aspecten: het inplannen van het leerstofaanbod, de organisatie van het differentiatie-model en het opbrengstgericht werken.

Bij aanvang van het laatste projectjaar beschikt vijfentachtig procent van de scholen van de tweede tranche over een doorgaande lijn in het onderwijsaanbod.

Het leerstofaanbod voor voortgezet lezen is slechts op tweederde van de scholen ingepland. Wel beschikken bijna alle scholen over voldoende leeftijdsadequate boeken per leerling. Het probleem zit in het vastleggen van wanneer en hoeveel boeken of bladzijden gelezen moeten zijn. Het aanbod voor aanvankelijk lezen is daarentegen vrijwel volledig ingepland en het aanbod voor voorbereidend lezen voor tachtig procent. Het inplannen van het leerstofaanbod geeft daarmee een wisselend beeld te zien.

Bij voortgezet lezen wordt instructie-laag 1 gemiddeld door slechts tweederde van de scholen correct uitgevoerd. Laag 2 en 3 wordt op schoolniveau slechts voor 55 procent correct uitgevoerd. Dit wordt veroorzaakt doordat de tweede en derde interventie-laag niet steeds wordt ingepland voor de groep waarvoor hij bedoeld is. Ook worden op een derde van de scholen interventies voor de zwakke leerlingen ingeroosterd, die niet passen bij de LIST-aanpak. De op schoolniveau ingeplande tijd is voor laag 1 gemiddeld onvoldoende. Voor laag 2 is de tijd gemiddeld voldoende. Hier zijn de verschillen tussen de scholen zeer groot. Daarnaast wordt gemiddeld nog ongeveer vijf kwartier per week besteed aan andere leesaanpakken met de risicoleerlingen.

Bij de start van schooljaar 2011-2012 zijn gemiddeld 90 procent van de maatregelen die scholen moeten nemen om het kerncurriculum van het aanvankelijk lezen volgens LIST te implementeren gerealiseerd op de scholen van de tweede tranche. Daarbij gaat het om het plannen van het onderwijs in blokken en het inroosteren van tijd voor deze blokken. Ongeveer negentig procent van de scholen biedt alle blokken elke dag aan. De tijd voor aanvankelijk lezen volgens LIST (laag 1) op het rooster is gemiddeld ruim voldoende. Opvallend is dat het percentage scholen dat laag 2 en 3 aanbieden gering is. Tevens is het in positieve zin opvallend dat op de scholen van de tweede tranche er niet of nauwelijks activiteiten en tijd ingepland worden voor interventies voor zwakke leerlingen die niet passen bij de LIST-aanpak.

Het werken met het blokkenmodel voor het voorbereidend lezen (laag 1) wordt bij aanvang van het derde projectjaar voor 80 procent correct uitgevoerd. De ingeroosterde tijd blijft gemiddeld echter achter bij de tijd die wenselijk geacht wordt. Zowel de tijd voor voorlezen, als de tijd voor het aanbieden van de letters en de leeshandeling is gemiddeld duidelijk onvoldoende. Ook zijn de verschillen tussen de scholen groot.

Samenvattend constateren we, dat bij voortgezet lezen, alle scholen laag 1 geïmplementeerd hebben en dat hier gemiddeld (vrijwel) voldoende tijd voor wordt ingepland. Geen van de lagen worden echter steeds correct toegepast. Op een derde van de scholen worden voor de zwakke lezers aanpakken aangeboden die niet passen in het programma. Hiervoor wordt ongeveer anderhalf uur per week voor ingeroosterd.

Het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen is vrijwel volledig geïmplementeerd en wordt voor 90 procent correct uitgevoerd. Instructielaaag 2 wordt op de helft van de scholen toegepast en waar dit gebeurt voor 70 procent correct. Er is gemiddeld voldoende tijd voor het kerncurriculum ingepland. Tenslotte worden vrijwel geen activiteiten aangeboden die niet bij LIST passen.

Het blokkenmodel voor voorbereidend lezen wordt op alle scholen gevolgd en voor 80 procent correct uitgevoerd. Er wordt gemiddeld echter onvoldoende tijd ingeroosterd voor de LIST-blokken. Dit betreft vooral de tijd die wordt ingeroosterd voor de letters en leeshandeling. Tevens staat er relatief veel tijd op het rooster voor niet bij LIST passende activiteiten.

Om het opbrengstgericht werken van de scholen in kaart te brengen zijn een zestal aspecten van opbrengstgericht werken in kaart gebracht: 1. Uitvoeren toetskalender; 2. Afstemmen van toetsafnamen, groepsbesprekingen en onderwijsaanbod in de tijd; 3. Voeren van leerling-besprekingen op schoolniveau; 4. Geven van suggesties over lezen aan de leerkrachten; 5. Voeren van kwaliteitsbeleid op de scholen; en 6. Het in verband brengen van de observaties en vragenlijstgegevens met het gegeven onderwijs en de leerling-resultaten.

Gemiddeld worden aan het begin van het tweede projectjaar de implementatiecriteria op drie van de zes aspecten gehaald.

Samenvattend concluderen we dat implementatie van het LIST-project op schoolniveau bij de tweede tranche scholen een wisselend beeld te zien geeft.

Vergroten van het vermogen tot veranderen

Om het LIST-project blijvend in de scholen in te voeren is het nodig dat er leiding gegeven wordt aan het implementatieproces op de scholen, dat er een professionele cultuur binnen de school is en dat er rekening gehouden wordt met de mening van betrokkenen over de in te voeren vernieuwing.

Het geven van leiding aan het invoeren van LIST in de scholen is in redelijke mate van de grond gekomen op de scholen van de tweede tranche. Alle scholen hebben een regiegroep ingesteld en op ruim negentig procent van de scholen is de coördinatie duidelijk geregeld. De feitelijke aansturing en bewaking van de invoering door de schoolleider en kartrekker is net als op de eerste tranche scholen, gemiddeld niet optimaal.

De professionele cultuur binnen de deelnemende scholen en de mening over inhoud en begeleiding bij het LIST-project zijn gemiddeld ook bij de scholen van de tweede tranche voldoende positief om verdere implementatie van het project mogelijk te maken.

Samenvattend concluderen we dat het veranderingsvermogen van de LIST-scholen van de tweede tranche voldoende is. De coördinatie van het project is zeer goed geregeld. Bij de aansturing van het project zijn de schoolleiders gemiddeld in veel grotere mate betrokken dan de kartrekkers.

Conclusies

Ten aanzien van de implementatie van het LIST-project in het leerkracht handelen op de scholen van de tweede tranche, concluderen we dat:

1. De leerkrachten bij voortgezet lezen het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van HOMMEL, Lekker Stillezen (laag 1) en Ralfi (laag 2) en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerlingniveau te verwachten;
2. De leerkrachten bij aanvankelijk lezen het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerlingniveau te verwachten;
3. Bij aanvankelijk lezen preteaching en reteaching (laag 2) en connect (laag 3) onvoldoende is geïmplementeerd;
4. De leerkrachten bij voorbereidend lezen nog in onvoldoende mate werken met de cyclus van planmatig werken en de uitvoering van het

aanleren van de letters en de leeshandeling in onvoldoende mate is geïmplementeerd;

5. Bij voorbereidend lezen laag 2 en 3 onvoldoende is geïmplementeerd.
6. De leerkrachten die aanvankelijk en voorbereidend lezen geven de doelen van het LIST-project onvoldoende helder hebben.

Ten aanzien van de implementatie van het LIST-project op schoolniveau op de scholen van de tweede tranche concluderen we dat:

7. De implementatie van het LIST-project op schoolniveau een wisselend beeld te zien geeft waar het gaat om het plannen van de leerstof: voortgezet lezen onvoldoende; aanvankelijke lezen volledig en voorbereidend lezen voor 80 procent;
8. De tijd op het rooster voor laag 1 (gemiddeld) voldoende is bij aanvankelijk lezen en gemiddeld te gering bij zowel voortgezet lezen als voorbereidend lezen;
9. Er bij voorbereidend en voortgezet lezen een aanzienlijke hoeveelheid tijd wordt ingepland voor andere leesactiviteiten dan de LIST-aanpak;
10. Het model voor convergente differentiatie niet optimaal wordt uitgevoerd: het kerncurriculum wordt steeds op alle scholen aangeboden, maar de uitvoering is niet volledig correct. Laag 2 wordt bij voortgezet lezen slechts voor 55 procent correct uitgevoerd. Bij aanvankelijk en voorbereidend lezen komt deze laag, evenals laag 3 heel erg weinig voor.
11. Drie van de zes aspecten van opbrengstgericht werken voldoende zijn geïmplementeerd;
12. Het veranderingsvermogen van de LIST-scholen van de tweede tranche voldoende is;
13. Er sprake is van een professionele schoolcultuur.

Ten aanzien van voortgezet lezen trekken we de slotconclusie, dat hoewel op het niveau van de leerkracht de vernieuwing van het voortgezet leesonderwijs goed geïmplementeerd is, er geen optimale winst op leerlingniveau te verwachten valt gezien de gebrekkige vormgeving op schoolniveau.

Ten aanzien van aanvankelijk lezen trekken we de slotconclusie dat zowel op leerkrachtniveau als op schoolniveau de LIST-aanpak goed is geïmplementeerd. Gezien het feit dat laag 2 en 3 nog zeer beperkt worden uitgevoerd is, zijn ook hier geen maximale leerlingresultaten te verwachten.

Ten aanzien van het voorbereidend lezen trekken we de slotconclusie dat de

LIST-aanpak zowel op leerkrachtniveau als op schoolniveau in onvoldoende mate is geïmplementeerd om optimale leerlingresultaten te verwachten.

5.4 Mate van implementatie op de derde tranche scholen

5.4.1 Inleiding

In deze paragraaf wordt de mate van implementatie van het LIST-project beschreven op de scholen die in het schooljaar 2010-2011 met het project gestart zijn. Deze scholen, worden aangeduid als scholen van de derde tranche. In tegenstelling tot de andere tranches hebben deze scholen het project in zijn geheel proberen te implementeren in twee jaar tijd. In het eerste jaar is gewerkt aan de invoering van het voortgezet lezen. In het tweede jaar is zowel het programma voor aanvankelijk als het programma voor voorbereidend lezen ingevoerd. In paragraaf 5.4.2 wordt de implementatie in het handelen van de leerkracht beschreven. In paragraaf 5.4.3 wordt ingegaan op de implementatie van de voorwaarden op schoolniveau op deze scholen. Het veranderingsvermogen van deze scholen komt aan de orde in paragraaf 5.4.4. De paragraaf wordt afgesloten met een samenvatting en conclusie.

5.4.2 Mate van implementatie op leerkrachtniveau op de derde tranche scholen

Op leerkrachtniveau gaat het om de implementatie van het werken volgens de evaluatieve cyclus, het goed uitvoeren van de LIST-aanpakken in de groep en het bevorderen van het zelfvertrouwen van de leerlingen.

Planmatig werken

De evaluatieve cyclus van planmatig werken bestaat uit 5 fasen: signaleren van eventuele problemen, het selecteren van risicoleerlingen, het opsporen van mogelijke oorzaken voor de aangetroffen problemen in het onderwijs zoals gegeven, het opstellen en uitvoeren van groepshandelingsplannen en evaluatie van de uitgevoerde interventies. De vijf fasen worden uitgevoerd in een vooraf bepaalde periode, meestal de periode tussen twee toetsmomenten. Na de evaluatie worden naar aanleiding van nieuwe toetsresultaten opnieuw

activiteiten ontwikkeld. Wanneer niet helder is wat het criterium is op basis waarvan wordt besloten dat ingrijpen noodzakelijk is, vinden genoemde activiteiten in het luchtledige plaats. Voorafgaand aan de signalering worden er derhalve streefdoelen gesteld voor alle leerlingen. Deze doelen vormen het uitgangspunt voor het invullen van de fasen uit het model.

Om in kaart te brengen in welke mate de leerkrachten van de LIST-scholen uit de derde tranche werken met de evaluatieve cyclus bij voortgezet lezen en aanvankelijk lezen, zijn de in paragraaf 5.2 beschreven instrumenten gebruikt. In het onderstaande worden de resultaten voor voortgezet lezen, aanvankelijk lezen en voorbereidend lezen gepresenteerd.

Voortgezet lezen

Ten aanzien van ‘doelen stellen’ is gevraagd of de leerkrachten de doelen die voorgesteld zijn in het LIST-project op leerling-niveau onderschrijven en of deze doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeterplan.

Tabel 5.51 Planmatig werken in het LIST project bij het voortgezet lezen (derde tranche)

	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	ES
1. Doelen stellen (7)	.74 (.21)	.78 (.26)	.17
2. Signaleren			
2a. Toetsafname	100.0%	100.0%	.00
2b. Bijhouden hoeveel boeken elke ll. leest (1)	.96 (.20)	.96 (.19)	.00
2c. Bijhouden welk type boek elke ll. leest (1)	.40 (.50)	.68 (.47)*	.58
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (9)	.68 (.18)	.77 (.15)*	.54
4. Interventies			
4a. Opstellen van een groepsplan	57.7%	83.9%**	.58
4b. Kwaliteit van het groepsplan (16)	.69 (.21)	.84 (.17)**	.79

*=significant op 5%; **= significant op 1%

De schaal bestaat uit zeven items (0= nee; 1= ja). Signaleren heeft betrekking op het uitvoeren van de toetskalender van het project. Of de leerkrachten tijdig signaleren of leerlingen achterstand dreigen op te lopen bij het verwerken van voldoende leesstof is nagevraagd met een tweetal losse items. De schaal reflectie op het gegeven onderwijs bestaat uit 9 uitspraken die beantwoord kunnen worden naar gelang de frequentie waarmee de leerkracht het gedrag dat in het item is beschreven uitvoert. Ten aanzien van het opstellen van een groepsplan wordt allereerst gevraagd of een dergelijk groepsplan inderdaad na elke toetsafname wordt opgesteld. Vervolgens wordt gevraagd naar de kwaliteit van het groepsplan (16 uitspraken; 0= nooit, 5= altijd).

Gemiddeld voeren leerkrachten bij aanvang van het project al driekwart van de activiteiten die vallen onder ‘doelen stellen’ uit. De verschillen tussen de leerkrachten zijn vrij groot. Bij het begin van het tweede projectjaar komt deze score gemiddeld nog wat hoger uit, maar zijn de verschillen tussen de leerkrachten nog verder toegenomen. Optimaal is deze score niet. Het streven is dat alle leerkrachten het stellen van doelen voor de volle 100 procent uitvoeren.

Alle leerkrachten nemen de nieuwe AVI-toetsen af.

Om tijdig te signaleren of de leerlingen het gestelde doel ten aanzien van het aantal te lezen boeken behalen, is aan de leerkracht gevraagd of zij een systeem gebruiken waarmee zij dit kunnen bijhouden. Tevens is gevraagd of zij ook bijhouden welk type boeken het kind leest. Bij aanvang van het project is gemiddeld het bijhouden van hoeveel boeken een kind leest vrijwel volledig geïmplementeerd. Dit is in het tweede projectjaar zo gebleven. De verschillen tussen de leerkrachten zijn echter wel redelijk groot. Bijhouden om welk type boek het gaat is in het eerste projectjaar nog in veel mindere mate ingeburgerd. De verschillen tussen de leerkrachten zijn dan zeer groot. Bij aanvang van het tweede projectjaar is er sprake van een significante groei in het percentage leerkrachten dat dit bijhoudt. De verschillen tussen de leerkrachten blijven echter zeer groot.

Gemiddeld werden bij de start van het project bijna 70 procent van de activiteiten die genoemd worden in de schaal ‘Reflectie op het gegeven onderwijs’ uitgevoerd. In de loop van het project treedt hier een significante verbetering in op. Het implementatiecriterium van .75 is gemiddeld behaald.

Nog geen zestig procent van de leerkrachten stelt aan het begin van het project op basis van de toetsgegevens aan het begin van het schooljaar een groepshandelingsplan op. Dit percentage stijgt significant tot ruim tachtig procent aan het begin van het tweede projectjaar. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit ervan gemiddeld heel goed.

Aanvankelijk lezen

Ook voor het aanvankelijk lezen is in kaart gebracht in welke mate de leerkrachten van de scholen uit de derde tranche planmatig werken bij aanvankelijk lezen. De resultaten staan vermeld in tabel 5.52. Het stellen van doelen bij aanvankelijk lezen is nagevraagd met een drietal losse uitspraken.

Bij aanvang van het werken volgens LIST bij aanvankelijk lezen, benoemt bijna 80 procent van de leerkrachten doelen bij aanvankelijk lezen die in

overeenstemming zijn met de doelen zoals geformuleerd in LIST. Ruim zeventig procent van de leerkrachten geeft aan dat deze doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeterplan. Ruim negentig procent van de leerkrachten zegt bovendien deze doelen te onderschrijven.

Het afnemen van de voorgestelde toetsen is direct op alle scholen uitgevoerd.

Tabel 5.52 Planmatig werken in het LIST project bij het aanvankelijk lezen (derde tranche)	
	Nov 2011 Gem. (sd)
1. Doelen stellen	
- De doelen zijn in overeenstemming met de LIST doelen	78.6%
- De doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeteringsplan	71.4%
- De leerkracht onderschrijft het doel	92.9%
2. Signaleren	
2a. Toetsafname	1.0
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (17)	.84 (.18)
14. Interventies	
4a. Opstellen van een groepsplan	92.9%
4b. Kwaliteit van het groepsplan (17)	.76 (.24)

Ook het terugkijken op het gegeven onderwijs (reflectie) in termen van geboden aanbod en geïnvesteerde tijd wordt gemiddeld al bij aanvang van het werken met dit onderdeel van het project in zeer hoge mate uitgevoerd. Ruim negentig procent van de leerkrachten blijkt aan het begin van het schooljaar op basis van de toetsgegevens een groepsplan op te stellen. De kwaliteit van de groepsplannen is gemiddeld op het niveau van het implementatiecriterium van .75. De verschillen tussen de leerkrachten zijn wel fors.

Voorbereidend lezen

Het stellen van doelen bij voorbereidend lezen is naar analogie van de bevraging bij aanvankelijk lezen, nagevraagd met een drietal losse uitspraken.

Tabel 5.53 Planmatig werken in het LIST project bij het voorbereidend lezen (derde tranche)

	Nov 2011 Gem. (sd)
1. Doelen stellen	
- De doelen zijn in overeenstemming met de LIST doelen	16.7%
- De doelen zijn vastgelegd in het schoolverbeteringsplan	58.3%
- De leerkracht onderschrijft het doel	66.7%
2. Signaleren	
2a. Toetsafname	1.0
3. Reflectie op het gegeven onderwijs (14)	.54 (.23)
4. Interventies	
4a. Opstellen van een groepsplan	41.7%
4b. Kwaliteit van het groepsplan (15)	.54 (.27)

Nog geen twintig procent van de leerkrachten weet de doelen van het LIST-project bij voorbereidend lezen correct te benoemen. De doelen die genoemd worden, worden ook slechts door tweederde van de leerkrachten onderschreven. Op nog geen zestig procent van de scholen zijn deze doelen volgens de leerkrachten vastgelegd in het schoolverbeteringsplan.

Het afnemen van de voorgestelde toetsen is op alle scholen uitgevoerd.

Reflecteren op het gegeven onderwijs in termen van geboden aanbod en geïnvesteerde tijd blijft in de kleutergroepen van de derde tranche scholen beduidend achter in vergelijking tot de overige groepen.

Slechts ongeveer veertig procent van de leerkrachten uit de kleutergroepen stelt aan het begin van het schooljaar 2011-2012 een groepsplan op. Bij de leerkrachten die een groepsplan opstellen, is de kwaliteit ervan gemiddeld onvoldoende. De verschillen tussen de leerkrachten van de kleutergroepen zijn op dit punt fors.

Samenvattend stellen we vast dat het werken met de evaluatieve cyclus op de scholen van de derde tranche goed op orde is bij de leerkrachten die voortgezet en aanvankelijk lezen verzorgen. Bij de leerkrachten die voorbereidend lezen geven laat dit aspect te wensen over.

Kwaliteit van de instructie bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen

In het onderstaande komt achtereenvolgens de kwaliteit van de instructie bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen op de scholen van de derde tranche aan de orde.

Voortgezet lezen

De kwaliteit van de instructie is in kaart gebracht met behulp van lesobservaties, die tweemaal per schooljaar door getrainde observatoren worden uitgevoerd. Op het gebied van voortgezet lezen zijn drie observatie-instrumenten beschikbaar, namelijk voor Hommel, Lekker Stillezen en Ralfi.

In de instrumenten die betrekking hebben op de kwaliteit van de instructie bij voortgezet lezen zijn voor elke fase van de les zoals voorgeschreven in de aanpakken in Laag 1 (HOMMEL en Lekker Stillezen) uitspraken geformuleerd. De observaties zijn uitgevoerd bij een les waarin ook een minilesje wordt gegeven. Er worden de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Gezamenlijke start: miniles; 2. Instructie en oefening bij HOMMEL of Lekker Stillezen en 3. Gezamenlijke afsluiting. In fase 2 zijn behalve uitspraken die het gewenste gedrag beschrijven, ook uitspraken opgenomen waarin gedrag is beschreven dat juist niet gewenst wordt.

Uit tabel 5.54 kan afgelezen worden dat de kwaliteit van het instructiegedrag bij HOMMEL aan het begin van het eerste projectjaar op de derde tranche scholen gemiddeld al redelijk was: tweederde van de activiteiten uit het instrument worden gemiddeld positief gescoord. In de loop van het eerste projectjaar daalt deze gemiddelde score echter enigszins. In het tweede projectjaar maken de leerkrachten een grote ontwikkeling door. Het verschil tussen de gemiddelde scores op de eerste en de zesde meting is statistisch significant op het 1% niveau. De effectgrootte van het verschil is zeer groot: gemiddeld een vooruitgang van 1.38 standaarddeviatie. Het implementatiecriterium van .75 is ruimschoots bereikt.

Het gemiddelde wordt negatief beïnvloed door de score op fase 3. Hoewel ook hier in de loop van het project een statistisch significant en uiterst betekenisvolle vooruitgang is geboekt, blijft de implementatie van het gewenste leerkrachtgedrag bij de gezamenlijke afsluiting gemiddeld achter. Er wordt in de afsluiting nog weinig met boekreclames gewerkt en de leerkrachten besteden nog nauwelijks aandacht aan hoe de leerlingen zelf het lezen hebben ervaren.

Tabel 5.54 Kwaliteit van de instructie bij hardop lezen (HOMMEL) (derde tranche)

	Nov. '10	Apr. '11	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Hardop lezen (33)	.65 (.10)	.63 (.16)	.77 (.17)	.81 (.13)**	1.38
Per fase:					
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (2)	.79 (.30)	.63 (.34)	.81 (.25)	1.00 (.00)*	.99
Fase 1: Gezamenlijke start: Miniles (8)	.75 (.31)	.61 (.35)	.71 (.25)	.88 (.06)	.58
Fase 2: Hardop lezen (19)	.67 (.10)	.68 (.15)	.82 (.18)	.79 (.19)*	.79
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.30 (.24)	.41 (.28)	.50 (.23)	.54 (.14)**	1.22

*= significant op 5%; **= significant op 1%

Aan het begin van het eerste projectjaar is de uitvoering van Lekker Stillezen bij de leerkrachten van de derde tranche gemiddeld al behoorlijk goed geïmplementeerd. In het tweede projectjaar zet de implementatie zich krachtig door. Het implementatiecriterium is aan het eind van het project gemiddeld ruimschoots behaald, terwijl de verschillen tussen de leerkrachten beperkt zijn. Tussen het begin van het eerste projectjaar en het einde van het tweede projectjaar, groeit de implementatie met .09. Het verschil tussen de eerste en de laatste meting is significant en de effectgrootte van het verschil is groot: gemiddeld een vooruitgang van negentig procent van een standaarddeviatie.

Tabel 5.55 Kwaliteit van de instructie bij stillezen (derde tranche)

	Nov. '10	Apr. '11	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Stillezen (30)	.74 (.11)	.73 (.11)	.78 (.12)	.83 (.09)**	.90
Per fase:					
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (2)	.84 (.32)	.78 (.31)	.95 (.15)	.93 (.18)	.35
Fase 1: Gezamenlijke start: Miniles (8)	.81 (.25)	.82 (.19)	.82 (.21)	.89 (.12)	.41
Fase 2: Stillezen (16)	.73 (.09)	.73 (.12)	.77 (.15)	.81 (.13)**	.72
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.57 (.17)	.57 (.21)	.65 (.16)	.75 (.19)**	1.00

**= significant op 1%

Ook bij fase 3, de gezamenlijke afsluiting, is het implementatiecriterium door deze groep leerkrachten bereikt. Dit is een opvallend positief resultaat aangezien deze fase bij voortgezet lezen steeds het zwakste onderdeel was waarop het implementatiecriterium niet eerder bij een van de andere tranches is bereikt.

In het eerste projectjaar op de derde tranche scholen zijn er geen Ralfi lessen geobserveerd. In het tweede jaar is dit wel het geval.

Tabel 5.56 Kwaliteit van de instructie bij ralfi (derde tranche)

	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Ralfi (26)	.79 (.07)	.84 (.11)	.54
Per fase:			
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (4)	.90 (.13)	.83 (.13)	-.54
Fase 1: Voorlezen (8)	.94 (.04)	.89 (.14)	-.49
Fase 2: Koorlezen (4)	.90 (.12)	.99 (.03)	1.03
Fase 3: Duo lezen (7)	.63 (.14)	.82 (.14)**	1.36
Fase 4: Gezamenlijke afsluiting (2)	.29 (.27)	.47 (.31)	.62

**=significant op 1%

De uitspraken uit het instrument voor het meten van de kwaliteit van de uitvoering van Ralfi hebben, naast de fasen 0: Organisatie en klassenmanagement en 4: Gezamenlijke afsluiting, betrekking op de uitvoering van de binnen Ralfi voorgeschreven activiteiten, te weten voorlezen, koorlezen en duolezen. Ook in dit instrument zijn enkele uitspraken opgenomen waarin leerkrachtgedrag is beschreven dat niet past bij Ralfi.

Bij de start van het tweede projectjaar worden overall gemiddeld bijna tachtig procent van de activiteiten uit het observatie-instrument uitgevoerd. Daarmee wordt al aan het implementatiecriterium voldaan. In de loop van het jaar is sprake van een nog verdere toename van de implementatie. Op dat moment is bij de afzonderlijke fasen 0 tot en met 3 het implementatiecriterium eveneens ruimschoots bereikt. Dat is niet het geval bij fase 4, de 'gezamenlijke afsluiting'. De score is weliswaar verbeterd in de loop van het tweede projectjaar, maar blijft een uiterst zwak punt.

Aanvankelijk lezen

Bij aanvankelijk lezen gaat het om de implementatie van het kerncurriculum zoals dat vorm krijgt door dagelijks te werken met zes vaste instructieblokken en indien nodig het inzetten van extra interventies. De eerste drie instructieblokken (1. Expliciete instructie van de klank-tekenkoppeling in samenhang met schrijven; 2. Ondersteund lezen; 3. Duolezen) worden dagelijks eenmaal vormgegeven als een aaneengesloten les, die op hoofdlijnen is opgezet conform het directe instructiemodel. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van het instructiegedrag bij het geven van deze drie blokken zijn voor beide fasen van het aanvankelijk leesproces observatie-instrumenten geconstrueerd. Hierin zijn de volgende fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van de voorafgaande leerstof; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening; 3. Verwerking; 4. Afsluiting. De instrumenten bestaan uit respectievelijk 43 en 46 uitspraken, die voorzien zijn

van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. het werken met werkbladen). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord.

De blokken 4, 5 en 6 worden verspreid over de schooldag gegeven. Ook wordt in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces blok 1 tweemaal herhaald, verspreid over de dag. Hierdoor is het praktisch niet haalbaar om ook deze blokken te observeren. Hetzelfde geldt voor de activiteiten die vallen onder laag 2, te weten preteaching en reteaching in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces en preteaching en het werken met open spellingsoftware in de tweede fase. Om toch enig zicht te krijgen op de implementatie van deze onderdelen is aan de observatoren gevraagd om na afloop van de observatie, na te gaan of de betreffende blokken en eventueel de activiteiten uit laag 2, zichtbaar op het dagrooster voorkomen en hoeveel tijd voor elk van de blokken en activiteiten is ingepland.

De mate van implementatie van instructie bij aanvankelijk lezen conform de LIST-aanpak op de scholen van de derde tranche, staat vermeld in tabel 5.57.

Tabel 5.57 Kwaliteit van de instructie bij Aanvankelijk lezen (derde tranche)			
Laag 1	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	
1. Kwaliteit leerkrachtgedrag bij Aanvankelijk lezen blok 1, 2 en 3 (43/46)	.61 (.19)	.77 (.11)**	1.03
Per fase:			
Fase 0: Organisatie en klassenmanagement (4)	.41 (.18)	.72 (.22)**	1.54
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande lesstof (3)	.56 (.33)	.65 (.33)	.27
Fase 2a: Blok 1(10)	.70 (.25)	.71 (.14)	.05
Fase 2b: Blok 2 (13)	.66 (.20)	.81 (.22)*	.71
Fase 3: Blok 3 (12)	.65 (.30)	.91 (.10)**	1.16
Fase 4: Afsluiting (3)	.33 (.36)	.38 (.35)	.14
2.Mate waarin blok 4, 5 en 6 zijn ingeroosterd	% lkr	% lkr	
- Zelfstandig lezen (blok 4)	100.0%	100.0	.00
- Creatief schrijven (blok 5)	64.3	91.3*	.66
- Luisteren (blok 6)	92.9	100.0	.37
Laag 2			
3 .Mate waarin laag 2 is ingeroosterd			
- Preteaching	35.7	82.6**	1.05
- Reteaching / open spelling software	50.0	34.8	-.30

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Bij de start van het schooljaar waarin het blokkenmodel is geïntroduceerd, werd gemiddeld ruim zestig procent van de activiteiten die door de observatoren zijn gescoord goed uitgevoerd. In de loop van het schooljaar 2011-2012 hebben de leerkrachten gemiddeld een grote vooruitgang geboekt en is het implementatiecriterium van .75 gemiddeld bereikt. De verschillen tussen de leerkrachten zijn niet erg groot. Het verschil tussen de eerste meting in november 2011 en de laatste meting in april 2012 is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is ruim een standaarddeviatie. De gemiddelde score op het totale instrument wordt sterk gedrukt doordat ook bij aanvankelijk lezen de leerkrachten er niet aan toe komen de les goed af te sluiten.

Voor de blokken 4, 5 en 6 uit het kerncurriculum beschikken we niet over observatiegegevens, maar alleen over gegevens over het percentage leerkrachten dat deze blokken op het rooster heeft opgevoerd. Deze blokken worden aan het eind van het schooljaar 2011-2012 door (vrijwel) alle leerkrachten ingeroosterd.

Laag 2 omvat in de eerste fase van het aanvankelijk leesproces preteaching en reteaching en in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces preteaching en het werken met open spelling software. Bij de start van het werken met aanvankelijk lezen conform het LIST project geeft een kleine 40 procent van de leerkrachten preteaching. Aan het eind van het schooljaar is dit percentage significant toegenomen tot ruim tachtig procent van de leerkrachten. De effectgrootte van het verschil is ruim een standaarddeviatie. Aangezien preteaching en reteaching c.q. werken met open spelling software tezamen laag 2 uitmaken, zou men verwachten dat het percentage leerlingen dat beide onderdelen aangeboden krijgt steeds gelijk is. Dat is niet het geval. Vooral het percentage leerkrachten dat open spelling software inzet, valt in negatieve zin op. Dit beeld is gelijk aan het beeld in de beide andere tranches.

Voorbereidend lezen

Bij voorbereidend lezen in groep 2 worden in laag 1 (het kerncurriculum) drie instructieblokken onderscheiden: Voorlezen in de grote groep (blok 1), Creatief schrijven (blok 2) en Letters en leeshandeling (blok 3). In het project worden de blokken 3 en 1 aaneengesloten gegeven. Blok 2 vindt plaats in de loop van de dag, gekoppeld aan het thema dat in de groep aan de orde is. Om deze reden zijn alleen de blokken 1 en 3 geobserveerd. Voor het in kaart brengen van de kwaliteit van het instructiegedrag bij het geven van deze twee blokken zijn observatie-instrumenten geconstrueerd. Hierin zijn bij het

voorlezen vier fasen onderscheiden: 0. Organisatie en klassenmanagement; 1. Terugblik en activering van voorafgaande activiteiten; 2. Instructie en begeleiding bij het voorlezen; 3. Gezamenlijke afsluiting; 4. Verwerking. In dit geval zijn de fasen verwerking en afsluiting omgekeerd, omdat de verwerking ook op een ander moment van de dag plaats mag vinden. Bij instructieblok 1 (letters en leeshandeling) worden drie fasen onderscheiden: 1. Terugblik op en activering van voorafgaande activiteiten; 2. Groepsinstructie en begeleide inoefening van letters en leeshandeling; en 3. Verwerking en gezamenlijke afsluiting. De instrumenten bestaan beide uit 24 uitspraken, die voorzien zijn van vier antwoordmogelijkheden (0= volmondig nee; 3= volmondig ja). De meeste uitspraken hebben betrekking op instructiegedrag dat in het kader van het LIST-project wenselijk is. Tevens zijn enkele uitspraken opgenomen waarin gedrag is verwoord dat niet wenselijk is, maar naar verwachting bij aanvang van het project nog in hoge mate voor zal komen omdat het in de periode voorafgaand aan LIST gangbare praktijk was (bijv. veel interactie tijdens het voorlezen in de grote groep). Deze uitspraken worden bij de berekeningen uiteraard omgescoord.

Om enig zicht te krijgen op de implementatie van ‘creatief schrijven’ en de lagen 2 en 3, is aan de observatoren gevraagd om na afloop van de observatie, na te gaan of dit blok en eventueel de activiteiten uit laag 2 en 3, zichtbaar op het dagrooster voorkomen. Tevens is nagegaan hoeveel tijd voor elk van deze activiteiten is ingepland.

De mate van implementatie van de instructie bij voorbereidend lezen conform de LIST-aanpak op de scholen uit de derde tranche, staat vermeld in tabel 5.58.

De kwaliteit van de overall instructie bij het aanleren van de letters en de leeshandeling in groep 2, is bij de start van het schooljaar 2011-2012 gemiddeld zeer zwak op de scholen uit de derde tranche. Gemiddeld wordt slechts ruim dertig procent van de 24 activiteiten die in het observatie-instrument zijn benoemd, uitgevoerd. De verschillen tussen de leerkrachten zijn zeer groot. In de loop van het schooljaar verbetert de gemiddelde score betekenisvol. Het verschil tussen beide gemiddelde scores is statistisch significant en de effectgrootte van het verschil is met bijna anderhalve standaarddeviatie zeer groot te noemen. Het implementatiecriterium is echter niet behaald.

Tabel 5.58 Kwaliteit van de instructie bij voorbereidend lezen (derde tranche)			
	Nov. '11	Apr. '12	
Laag 1			
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
1. Kwaliteit van de instructie van Letters en Leeshandeling (blok 3) (24)	.32 (.21)	.61 (.19)**	1.45
Per fase:			
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten (4)	.26 (.24)	.58 (.28)**	1.23
Fase 2: Groepsinstructie en begeleidde inoefening van letters en leeshandeling (15)	.34 (.22)	.65 (.19)**	1.51
Fase 3: Verwerking en gezamenlijke afsluiting (5)	.30 (.35)	.50 (.29)**	.62
2. Kwaliteit van instructie bij Voorlezen in de grote groep (blok 1) (24)	.62 (.08)	.73 (.11)**	1.14
Per fase:			
Fase 0: Organisatie en Klassenmanagement (1)	.07 (.19)	.44 (.41)**	1.16
Fase 1: Terugblik op en activering van de voorafgaande activiteiten (5)	.48 (.14)	.71 (.16)**	1.53
Fase 2: Instructie en begeleiding bij het voorlezen (13)	.71 (.12)	.75 (.12)	.33
Fase 3: Gezamenlijke afsluiting (4)	.75 (.15)	.84 (.17)	.56
Fase 4: Verwerking (1)	.48 (.34)	.60 (.27)	.39
	% lkr	% lkr	
3. Inroosteren creatief schrijven (blok 2)	85.7	80.0	-.15
Laag 2			
4. Inroosteren laag 2	% lkr	% lkr	
- Voorlezen	35.7	33.3	-.05
- Dagboek met terugschrijven	0.0	0.0	.00
- Letters en leeshandeling	28.6	13.3	-.37
Laag 3			
5. Inroosteren laag 3	% lkr	% lkr	
- Voorschotbenadering	0.0	0.0	.00

**=significant op 1%

Voorlezen is een activiteit die in groep 2 tot de gebruikelijke activiteiten behoort. Dit onderdeel van het LIST-project is dan ook voor de scholen niet nieuw. De kwaliteit van het voorleesgedrag voldoet aan het begin van het schooljaar op deze scholen echter niet aan het gestelde implementatiecriterium van .75. Ook aan het eind van het schooljaar wordt dit criterium niet bereikt.

Voor groep 2 bleek het 'creatief schrijven' geen grote vernieuwing. Aan het begin van het schooljaar werd dit al door het overgrote merendeel van de leerkrachten gedaan. Dit is in de loop van het schooljaar ongeveer zo gebleven.

Bij aanvang van het schooljaar werden er slechts in beperkte mate extra activiteiten voor de zwakke en zeer zwakke kleuters ingeroosterd. Zo werd door slechts een derde van de leerkrachten aan deze kinderen extra

voorgelezen en extra geoefend met de letters en de leeshandeling. Het extra functionele schrijfpodochten geven kwam in het geheel niet voor. Hetzelfde geldt voor de ‘Voorschothbenadering’ (laag 3). Aan het eind van het schooljaar is dit aanbod nog wat geringer.

Samenvattend stellen we vast dat HOMMEL, Lekker Stillezen en Ralfi bij voortgezet lezen evenals het Blokkenmodel voor aanvankelijk lezen goed tot zeer goed is geïmplementeerd in het handelen van de leerkrachten van de derde tranche scholen. Het implementatiecriterium is op elk van de gebruikte observatie-instrumenten gemiddeld ruimschoots behaald.

Dit geldt niet voor Blokkenmodel voor voorbereidend lezen. Dit is zwak geïmplementeerd.

Voor zowel aanvankelijk lezen als voorbereidend lezen geldt bovendien dat het aanbod voor de zwakke en zeer zwakke lezers onvoldoende is geïmplementeerd.

Effectieve tijdsbesteding en taakgerichte leertijd bij voortgezet, aanvankelijk en voorbereidend lezen

Voortgezet lezen

In het project wordt benadrukt dat er bij voortgezet lezen in laag 1 gedurende elke leesles ten minste 20 minuten gelezen moet worden: minder zou niet effectief zijn. Bij HOMMEL bedraagt de gemiddelde lesduur bij alle metingen ongeveer dertig minuten.

Tabel 5.59 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij hardop lezen (derde tranche)

	Nov. '10	Apr. '11	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1. Totale lesduur in minuten	30 (4)	32 (3)	28 (6)	30 (9)	.00
	%Tijd/min	% Tijd/min	%Tijd/min	% Tijd/min	
2. Percentage van de lestijd dat er gelezen wordt	54.6 / 17	60.1 / 19	64.5 / 19	57.8 / 19	.20
3. Taakgerichte leertijd	84.2	88.4	86.0	90.0	.47

De tijd die daadwerkelijk gelezen wordt in minuten is gemiddeld op alle metingen aan de krappe kant: 17 minuten op de eerste meting en 19 minuten op de overige metingen. Het gemiddelde percentage leerlingen dat leest tijdens HOMMEL bedroeg bij de start van het project al 84 procent. Aan het eind van het schooljaar 2010-2011 is dit percentage nog verder toegenomen tot ruim 88 procent en een jaar later tot negentig procent. Dat is een mooi resultaat. De effectgrootte van het verschil bedraagt bijna een halve standaarddeviatie.

Tabel 5.60 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij stillezen (derde tranche)

	Nov. '10	Apr. '11	Nov. '11	Apr. '12	ES
	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	Gem.(sd)	
1.Totale lesduur in minuten	30 (3)	31 (3)	31 (4)	32 (5)	.50
	%Tijd/min	% Tijd/min	%Tijd/min	% Tijd/min	
2. Percentage van de lestijd dat er gelezen wordt	65.3 / 20	62.3 / 19	65.6 / 20	67.5 / 21	.21
3. Percentage van de lestijd dat het stil is	91.6	97.6	94.2	98.0 *	.48
4. Taakgerichtheid	92.4	93.9	95.2	95.4 *	.47

*= significant op 5%

Bij Stillezen wordt het gewenste aantal minuten dat daadwerkelijk gelezen wordt, met uitzondering van de tweede meting, gehaald (zie tabel 5.60). De taakgerichtheid van de leerlingen was op de eerste meting al heel hoog en is inde loop van het project nog eens statistisch significant toegenomen, tot boven de vijfennegentig procent. De effectgrootte van het verschil bedraagt een halve standaarddeviatie. Aan het eind van het laatste projectjaar is het tijdens het lezen vrijwel perfect stil in de klas. Het verschil met de eerste meting is statistisch significant. De effectgrootte van het verschil bedraagt een halve standaarddeviatie.

Zoals hierboven opgemerkt, is op de derde tranche scholen alleen in het schooljaar 2011-2012 met Ralfi-groepen gewerkt. De gemiddelde lesduur is in dat jaar geringer dan de 20 minuten die voorgesteld zijn. Hiervan worden 16 minuten gelezen.

Tabel 5.61 Geobserveerde lesduur en taakgerichte leertijd bij Ralfi (derde tranche)

	Nov. '11 Gem.(sd)	Apr. '12 Gem.(sd)	ES
1.Totale lesduur in minuten	17 (5)	18 (2)	.26
	% /min	%/min	
2. Tijd dat er gelezen wordt	89.8 / 15	86.3 / 16	-.36
3. Taakgerichte leertijd			
- gemiddeld % leerlingen dat leest tijdens het koorlezen	97.5	98.2	.17
- gemiddeld % leerlingen dat leest tijdens het duolezen	96.9	82.6	-.50

De taakgerichtheid van de leerlingen is tijdens het koorlezen op beide metingen vrijwel perfect. Tijdens het duolezen neemt het percentage leerlingen dat taakgericht is af. Dat neemt niet weg dat dat percentage nog steeds zeer hoog is. We concluderen dat de efficiëntie van de lessen heel goed is.

Aanvankelijk lezen

Bij aanvankelijk lezen dienen 85 minuten per dag ingeroosterd te zijn voor de instructieblokken van het kerncurriculum in laag 1.

Uit tabel 5.62 kan afgelezen worden dat de les waarin de eerste drie blokken aan de orde komen, aan het begin van het schooljaar gemiddeld vijf minuten te gering was. Bovendien was de spreiding in tijd erg groot. Aan het eind van het schooljaar komt de gemiddelde lesduur vijf minuten boven de voorgestelde dertig minuten uit. De spreiding in tijd is hetzelfde gebleven. Ten aanzien van de blokken 4, 5 en 6 zien we dat voor het zelfstandig lezen en het creatief schrijven aan het eind van het schooljaar gemiddeld (ruim) voldoende tijd op het rooster is ingeruimd. De ingeplande tijd voor het voorlezen (blok 6) is gemiddeld met veertien minuten erg krap. In vergelijking tot het begin van het schooljaar is de tijd wel significant uitgebreid.

De tijd voor de uitvoering van laag 2 is in de loop van het schooljaar zeer fors uitgebreid en aan het eind van het schooljaar ongeveer conform de afspraken.

Tabel 5.62 Geobserveerde lesduur, tijd op het rooster en taakgerichte leertijd bij Aanvankelijk Lezen (derde tranche)

Laag 1	Nov. 2011		April 2012		ES
	Gem(sd)	%	Gem(sd)	%	
a. Totale lesduur in minuten (blok 1,2 en 3)	25 (9)		35 (9)**		1.11
b. Taakgerichte leertijd tijdens blok 1,2 en 3					
- Gem. % ll. dat oplet tijdens blok 1		93.6		94.0	.05
- Gem. % ll. dat oplet tijdens blok 2		93.9		93.4	-.07
- Gem. % ll. dat leest tijdens blok 3		75.0		85.9	.64
c. Tijd op het rooster voor blok 4,5 en 6					
- Zelfstandig lezen	12 (4)		12 (3)		.00
- Creatief schrijven	6 (5)		11 (2)**		1.31
- Luisteren	10 (4)		14 (5)*		.88
Laag 2					
d. Tijd op het rooster voor preteaching	3 (4)		12 (4)**		2.25
e. Tijd op het rooster voor reteaching / werken met open spelling software	5 (5)		9 (5)		.80

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Over de taakgerichtheid van de leerlingen zijn uiteraard alleen gegevens bekend uit de geobserveerde blokken. Uit de observatiegegevens blijkt, dat de taakgerichtheid van de leerlingen tijdens blok 1, 2 en 3 steeds zeer goed is. Bij duolezen neemt het percentage leerlingen dat taakgericht is toe met tien procent.

We concluderen dat in termen van tijd en taakgerichtheid de aanpak voor aanvankelijk lezen op de LIST-scholen van de derde tranche vrij goed is geïmplementeerd.

Voorbereidend lezen

Bij het voorbereidend lezen worden de blokken 'Letters en Leeshandeling' en 'Voorlezen' geobserveerd. Aan de letters en leeshandeling dient verspreid over de dag 30 minuten besteed te worden. Elk blokje is met andere woorden beperkt tot 10 minuten. Voor voorlezen geldt, dat er dagelijks 30 minuten voorgelezen dient te worden, verspreid over twee blokjes van 15 minuten elk. Gemiddeld duurt dit blokje aan het eind van het schooljaar te lang en zijn de verschillen tussen de leerkrachten groot. Aan het blokje 'Letters en leeshandeling' wordt op het eerste meetmoment gemiddeld de voorgeschreven tien minuten besteed. Op het tweede meetmoment ligt dit gemiddelde op vijftien minuten, hetgeen veel te lang is.

Tabel 5.63 Geobserveerde lesduur, tijd op het rooster en taakgerichte leertijd bij Voorbereidend Lezen, blok 1 en 3 (derde tranche)

	November 2011		April 2012		ES
	Gem (sd)	%	Gem(sd)	%	
a. Totale lesduur in minuten					
- Lesduur tijdens het blok Letters en leeshandeling	10 (7)		15 (5)*		.82
- Lesduur tijdens het blok Voorlezen in de grote groep	20 (6)		18 (8)		-.28
b. Taakgerichte leertijd					
- Gemid. % ll. dat oplet tijdens het blok Letters en leeshandeling		65.0		80.5	.50
- Gemid.% ll. dat oplet tijdens Voorlezen in de grote groep		93.2		97.6**	1.51
c. Tijd op het rooster voor creatief schrijven	15 (11)		12 (10)		-.29
d. Tijd op het rooster voor Laag 2					
- Voorlezen	11 (4)		9 (6)		-.39
- Dagboek met terugschrijven	-	-	-		-
- Letters en leeshandeling	9 (3)		12 (4)		.84
e. Tijd op het rooster voor Laag 3 (voorschotbenadering)	-		-		-

*=significant op 5%; **=significant op 1%

De tijd op het rooster voor creatief schrijven was aan het begin van het schooljaar veel te omvangrijk. Ook aan het eind van het schooljaar is het gemiddelde aan de hoge kant. Opvallend zijn hier vooral de grote verschillen tussen de leerkrachten. Sommige leerkrachten plannen dit nauwelijks in, terwijl anderen in de buurt van de dertig minuten komen.

De tijd voor de uitvoering van laag 2 is niet conform de bedoeling. De tijd voor voorlezen is gemiddeld veel te gering, terwijl de tijd voor de letters en leeshandeling wat veel is. Dagboek met terugschrijven wordt door de kleine groep leerkrachten die laag 2 uitvoert, in het geheel niet ingeroosterd.

Het percentage leerlingen dat taakgericht bezig is tijdens de geobserveerde blokjes letters en leeshandeling en voorlezen is in de loop van het schooljaar sterk toegenomen. Bij voorlezen is de aandacht van de kinderen zo goed als volledig bij het voorgelezen verhaal.

Samenvattend stellen we vast, dat de effectieve leestijd bij HOMMEL aan de krappe kant is. Bij Lekker Stillezen en Ralfi is de effectieve leestijd voldoende. De taakgerichtheid van de leerlingen ligt steeds hoog tot zeer hoog. We concluderen dan ook dat het voortgezet lezen in termen van tijdsbesteding en time-on-task goed is geïmplementeerd.

Bij aanvankelijk lezen is de ingeplande tijd voor het blokkenmodel als geheel voldoende. De verhouding tussen de blokken is niet steeds optimaal. Ook de ingeroosterde tijd voor laag 2 is ongeveer op orde. De taakgerichtheid van de leerlingen is steeds hoog tot zeer hoog.

Voor voorbereidend lezen geldt dat de tijd die besteed wordt aan de drie blokken in groep 2 gemiddeld te omvangrijk is. De tijd voor laag 2 wordt niet ingeroosterd conform de bedoeling. De taakgerichtheid van de leerlingen ligt hoog.

Bevorderen zelfvertrouwen en competentiegevoel

De mate waarin de leerkracht het zelfvertrouwen en de gevoelens van competentie bij de leerlingen bevordert is vastgesteld door middel van observaties.

Tabel 5.64 Mate van bevorderen van gevoelens van zelfvertrouwen en competentie door de leerkrachten (derde tranche)

	Nov '10 Gem. (sd)	Apr '11 Gem. (sd)	Nov '11 Gem. (sd)	Apr '12 Gem. (sd)	ES
Leerkrachten voortgezet lezen (9)	.81 (.19)	.82 (.16)	.85 (.13)	.88 (.14)*	.42
Leerkrachten aanvankelijk lezen (9)			.87 (.15)	.91 (.07)	.34
Leerkrachten voorbereidend lezen (9)			.91 (.09)	.91 (.09)	.00

*=significant op 5%

Bij de start van het project bleken de leerkrachten van de derde tranche scholen die voortgezet lezen geven al een goede pedagogische relatie met hun leerlingen te hebben. Gemiddeld werden ruim tachtig procent van de gedragingen uit dit observatie-instrument als positief beoordeeld door de observatoren. Aan het eind van het tweede projectjaar ligt de gemiddelde score

nog aanzienlijk hoger en is de spreiding duidelijk kleiner. Het verschil tussen de eerste en de vierde meting is statistisch significant. Het implementatiecriterium is op dit aspect heel hoog gesteld (.90). Dit criterium wordt aan het eind van het project door de leerkrachten die voortgezet lezen geven gemiddeld net niet gehaald. De leerkrachten die aanvankelijk lezen geven en de leerkrachten die voorbereidend lezen geven, wordt dit criterium gemiddeld wel behaald.

5.4.3 Mate van implementatie op schoolniveau op de scholen van de derde tranche

Op schoolniveau heeft implementatie van het LIST-project betrekking op drie aspecten: het inplannen van het leerstofaanbod, de organisatie van het differentiatiemodel en het opbrengstgericht werken. In welke mate de scholen van de derde tranche erin slagen deze aspecten te implementeren is beschreven in deze paragraaf.

Leerstofaanbod

Bij het inplannen van het leerstofaanbod gaat het zowel om het vastleggen van een doorgaande lijn in het onderwijs op het gebied van lezen, als om het inplannen van het leerstof aanbod voor de te onderscheiden aspecten van het leesproces. Om na te gaan in welke mate er binnen de aan LIST deelnemende scholen van de derde tranche, sprake is van een doorgaande lijn is een gelijknamige schaal opgenomen, die de schoolleider kan beantwoorden naar de mate waarin de uitspraken op zijn school van toepassing zijn. Om in kaart te brengen in welke mate de leerstof is ingepland, zijn voor het voorbereidend lezen in de groepen 1 en 2 en het aanvankelijk lezen in groep 3 schalen gemaakt met zes uitspraken waarop de schoolleider kan antwoorden in welke mate de activiteit op de school wordt uitgevoerd. Tevens is bij de schoolleider nagevraagd in hoeverre een planning voor het aantal te lezen boeken in de midden- en bovenbouw aanwezig is. Dit zijn losse uitspraken. Tenslotte is nagevraagd of er 7 leeftijdsadequate boeken per leerling op de school aanwezig zijn.

Tabel 5.65 Mate van implementatie van inplannen van het leerstofaanbod in het LIST-project (derde tranche)

	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	ES
1. Aanwezigheid doorgaande lijn (12)	.75 (.12)	.66 (.16)	-.64
2. Inplannen aanbod mondelinge taalvaardigheid groep 1 en 2 (6)	.84 (.11)	.63 (.36)	-.79
3. Inplannen aanbod aanvankelijk lezen (6)	.95 (.06)	.81 (.38)	-.51
4. Planning van het vlot lezen (3)	.72 (.14)	.57 (.32)	-.61
5. Aanwezigheid 7 leeftijdsadequate boeken per leerling	68.3%	84.8%*	.39

*=significant op 5%

De score van .75 op de schaal 'aanwezigheid doorgaande lijn' voor de LIST scholen van de derde tranche bij aanvang van het project, wil zeggen dat de scholen gemiddeld 75 procent van de in de uitspraken genoemde activiteiten ondernemen. De verschillen tussen de scholen zijn niet heel groot. Bij aanvang van het laatste projectjaar is de score op deze schaal gedaald. De effectgrootte van het verschil is middelgroot.

Het inplannen van het aanbod voor voorbereidend lezen en aanvankelijk lezen, ligt bij aanvang van het project gemiddeld hoog. Vreemd genoeg laat ook het inplannen van het leerstofaanbod bij de scholen van de derde tranche bij zowel voorbereidend als aanvankelijk lezen gemiddeld een forse daling zien. De verschillen tussen de scholen zijn zeer groot geworden. De effectgroottes van de verschillen tussen de eerste en tweede meting zijn steeds middelgroot.

Plannen van het aantal te lezen boeken bij voortgezet lezen is voor de scholen nieuw. Bij de start met het project is de gemiddelde score bij deze groep scholen toch al behoorlijk hoog. Bij de start van het laatste projectjaar is ook hier gemiddeld sprake van een forse daling.

Bij aanvang van het project heeft tweederde van de scholen zijn bibliotheek op orde. Bij de start van het tweede jaar is dit percentage nog toegenomen tot ongeveer 85 procent.

Het beschikken over een doorgaande lijn in het aanbod en het inplannen van het aanbod is onvoldoende geïmplementeerd op de scholen van de derde tranche. De scholen beschikken wel in hoge mate over voldoende leeftijdsadequate boeken.

Convergente differentiatie

Om in kaart te brengen of het in LIST voorgestelde model voor convergente differentiatie is ingevoerd op de scholen, zijn in de vragenlijst voor de kartrekker hierover vragen opgenomen.

Ten aanzien van voorbereidend en aanvankelijk lezen is gevraagd aan te geven of de blokken van het kerncurriculum zijn ingeroosterd en hoeveel tijd daarvoor beschikbaar is. Ten aanzien van het voortgezet lezen is gevraagd aan te geven welk type leesgroepen voorkomen in de school. Tevens is gevraagd hoeveel tijd op het rooster is ingepland voor deze groepen. In alle groepen is bovendien nagevraagd of er naast de activiteiten die passen bij het LIST-project nog andere activiteiten voor zwakke leerlingen staan ingepland. De gestelde vragen zijn tevens gebruikt om de vraag te beantwoorden in welke mate de scholen werken met het model voor convergente differentiatie zoals bedoeld.

Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voortgezet lezen

Uit tabel 5.66 kan afgelezen worden dat bij aanvang van het eerste projectjaar op alle scholen al gewerkt wordt met de in het project geïntroduceerde aanpakken uit Laag 1: Hommel en Stillezen. Dit is in het tweede projectjaar zo gebleven. Ongeveer een zesde van de scholen werkte bij de start van het project al met Ralfi-groepen. Dit is bij de start van het tweede projectjaar toegenomen tot een kleine negentig procent. Dit is een zeer forse toename. De meeste scholen die met Ralfi werken, zetten Ralfi inderdaad in voor deze groep. Ongeveer een derde van de scholen die Ralfi gebruiken, zet deze aanpak echter ook in voor de kinderen die stagneren bij stillezen. Dit is niet de bedoeling.

De overige aanpakken uit laag 2 en 3 komen bij aanvang van het project op de scholen van de derde tranche nog niet voor. In het tweede jaar werkt 50 procent van de scholen ook met Ralfi-light, laag 2 bij stillezen. Laag 3 bij hardop lezen wordt ook dan nergens ingezet.

Tabel 5.66 Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel voor voortgezet lezen in het LIST-project (derde tranche)

1. Werken met het lagen-model	Nov. '10	Nov. '11	ES
- Percentage scholen dat hardoplees (Hommel) groepen heeft	100.0 %	100.0%	.00
-Percentage scholen dat Stilleesgroepen heeft	100.0 %	100.0%	.00
-Percentage scholen dat Ralfigroepen heeft	16.7 %	87.5%**	1.86
-Percentage scholen dat Ralfi aanbiedt bovenop hardop lezen	16.7 %	87.5%**	1.86
-Percentage scholen dat Ralfi aanbiedt bovenop stillezen	0.0 %	37.5%	-
-Percentage scholen dat Ralfi light groepen heeft	0.0 %	50.0%	-
-Percentage scholen dat Ralfi light aanbiedt bovenop hardop lezen	0.0 %	0.0 %	.00
-Percentage scholen dat Ralfi light aanbiedt bovenop stillezen	0.0 %	50.0%	-
-Percentage scholen dat Ralfi+ groepen heeft	0.0 %	0.0%	.00
-Percentage scholen dat Ralfi+aanbiedt bovenop hardop lezen	0.0 %	0.0%	.00
-Percentage scholen dat Ralfi+ aanbiedt bovenop stillezen	0.0 %	0.0%	.00
-Percentage scholen dat andere activiteiten voor risicoleerlingen aanbiedt (connect lezen, individuele begeleiding, RT, wisselrijtjes, begeleiding in groepjes, woordspelletjes)	66.7 %	12.5%*	-1.22
2. Tijd op het rooster voor voortgezet lezen in aantal minuten per week	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	ES
Hardop lezen (Hommel)	173 (13)	163 (39)	-.34
Stillezen	173 (13)	166 (36)	-.26
Ralfi	50 (-)	111 (72)	-
Ralfi light	-	48 (9)	-
Ralfi+	-	-	-
Andere leesactiviteiten risicoleerlingen	34 (8)	30 (-)	-

*=significant op 5%; **=significant op 1%

Het blijkt dat bij aanvang van het project gemiddeld 80 procent van de activiteiten uit laag 1 correct werden uitgevoerd. Dit percentage is bij de start van het tweede jaar gedaald naar ongeveer zeventig procent. Van het percentage scholen dat instructielaag 2 inzet, gebeurt dit bij de start van het project op tweederde van de scholen correct. Dit is in de loop van het project zo gebleven, ondanks het feit dat laag 2 nu op een veel hoger percentage scholen voorkomt.

Opvallend is ook de sterke daling in het percentage scholen dat nog andere activiteiten voor risicoleerlingen aanbiedt, dan de bij LIST passende interventies.

Tabel 5.67 Mate waarin het convergente differentiatie­model bij voortgezet lezen in het LIST­project wordt uitgevoerd zoals bedoeld (derde tranche)

	Nov. '10 Gem. (sd)	Nov. '11 Gem. (sd)	ES
1. Instructie­laag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4)	.80 (.27)	.69 (.26)	-.42
2. Instructie­laag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (6)	.67 (-)	.65 (.16)	-
3. Instructie­laag 3 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (3)	-	-	-

We concluderen dat bij de start van het tweede projectjaar alle scholen de aanpakken uit laag 1 hebben geïmplementeerd. Negentig procent van de scholen biedt laag 2 bij hardop lezen aan (Ralfi) en vijftig procent laag 2 bij stillezen (Ralfi-light). Laag 3 bij hardop lezen wordt niet aangeboden. Laag 1 en 2 worden niet steeds correct toegepast. Het aanbieden van interventies die niet passen bij LIST komt op deze scholen nauwelijks nog voor.

Een tweede aspect van implementatie van het model voor convergente differentiatie, is de tijd die hiervoor op het rooster is ingepland. De tijd op het rooster voor voortgezet lezen in aantal minuten per week is nagevraagd aan het begin van beide schooljaren. Gemiddeld was aan het begin van het eerste projectjaar het aantal geplande minuten voor Laag 1 (HOMMEL en Stillezen) aan de krappe kant. Bij aanvang van het tweede projectjaar blijkt de gemiddeld ingeroosterde tijd nog afgenomen in vergelijking tot het eerste jaar. De verschillen tussen de scholen zijn verdriedubbeld. Voor Ralfi is de tijd bij het begin van het eerste projectjaar gemiddeld onvoldoende. Bij de start van het tweede projectjaar is dit gemiddeld ruim voldoende, hoewel de verschillen tussen de scholen uiterst groot zijn. De ingeplande tijd voor Ralfi-light is gemiddeld onvoldoende. In het bovenstaande is aangegeven, dat slechts een gering percentage van de scholen leesactiviteiten inroostert die niet passen binnen de LIST-aanpak. Deze activiteiten nemen gemiddeld ongeveer een half uur per week in beslag. Dit is in vergelijking tot de omvang van de tijd die deze activiteiten vragen op de scholen uit de beide andere tranches niet erg veel.

Samengevat kunnen we constateren dat het inplannen van de afgesproken tijd voor laag 1 gemiddeld te gering is en de verschillen tussen de scholen groot zijn. Voor Ralfi wordt gemiddeld ruim voldoende tijd ingeroosterd, maar zijn de verschillen tussen de scholen zeer groot. De tijd op het rooster voor Ralfi-light is te gering. Daarnaast wordt gemiddeld nog ongeveer een half uur per week besteed aan andere leesactiviteiten met de risicoleerlingen.

Mate van implementatie van het convergente differentiatie­model bij aanvankelijk lezen

Uit tabel 5.68 kan afgelezen worden dat bij de start van het werken met het programma voor aanvankelijk lezen volgens LIST alle scholen van de derde tranche laag 1 aanbieden voor alle leerlingen. Ook bieden alle scholen instructielaag 1 elke dag aan. Binnen instructielaag 1 is bij de start van deze werkwijze, ook de implementatie van de afzonderlijke blokken binnen laag 1 al goed gevorderd.

Tabel 5.68 Mate van implementatie van het convergente differentiatie­model bij aanvankelijk lezen in het LIST-project (derde tranche)	
1. Werken met het lagen-model	Nov. '11
- Percentage scholen dat instructielaag 1 aanbiedt voor alle leerlingen	100.0%
-Percentage scholen dat instructielaag 1 elke dag aanbiedt	100.0%
-Percentage scholen dat blok 1 (letters en leeshandeling) elke dag aanbiedt	100.0%
-Percentage scholen dat blok 2 (ondersteund lezen) elke dag aanbiedt	100.0%
-Percentage scholen dat blok 3 (duo lezen) elke dag aanbiedt	83.3%
-Percentage scholen dat blok 4 (zelfstandig lezen) elke dag aanbiedt	100.0%
-Percentage scholen dat blok 5 (creatief schrijven) elke dag aanbiedt	100.0%
-Percentage scholen dat blok 6 (luisteren) elke dag aanbiedt	100.0%
Percentage scholen dat laag 2 aanbiedt	33.3%
Percentage scholen dat laag 3 aanbiedt	0.0%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 1	33.3%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 2	0.0%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 3	0.0%
2. Tijd op het rooster voor instructielaag 1 bij aanvankelijk lezen in aantal minuten per week	Gem. (sd)
Totaal aantal minuten	434 (105)
Blok 1	118 (75)
Blok 2	52 (29)
Blok 3	69 (48)
Blok 4	58 (20)
Blok 5	58 (13)
Blok 6	79 (37)
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 1	60 (-)
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 2	-
Andere leesactiviteiten voor risicoleerlingen in laag 3	-

Met uitzondering van het duolezen komen alle blokken dagelijks voor. Bovendien wordt het werken met het blokkenmodel gemiddeld al voor negentig procent correct toegepast en zijn de verschillen tussen de scholen

klein (zie tabel 5.69).

Opvallend is dat er slechts in beperkte mate interventies worden ingezet voor de zwakke en zeer zwakke lezers. Laag 2 komt slechts op een derde van de scholen uit de derde tranche voor en laag 3 (Connect) wordt op dat moment in het geheel niet ingezet. Een derde van de scholen biedt activiteiten aan die niet passen binnen het blokkenmodel.

We concluderen dat bij de start van het laatste projectjaar er sprake is van vrijwel volledige implementatie van het werken met het blokkenmodel. Bovendien wordt het werken met het blokkenmodel voor 90 procent correct uitgevoerd. Instructielaag 2 wordt op slechts een derde van de scholen toegepast. Waar dit gebeurt, is de uitvoering voor slechts 50 procent correct.

Een tweede aspect van implementatie van het werken met het lagenmodel bij aanvankelijk lezen binnen LIST en ook het werken met de blokken die binnen laag 1 worden onderscheiden, is de tijd die voor elk van de onderdelen op het rooster is vastgelegd. Gemiddeld behalen de scholen aan het begin van het laatste projectjaar, het aantal voorgeschreven minuten van 425 per week ruimschoots. De verschillen tussen de scholen zijn zeer groot. Bij vrijwel alle blokken is de ingeroosterde tijd gemiddeld voldoende. Een uitzondering daarop vormt blok 1 (letters en leeshandeling). Hiervoor staan gemiddeld slechts 118 minuten op het rooster, waar 150 minuten de bedoeling is. De verschillen tussen de scholen in het aantal ingeroosterde minuten is hier ook opvallend groot.

Tabel 5.69 Mate waarin het convergente differentiatiemodel bij aanvankelijk lezen in het LIST-project wordt uitgevoerd zoals bedoeld (derde tranche)

	Nov. '11 Gem. (sd)
1. Instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (18)	.90 (.08)
2. Instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (8)	.50 (.00)
3. Instructielaag 3 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4)	-

Tenslotte constateren we, dat in het tweede projectjaar slechts één school in interventie laag 1 nog andere leesactiviteiten uitvoert dan het blokkenmodel. Deze school besteedt hier wel veel tijd aan.

Samenvattend concluderen we dat de scholen van de derde tranche gemiddeld voldoende tijd voor het kerncurriculum voor aanvankelijk lezen hebben ingepland. Het aantal minuten voor de letters en leeshandeling blijft gemiddeld

behoorlijk achter en de verschillen tussen de scholen zijn groot.

Mate van implementatie van het convergente differentiatiemodel bij voorbereidend lezen

Uit tabel 5.70 kan afgelezen worden dat zowel in groep 1 als in groep 2 alle scholen zijn gaan werken met de in het project geïntroduceerde blokken uit laag 1. Deze blokken worden echter niet elke dag aangeboden. Slechts op driekwart van de scholen wordt in groep 1 en 2 elke dag voorgelezen. Creatief schrijven staat in groep 1 op driekwart van de scholen en in groep 2 op alle scholen drie keer per week op het rooster zoals de bedoeling is. Slechts de helft van de scholen biedt in groep 2 dagelijks de letters en de leeshandeling aan. Aan het begin van het laatste projectjaar wordt het werken met de twee respectievelijk drie instructieblokken in laag 1 in beide groepen voor ongeveer tweederde correct uitgevoerd (zie tabel 5.71).

Tabel 5.70 Percentage scholen dat werkt met het lagen model voor voorbereidend lezen in LIST en tijd op het rooster (derde tranche)

1. Werken met het lagen-model	Nov. 2011	
	Groep 1	Groep 2
- Percentage scholen dat instructielaag 1 aanbiedt voor alle leerlingen	100.0%	100.0%
-Percentage scholen dat instructielaag 1 elke dag aanbiedt	75.0%	75.0%
-Percentage scholen dat blok 1 (luisteren) elke dag aanbiedt	75.0%	75.0%
-Percentage scholen dat blok 2 (creatief schrijven) 3 dagen per week aanbiedt	75.0%	100.0%
-Percentage scholen dat blok 3 (letters en leeshandeling) elke dag aanbiedt	-	50.0%
-Percentage scholen dat laag 2 aanbiedt	0.0%	0.0%
-Percentage scholen dat laag 3 aanbiedt	0.0%	0.0%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 1	0.0%	0.0%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 2	0.0%	0.0%
-Percentage scholen dat andere activiteiten aanbiedt in instructielaag 3	0.0%	0.0%

2. Tijd op het rooster bij voorbereidend lezen in aantal minuten per week	Nov. 2011	
	Groep 1 Gem. (sd)	Groep 2 Gem. (sd)
Totaal aantal minuten	213 (97)	325 (63)
Blok 1	150 (71)	156 (59)
Blok 2	63 (57)	70 (47)
Blok 3	-	99 (54)
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 1	-	-
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 2	-	-
Tijd voor andere leesactiviteiten in laag 3	-	-

Instructielaag 2 en 3 wordt aan het begin van het schooljaar op geen enkele school uit de derde tranche aangeboden. Ook biedt geen enkele school andere leesactiviteiten aan dan de in het kader van het LIST-project afgesproken is.

We concluderen dat het blokkenmodel voor voorbereidend lezen op alle scholen wordt gevolgd, maar niet alle blokken worden elke dag aangeboden. Het blokkenmodel is dan ook voor slechts ongeveer tweederde correct geïmplementeerd. De lagen 2 en 3 worden nog op geen enkele school aangeboden.

Tabel 5.71 Mate van correct uitvoeren van het convergente differentiatiemodel bij voorbereidend lezen in het LIST-project op schoolniveau (derde tranche)

	Nov. 2011	
	Groep 1 Gem. (sd)	Groep 2 Gem. (sd)
1. Instructielaag 1 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (10/13)	.65 (.26)	.69 (.17)
2. Instructielaag 2 wordt uitgevoerd zoals bedoeld (4/12)	-	-

Een tweede aspect van implementatie van het werken met het lagenmodel binnen LIST en ook het werken met de blokken die binnen laag 1 worden onderscheiden, is de tijd die voor elk van de onderdelen op het rooster is vastgelegd. Gemiddeld behalen de scholen aan het begin van het laatste projectjaar, het aantal voorgeschreven minuten van 180 minuten in groep 1. De voorgeschreven 330 minuten in groep 2 worden zo goed als behaald. De verschillen tussen de scholen zijn groot. Wanneer we naar de ingeroosterde tijd per blok kijken, blijkt zowel in groep 1 als in groep 2 de ingeroosterde tijd voor voorlezen gemiddeld voldoende. In groep 2 blijft de tijd die gemiddeld op het rooster is geplaatst voor het oefenen met de letters en de leeshandeling ver achter bij de gewenste 150 minuten per week: 99 minuten. Ook hier zijn de verschillen tussen de scholen erg groot. Voor creatief schrijven wordt gemiddeld zeer ruim tijd ingeroosterd. Positief is, dat er geen tijd aan andere leesactiviteiten is ingeroosterd.

Samenvattend constateren we dat bij voortgezet lezen alle scholen de aanpakken uit laag 1 hebben geïmplementeerd. Negentig procent van de scholen biedt laag 2 bij hardop lezen aan (Ralfi) en vijftig procent laag 2 bij stillezen (Ralfi-light). Laag 3 bij hardop lezen wordt niet aangeboden. Laag 1 en 2 worden niet steeds correct toegepast. Het aanbieden van interventies die niet passen bij LIST komt op deze scholen nauwelijks nog voor.

De afgesproken tijd voor laag 1 is gemiddeld te gering. Voor Ralfi wordt gemiddeld ruim voldoende tijd ingeroosterd, maar zijn de verschillen tussen de scholen zeer groot. De tijd op het rooster voor Ralfi-light is te gering. Daarnaast wordt gemiddeld nog ongeveer een half uur per week besteed aan andere leesactiviteiten met de risicoleerlingen.

Bij aanvankelijk lezen is sprake van vrijwel volledige implementatie van het werken met het blokkenmodel. Bovendien wordt het werken met het blokkenmodel voor 90 procent correct uitgevoerd. Instructielaag 2 wordt op slechts een derde van de scholen toegepast. Waar dit gebeurt, is de uitvoering voor slechts 50 procent correct.

Er is gemiddeld voldoende tijd voor het kerncurriculum voor aanvankelijk lezen ingepland. Het aantal minuten voor de letters en leeshandeling blijft gemiddeld behoorlijk achter en de verschillen tussen de scholen zijn groot.

Bij voorbereidend lezen wordt op alle scholen het blokkenmodel gevolgd, maar niet alle blokken worden elke dag aangeboden. Het blokkenmodel is dan ook voor slechts ongeveer tweederde correct geïmplementeerd. De lagen 2 en 3 worden nog op geen enkele school aangeboden.

Er is gemiddeld voldoende tijd voor de blokken ingeroosterd, maar de tijd voor de letters en de leeshandeling in groep 2 is te gering.

Opbrengstgericht werken

Om het opbrengstgericht werken van de scholen in kaart te brengen zijn een zestal aspecten van opbrengstgericht werken in kaart gebracht: 1. Uitvoeren toetskalender; 2. Afstemmen van toetsafnamen, groepsbesprekingen en onderwijsaanbod in de tijd; 3. Voeren van leerling-besprekingen op schoolniveau; 4. Geven van suggesties over lezen aan de leerkrachten; 5. Voeren van kwaliteitsbeleid op de scholen; en 6. Het in verband brengen van de observaties en vragenlijstgegevens met het gegeven onderwijs en de leerling-resultaten. De mate waarin deze aspecten al op orde waren op de scholen van de derde tranche bij aanvang van het project, staat vermeld in tabel 5.72.

Alle scholen hebben de afname van de nieuwe AVI-toetsen vanaf de start van het project ingepland.

Bij het doelgericht werken aan het verbeteren van de leerling-prestaties speelt het gebruiken van de gegevens over de vorderingen van de leerlingen een grote rol. Een voorwaarde om tijdig het aanbod en de instructie c.q.

ondersteuningsvorm te kunnen bijstellen op basis van de toetsresultaten is een goede afstemming op elkaar in de tijd van de groepsindelingen en het leerstofaanbod, de toetsafnamen en de groepsbesprekingen.

Bij aanvang van het project werd bij voortgezet lezen gemiddeld al tachtig procent van de activiteiten die hierop betrekking hebben door de scholen uitgevoerd. De verschillen tussen de scholen waren fors. Bij de start van het derde projectjaar is dit percentage verder toegenomen en zijn de verschillen tussen de scholen enigszins verkleind. Voor aanvankelijk lezen hebben de scholen het afstemmen van aanpak, toetsafname en groepsbesprekingen in de tijd gemiddeld in vrijwel dezelfde hoge mate geïmplementeerd als voor voortgezet lezen. Bij voorbereidend lezen blijkt deze praktijk bij aanvang van het laatste projectjaar nog in veel mindere mate aanwezig.

De mate waarin leerling-besprekingen en groepsbesprekingen over de vorderingen bij voortgezet lezen plaatsvinden op het niveau van het (sub)team gebeurt bij aanvang van het project gemiddeld op de LIST-scholen van de derde tranche al in redelijke mate: tweederde van de activiteiten uit de schalen worden gemiddeld uitgevoerd. Dit beeld is op de tweede meting in november 2011 hetzelfde. Bij aanvankelijk lezen ligt de gemiddelde score op hetzelfde niveau als bij voortgezet lezen. Bij voorbereidend lezen geldt dit slechts voor ongeveer de helft van de activiteiten. Bovendien zijn de verschillen tussen de scholen hier zeer groot.

In welke mate de toetsgegevens ook echt gebruikt worden om het aanbod en de instructie aan te passen, is eveneens nagevraagd bij de kartrekker. Op de negen uitspraken uit de schaal kan deze aangeven of de activiteit uit de uitspraak op zijn school wordt uitgevoerd en welke functionarissen bij de uitvoering betrokken zijn.

Tabel 5.72 Mate van implementatie van opbrengstgericht werken in het LIST-project op schoolniveau (derde tranche)

	Nov. '10	Nov. '11	ES
1. Uitvoeren toetskalender			
-Percentage scholen dat AVI op alle toetsmomenten afneemt	100.0%	100.0%	.00
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	
2. Afstemmen aanpak, toetsafname en groepsbesprekingen			
- Voorbereidend lezen (8)	-	.43 (.30)	-
- Aanvankelijk lezen (8)	-	.85 (.21)	-
- Voortgezet lezen (13)	.80 (.23)	.86 (.19)	.28
3. Mate waarin leerling-besprekingen op schoolniveau plaatsvinden			
- Voorbereidend lezen (17)	-	.54 (.47)	-
- Aanvankelijk lezen (15)	-	.68 (.31)	-
- Voortgezet lezen (20)	.67 (.28)	.68 (.28)	.04
4. De mate waarin de regiegroep suggesties geeft bij lezen (9)			
- Voorbereidend lezen leerkrachten	-	.54 (.21)	-
- Aanvankelijk lezen leerkrachten	-	.70 (.21)	-
- Voortgezet lezen leerkrachten	.59 (.16)	.61 (.18)	.12
5. Gebruik toetsgegevens om kwaliteitsbeleid op het gebied van lezen te voeren (7)	.71 (.13)	.66 (.22)	-.28
6. Het in verband brengen van de leerling-resultaten met de gegevens van de vragenlijsten en observaties (12)	.63 (.19)	.80 (.12)*	1.07

*=significant op 5%

Op de LIST-scholen van de derde tranche, blijkt de regiegroep volgens de leerkrachten gemiddeld in redelijke mate suggesties te geven hoe het leesonderwijs in te richten bij voortgezet lezen. De leerkrachten aanvankelijk lezen waarden de regiegroep gemiddeld hoger op dit punt (.70). Opvallend is de lage waardering uit de kleutergroepen voor de regiegroep op dit punt (.54). Het implementatiecriterium (.75) wordt nergens behaald.

Een vijfde aspect van opbrengst gericht werken is het gebruiken van de toetsgegevens om kwaliteitsbeleid te voeren ten aanzien van het lezen. Deze stap was op de aan het project deelnemende scholen van de derde tranche, bij aanvang van het eerste projectjaar al in behoorlijk hoge mate gezet (.71). Bij de tweede meting in november 2011 is de gemiddelde score echter afgenomen en zijn de verschillen tussen de scholen toegenomen.

Het laatste aspect van opbrengstgericht werken betreft het op elkaar betrekken van de gegevens die beschikbaar komen uit de observaties en vragenlijsten en de vorderingen op leerling-niveau. Bij aanvang van het project gebeurt dit op deze scholen al in redelijke mate. Bij aanvang van het tweede projectjaar is de score op dit instrument nog significant toegenomen. De effectgrootte van het

verschil tussen de eerste en tweede meting bedraagt ruim een standaarddeviatie.

Samenvattend concluderen we dat op de scholen van de derde tranche in behoorlijk hoge mate opbrengst gericht gewerkt wordt bij voortgezet en aanvankelijk lezen. Bij voorbereidend lezen is dit in veel mindere mate het geval.

5.4.4 Vergroten van het vermogen tot veranderen

Om het vermogen tot veranderen van de in het onderzoek betrokken scholen in kaart te brengen zijn drie variabelengroepen opgenomen: leiding geven aan het implementatieproces van de scholen, werken aan een professionele cultuur binnen de school en cognities van leerkrachten.

Leiding geven aan het implementatieproces

Zoals in paragraaf 5.2 aangegeven dienen de scholen die deelnemen aan het LIST-project een regiegroep in te stellen, waar ook de schoolleider deel vanuit maakt. Tevens dienen de scholen een coördinator c.q. kartrekker aan te trekken, die tijd krijgt voor het project en met wie afspraken worden gemaakt over de relatie met de directie. Dit is bij de schoolleider nagevraagd. Ter controle is bij de kartrekker nagevraagd of zijn taken duidelijk zijn en of helder is hoe de communicatie over het project verloopt.

Zoals uit tabel 5.73 afgelezen kan worden is op alle scholen van de derde tranche direct bij de start van het project een regiegroep ingesteld. De organisatie van de coördinatie is aan het begin van het project goed en is bij aanvang van het laatste projectjaar nog iets toegenomen. De coördinatie is echter niet optimaal georganiseerd. Ook is het de kartrekkers gemiddeld niet volledig duidelijk wat hun taken zijn. Tevens zijn de verschillen tussen de kartrekkers in dit opzicht groot. Om organisatie en coördinatie van het project goed te regelen, dient de score op beide schalen 1 te zijn.

Tabel 5.73 Mate van aansturing en bewaking van het vernieuwingsproces in het LIST-project (derde tranche)

	Nov. '10	Nov. '11	ES
1.Aanwezigheid regiegroep	100.0%	100.0%	.00
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	
2. Organisatie van de coördinatie (4)	.83 (.13)	.86 (.20)	.18
3. Duidelijkheid van taken van de kartrekker (4)	.71 (.29)	.75 (.27)	.14
4. Aansturing door de kartrekker			
- inhoudelijke aansturing (7)	.57 (.24)	.68 (.21)	.49
- aansturing van de uitvoering van het project (8)	.66 (.13)	.65 (.19)	-.06
5. Aansturing door de schoolleider			
- Implementatiebegeleiding (11)	.64 (.12)	.44 (.29)	-.90
- coördinatie van het LIST project (8)	.78 (.11)	.58 (.27)	-.97
- bewaking van de uitvoering van het project (4)	.65 (.10)	.41 (.32)	-1.01
6.Communicatie met het bestuur en/of bovenschools manager (9)	.15 (.18)	.18 (.19)	.16

Bij aansturing door de kartrekker worden twee aspecten onderscheiden. Op de eerste plaats gaat het om inhoudelijke aansturing van het project door het doen van klassenbezoeken en het organiseren van bijeenkomsten waarin de voortgang van het project aan de orde komt. Tevens gaat het om het houden van toezicht op de uitvoering van het project volgens plan. Bij de start van het project geven de kartrekkers van de derde tranche scholen slechts in beperkte mate inhoudelijke sturing aan het project. Bij de start van het laatste projectjaar is dit weliswaar aanzienlijk verbeterd, maar het implementatiecriterium van .75 is niet bereikt. Hetzelfde geldt voor de gemiddelde aansturing van de uitvoering van het project door de kartrekker.

De aansturing door de schoolleider omvat drie aspecten. Het eerste aspect heeft betrekking op het geven van begeleiding aan team en leerkrachten bij de implementatie van het project. Het tweede aspect betreft coördinatie van het LIST-project. Het derde aspect tenslotte heeft betrekking op bewaking van de uitvoering van het project. Bij aanvang van het eerste projectjaar gaf de schoolleiding in redelijke mate begeleiding aan het team en de individuele leerkrachten. Zijn rol bij de coördinatie van het project was bij het eerste meetmoment gemiddeld hoog: boven het implementatiecriterium. De bewaking van de uitvoering van het project wordt bij aanvang van het project ook in behoorlijk hoge mate door de schoolleider ter hand genomen. Bij aanvang van het tweede projectjaar blijkt de bemoeienis van de schoolleiders gemiddeld sterk afgenomen en zijn de verschillen tussen de schoolleiders bij de aansturing en bewaking van het project fors toegenomen. De effectgrootte van de verschillen tussen beide metingen zijn negatief en groot. Het implementatiecriterium is hier gemiddeld dus niet bereikt.

De communicatie met het bestuur is bij aanvang van het project bij de scholen van de derde tranche uiterst beperkt. Daar is geen verandering in gekomen.

Samenvattend concluderen we dat de aansturing en bewaking van het vernieuwingsproces in het LIST-project op de scholen van de derde tranche onvoldoende was.

Professionele cultuur

Ook bij de derde tranche scholen is in kaart gebracht of er binnen de school sprake is van een voldoende professionele cultuur om een veelomvattende vernieuwing als het LIST-project met succes te kunnen invoeren.

Tabel 5.74 Mate van implementatie van een professionele cultuur in het LIST-project (derde tranche)

	Nov.'10 Gem. (sd)	Nov.'11 Gem. (sd)	ES
1. Professionele samenwerking binnen het team (17)			
- Volgens de schoolleider	.75 (.10)	.76 (.10)	.10
- Volgens de kartrekker	.79 (.08)	.79 (.12)	.00
- Volgens de leerkrachten voorbereidend lezen	-	.61 (.19)	-
- Volgens de leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.70 (.11)	-
- Volgens de leerkrachten voortgezet lezen	.67 (.15)	.70 (.14)	.21
2. De bereidheid om vernieuwingen in te voeren (10)	.69 (.15)	.67 (.12)	-.15

Om hier zicht op te krijgen is zowel bij de leerkrachten, als de kartrekker en schoolleider nagevraagd hoe het gesteld is met de samenwerking in het team. Tevens is aan de schoolleider gevraagd hoe hij de vernieuwingsbereidheid van zijn team inschat.

De samenwerking binnen het team blijkt bij aanvang van het project op de scholen van de derde tranche volgens alle betrokkenen behoorlijk goed. Het oordeel van de leerkrachten, valt gemiddeld lager uit. Dat geldt in het bijzonder voor de leerkrachten van de kleutergroepen.

De bereidheid om vernieuwingen in te voeren is gemiddeld redelijk hoog.

De professionele cultuur lijkt voldoende om implementatie van het LIST-project mogelijk te maken.

Cognities

Opvattingen van betrokkenen en de motivatie van betrokkenen spelen eveneens een rol bij het al dan niet slagen van onderwijsvernieuwingen. Zoals

eerder aangegeven is het daarom belangrijk om bij het opbouwen van een beeld van de implementatie van LIST en de kans van slagen van het LIST-project de mening van betrokkenen over het project in zijn algemeenheid en lezen in het bijzonder te kennen en indien nodig maatregelen te treffen die de opvattingen positief beïnvloeden. Het eerste aspect waarover de mening van betrokkenen is gevraagd betreft de behoefte die de scholen ervaren om te veranderen in de richting die met het LIST-project nagestreefd wordt. Uit tabel 5.75 kan afgelezen worden dat het LIST-project gemiddeld in behoorlijk hoge aansluit bij waar de scholen gegeven hun leerling-prestaties behoefte aan hebben. Bij de start van het tweede projectjaar is de 'sense of urgency' gemiddeld nog verder toegenomen. De mening over het project is bij de start van het project bij alle betrokkenen die op dat moment bevraagd zijn, zeer positief. De gemiddelde waardering voor het project van de leerkrachten blijft enigszins achter bij die van de schoolleiding. Met name de leerkrachten van de kleutergroepen vallen in negatieve zin op. Bovendien zijn de verschillen in waardering tussen deze leerkrachten aanzienlijk groter dan bij de andere groepen leerkrachten het geval is.

Het vertrouwen in eigen kunnen van de leerkrachten om de doelen van het project bij alle leerlingen te realiseren is gemiddeld redelijk goed.

Tabel 5.75 Mate van implementatie van het LIST-project in de opvattingen van betrokkenen (derde tranche)

	Nov.'10 Gem. (sd)	Nov.'11 Gem. (sd)	ES
1. Sense of urgency (7)	.73 (.09)	.78 (.12)	.47
2. Mening over het LIST project (6)			
- Schoolleider	.86 (.09)	.82 (.12)	-.38
- Kartrekker	.88 (.09)	.87 (.12)	-.09
- leerkrachten voorbereidend lezen	-	.64 (.21)	-
- leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.81 (.10)	-
- leerkrachten voortgezet lezen	.78 (.12)	.76 (.16)	-.14
3. Vertrouwen in eigen kunnen (8)			
- leerkrachten voorbereidend lezen	-	.68 (.11)	-
- leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.64 (.11)	-
- leerkrachten voortgezet lezen	.66 (.10)	.66 (.11)	.00
4. Leesmotivatie			
- leerkrachten voorbereidend lezen lezen zelf kinderboeken	-	91.7%	-
- leerkrachten aanvankelijk lezen lezen zelf kinderboeken	-	100.0%	-
- leerkrachten voortgezet lezen lezen zelf kinderboeken	91.7%	83.9%	-.24
- leerkrachten voorbereidend lezen zijn zelf lezers	-	83.3%	-
- leerkrachten aanvankelijk lezen zijn zelf lezers	-	85.7%	-
- leerkrachten voortgezet lezen zijn zelf lezers	91.7%	82.1%	-.29
5. Mening van de leerkrachten over de externe begeleider (10)			
- leerkrachten voorbereidend lezen	-	.68 (.15)	-
- leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.88 (.12)	-
- leerkrachten voortgezet lezen	.74	.72	-.11
6. Mening van de leerkrachten over de kartrekker (6)			
- leerkrachten voorbereidend lezen	-	.68 (.25)	-
- leerkrachten aanvankelijk lezen	-	.78 (.26)	-
- leerkrachten voortgezet lezen	.86 (.13)	.81 (.17)	-.33

Gemiddeld worden tweederde van de uitspraken op de schaal waarmee het vertrouwen in eigen kunnen is gemeten, door alle leerkrachten positief gescoord.

Het is heel goed gesteld met de leesmotivatie van de leerkrachten. De overgrote meerderheid van de leerkracht leest zelf zowel kinderboeken als literatuur voor volwassenen.

Het laatste aspect waarover de mening van de leerkrachten is gevraagd, betreft de deskundigheid van de begeleiding. Daarbij gaat het om de vraag of de leerkrachten de externe begeleider én de interne begeleider (kartrekker) deskundig genoeg vinden om hen te ondersteunen bij de implementatie van de inhoudelijke vernieuwingen die LIST vraagt.

De deskundigheid van de externe begeleiding wordt gemiddeld door alle

leerkrachten behoorlijk hoog ingeschat. Het meest positief zijn de leerkrachten die aanvankelijk leesonderwijs verzorgen. De leerkrachten die voor de kleutergroepen staan, zijn het minst positief en dat geldt ook voor hun waardering voor de deskundigheid van de kartrekker. De leerkrachten die voortgezet lezen geven, schatten de deskundigheid van de interne begeleider echter gemiddeld als bijzonder goed in.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de 'sense of urgency' voor deelname aan het LIST-project zeer groot is, dat de waardering voor de inhoud van het project van de schoolleiding en de kartrekkers zeer groot is, dat de motivatie van de leerkrachten voor lezen zeer hoog is en dat de begeleiding als deskundig wordt ervaren. Het vertrouwen in de eigen mogelijkheden om bij alle leerlingen goede resultaten te behalen is redelijk hoog.

De leerkrachten van de kleutergroepen vallen in negatieve zin enigszins op: zowel hun waardering voor het project als voor de deskundigheid van de begeleiding is gemiddeld duidelijk lager dan bij de beide andere groepen leerkrachten. De verschillen tussen deze groep leerkrachten onderling zijn eveneens veel groter dan bij de beide andere groepen leerkrachten.

5.4.5 Samenvatting en conclusies

Implementatie op leerkrachtniveau

Om het LIST-project te implementeren dienen de leerkrachten in hoge mate te werken met de evaluatieve cyclus, de LIST-aanpakken in hoge mate en correct uitvoeren en het zelfvertrouwen van hun leerlingen te bevorderen. In deze samenvatting wordt achtereenvolgens beschreven in hoeverre dit het geval is bij de leerkrachten die voortgezet lezen, aanvankelijk lezen dan wel voorbereidend lezen geven.

Voortgezet lezen

Aan het eind van het project blijken de leerkrachten die voortgezet lezen geven in hoge mate te werken met de evaluatieve cyclus. De doelen van het project worden voor ongeveer 80 procent onderschreven door de leerkrachten en vastgelegd op schoolniveau. Alle scholen nemen steeds de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Vrijwel alle leerkrachten houden bij hoeveel boeken de kinderen lezen. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten is gemiddeld redelijk goed

geïmplementeerd. Ruim 80 procent van de leerkrachten stelt een groepsplan op, dat van hoge kwaliteit is. We concluderen dat het werken met de evaluatieve cyclus bij voortgezet lezen op de scholen van de derde tranche gemiddeld in voldoende mate is geïmplementeerd.

Het overall instructiegedrag bij de hardop leesaanpak (HOMMEL) is in de loop van het project fors verbeterd: gemiddeld is er sprake van een vooruitgang van 1.3 standaarddeviatie. Het implementatiecriterium is gemiddeld ruimschoots bereikt. Een zwak punt blijft fase 4, 'Gezamenlijke afsluiting'.

Ook voor de instructie bij de stilleesaanpak geldt, dat de kwaliteit van de instructie in de loop van het project sterk is verbeterd. De effectgrootte van het verschil is 90 procent van een standaarddeviatie. Gemiddeld is het implementatiecriterium ruimschoots bereikt.

RALFI is goed geïmplementeerd: het implementatiecriterium wordt ruimschoots behaald.

De leestijd wordt zeer efficiënt besteed. De taakgerichtheid van de leerlingen is bij zowel HOMMEL, als Lekker Stillezen, als Ralfi zeer groot (>80%). Bij stillezen is het aantal minuten van de les dat daadwerkelijk gelezen wordt, conform de afspraken. Bij hardop lezen en Ralfi is dit aan de krappe kant.

Alle leerkrachten hebben een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de voortgezet lezen leerkrachten van de derde tranche scholen het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van HOMMEL, Lekker Stillezen en Ralfi en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerling-niveau te mogen verwachten. De verschillen tussen de leerkrachten in de mate van implementatie zijn echter behoorlijk groot.

Aanvankelijk lezen

In het laatste projectjaar werken de leerkrachten die aanvankelijk lezen geven in redelijk hoge mate met de evaluatieve cyclus. Ruim zeventig procent van de scholen heeft de doelen voor aanvankelijk lezen vastgelegd in het schoolverbeteringsplan. Alle scholen nemen de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in

relatie tot de toetsresultaten is zeer goed geïmplementeerd. Het overgrote deel van de scholen stelt een groepsplan op, dat van redelijk hoge kwaliteit is.

De eerste drie blokken van aanvankelijk lezen zijn aan het eind van het project gemiddeld voldoende geïmplementeerd: zevenenzeventig procent van de activiteiten uit het observatie-instrument worden correct uitgevoerd. De blokken 4, 5 en 6 zijn bij het overgrote merendeel van de leerkrachten ingeroosterd conform de afspraken. Laag 2 wordt niet door alle leerkrachten die deze interventie voor hun leerlingen nodig achten correct uitgevoerd.

De leestijd wordt zeer efficiënt besteed. De taakgerichtheid van de leerlingen is bij alle drie de blokken zeer groot. Bij de blokken die geobserveerd zijn, is het gemiddelde aantal minuten dat besteed wordt aan de les ruim voldoende. De verschillen tussen de leerkrachten zijn groot. Ook voor zelf lezen (blok 4) en het creatief schrijven (blok 5) is gemiddeld voldoende tijd per dag ingeroosterd. De tijd voor voorlezen (blok 6) is gemiddeld aan de krappe kant.

De tijd op het rooster van de leerkracht voor laag 2 is gemiddeld voldoende.

Ook de leerkrachten die het aanvankelijk leesonderwijs verzorgen, hebben een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de leerkrachten van de derde tranche die aanvankelijk lezen geven, het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerlingniveau te mogen verwachten. De verschillen tussen de leerkrachten in de mate van implementatie zijn echter behoorlijk groot. De implementatie van laag 2 (preteaching en reteaching) en laag 3 (Connect) is gemiddeld onvoldoende.

Vorbereidend lezen

In het laatste projectjaar werken de leerkrachten die voorbereidend lezen geven in beperkte mate met de evaluatieve cyclus. Een kleine zestig procent van de scholen hebben de doelen voor voorbereidend lezen vastgelegd in het schoolverbeteringsplan. Alle scholen nemen de in het project voorgeschreven toetsen op het juiste moment af. Het terugkijken op het gegeven onderwijs in relatie tot de toetsresultaten is voor ruim de helft van de activiteiten geïmplementeerd. Ruim veertig procent van de leerkrachten stelt een

groepsplan op. De kwaliteit van dit groepsplan is nog verre van optimaal. Tevens valt op, dat nog geen twintig procent van de leerkrachten scherp voor ogen heeft welke doelen in het kader van het project gesteld worden.

Uit de observatiegegevens blijkt, dat de kwaliteit van de instructie bij het voorlezen (blok 1), gemiddeld het implementatiecriterium dicht nadert (.73). De kwaliteit bij het aanleren van de letters en de leeshandeling is aan het eind van het laatste projectjaar onvoldoende (.61). Tachtig procent van de leerkrachten heeft creatief schrijven ingeroosterd aan het eind van het laatste projectjaar. Laag 2 wordt in beperkte mate ingeroosterd en laag 3 in het geheel niet.

De tijd die wordt besteed aan het blok 'letters en leeshandeling' en het blok 'voorlezen', is gemiddeld veel te lang. Ook de ingeroosterde tijd voor creatief schrijven ligt gemiddeld aan de hoge kant. Tachtig procent van de leerlingen is taakgericht bezig tijdens het oefenen met de letters en de leeshandeling en bijna 100 procent tijdens het voorlezen.

De tijd voor de uitvoering van laag 2 is niet volgens de bedoeling.

Ook in de kleuterbouw hebben de leerkrachten een zeer goede pedagogische relatie met hun leerlingen.

Samenvattend concluderen we dat de voorbereidend lezen aanpak van het LIST-project in beperkte mate geïmplementeerd is in het handelen van de leerkrachten.

Implementatie op schoolniveau

Implementatie op schoolniveau heeft betrekking op drie aspecten: het inplannen van het leerstofaanbod, de organisatie van het differentiatie-model en het opbrengstgericht werken.

Bij aanvang van het laatste projectjaar beschikt slechts tweederde van de scholen van de derde tranche over een doorgaande lijn in het onderwijsaanbod.

Het leerstofaanbod voor voortgezet lezen is slechts op een kleine zestig procent van de scholen ingepland. Wel beschikken ruim tachtig procent van de scholen over voldoende leeftijdsadequate boeken per leerling. Het probleem zit in het vastleggen van wanneer en hoeveel boeken of bladzijden gelezen moeten zijn. Het aanbod voor aanvankelijk lezen is voor tachtig procent ingepland en het aanbod voor voorbereidend lezen voor ruim zestig procent.

Het inplannen van het leerstofaanbod geeft daarmee een wisselend beeld te zien. Bovendien zijn de verschillen tussen de scholen zeer groot.

Bij voortgezet lezen wordt instructielaag 1 gemiddeld door een kleine zeventig procent van de scholen correct uitgevoerd. Laag 2 wordt op schoolniveau door tweederde van de scholen correct uitgevoerd. Laag 3 komt niet voor. De op schoolniveau ingeplande tijd is voor laag 1 gemiddeld onvoldoende. Voor laag 2 is de tijd gemiddeld voldoende voor Ralfi en onvoldoende voor Ralfi light.

Bij de start van schooljaar 2011-2012 is op de scholen van de derde tranche sprake van vrijwel volledige implementatie van het werken met het blokkenmodel bij aanvankelijk lezen. Het werken met het blokkenmodel wordt voor 90 procent correct uitgevoerd. Instructielaag 2 wordt op slechts een derde van de scholen toegepast. Waar dit gebeurt, is de uitvoering voor slechts 50 procent correct. Laag 3 komt niet voor. De tijd voor aanvankelijk lezen volgens LIST (laag 1) op het rooster is gemiddeld ruim voldoende. Het aantal minuten voor de letters en de leeshandeling blijft gemiddeld behoorlijk achter.

Het werken met het blokkenmodel voor het voorbereidend lezen (laag 1) wordt bij aanvang van het derde projectjaar voor 70 procent correct uitgevoerd. Dit lage percentage wordt veroorzaakt doordat slechts de helft van de scholen elke dag de letters en de leeshandeling aanbiedt en er slechts op driekwart van de scholen elke dag wordt voorgelezen. De lagen 2 en 3 worden op geen enkele school aangeboden. Er is gemiddeld voldoende tijd voor de blokken ingeroosterd, maar de tijd voor de letters en de leeshandeling in groep 2 is te gering.

Samenvattend constateren we dat bij voortgezet lezen alle scholen de aanpakken uit laag 1 hebben geïmplementeerd. Negentig procent van de scholen biedt laag 2 bij hardop lezen aan (Ralfi) en vijftig procent laag 2 bij stillezen (Ralfi-light). Laag 3 bij hardop lezen wordt niet aangeboden. Laag 1 en 2 worden niet steeds correct toegepast. Het aanbieden van interventies die niet passen bij LIST komt op deze scholen nauwelijks voor.

De afgesproken tijd voor laag 1 is gemiddeld te gering. Voor Ralfi wordt gemiddeld ruim voldoende tijd ingeroosterd, maar zijn de verschillen tussen de scholen zeer groot. De tijd op het rooster voor Ralfi-light is te gering. Daarnaast wordt gemiddeld nog ongeveer een half uur per week besteed aan andere leesactiviteiten met de risicoleerlingen.

Bij aanvankelijk lezen is sprake van vrijwel volledige implementatie van het werken met het blokkenmodel. Bovendien wordt het werken met het blokkenmodel voor 90 procent correct uitgevoerd. Instructielaag 2 wordt op slechts een derde van de scholen toegepast. Waar dit gebeurt, is de uitvoering voor slechts 50 procent correct.

Er is gemiddeld voldoende tijd voor het kerncurriculum voor aanvankelijk lezen ingepland. Het aantal minuten voor de letters en leeshandeling blijft gemiddeld behoorlijk achter en de verschillen tussen de scholen zijn groot.

Bij voorbereidend lezen wordt op alle scholen het blokkenmodel gevolgd, maar niet alle blokken worden elke dag aangeboden. Het blokkenmodel is dan ook voor slechts ongeveer tweederde correct geïmplementeerd. De lagen 2 en 3 worden nog op geen enkele school aangeboden.

Er is gemiddeld voldoende tijd voor de blokken ingeroosterd, maar de tijd voor de letters en de leeshandeling in groep 2 is te gering.

Om het opbrengstgericht werken van de scholen in kaart te brengen zijn een zestal aspecten van opbrengstgericht werken in kaart gebracht: 1. Uitvoeren toetskalender; 2. Afstemmen van toetsafnamen, groepsbesprekingen en onderwijsaanbod in de tijd; 3. Voeren van leerling-besprekingen op schoolniveau; 4. Geven van suggesties over lezen aan de leerkrachten; 5. Voeren van kwaliteitsbeleid op de scholen; en 6. Het in verband brengen van de observaties en vragenlijstgegevens met het gegeven onderwijs en de leerling-resultaten.

Samenvattend concluderen we dat op de scholen van de derde tranche in behoorlijk hoge mate opbrengstgericht gewerkt wordt bij voortgezet en aanvankelijk lezen, maar dat dit bij voorbereidend lezen in veel mindere mate het geval is.

Samenvattend concluderen we dat implementatie van het LIST-project op schoolniveau bij de derde tranche scholen een wisselend beeld te zien geeft. In het aanbod is niet volledig sprake van een doorgaande lijn. Over het algemeen is het leerstofaanbod, het differentiatiemodel, de tijd op het rooster en het opbrengstgericht werken, beter op orde bij voortgezet lezen en aanvankelijk lezen dan bij voorbereidend lezen. Tegelijkertijd constateren we dat het onderwijs voor de zwakke leerlingen bij geen enkele van de onderdelen optimaal is.

Vergroten van het vermogen tot veranderen

Om het LIST-project blijvend in de scholen in te voeren is het nodig dat er leiding gegeven wordt aan het implementatieproces op de scholen, dat er een professionele cultuur binnen de school is en dat er rekening gehouden wordt met de mening van betrokkenen over de in te voeren vernieuwing.

Het geven van leiding aan het invoeren van LIST is op de scholen van de derde tranche onvoldoende geweest. Alle scholen hebben een regiegroep ingesteld en op ruim tachtig procent van de scholen is de coördinatie duidelijk geregeld. De feitelijke aansturing en bewaking van de invoering door de kartrekker en vooral ook door de schoolleider, is gemiddeld verre van optimaal.

De professionele cultuur binnen de deelnemende scholen en de mening over inhoud en begeleiding bij het LIST-project zijn gemiddeld ook bij de scholen van de derde tranche voldoende positief om de vernieuwingen die het LIST-project vraagt vorm te geven. De leerkrachten van de kleutergroepen vallen in negatieve zin op. Zij waarderen de professionele cultuur van de school lager dan hun collega's, zij hebben minder waardering voor het LIST-project dan hun collega's en zij waarderen de inbreng van de begeleiding lager dan hun collega's.

Samenvattend concluderen we dat het veranderingsvermogen van de LIST-scholen van de derde tranche niet groot is. De coördinatie van het project is zeer goed geregeld. De aansturing van het project door vooral de schoolleiders laat gemiddeld te wensen over. De professionele cultuur en de motivatie van betrokkenen is over het algemeen voldoende om de uitvoering van een vernieuwing zoals LIST mogelijk te maken. Bij de leerkrachten van de kleutergroepen lijkt wat weerstand tegenover het project aanwezig.

Conclusies

Ten aanzien van de implementatie van het LIST-project in het leerkracht handelen op de scholen van de derde tranche, concluderen we dat:

1. De leerkrachten bij voortgezet lezen het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van HOMMEL, Lekker Stillezen (laag 1) en Ralfi (laag 2) en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerlingniveau te verwachten;
2. De leerkrachten bij aanvankelijk lezen het werken met de evaluatieve cyclus, de uitvoering van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen en het bevorderen van het zelfvertrouwen van hun leerlingen in

- voldoende mate hebben geïmplementeerd om hier effecten van op leerlingniveau te verwachten;
3. Bij aanvankelijk lezen preteaching en reteaching (laag 2) en connect (laag 3) onvoldoende is geïmplementeerd;
 4. De leerkrachten bij voorbereidend lezen nog in onvoldoende mate werken met de cyclus van planmatig werken en de uitvoering van het aanleren van de letters en de leeshandeling in onvoldoende mate is geïmplementeerd;
 5. Bij voorbereidend lezen laag 2 onvoldoende en laag 3 in het geheel niet is geïmplementeerd.
 6. De leerkrachten die aanvankelijk en voorbereidend lezen geven de doelen van het LIST-project onvoldoende helder hebben.

Ten aanzien van de implementatie van het LIST-project op schoolniveau op de scholen van de derde tranche concluderen we dat:

7. de implementatie van het LIST-project op schoolniveau een wisselend beeld te zien geeft waar het gaat om het plannen van de leerstof: voortgezet lezen voor zestig procent, aanvankelijk lezen voor tachtig procent en voorbereidend lezen voor 60 procent;
8. De tijd op het rooster voor laag 1 (gemiddeld) voldoende is bij aanvankelijk lezen en voorbereidend lezen en gemiddeld te gering bij voortgezet lezen;
9. Er bij voortgezet lezen een aanzienlijke hoeveelheid tijd wordt ingepland voor andere leesactiviteiten dan de LIST-aanpak;
10. Het model voor convergente differentiatie niet optimaal wordt uitgevoerd: het kerncurriculum wordt steeds op alle scholen aangeboden, maar de uitvoering is niet volledig correct. Laag 2 wordt bij voortgezet lezen door tweederde van de scholen correct uitgevoerd. Laag 3 komt bij het hardop lezen niet voor. Bij aanvankelijk en voorbereidend lezen komt deze laag 2 weinig voor en laag 3 in het geheel niet. .
11. Drie van de zes aspecten van opbrengstgericht werken voldoende zijn geïmplementeerd;
12. Het veranderingsvermogen van de LIST-scholen van de tweede tranche voldoende is;
13. Er sprake is van een professionele schoolcultuur en voldoende motivatie voor het project en de begeleiding bij schoolleiding en leerkrachten aanvankelijk en voortgezet lezen.
14. De leerkrachten van de kleutergroepen een afwijkende positie innemen in vergelijking tot hun collega's.

Ten aanzien van voortgezet lezen trekken we de slotconclusie, dat hoewel op het niveau van de leerkracht de vernieuwing van het voortgezet leesonderwijs goed geïmplementeerd is, er geen optimale winst op leerlingniveau te verwachten valt gezien de gebrekkige vormgeving op schoolniveau.

Ten aanzien van aanvankelijk lezen trekken we de slotconclusie dat zowel op leerkrachtniveau als op schoolniveau de LIST-aanpak goed is geïmplementeerd. Gezien het feit dat laag 2 en 3 nog zeer beperkt worden uitgevoerd is, zijn ook hier geen maximale leerlingresultaten te verwachten.

Ten aanzien van het voorbereidend lezen trekken we de slotconclusie dat de LIST-aanpak zowel op leerkrachtniveau als op schoolniveau in onvoldoende mate is geïmplementeerd om optimale leerling-resultaten te verwachten.

Hoofdstuk 6

LEERLINGVORDERINGEN

6.1 Inleiding

Het doel van het LIST-project is uiteindelijk het behalen van resultaten bij de leerlingen. Het eerste doel is dat alle leerlingen ongeveer 25 boeken per jaar lezen zodat zij voldoende teksten hebben gelezen om hun vloeiend leesvaardigheden te kunnen ontwikkelen. Vervolgens wordt de mate waarin de leesvaardigheid zich ontwikkelt afgemeten aan de scores op de toetsen *Beginnende Geletterdheid* en *Letters Benoemen* in groep 2 en aan de scores op de *AVI-toets* en de scores op de *Stilleestoetsen* in de hogere groepen. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van het onderzoek naar het beantwoorden van de vraag wat de resultaten op leerling-niveau zijn na drie jaar werken met het project op de scholen van de eerste en tweede tranche en na twee jaar werken met het project op de scholen van de derde tranche.

Het hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting en conclusie.

6.2 Leerlingvorderingen op de scholen van de eerste tranche

6.2.1 Inleiding

Het project is gestart met vernieuwing van het voortgezet lezen. In het tweede projectjaar is de vernieuwing van het aanvankelijk lezen ter hand genomen en pas in het derde jaar is daar voorbereidend lezen bijgekomen. Tegen deze achtergrond bespreken we de ontwikkeling in leerlingenvorderingen ook in deze volgorde.

6.2.2 Leerlingvorderingen bij voortgezet lezen op de eerste tranche scholen

In deze paragraaf wordt allereerst ingegaan op het aantal boeken dat de leerlingen gelezen hebben. Vervolgens worden de prestaties van de leerlingen

op de AVI-toets gepresenteerd en tenslotte wordt ingegaan op de groei die de leerlingen laten zien op de Stillestoetsen.

Aantal gelezen boeken

In het project is als doel gesteld dat de leerlingen 25 boeken op jaarbasis gelezen dienen te hebben. De gedachte achter het stellen van een aantal gelezen boeken als doel is de volgende. Uit de literatuur komt eenduidig naar voren dat het vloeiend leren lezen geen dichotoom proces is, maar een continu proces. De vaardigheid vloeiend lezen is alleen te ontwikkelen door veel te lezen. Nog even los van prestaties op toetsen, zou het eerste doel van het voortgezet lezen dan ook moeten zijn, het zorgen dat alle leerlingen veel lezen. In het LIST-project is dit doel geconcretiseerd in termen van een aantal boeken dat gelezen zou moeten zijn. Dit aantal is gesteld op 25. Dit getal is geen hard criterium, maar een inschatting van de hoeveelheid die nodig is om vloeiend lezen te ontwikkelen.

Tabel 6.1 Aantal gelezen boeken (eerste tranche, BAO en S(B)O)				
	Groep 4 BO			
	Mei '09	Mei '10	Mei '11	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	24 (20)	31 (14)	36 (26)**	.52
	Groep 5 BO			
	Mei '09	Mei '10	Mei '11	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	22 (12)	27 (13)	36 (18)**	.93
	Groep 6 BO			
	Mei '09	Mei '10	Mei '11	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	18(11)	23 (12)	21 (10)**	.29
	Groep 7 BO			
	Mei '09	Mei '10	Mei '11	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	15 (8)	15 (10)	21 (10)**	.67
	Groep 8 BO			
	Mei '09	Mei '10	Mei '11	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	21 (12)	27 (15)	24 (9)*	.29
	S(B)O			
	Mei '09	Mei '10	Mei '11	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	17 (10)	33 (24)	22 (17)**	.37

*=significant op 5%; **=significant op 1%

In het schooljaar 2008-2009 werd in het reguliere basisonderwijs voor 65 procent van de leerlingen bijgehouden hoeveel boeken de leerlingen lezen. In

het S(B)O lag het percentage rond de 50 procent. In het schooljaar 2011-2012 is dit percentage voor het reguliere basisonderwijs opgelopen tot 75 procent en voor S(B)O tot 55 procent. In het basisonderwijs is dit projectdoel dus in behoorlijk hoge mate geïmplementeerd, maar niet optimaal. In het S(B)O is sprake van een veel beperktere implementatie.

Voor zover de gegevens dat toelaten, kan uit tabel 6.1 afgelezen worden dat in groep 4, 5 en 8 van het reguliere basisonderwijs het aantal gelezen boeken in het schooljaar 2008-2009 gemiddeld zeer dicht in de buurt komt van het gestelde doel. In de overige groepen en in het S(B)O blijft het aantal gelezen boeken gemiddeld nog wat achter, maar ook hier is het aantal boeken dat gemiddeld gelezen is al behoorlijk hoog. Voor het berekenen van dit gemiddelde zijn stripboeken niet meegeteld. Uit de tabel kan tevens afgelezen worden dat de verschillen tussen de leerlingen in het aantal boeken dat gelezen is in dit schooljaar zeer groot is.

In het tweede schooljaar dat deze scholen aan LIST werken, wordt in de groepen 4, 5 en 8 van het reguliere basisonderwijs én in het speciaal (basis)onderwijs de doelstelling van 25 boeken per schooljaar gemiddeld ruimschoots behaald. In vergelijking tot het eerste projectjaar is het aantal gelezen boeken sterk toegenomen. In groep 6 ligt het gemiddeld aantal gelezen boeken in 2009-2010 gemiddeld zeer dicht tegen het implementatiecriterium aan. Zoals gezegd is dit geen heel hard criterium, maar een indicatie. In deze groep is het aantal gelezen boeken in dit schooljaar gemiddeld fors toegenomen in vergelijking tot het voorafgaande schooljaar. Alleen in groep 7 blijft het aantal gelezen boeken gemiddeld nog wat achter.

In het derde projectjaar wordt in alle groepen het nagestreefde aantal te lezen boeken gemiddeld (vrijwel) gehaald. In alle groepen is sprake van een aanzienlijke toename in het aantal boeken dat gemiddeld door de kinderen gelezen worden. In alle groepen is het verschil tussen de eerste en laatste meting statistisch significant. De effectgroottes van de verschillen variëren van klein in de groepen 6 en 8 van het reguliere basisonderwijs en het S(B)O, tot groot in groep 5 van het reguliere basisonderwijs. Dit projectdoel mag dan ook als behaald beschouwd worden.

Resultaten op de AVI-toets op de eerste tranche scholen

De leesvaardigheid van de leerlingen in het hardop lezen van teksten is gemeten met de AVI-toets (zie voor de beschrijving hoofdstuk 4). Het lastige is dat met ingang van het schooljaar 2009-2010 de scholen de overgang

hebben gemaakt van de ‘oude’ AVI-toetsen naar de AVI-toetsen uit 2009. Deze toetsen zijn niet vergelijkbaar en de normering is volledig herzien. Dit maakt het noodzakelijk nieuwe doelen te formuleren.

Voor de leerlingen in het basisonderwijs is het doel van het project geformuleerd in termen van het percentage leerlingen dat in elk van de groepen het bij deze groep behorende AVI-niveau zou dienen te behalen. Bij de oude AVI betrof dit 95 procent van de leerlingen. Bij de nieuwe AVI is het streefdoel dat 80 procent van de leerlingen het bij elke groep gestelde AVI-niveau behaald. Voor het SBO en SO is het doel geformuleerd in termen van leerwinst. Bij de oude AVI-toets was dit 2 AVI-instructieniveaus per jaar (van oktober tot oktober). Bij de nieuwe AVI-toets zou 95 procent van de leerlingen een minimale vooruitgang van 1 AVI-beheersingsniveau per jaar dienen te boeken.

Tabel 6.2 Resultaten op de AVI-toets (1996) (eerste tranche, BAO), schooljaar 2008-2009

	Groep 4		Groep 5		Groep 6	
	Okt 2008	Mei 2009	Okt 2008	Mei 2009	Okt 2008	Mei 2009
Doel	AVI 3	AVI 5	AVI 6	AVI 8	AVI 9	AVI 9
N	238	245	239	248	228	225
Gem. (sd)	4.42 (1.85)	6.64 (1.75)	6.82 (1.69)	8.29 (1.17)	8.16 (1.13)	8.78 (.59)
% doel behaald	85.7	88.6	78.7	80.6	56.6	84.9

	Groep 7		Groep 8		
	Okt 2008	Mei 2009	Okt 2008	Mei 2009	
Doel	AVI 9	AVI 9	AVI 9	AVI 9	
Aantal ln.	260	263	231	235	
Gem. (sd)	8.63 (.76)	8.90 (.40)	8.87 (.53)	8.99 (.01)	
% doel niet behaald	79.2	92.8	92.6	98.7	

In het reguliere basisonderwijs zien we dat de leerlingen groep 4 zijn binnengekomen met een gemiddeld AVI-niveau dat bijna 1,5 AVI boven het op dat moment gestelde doel ligt. De verschillen tussen de kinderen zijn echter zeer groot. Aan het eind van het schooljaar is de gemiddelde score 6.64 AVI beheersingsniveau. Ook aan het eind van het jaar ligt het niveau gemiddeld dus ruim 1,5 AVI boven het gestelde doel. De verschillen tussen de leerlingen zijn iets kleiner geworden en het percentage leerlingen dat het gestelde doel niet haalt is iets afgenomen tot 11,4 procent. Dit ligt nog zes procent verwijderd van het einddoel van 5 procent. In groep 5 zou 95 procent van de leerlingen AVI 8 moeten beheersen. Dit wordt aan het eind van dit eerste projectjaar nog

niet behaald. Gemiddeld wordt het doel wel behaald. Bovendien zijn de verschillen tussen de leerlingen zeer fors afgenomen. In groep 6 wordt heel veel winst geboekt. Aan het begin van het schooljaar behaalde meer dan 40 procent van de kinderen het gestelde doel van AVI 9 nog niet. Aan het eind van het jaar is dit percentage afgenomen tot 15 procent. Aan het eind van de basisschool bedraagt het percentage leerlingen dat AVI 9 niet behaald nog slechts iets meer dan 1 procent. Dit is natuurlijk een heel mooi resultaat en geeft ook aan dat het mogelijk is alle kinderen tot dit niveau te brengen. Het doel van het project is dit al veel vroeger in de schoolloopbaan te realiseren.

In tabel 6.3 staan de resultaten op de nieuwe AVI-toetsen (Cito, 2009) over het schooljaar 2009-2010 en 2010-2011. De naamgeving van de nieuwe AVI-toetsen is Instaptoets, M3, E3 enzovoorts, tot en met E7 en daarna Plus. Er zijn dus 11 AVI-niveaus. Om de berekeningen uit te kunnen voeren, zijn deze namen als volgt gecodeerd: instaptoets=0; M3=1; E3=2; M4=3; E4=4; M5=5; E5=6; M6=7; E6=8; M7=9; E7=10; Plus=11.

In januari groep 4 van het schooljaar 2009-2010 scoren de leerlingen gemiddeld ongeveer één AVI-niveau boven het op dat moment gestelde doel. De verschillen tussen de leerlingen zijn groot. Aan het eind van groep 4 is dit eveneens het geval. Bij de derde cohort leerlingen dat onderwijs krijgt volgens LIST, is gemiddeld de afstand tot het gestelde doel voor dat moment nog weer verder opgelopen. De verschillen tussen de leerlingen blijven groot. In groep 5 is de afstand van de gemiddelde scores op beide metingen in beide schooljaren tot het gestelde doel voor dat moment bijna 2 AVI-niveaus. De verschillen tussen de leerlingen zijn op dat moment ook het grootst. In groep 6 en 7 neemt de afstand van de gemiddelde score tot het gestelde doel weer geleidelijk af. Dat is uiteraard een plafondeffect. De verschillen tussen de leerlingen nemen eveneens geleidelijk af.

Tabel 6.3 Resultaten op de AVI toets (2009) (eerste tranche, BAO), schooljaren 2009-2010 en 2010-2011

	Groep 4			
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11
Doel	AVI M4	AVI E4	AVI M4	AVI E4
Aantal lln	383	382	323	273
Gem. (sd)	4.06 (1.80)	4.99 (2.07)	4.34 (1.96)	5.30 (2.16)
% doel behaald	82.8	82.1	85.2	84.2
	Groep 5			
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11
Doel	AVI M5	AVI E5	AVI M5	AVI E5
Aantal lln	358	353	320	273
Gem. (sd)	6.95 (2.38)	7.84 (2.44)	6.93 (2.44)	7.85 (2.38)
% doel behaald	84.0	84.2	85.3	89.4
	Groep 6			
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11
Doel	AVI M6	AVI E6	AVI M6	AVI E6
Aantal lln	306	305	306	277
Gem. (sd)	8.69 (2.17)	9.48 (1.89)	9.17 (2.15)	9.69 (1.85)
% doel behaald	79.4	84.3	86.9	87.0
	Groep 7			
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11
Doel	AVI M7	AVI E7	AVI M7	AVI E7
Aantal lln	268	301	322	289
Gem. (sd)	10.02 (1.58)	10.39 (1.27)	10.31 (1.41)	10.64 (.97)
% doel behaald	83.2	84.1	89.4	91.3
	Groep 8			
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11
Doel	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus
Aantal lln	267	261	306	221
Gem. (sd)	10.54 (1.12)	10.70 (.94)	10.76 (.79)	10.84 (.63)
% doel behaald	79.4	85.4	87.3	90.0

Het is verheugend om te kunnen melden dat in alle groepen ten minste 80 procent van de leerlingen het gestelde doel van dat meetmoment behalen. Daarmee is het in het project gestelde doel op deze toets bereikt! Het percentage leerlingen dat het gestelde doel bereikt is tussen de tweede en derde cohort bovendien nog toegenomen. Gemiddeld over alle groepen bedraagt de toename in het percentage leerlingen dat het doel bereikt 5.6 procent.

De grootste stijging vindt plaats in de groepen 7 en 8. In cohort 2010-2011 behalen respectievelijk 7.2 en 10.6 procent meer kinderen het gestelde doel, dan in cohort 2009-2010 het geval was.

Hoewel de toetsen verschillen, is het toch relevant om na te gaan welk percentage van de leerlingen de AVI-doelen van een bepaald meetmoment behaalden, voor en na het project.

Tabel 6.4 Vergelijking van het percentage leerlingen dat de doelen op de AVI behaalden voor en aan het eind van het LIST-project (eerste tranche, BAO)

	Jun 2008	Jun 2011
Groep 4	61.9 behaalt AVI 5	84.2 behaalt E4
Groep 5	45.0 behaalt AVI 8	89.4 behaalt E5
Groep 6	61.4 behaalt AVI 9	87.0 behaalt E6
Groep 7	86.5 behaalt AVI 9	91.3 behaalt E7

Uit deze tabel valt op de eerste plaats op hoever het behaalde resultaat voorafgaand aan het project afwijkt van het gewenste resultaat. Eind groep 4 behaalde nog geen tweederde van de leerlingen AVI 5. Dit was in de vorige AVI-toets het doel. Eind groep 5 behaalde nog geen 50 procent van de leerlingen AVI 8. Vele leesexperts wijzen op het belang van functionele geletterdheid aan het aan het eind van groep 5. Dat werd op de betreffende scholen nog voor veel te weinig leerlingen gerealiseerd. Ook aan het eind van de groepen 6 en 7 werd het niveau van functionele geletterdheid door een aanzienlijk percentage van de leerlingen niet bereikt. Aan het eind van het project behaalt een zeer veel groter percentage van de leerlingen de gestelde doelen. In groep 5 is zelfs sprake van een verdubbeling van het percentage leerlingen dat het gestelde doel behaalt. In de groepen 4 en 6 is het verschil in het percentage leerlingen dat het doel bereikt steeds ongeveer 25 procent. Tenslotte is het relevant om te vermelden dat in het schooljaar 2009-2010 aan het eind van groep 8 slechts 2,6 procent van de leerlingen de basisschool verlaten met een leesniveau dat onder het niveau van functionele geletterdheid ligt (E6). In het schooljaar 2010-2011 is het percentage nog lager, namelijk 0,9 procent.

In het SBO en SO is het doel op leerling-niveau gesteld in termen van leerwinst. Dit kan niet anders omdat de leerlingen binnen de groepen waarin ze geplaatst zijn, van zeer uiteenlopend niveau zijn. Bij de oude AVI-toetsen waren twee AVI-instructieniveaus vooruitgang in een jaar als doel gesteld. Bij de nieuwe AVI-toets is het doel 1 AVI beheersingsniveau per jaar, voor 95 procent van de leerlingen. Of dit doel behaald is kan over de oude toetsen niet aangegeven worden, aangezien de scholen overgegaan zijn naar de nieuwe toetsen. In onderstaande tabellen is verslag gedaan van de gegevens voor zover beschikbaar.

Bij het berekenen van de gemiddelde leerwinst in het schooljaar 2008-2009 zijn de leerlingen die in oktober 2008 al een AVI instructieniveau van 8 of 9

hadden niet meegenomen. Stijging in termen van twee instructieniveaus op de AVI-toets, is voor deze leerlingen immers niet mogelijk.

In onderstaande tabel zijn de resultaten weergegeven voor SBO en SO samen. De groep als geheel gaat gemiddeld 1.86 AVI-instructieniveau vooruit in de periode tussen oktober en mei van schooljaar 2008-2009. Dit schept verwachtingen voor het te behalen resultaat gezien over een heel jaar. Er blijken nauwelijks verschillen te zijn in behaalde resultaten tussen jongens en meisjes. De jongens zijn, zoals we dat gewend zijn wel in de meerderheid. Tevens valt op dat de populatie die betrokken is in het onderzoek zwaar is: het overgrote merendeel van de betrokken leerlingen is ouder dan negen jaar en behoort dus tot de groep waarvan bekend is dat het proces van leren lezen moeizamer verloopt. Dit blijkt ook heel duidelijk uit de resultaten. De groep leerlingen jonger dan negen jaar boekt in het schooljaar 2008-2009 een gemiddelde van bijna 2,5 AVI. De groep oudere leerlingen blijft daar gemiddeld bijna een AVI-instructieniveau bij achter. Tegen de verwachting in zien we bij deze groep een vrijwel gelijke gemiddelde score wanneer wordt gekeken naar AVI- beheersingsniveau.

Tot nu toe is er slechts 1 SO school die het gehele schooljaar al bij LIST betrokken is. Hoewel we de doelen voor SBO en SO gelijk gesteld hebben is het wellicht toch interessant om te zien hoe SBO en SO afzonderlijk gepresteerd hebben in dit eerste projectjaar.

Tabel 6.5 Leerwinst in instructieniveaus op de AVI-toets (1996) (eerste tranche, S(B)O), schooljaar 2008-2009

Instructieniveau	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Hele groep	224	1.86	1.17
Jongens	149	1.87	1.16
Meisjes	75	1.84	1.21
Lln. < 9 jaar	60	2.47	1.17
Lln. ≥ 9 jaar	164	1.64	1.09
Beheersingsniveau	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Hele groep	288	1.81	.99
Jongens	187	1.74	.91
Meisjes	101	1.94	1.13
Lln. < 9 jaar	69	1.93	.97
Lln. ≥ 9 jaar	219	1.78	1.00

* Leerlingen die in oktober al AVI beheersingsniveau 8 of 9 behaalden, zijn bij deze berekeningen niet meegenomen

Tabel 6.6 Uitsplitsing leerwinst in instructieniveaus op de AVI-toets (1996) (eerste tranche, S(B)O), schooljaar 2008-2009

SBO	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Hele groep	189	1.71	1.15
Jongens	128	1.76	1.16
Meisjes	61	1.61	1.14
Lln. < 9 jaar	41	2.34	1.24
Lln. ≥ 9 jaar	148	1.53	1.07
SO	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Hele groep	35	2.69	.93
Jongens	21	2.57	.93
Meisjes	14	2.86	.95
Lln. < 9 jaar	19	2.74	.99
Lln. ≥ 9 jaar	16	2.62	.89

* Leerlingen die in oktober al AVI instructieniveau 8 of 9 behaalden, zijn bij deze berekeningen niet meegenomen

De uitsplitsing laat grote verschillen zien. De gemiddeld in het schooljaar 2007-2008 geboekte leerwinst ligt op de SBO scholen een heel AVI-instructieniveau lager dan op de SO school. Dit verschil komt vrijwel geheel op het conto van de grote groep oudere leerlingen binnen het SBO.

Tabel 6.7 Uitsplitsing leerwinst in beheersingsniveaus op de AVI-toets (1996) (eerste tranche, S(B)O), schooljaar 2008-2009

SBO	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Hele groep	235	1.77	.98
Jongens	154	1.73	.91
Meisjes	81	1.85	1.09
Lln. < 9 jaar	48	1.92	.96
Lln. ≥ 9 jaar	187	1.74	.98
SO	N	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Hele groep	53	1.98	1.07
Jongens	33	1.79	.93
Meisjes	20	2.30	1.22
Lln. < 9 jaar	21	1.95	1.02
Lln. ≥ 9 jaar	32	2.00	1.11

* Leerlingen die in oktober al AVI beheersingsniveau 8 of 9 behaalden, zijn bij deze berekeningen niet meegenomen

Ook op beheersingsniveau boeken de leerlingen van de SO school gemiddeld wat meer leerwinst dan de leerlingen van de SBO scholen. Deze resultaten geven voeding aan optimisme over hetgeen binnen het SO mogelijk is. De resultaten geven tevens aanleiding om nauwkeurig in kaart te brengen welk

type leerlingen op beide schooltypen voorkomen, zodat meer zicht ontstaat op mogelijke oorzaken voor de aangetroffen verschillen.

In januari 2010 zijn de nieuwe AVI-toetsen ook in het S(B)O voor het eerst afgenomen. In tabel 6.8 is weergegeven welke leerwinst de leerlingen hebben geboekt, uitgaande van hun startmoment in januari 2010.

Zoals eerder vermeld is het doel voor de S(B)O leerlingen om in een tijdsspanne van een jaar een vooruitgang te boeken van ten minste 1 AVI-instructieniveau tot AVI M5. Vanaf AVI M5 tot AVI E7 is het doel 2 AVI-instructieniveaus vooruitgang. Vanaf AVI M5 gaan we er immers van uit dat het leesniveau verder normaal ontwikkelt omdat dan de grootste problemen met betrekking tot de automatisering overwonnen zijn. Na AVI E7 kunnen de leerlingen uiteraard nog maar één niveau groeien. Of dit doel bereikt is, wordt het duidelijkst door te kijken naar de behaalde leerwinst tussen januari 2010 en januari 2011. Aangezien de scholen de instructieniveaus in zeer beperkte mate hebben aangeleverd, kunnen we strikt genomen niet nagaan of dit doel bereikt is. In tabel 6.8 presenteren we derhalve de leerwinst op de AVI in beheersingsniveaus. Uit de resultaten blijkt, dat de doelen zoals gesteld op beheersingsniveau gemiddeld ruimschoots behaald worden, met uitzondering van de leerlingen die in januari 2010 AVI E7 behaalden, dat kan ook eigenlijk nauwelijks vanwege het plafondeffect. Een aantal zaken springt in het oog. Op de eerste plaats valt op dat een grote groep leerlingen in de hardop leesaanpak geplaatst is, die het vereiste AVI-niveau (E3) nog niet bereikt hadden. Op aanraden van de LIST-staf is dit gebeurd voor die leerlingen die langer dan twee jaar in het aanvankelijk leesproces hebben gezeten en met wie het niet lukt om binnen het aanvankelijk lezen vorderingen te boeken. Gemiddeld boekt de groep leerlingen die in januari 2010 AVI M3 niet behaald hebben in een jaar tijd een leerwinst van ruim anderhalf AVI niveau. Na anderhalf jaar is de geboekte leerwinst gemiddeld zelfs 2.4 AVI-niveau. Op basis hiervan trekken we de conclusie dat de stap naar ondersteund hardop lezen voor deze groep kinderen zeer effectief is geweest. Eenzelfde conclusie kan getrokken worden voor de leerlingen die in januari 2010 AVI M3 scoorden. Ook deze kinderen hadden het aanvankelijk leesproces niet met het gewenste resultaat doorlopen. Inzet van ondersteund hardop lezen bij deze groep heeft gemiddeld geleid tot een groei van 1.72 in AVI score. Het lijkt erop, dat wanneer de basis gelegd is, de ontwikkeling in het leesproces sneller verloopt. Vanaf een startniveau van AVI E3 boeken de leerlingen in een jaar tijd gemiddeld ruim twee AVI-niveaus. Bij de hoogste AVI-niveaus is de gemiddelde leerwinst wat geringer als gevolg van het plafondeffect. Tenslotte kunnen we uit de tabel

aflezen, dat er wel degelijk kinderen zijn die het S(B)O verlaten met een leesniveau op AVI Plus. Op beheersingsniveau behaalt ruim 90 procent van de leerlingen met als startniveau AVI E3, M4 en E4 tussen januari 2010 en januari 2011 de gestelde doelen. De verwachting dat vanaf AVI M5 de leerlingen per jaar 2 AVI-niveaus vooruitgang zouden kunnen behalen, wordt niet bewaarheid.

Tabel 6.8 Leerwinst tussen januari 2010 en januari 2011 in beheersingsniveaus op de AVI-toets (eerste tranche, S(B)O)

Leerlingen die in januari 2010 het volgende AVI niveau behaalden:				
	AVI M3 nog niet behaald	AVI M3	AVI E3	AVI M4
	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11
Aantal lln	50	54	73	59
Doel	1.00	1.00	1.00	1.00
Gem. (sd)	1.54 (1.49)	1.72 (1.38)	2.16 (1.28)	2.05 (1.32)
% doel behaald	70.0	87.0	90.4	93.2
Leerlingen die in januari 2010 het volgende AVI niveau behaalden:				
	AVI E4	AVI M5	AVI E5	AVI M6
	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11
	89	54	2.00	2.00
Aantal lln	1.00	2.00	62	41
Gem. (sd)	2.07 (1.03)	2.09 (1.50)	2.03 (1.28)	2.32 (1.40)
% doel behaald	91.0	57.4	58.1	70.7
Leerlingen die in januari 2010 het volgende AVI niveau behaalden:				
	AVI E6	AVI M7	AVI E7	AVI Plus
	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11	Jan. '10 - Jan. '11
Aantal lln	2.00	2.00	1.00	-
Doel	34	15	16	-
Gem. (sd)	2.15 (1.05)	1.80 (.41)	.88 (.34)	-
% doel behaald	73.5	80.0	87.5	-

Resultaten op de stillestoets bij de eerste tranche scholen

In de Nederlandse literatuur zijn geen gegevens bekend over het stilleestempo van leerlingen uit het basisonderwijs. Er zijn ook geen stilleestoetsen beschikbaar. Stillezen wordt in het voortgezet onderwijs middels de “tekenbeet”-tekst gemeten (ontwikkeld in het kader van het protocol dyslexie VO). In het primair onderwijs wordt vaak de parallelle versie van de AVI toets gebruikt waarmee het hoogste instructieniveau is vastgesteld. In het LIST project geven we er de voorkeur aan om met een ‘gewone’ tekst het stillees niveau te meten. Dit vermindert de hertest effecten m.b.t. de AVI toetsen. Het LIST project levert de teksten aan de scholen. Bij de eerste meting is gebruik gemaakt van oudere teksten uit het programma ‘Nieuwsbegrip’ van de CED-groep. Deze oudere teksten zijn gekozen om bekendheid met de teksten te

vermijden op scholen die werken met 'Nieuwsbegrip'. Bij het uitkiezen van de teksten is getracht teksten te kiezen met onderwerpen die neutraal zijn (cultureel, sociaal). Achteraf bleken de teksten uit 'Nieuwsbegrip' vaak specifiek gericht op de actualiteit (Sinterklaas etc.). Hierdoor is de keuze beperkt. Daarom is bij de volgende metingen gekozen voor meer algemene teksten uit 'Kijk en Beleef' voor de leerlingen die AVI 5 c.q. E4 beheersen, uit 'Informatie Junior' voor de leerlingen die AVI 6, 7 of 8, c.q. M5, E5 of M6 beheersen en voor teksten uit 'Informatie' voor leerlingen die AVI 9 c.q. E6 of hoger beheersen.

De in het project gebruikte doelen zijn afgeleid van de drempelwaardes waarbij de bijbehorende AVI-toetsen behaald worden. Deze zijn voor het basisonderwijs vermenigvuldigd met 1.3 omdat stillezen ongeveer 1.3 maal sneller verloopt dan hardop lezen. Voor de oude AVI-toetsen leverde deze werkwijze de volgende doelen op:

- Eind groep 5: 145 woorden stillezen per minuut (gemeten met tekst op AVI 5)
- Eind groep 6: 163 woorden stillezen per minuut (gemeten met tekst op AVI 6/7/8)
- Eind groep 7: 178 woorden stillezen per minuut (gemeten met tekst op AVI 9)
- Eind groep 8: 193 woorden stillezen per minuut (gemeten met tekst op AVI 9)

Het betreft steeds het aantal woorden per minuut. Deze score wordt verkregen door tweemaal het aantal gelezen woorden per minuut te scoren en de resultaten van beide metingen te middelen.

Voor welk percentage basisschoolleerlingen te verwachten is dat deze doelen behaald kunnen worden is, zoals hierboven aangegeven, nog niet bekend. Gezien het feit dat vloeiend lezen stillezen is en het feit dat het tempo waarin vloeiend gelezen kan worden zich doorontwikkelt voorbij het tempo dat met hardop lezen bereikt kan worden, is besloten in het kader van het project te experimenteren met de ontwikkeling van stilleestoetsen en het meten van het stilleestempo. De resultaten op de stilleestoetsen op de oktober en meimeting van schooljaar 2008-2009 voor de basisschoolleerlingen staan vermeld in tabel 6.9.

Tabel 6.9 Resultaten op de Stillestoets (eerste tranche, BAO), schooljaar 2008-2009

	Groep 5		Groep 6	
	Okt 2008	Mei 2009	Okt 2008	Mei 2009
Doel (wpm)	125	145	153	163
N	297	298	289	289
Gem. (sd)	150 (69)	195 (81)	197 (89)	216 (86)
% doel behaald	58.9	70.5	64.7	72.7

	Groep 7		Groep 8	
	Okt 2008	Mei 2009	Okt 2008	Mei 2009
Doel (wpm)	168	178	183	193
Aantal lln.	317	318	284	239
Gem. (sd)	203 (79)	209 (67)	233 (77)	286 (121)
% doel behaald	62.1	64.8	72.2	79.8

Wat op de eerste plaats opvalt in tabel 6.9 is dat het stilleestempo doorgroeit. Het cross-sectionele beeld laat zien dat het verschil in stilleestempo tussen begin groep 5 en eind groep 8 gemiddeld maar liefst 136 woorden per minuut bedraagt. Begin groep 5 is het gemiddelde aantal woorden dat stil gelezen wordt 150 woorden. Eind groep 5 ligt dit aantal gemiddeld op 195 woorden. Dit is gemiddeld 40 woorden meer dan de door ons ingeschatte 145 woorden die als doel gesteld zijn. Gemiddeld worden de door ons gestelde doelen dus gemakkelijk behaald. De verschillen tussen de leerlingen zijn echter groot, zoals afgelezen kan worden aan de standaarddeviatie. Het percentage leerlingen dat de verwachte doelen niet haalt is dan ook aanzienlijk. Tegelijkertijd zien we in de loop van groep 5 een forse daling van dit percentage met 11.5 procent. In de overige groepen is de tendens gelijk aan die in groep 5. Alleen in groep 7 zijn de resultaten wat minder.

Vanaf het schooljaar 2009-2010 zijn nieuwe doelen voor het stillezen geformuleerd, aangezien de doelen gerelateerd zijn aan de drempelwaarde van het te behalen AVI-niveau op een bepaald moment. De nieuwe AVI-toetsen hebben sterk afwijkende drempelwaardes. De nieuwe doelen zijn de volgende:

AVI M5:	110 woorden stillezen per minuut
AVI E5:	120 woorden stillezen per minuut
AVI M6:	125 woorden stillezen per minuut
AVI E6:	130 woorden stillezen per minuut
AVI M7:	138 woorden stillezen per minuut
AVI E7:	148 woorden stillezen per minuut
AVI Plus:	187 woorden stillezen per minuut

Tabel 6.10 Resultaten op de Stillestoets (eerste tranche, BAO), schooljaren 2009-2010 en 2010-2011

	Groep 5			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel	M5/ 110	E5/ 120	M5/ 110	E5/ 120
Aantal ll'n	198	226	188	187
Gem. (sd)	186 (61)	203 (83)	189 (92)	204 (92)
% doel behaald	84.3	82.9	86.7	88.7
	Groep 6			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel	M6/ 125	E6/ 130	M6/ 125	E6/ 130
Aantal ll'n	206	217	220	196
Gem. (sd)	211 (69)	236 (99)	202 (81)	214 (76)
% doel behaald	94.7	93.1	87.7	88.8
	Groep 7			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel	M7/ 138	E7/ 148	M7/ 138	E7/ 148
Aantal ll'n	203	237	241	221
Gem. (sd)	238 (95)	259 (96)	241 (113)	234 (85)
% doel behaald	82.3	82.4	90.5	89.1
	Groep 8			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel	Plus/ 168	Plus/ 187	Plus/ 168	Plus/ 187
Aantal ll'n	199	184	220	179
Gem. (sd)	239 (88)	259 (106)	262 (140)	247 (96)
% doel behaald	84.4	78.9	81.8	68.0

Omdat de doelen op de stillestoets zijn gerelateerd aan de AVI-toetsen, staan in tabel 6.10 nu als meetmoment januari en mei en niet zoals in het schooljaar daarvoor oktober en mei, aangezien de AVI toetsen uit 2009 op deze momenten worden afgenomen.

Ook in het tweede en derde projectjaar van de eerste tranche scholen is duidelijk zichtbaar dat het stilleestempo gemiddeld doorgroeit. De verschillen tussen de leerlingen zijn echter groot, zoals afgelezen kan worden aan de standaarddeviatie. Ondanks dat is het percentage leerlingen dat de verwachte doelen haalt zeer hoog. In groep 5,6 en 7 ligt dit percentage rond de negentig procent. In groep 8 ligt het percentage leerlingen dat het gestelde doel haalt rond op drie van de vier metingen rond de tachtig procent. Dit wordt uiteraard veroorzaakt doordat de 'sprong' in het aantal te lezen woorden tussen het aan AVI E7 gerelateerd aantal en het aan AVI Plus gerelateerde aantal heel erg groot is. Alleen bij de laatste meting in mei in groep 8 vallen de scores enigszins tegen. Dit kan een artefact zijn van de gebruikte tekst. Al met al zijn de resultaten op de stillestoetsen voor de eerste tranche scholen zeer positief.

Tabel 6.11 Resultaten op de Stillestoets (eerste tranche, S(B)O), schooljaar 2008-2009

Leerlingen die in oktober 2008 het volgende niveau behaalden :				
Doel (wpm)	AVI 6 beheerst voor tempo/120		AVI 7 beheerst voor tempo/125	
	Okt 2008	Mei 2009	Okt 2008	Mei 2009
N	97	92	65	63
Gem. (sd)	134 (51)	153 (69)	138 (61)	178 (85)

Leerlingen die in oktober 2008 het volgende niveau behaalden :				
Doel (wpm)	AVI 8 beheerst voor tempo/ 140		AVI 9 beheerst voor tempo/ 150	
	Okt 2008	Mei 2009	Okt 2008	Mei 2009
Aantal lln.	49	47	128	127
Gem. (sd)	177 (74)	224 (118)	210 (86)	229 (82)

In het S(B)O waren, gerelateerd aan de oude AVI-toetsen, de volgende doelen gesteld:

- S(B)O AVI 6 Beheerst voor tempo: 120 woorden stillezen per minuut
- S(B)O AVI 7 Beheerst voor tempo: 125 woorden stillezen per minuut
- S(B)O AVI 8 Beheerst voor tempo: 140 woorden stillezen per minuut
- S(B)O AVI 9 Beheerst voor tempo: 150 woorden stillezen per minuut

Deze doelen zijn tot stand gekomen door het aantal woorden dat binnen de tijd gelezen moet worden om het hardop leesdoel te halen, te vermenigvuldigen met 1.2. Deze factor is wat lager gekozen dan in het reguliere onderwijs om te compenseren voor concentratieproblemen en begripsproblemen die het stilleestempo kunnen aantasten in het speciaal (basis)onderwijs. Deze procedure is opnieuw uitgevoerd met de nieuwe AVI-toetsen. Dit leverde de volgende doelen voor stillezen in het S(B)O op:

M5: stillezen 101 woorden per minuut

E5: stillezen 111 woorden per minuut

M6: stillezen 122 woorden per minuut

E6: stillezen 130 woorden per minuut.

De waarde voor E6 is gebaseerd op de drempelwaarde op de C schaal voor het VO: C4 voor leerlingen met een LWOO/praktijkonderwijsprognose.

Vanaf AVI M7 beheerst zijn de normen voor het reguliere basisonderwijs toegepast, aangezien deze leerlingen geen leesproblemen blijken te hebben en voor hen dus de gewone basisschool doelen tellen.

In tabel 6.11 staan de resultaten op de stilleestoets gekoppeld aan de AVI-toetsen van 1996 over het schooljaar 2008-2009 vermeld. De resultaten over de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011, gekoppeld aan de AVI- toetsen van 2009 staan vermeld in tabel 6.12.

Zoals uit tabel 6.11 afgelezen kan worden, geldt ook voor de leerlingen in het S(B)O dat het stilleestempo zich gestaag doorontwikkelt. Het cross-sectionele beeld laat zien dat het verschil in stilleestempo tussen de groep die in oktober 2008 AVI 6 beheerst voor tempo scoorden en de groep die in mei 2009 AVI 9 beheerst voor tempo scoorden, gemiddeld 95 woorden per minuut bedraagt. Dit is ongeveer tweederde van het in het reguliere onderwijs gevonden verschil.

Gemiddeld is de groei binnen elk van de groepen veel hoger dan verwacht. Ook zijn de gemiddelde scores veel hoger dan verwacht. De gestelde doelen worden ook in het S(B)O gemiddeld met gemak gehaald. De verschillen tussen de leerlingen zijn echter groot en lijken groter te worden.

Bij cohort 2009-2010 en 2010-2011 is eveneens een gestage ontwikkeling in het stilleestempo van de leerlingen die een hoger AVI-niveau bereiken. De gestelde doelen worden ook in het S(B)O gemiddeld met gemak gehaald. Het percentage leerlingen dat de gestelde doelen bereikt ligt zeer hoog. Bij de interpretatie van de percentages dienen we voorzichtig te zijn, aangezien het veelal zeer kleine groepjes leerlingen betreft.

Op basis van bovenstaande resultaten concluderen we dat de aanpak voor voortgezet lezen zoals vormgegeven in het LIST-project uiterst succesvol is geweest op de scholen van de eerste tranche. In het basisonderwijs zijn de gestelde doelen voor hardop lezen en stillezen zeer royaal behaald. In het S(B)O zijn de doelstellingen voor hardop lezen eveneens behaald. Ook leerlingen die ernstig stagneerden in het aanvankelijk leesproces en daarin in feite geen vooruitgang hadden geboekt, bleken in de hardop leesaanpak de gestelde doelen gemiddeld wel te behalen. Ook in het stillezen zijn duidelijke ontwikkelingen in het tempo waarneembaar.

Tabel 6.12 Resultaten op de Stillestoets (eerste tranche, S(B)O), schooljaren 2009-2010 en 2010-2011

	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel (wpm)	M5/ 101	M5/ 101	M5/ 101	M5/ 101
N	33	29	46	20
Gem. (sd)	152 (61)	137 (57)	128 (44)	118 (34)
% doel behaald	90.9	79.3	66.7	65.0
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel (wpm)	E5/111	E5/111	E5/111	E5/111
N	36	47	77	64
Gem. (sd)	146 (46)	142 (45)	166 (98)	156 (60)
% doel behaald	77.8	79.7	73.7	78.1
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel (wpm)	M6/ 122	M6/ 122	M6/ 122	M6/ 122
N	28	28	62	45
Gem. (sd)	186 (73)	178 (67)	174 (99)	178 (77)
% doel behaald	89.3	89.3	69.4	73.3
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel (wpm)	E6/130	E6/130	E6/130	E6/130
N	17	28	44	60
Gem. (sd)	151 (43)	171 (76)	169 (68)	169 (63)
% doel behaald	64.7	60.7	61.4	71.7
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel (wpm)	M7/ 138	M7/ 138	M7/ 138	M7/ 138
N	9	12	36	24
Gem. (sd)	194 (108)	203 (90)	205 (121)	204 (126)
% doel behaald	66.7	90.9	63.9	62.5
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel (wpm)	E7/148	E7/148	E7/148	E7/148
N	11	24	39	50
Gem. (sd)	174 (40)	186 (62)	231 (165)	187 (83)
% doel behaald	80.0	66.7	73.7	60.0
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :			
	Jan 2010	Mei 2010	Jan 2011	Mei 2011
Doel (wpm)	Plus/ 168	Plus/ 187	Plus/ 168	Plus/ 187
N	28	62	120	110
Gem. (sd)	214 (57)	278 (148)	237 (111)	224 (96)
% doel behaald	75.0	74.2	68.3	53.7

6.2.3 Leerlingvorderingen bij aanvankelijk lezen op de eerste tranche scholen

Bij aanvankelijk lezen is in het reguliere basisonderwijs als doel gesteld, dat 80 procent van de leerlingen aan het eind van groep 3 AVI E3 behalen. In het S(B)O wordt het aanvankelijk leesproces verlengd tot anderhalf jaar. Na 1 jaar aanvankelijk lezen zou 75 procent van de leerlingen AVI M3-instructieniveau dienen te beheersen en na anderhalf jaar AVI E3-instructieniveau.

Tabel 6.13 Resultaten op de AVI toets bij aanvankelijk lezen (eerste tranche, BAO)

	Groep 3			
	Januari 2010	Januari 2011	Mei 2010	Mei 2011
Doel	AVI M3	AVI M3	AVI E3	AVI E3
Aantal lln	392	316	363	322
Gem. (sd)	.97 (1.15)	1.09 (1.26)	2.40 (1.52)	2.50 (1.61)
% doel behaald	57.4	64.2	71.7	75.2

Ook voor het aanvankelijk lezen geldt dat voor het eerst de nieuwe AVI-toetsen zijn afgenomen. Zoals uit tabel 6.13 blijkt vielen op de januarimeting in 2010 de resultaten op de toets erg tegen. Gemiddeld werd het doel net niet behaald en het percentage leerlingen dat het doel behaalde bedroeg nog geen zestig procent. Bij cohort 2010-2011 werd op de januari meting gemiddeld het doel net wel bereikt. Het percentage leerlingen dat het doel behaald heeft, ligt ook zeven procent hoger dan het percentage dat in cohort 2009-2010 dit doel behaald. Nadere analyse van de toets leerde ons, dat de normering van de toets op dat meetmoment erg streng is. In vergelijking tot de ELLO-toets die in de oude situatie op dat moment werd afgenomen, dienen de kinderen op de M3 tweemaal zoveel woordjes correct gelezen te hebben als op de ELLO-toets het geval was. Dit kan een verklaring vormen voor het behaalde resultaat. Anderzijds is de implementatie van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen niet optimaal geïmplementeerd. De gevonden resultaten zijn met deze conclusie in overeenstemming.

Op de meimeting is gemiddeld in beide cohorten sprake van een grote ontwikkeling in de leesvaardigheid van de leerlingen, met bijna 1.5 AVI-niveau. De gemiddelde afstand tot het doel van dat moment bedraagt ongeveer een half AVI-niveau. Dit is heel veel minder dan in de oude situatie het geval was, waar de afstand tot oude AVI 2 gemiddeld ruim 2.5 AVI-niveaus bedroeg. Het percentage leerlingen van cohort 2010-2011 dat de doelstelling bereikt, ligt 3.5 procent hoger dan in cohort 2009-2010 het geval was. Het gestelde doel volgens welke 80 procent van de leerlingen eind groep 3 AVI E3

zouden dienen te behalen, wordt echter ook in deze cohort niet bereikt. Gegeven de niet optimale implementatie van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen, is deze bevinding niet verwonderlijk.

In het S(B)O is als doel gesteld dat 75 procent van de leerlingen aan het eind van het eerste jaar AVI M3-instructie zouden dienen te beheersen. Gegeven de constatering dat M3 erg moeilijk is, en gegeven de constatering dat het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen niet optimaal gerealiseerd is, is het niet de verwachting dat dit gerealiseerd zal zijn.

Tabel 6.14 Resultaten op de meimeting met de AVI toets (instructieniveaus) bij aanvankelijk lezen (eerste tranche, S(B)O)

	Alle scholen		SBO	
	Cohort 0910	Cohort 1011	Cohort 0910	Cohort 1011
Aantal lln.	69	64	36	42
Doel	AVI M3 instr.	AVI M3 instr.	AVI M3 instr.	AVI M3 instr.
Gem. (sd)	1.77 (1.82)	1.25 (1.62)	1.30 (1.56)	1.36 (1.92)
% doel behaald	66.7	53.7	50.0	39.1

	SO Cluster 3		SO Cluster 4	
	Cohort 0910	Cohort 1011	Cohort 0910	Cohort 1011
Aantal lln.	9	11	9	11
Doel	AVI M3 instr.	AVI M3 instr.	AVI M3 instr.	AVI M3 instr.
Gem. (sd)	1.89 (1.36)	1.09 (.83)	1.89 (1.36)	1.09 (.83)
% doel behaald	77.8	81.8	77.8	81.8

Uit tabel 6.14 kan afgelezen worden dat gemiddeld over alle S(B)O scholen heen zowel in cohort 2009-2010 als in cohort 2010-2011, het doel ruimschoots gerealiseerd wordt. De verschillen tussen de kinderen zijn zeer groot. Van cohort 2009-2010 behaalt ruim tweederde van de leerlingen het doel. In cohort 2010-2011 wordt het doel door iets meer dan de helft van de leerlingen behaald. Wanneer uitsplitsing plaatsvindt naar SBO en type so school, wordt duidelijk dat er grote verschillen zijn in resultaten tussen de schoolsoorten. Tevens zijn er grote verschillen in resultaten per cohort. Doordat de groepjes leerlingen die het betreft zo klein zijn, vertalen zich verschillen in implementatie tussen de ene en de andere leerkracht zich direct in grote verschillen in leerlingresultaten.

Ten aanzien van aanvankelijk lezen dient geconcludeerd te worden dat de projectdoelen noch in het reguliere basisonderwijs, noch in het S(B)O gerealiseerd worden.

6.2.4 Resultaten bij voorbereidend lezen op de eerste tranche scholen

Bij voorbereidend lezen is in het reguliere basisonderwijs als doel gesteld, dat 96 procent van de leerlingen van groep 2 in januari 6 letters kennen en in juni 12 letters. Voor het S(B)O is het doel respectievelijk 4 en 9 letters voor 96 procent van de leerlingen. Tevens zou 75 procent van de leerlingen op alle scholen een A, B of C score dienen te behalen op de Analysetoets, de Synthesetoets en de Woordenschattoets uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse e.a., 2008).

Tabel 6.15 Resultaten op de toets Letters Benoemen (groep 2) (eerste tranche, BAO)		
	Januari 2011	Juni 2011
Doel	6 letters	12 letters
Aantal Iln	281	247
Gem. (sd)	14.54 (6.56)	17.34 (5.23)
% doel behaald	90.4	83.8

Gemiddeld kennen de kinderen in januari groep 2 van het reguliere basisonderwijs al meer dan 14 letters. De verschillen tussen de kinderen zijn echter zeer groot. Het beoogde percentage leerlingen dat zes letters zou moeten kennen op dat moment, wordt dan ook niet behaald. In juni is het aantal letters dat de kinderen gemiddeld kennen niet heel sterk gegroeid, namelijk met maar net 3 letters. De verschillen tussen de kinderen zijn wel enigszins afgenomen. Het percentage kinderen dat het gestelde doel behaald ligt lager dan in januari het geval was. Tussen januari en juni is er niet erg veel bereikt in de kleutergroepen van het reguliere basisonderwijs op dit punt. Gegeven de zeer zwakke implementatie van het blok ‘werken met letters en leeshandeling’ in de deelnemende scholen, zijn deze bevindingen niet verrassend.

Tabel 6.16 Resultaten op de toets Letters Benoemen (groep 2) (eerste tranche, S(B)O)		
	Januari 2011	Juni 2011
Doel	4 letters	9 letters
Aantal Iln	43	38
Gem. (sd)	12.02 (6.39)	16.16 (4.81)
% doel behaald	93.0	92.1

In het speciaal (basis)onderwijs kennen de kinderen in januari gemiddeld al 12 letters. Het beoogde percentage leerlingen van 96 dat het doel van vier letters zou moeten bereiken, wordt weliswaar net niet behaald, maar ligt wel heel hoog. Bovendien gaat het bij het kleine groepje kinderen waarvan we over gegevens beschikken in concreto dus om drie leerlingen die dit doel niet

behaald hebben. In juni 2011 kennen de kinderen gemiddeld ruim 16 letters. De verschillen tussen de leerlingen zijn bovendien afgenomen. Hoewel het doel niet bereikt is, is er in de periode januari tot juni toch behoorlijk veel bereikt op de scholen voor speciaal (basis)onderwijs. Het aantal letters dat deze kinderen kennen ligt ook slechts één letter onder het gemiddelde van de basisschoolleerlingen.

Tabel 6.17 Resultaten op de oktobermeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (eerste tranche, BAO)

	Analysetoets	Synthesetoets 1	Woordenschattoets 2
Landelijk gem.	26.17	17.49	13.98
Aantal Iln	227	229	218
Gem. (sd)	26.13 (6.13)	16.65 (4.81)	14.48 (4.83)
% D/E	25.1	39.9	25.7

Uit tabel 6.17 kan afgelezen worden, dat de leerlingpopulatie van de deelnemende scholen in het reguliere onderwijs vrij zwak is. In oktober valt een kwart van de leerlingen uit op de Analysetoets en de Woordenschattoets. Op de Synthesetoets valt zelfs veertig procent van de leerlingen uit. De gemiddelde score ligt op deze toets ook onder het landelijk gemiddelde. De verschillen tussen de leerlingen zijn redelijk groot.

De Woordenschattoets wordt jammer genoeg slechts eenmaal afgenomen, waardoor het niet mogelijk is na te gaan of er vooruitgang is geboekt. Dit is wel mogelijk ten aanzien van de analyse- en synthesevaardigheden van de leerlingen.

Tabel 6.18 Resultaten op de meimeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (eerste tranche, BAO)

	Analysetoets	Synthesetoets 2
Landelijk gem.	29.18	19.66
Aantal Iln	304	317
Gem. (sd)	30.33 (2.74)	21.24 (3.43)
% D/E	14.5	12.0

Op de meimeting is de gemiddelde score op beide toetsen boven de landelijk gemiddelde score komen te liggen. Bovendien zijn de verschillen tussen de leerlingen afgenomen. Het percentage leerlingen dat op deze toetsen uitvalt, is sterk teruggebracht. De gestelde doelen ten aanzien van de toetsen uit het pakket beginnende geletterdheid, zijn daarmee op de scholen voor regulier basisonderwijs royaal gerealiseerd.

In het speciaal (basis)onderwijs liggen de gemiddelde scores op de toetsen uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid in oktober 2010 steeds behoorlijk fors onder het landelijk gemiddelde. Het percentage uitvallers ligt rond de 50 procent.

Tabel 6.19 Resultaten op de oktobermeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (eerste tranche, S(B)O)

	Analysetoets	Synthesetoets 1	Woordenschattoets 2
Landelijk gem.	26.17	17.49	13.98
Aantal Iln	52	52	52
Gem. (sd)	21.63 (9.72)	13.94 (6.91)	10.81 (7.14)
% D/E	50.0	57.6	51.9

In mei 2011 liggen de gemiddelde scores eveneens onder het landelijk gemiddelde. De verschillen tussen de leerlingen zijn met name op de Analysetoets wel beduidend minder geworden. Toch ligt het percentage uitvallers nog steeds rond de vijftig procent. Het doel waarin gesteld wordt dat 75 procent van de leerlingen een A, B of C score op deze toets zou moeten behalen, wordt dus niet bereikt.

Tabel 6.20 Resultaten op de meimeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (eerste tranche, S(B)O)

	Analysetoets	Synthesetoets 2
Landelijk gem.	29.18	19.66
Aantal Iln	59	65
Gem. (sd)	25.80 (6.58)	16.38 (6.20)
% D/E	52.5	49.2

Samenvattend concluderen we, dat de leerlingresultaten in groep 2 op de scholen uit de eerste tranche een wat wisselend beeld te zien geven. Op de toetsen uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse e.a., 2008), worden de gestelde doelen in het reguliere basisonderwijs ruimschoots behaald. Op de toets Letters benoemen uit het Protocol Dyslexie daarentegen, blijft het percentage leerlingen dat aan het eind van groep 2 12 letters kent achter bij het beoogde percentage. Gemiddeld ligt het aantal letters dat gekend wordt duidelijk boven dit aantal. De verschillen tussen de kinderen zijn groot. Dit is voor de leerkracht van groep 3 bij de start van het formele aanvankelijk leesonderwijs geen gunstige uitgangspositie. In het speciaal(basis)onderwijs worden de doelen die gesteld zijn ten aanzien van het voorbereidend lezen niet gehaald.

6.3 Leerlingvorderingen op de scholen van de tweede tranche

6.3.1 Inleiding

Op de scholen van de tweede tranche is conform de afspraken gestart met vernieuwing van het voortgezet lezen. In het tweede projectjaar is de vernieuwing van het aanvankelijk lezen ter hand genomen en in het derde jaar is daar voorbereidend lezen bijgekomen.

Op deze scholen in derhalve drie schooljaren gewerkt aan de invoering van het voortgezet lezen volgens LIST, twee schooljaren aan de invoering van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen en één schooljaar aan de invoering van het blokkenmodel voor voorbereidend lezen. In deze paragraaf wordt verslag gedaan van de (de ontwikkeling in) de leerlingresultaten op deze gebieden.

6.3.2 Leerlingvorderingen bij voortgezet lezen

In deze paragraaf wordt allereerst ingegaan op het aantal boeken dat de leerlingen gelezen hebben. Vervolgens worden de prestaties van de leerlingen op de AVI-toets in zowel het reguliere als het speciaal basisonderwijs gepresenteerd en tenslotte wordt ingegaan op de groei die de leerlingen laten zien op de Stillestoetsen.

Aantal gelezen boeken op de tweede tranche scholen

In het project is als doel gesteld dat de leerlingen 25 boeken op jaarbasis gelezen dienen te hebben. Dit doel is een globale doelstelling.

Tabel 6.21 Aantal gelezen boeken (tweede tranche, BAO en S(B)O)				
	Groep 4 BAO			
	Mei '10	Mei '11	Mei '12	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	26(4)	20 (11)	26 (15)	.00
	Groep 5 BAO			
	Mei '10	Mei '11	Mei '12	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	25(8)	20 (9)	21 (13)*	-.37
	Groep 6 BAO			
	Mei '10	Mei '11	Mei '12	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	25(3)	19 (8)	19 (12)	-.69**
	Groep 7 BAO			
	Mei '10	Mei '11	Mei '12	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	22(6)	23 (7)	25 (10)*	.36
	Groep 8 BAO			
	Mei '10	Mei '11	Mei '12	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	28(11)	23 (8)	25 (7)	-.33
	S(B)O			
	Mei '10	Mei '11	Mei '12	
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	ES
Aantal gelezen boeken	17(9)	14 (11)	18 (14)	.08

*=significant op 5%; **=significant op 1%

In het schooljaar 2009-2010 werd in het reguliere basisonderwijs voor slechts ongeveer een kwart van de leerlingen bijgehouden hoeveel boeken de leerlingen lezen. In het S(B)O lag het percentage nog lager (ongeveer 10 %). In het schooljaar 2010-2011 is het percentage leerlingen waarvoor het aantal gelezen boeken is bijgehouden opgelopen tot ongeveer 50 procent. En in het S(B)O tot ongeveer 25 procent. In het schooljaar 2011-2012 is dit percentage voor het reguliere basisonderwijs nog iets opgelopen tot 55% en voor S(B)O zelfs tot 50 procent. Dit is weliswaar een forse toename, maar van optimale implementatie is geen sprake. De gegevens over het aantal gelezen boeken moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Uit tabel 6.21 kunnen we aflezen, dat de kinderen voor wie dit bijgehouden wordt, met uitzondering van groep 6 in het basisonderwijs aan het eind van het derde projectjaar gemiddeld ongeveer 25 boeken lezen. De verschillen tussen de kinderen zijn vrij groot. In het S(B)O ligt het aantal gelezen boeken gemiddeld lager, namelijk op 18. Het verschil met het basisonderwijs komt realistisch over aangezien zwakke lezers veelal langzamer lezen.

Samenvattend concluderen we, dat lang niet alle scholen bijhouden hoeveel de leerlingen daadwerkelijk lezen. Dit projectdoel, hetgeen eigenlijk voorafgaat aan het behalen van een bepaald aantal te lezen boeken, is dus op de tweede tranche scholen niet geïmplementeerd. Op de scholen waar dit wel gebeurt, worden er gemiddeld voldoende boeken gelezen om ontwikkeling in de leesvaardigheid te mogen verwachten.

Resultaten op de AVI-toets op de tweede tranche scholen

Voor de leerlingen in het basisonderwijs is het doel van het project bij voortgezet lezen geformuleerd in termen van het percentage leerlingen dat in elk van de groepen het bij deze groep behorende AVI-niveau deint te behalen. Bij de nieuwe AVI-toetsen die bij de leerlingen van de tweede tranche scholen is afgenomen, is het streefdoel dat 80 procent van de leerlingen het bij elke groep gesteld AVI- niveau behaald. Voor het SBO en SO is het doel geformuleerd in termen van leerwinst. Bij de nieuwe AVI-toets zou 95 procent van de leerlingen een minimale vooruitgang van 1 AVI-beheersingsniveau per jaar dienen te boeken.

In deze paragraaf gaan we na in hoeverre deze doelstellingen in behaald zijn. De naamgeving van de nieuwe AVI-toetsen is Instaptoets, M3, E3 enzovoorts, tot en met E7 en daarna Plus. Er zijn dus 11 AVI-niveaus. Om de berekeningen uit te kunnen voeren, zijn deze namen als volgt gehercodeerd: instaptoets=0; M3=1; E3=2; M4=3; E4=4; M5=5; E5=6; M6=7; E6=8; M7=9; E7=10; Plus=11.

Tabel 6.22 Resultaten op de AVI toets (2009) (tweede tranche, BAO)

Groep 4						
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11	Jan '12	Jun '12
Doel	AVI M4	AVI E4	AVI M4	AVI E4	AVI M4	AVI E4
Aantal lln	177	174	206	175	137	134
Gem. (sd)	4.03 (1.78)	4.99 (2.02)	4.73 (2.17)	5.55 (2.30)	4.45 (2.03)	5.37 (2.22)
%doel behaald	81.9	81.2	86.9	84.0	85.4	81.3
Groep 5						
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11	Jan '12	Jun '12
Doel	AVI M5	AVI E5	AVI M5	AVI E5	AVI M5	AVI E5
Aantal lln	213	175	195	163	141	129
Gem. (sd)	6.17 (2.46)	6.99 (2.53)	6.87 (2.32)	8.10 (2.16)	7.31 (2.47)	8.21 (2.52)
%doel behaald	71.8	70.9	83.6	90.2	88.7	86.8
Groep 6						
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11	Jan '12	Jun '12
Doel	AVI M6	AVI E6	AVI M6	AVI E6	AVI M6	AVI E6
Aantal lln	149	154	189	185	135	128
Gem. (sd)	8.08 (2.41)	9.10 (2.14)	8.36 (2.29)	9.14 (2.08)	9.29 (1.90)	9.76 (1.69)
%doel behaald	63.1	72.6	70.4	74.1	87.4	85.2
Groep 7						
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11	Jan '12	Jun '12
Doel	AVI M7	AVI E7	AVI M7	AVI E7	AVI M7	AVI E7
Aantal lln	141	153	157	151	140	138
Gem. (sd)	9.74 (1.80)	10.42 (1.32)	9.74 (1.67)	10.23 (1.39)	9.91 (1.67)	10.29(1.46)
%doel behaald	75.9	84.9	75.8	79.5	80.7	81.2
Groep 8						
	Jan '10	Jun '10	Jan '11	Jun '11	Jan '12	Jun '12
Doel	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus
Aantal lln	125	154	151	132	126	101
Gem. (sd)	10.57 (.92)	10.71 (.79)	10.68 (.93)	10.80 (.87)	10.62 (.95)	10.96 (.20)
%doel behaald	75.2	83.8	84.8	93.2	80.2	96.0

Over het schooljaar 2009-2010 constateerden we in onze eerdere rapportage het volgende: In januari 2010 groep 4 scoren de leerlingen van de tweede tranche gemiddeld ongeveer één AVI-niveau boven het op dat moment gestelde doel. De verschillen tussen de leerlingen zijn groot. Aan het eind van groep 4 is dit eveneens het geval. In groep 5 en 6 is de afstand van de gemiddelde scores op beide metingen tot het gestelde doel voor dat moment eveneens ongeveer 1 AVI-niveau. De verschillen tussen de leerlingen zijn nog toegenomen. In de groepen 7 en 8 neemt de afstand van de gemiddelde score tot het gestelde doel uiteraard af, omdat het plafond steeds dichterbij komt. Op de tweede tranche scholen zijn de projectdoelen in het schooljaar 2009-2010 in de groepen 5 en 6 niet behaald. Dit resultaat was in overeenstemming met de nog niet optimale implementatie van LIST op deze scholen op dat moment. Met name de tijd die besteed wordt aan hardop lezen en stillezen is nog onvoldoende. Dat de scholen op de goede weg zijn, blijkt uit het feit dat in

groep 4 en op de eindmeting in groep 7 en 8, de projectdoelen ruimschoots gehaald worden! Eind groep 8 blijkt op deze scholen slechts 1,9 procent van de leerlingen de school te verlaten met een leesniveau dat onder het niveau van functionele geletterdheid ligt (E6).

In het schooljaar 2010-2011 is op de tweede tranche scholen duidelijk vooruitgang geboekt. In groep 4, 5, 7 en 8 worden de projectdoelen behaald. Alleen in groep 6 ligt het percentage leerlingen dat E6 behaald nog onder het gewenste percentage van 80 procent. In vergelijking tot de vorige cohort is ook in groep 6 wel enige vooruitgang geboekt. Het percentage leerlingen dat de school verlaat met een leesniveau dat onder het niveau van functionele geletterdheid ligt blijft ongeveer op hetzelfde fraaie lage niveau als bij de vorige cohort het geval was (2.3%).

Na drie jaar gewerkt te hebben aan voortgezet lezen volgens LIST, kan gemeld worden, dat in alle groepen ten minste 80 procent van de leerlingen het gestelde doel van dat meetmoment behaald heeft. Daarmee is het in het project gestelde doel op deze toets bereikt! Verder is in het percentage leerlingen dat de school verlaat met een leesniveau dat onder het niveau van functionele geletterdheid ligt, nog verder terug gezakt in het schooljaar 2011-2012: tot slechts 1%.

In het S(B)O is het doel op leerling-niveau gesteld in termen van leerwinst omdat het niveau van de leerlingen binnen de groepen zeer divers is.

Zoals eerder vermeld is het doel voor de S(B)O leerlingen om in een tijdsspanne van een jaar een vooruitgang te boeken van ten minste 1 AVI-instructieniveau tot AVI M5. Vanaf AVI M5 tot AVI E7 is het doel 2 AVI-instructieniveaus vooruitgang. Vanaf AVI M5 gaan we er immers van uit dat het leesniveau verder normaal ontwikkelt omdat dan de grootste problemen met betrekking tot de automatisering overwonnen zijn. Na AVI E7 kunnen de leerlingen uiteraard nog maar één niveau groeien. Of dit doel bereikt is, wordt het duidelijkst door te kijken naar de behaalde leerwinst tussen januari 2010 en januari 2011. Aangezien de scholen de instructieniveaus in zeer beperkte mate hebben aangeleverd, kunnen we strikt genomen niet nagaan of dit doel bereikt is. In tabel 6.23 en 6.24 presenteren we derhalve de leerwinst op de AVI in beheersingsniveaus voor twee opvolgende cohorten. Uit de resultaten blijkt, dat dit doel gemiddeld ruimschoots behaald wordt en in een aantal groepen met een factor 2 wordt overtroffen. Een aantal zaken springt in het oog dat overigens sterke gelijkenis vertoont met de bevindingen in de eerste tranche.

Op de eerste plaats valt op dat er bij beide cohorten een groep leerlingen in de hardop leesaanpak geplaatst is, die het vereiste AVI-niveau (E3) nog niet bereikt had.

Op aanraden van de LIST-staf is dit gebeurd voor die leerlingen die langer dan twee jaar in het aanvankelijk leesproces hebben gezeten en met wie het niet lukt om binnen het aanvankelijk lezen vorderingen te boeken.

Gemiddeld boeken de groepen leerlingen die in januari 2010, respectievelijk januari 2011 AVI M3 niet behaald had in een jaar tijd een leerwinst van een en driekwart AVI niveau. Op basis hiervan trekken we de conclusie dat de stap naar ondersteund hardop lezen voor deze groep kinderen zeer effectief is geweest.

Tabel 6.23 Leerwinst tussen januari 2010 en januari 2011 in beheersingsniveaus op de AVI-toets (tweede tranche, S(B)O)

Leerlingen die in januari 2010 het volgende AVI niveau behaalden:				
	AVI M3 nog niet behaald	AVI M3	AVI E3	AVI M4
	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11
Doel	1.00	1.00	1.00	1.00
Aantal lln	38	44	43	48
Gem. (sd)	1.71 (1.33)	2.27 (1.35)	2.37 (1.20)	1.81 (1.16)
% doel behaald	78.9	95.5	95.3	91.7
Leerlingen die in januari 2010 het volgende AVI niveau behaalden:				
	AVI E4	AVI M5	AVI E5	AVI M6
	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11
Doel	1.00	2.00	2.00	2.00
Aantal lln	40	22	46	19
Gem. (sd)	2.05 (1.69)	2.14 (1.13)	2.35 (1.42)	3.16 (.96)
% doel behaald	82.5	81.8	71.7	94.7
Leerlingen die in januari 2010 het volgende AVI niveau behaalden:				
	AVI E6	AVI M7	AVI E7	AVI Plus
	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11	Jan. '10 – Jan. '11
Doel	2.00	2.00	1.00	-
Aantal lln	16	5	6	-
Gem. (sd)	1.94 (1.39)	1.60 (.89)	.83 (.41)	-
% doel behaald	62.5	80.0	83.3	-

Eenzelfde conclusie kan getrokken worden voor de leerlingen die in januari 2010 en januari 2011 AVI M3 scoorden. Ook deze kinderen hadden het aanvankelijk leesproces niet met het gewenste resultaat doorlopen. Inzet van ondersteund hardop lezen bij deze groep heeft gemiddeld geleid tot een groei van 2.27 en 2.0 in AVI score.

Tabel 6.24 Leerwinst tussen januari 2011 en januari 2012 in beheersingsniveaus op de AVI-toets (tweede tranche, S(B)O)

	Leerlingen die in januari 2011 het volgende AVI niveau behaalden:			
	AVI M3 nog niet behaald	AVI M3	AVI E3	AVI M4
	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12
Doel	1.00	1.00	1.00	1.00
Aantal lln	39	48	55	56
Gem. (sd)	1.72 (1.39)	2.00 (1.38)	2.13 (1.43)	1.86 (.98)
% doel behaald	79.5	95.8	87.3	96.4
	Leerlingen die in januari 2011 het volgende AVI niveau behaalden:			
	AVI E4	AVI M5	AVI E5	AVI M6
	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12
Doel	1.00	2.00	2.00	2.00
Aantal lln	81	36	60	35
Gem. (sd)	1.53 (1.36)	1.67 (1.60)	1.68 (1.91)	2.26 (1.52)
% doel behaald	77.8	52.8	55.0	68.6
	Leerlingen die in januari 2011 het volgende AVI niveau behaalden:			
	AVI E6	AVI M7	AVI E7	AVI Plus
	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12	Jan. '11 – Jan. '12
Doel	2.00	2.00	1.00	-
Aantal lln	23	14	10	-
Gem. (sd)	1.78 (1.48)	1.36 (.63)	.70 (.48)	-
% doel behaald	60.9	42.9	70.0	-

Vanaf een startniveau van AVI E3 boeken de leerlingen van beide cohorten in een jaar tijd gemiddeld ongeveer twee AVI-niveaus leerwinst. Bij de hoogste AVI-niveaus is de gemiddelde leerwinst wat geringer als gevolg van het plafondeffect. Op beheersingsniveau behaalt ruim 90 procent van de leerlingen met als startniveau AVI E3, M4 en E4 tussen januari 2010 en januari 2011 de gestelde doelen. De verwachting dat vanaf AVI M5 de leerlingen per jaar 2 AVI-niveaus vooruitgang zouden kunnen behalen, wordt niet bewaarheid.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de doelen ten aanzien van het voortgezet lezen zowel bij de reguliere basisscholen als bij de S(B)O scholen, op een incident na, behaald worden.

Resultaten op de stilleestoets bij de tweede tranche scholen

De in het project gebruikte doelen voor stillezen, zijn afgeleid van de drempelwaardes van de bijbehorende AVI-toetsen. Deze drempelwaardes zijn vermenigvuldigd met 1.3 omdat stillezen ongeveer 1.3 maal sneller verloopt dan hardop lezen. Voor de nieuwe AVI-toetsen zijn dit de volgende doelen:

AVI M5:	110 woorden per minuut stillezen
AVI E5:	120 woorden per minuut stillezen
AVI M6:	125 woorden per minuut stillezen
AVI E6:	130 woorden per minuut stillezen
AVI M7:	138 woorden per minuut stillezen
AVI E7:	148 woorden per minuut stillezen
AVI Plus:	187 woorden per minuut stillezen

Het is zeer verheugend om te zien dat ook op de scholen uit de tweede tranche het stilleestempo van de leerlingen gestaag doorgroeit (tabel 6.25). Vrijwel steeds laat een hoger hardop leestempo eveneens een hoger stilleestempo zien. Opvallend is dat dit stilleestempo gemiddeld veel hoger ligt, dan het op basis van de gehanteerde vermenigvuldigingsfactor verwachte stilleestempo.

Gemiddeld worden de door ons gestelde doelen door alle drie de cohorten gemakkelijk behaald. Het percentage leerlingen dat de gestelde doelen behaalt, lag bij cohort 2009-2010 in groep 5 en 6 rond de tachtig procent en vanaf groep 7 rond de negentig procent. Bij cohort 2010-2011 haalt in de groepen 5 tot en met 7 (ruim) negentig procent van de leerlingen het gestelde doel. In groep 8 ligt dit percentage dan op tachtig procent. Zoals eerder geconstateerd, lijkt er iets aan de hand geweest te zijn met de voor groep 8 gebruikte leestekst. Bij cohort 2011-2012 behaalt steeds ruim negentig procent van de leerlingen de gestelde doelen.

Tabel 6.25 Resultaten op de Stillestoets (tweede tranche, BAO)

Groep 5						
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	M5/ 110	E5/ 120	M5/ 110	E5/ 120	M5/ 110	E5/ 120
N	65	96	85	121	71	105
Gem. (sd)	183 (85)	194 (66)	178 (67)	207 (82)	169 (55)	200 (83)
% doel behaald	75.4	79.2	96.5	90.9	87.1	92.4
Groep 6						
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	M6/ 125	E6/ 130	M6/ 125	E6/ 130	M6/ 125	E6/ 130
N	36	84	86	115	60	104
Gem. (sd)	207 (82)	228 (74)	195 (60)	214 (66)	235 (91)	245 (77)
% doel behaald	77.9	82.1	98.8	96.5	96.7	99.0
Groep 7						
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	M7/ 138	E7/ 148	M7/ 138	E7/ 148	M7/ 138	E7/ 148
N	39	97	72	99	43	97
Gem. (sd)	236 (86)	302 (112)	210 (77)	225 (68)	241 (81)	242 (84)
% doel behaald	94.9	90.7	94.4	92.9	93.0	92.3
Groep 8						
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	Plus/ 168	Plus/ 187	Plus/ 168	Plus/ 187	Plus/ 168	Plus/ 187
N	37	96	78	71	33	24
Gem. (sd)	240 (73)	278 (101)	244 (101)	248 (73)	246 (99)	296 (87)
% doel behaald	91.9	88.5	71.8	81.7	84.9	95.8

In het S(B)O zijn de stilleesdoelen bepaald door het aantal woorden dat binnen de tijd gelezen moet worden om het hardop leesdoel te halen, te vermenigvuldigen met 1.2. Deze factor is wat lager gekozen dan in het reguliere onderwijs om te compenseren voor concentratieproblemen en begripsproblemen die het stilleestempo kunnen aantasten in het speciaal (basis)onderwijs. Dit leverde de volgende doelen voor stillezen in het S(B)O op:

M5: stillezen 101 woorden per minuut

E5: stillezen 111 woorden per minuut

M6: stillezen 122 woorden per minuut

E6: stillezen 130 woorden per minuut.

De waarde voor E6 is gebaseerd op de drempelwaarde op de C schaal voor het VO: C4 voor leerlingen met een LWOO/praktijkonderwijsprognose.

Vanaf AVI M7 beheerst zijn de normen voor het reguliere basisonderwijs toegepast, aangezien deze leerlingen geen leesproblemen blijken te hebben en voor hen dus de gewone basisschool doelen tellen.

Tabel 6.26 Resultaten op de Stillestoets in het speciaal (basis)onderwijs in het LIST project, schooljaar 2009-2010, schooljaar 2010-2011 en schooljaar 2011-2012 (tweede tranche)

	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :					
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	M5/ 101	M5/ 101	M5/ 101	M5/ 101	M5/ 101	M5/ 101
N	36	28	15	35	29	25
Gem. (sd)	159 (79)	135 (51)	166 (83)	142 (58)	120 (46)	147 (51)
% doel behaald	80.6	75.0	86.7	74.3	55.2	88.0
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :					
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	E5/ 111	E5/ 111	E5/ 111	E5/ 111	E5/ 111	E5/ 111
N	71	73	50	41	49	50
Gem. (sd)	163 (57)	150 (58)	166 (76)	147 (59)	145 (51)	160 (56)
% doel behaald	87.3	80.8	75.5	68.3	71.4	88.0
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :					
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	M6/ 122	M6/ 122	M6/ 122	M6/ 122	M6/ 122	M6/ 122
N	38	45	41	37	28	22
Gem. (sd)	179 (69)	181 (69)	179 (90)	182 (69)	172 (87)	176 (76)
% doel behaald	86.8	88.9	73.2	83.8	71.4	77.3
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :					
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	E6/ 130	E6/ 130	E6/ 130	E6/ 130	E6/ 130	E6/ 130
N	31	44	29	46	29	29
Gem. (sd)	184 (79)	188 (114)	196 (87)	180 (72)	175 (76)	170 (56)
% doel behaald	80.7	72.5	75.9	76.1	71.4	71.4
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :					
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	M7/ 138	M7/ 138	M7/ 138	M7/ 138	M7/ 138	M7/ 138
N	21	29	24	24	19	19
Gem. (sd)	216 (84)	229 (98)	210 (84)	206 (83)	177 (92)	177 (58)
% doel behaald	81.0	86.2	75.0	83.3	52.6	84.2
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :					
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	E7/ 148	E7/ 148	E7/ 148	E7/ 148	E7/ 148	E7/ 148
N	30	32	28	32	25	29
Gem. (sd)	304 (283)	243 (109)	211 (120)	193 (58)	201 (68)	197 (78)
% doel behaald	90.0	87.5	71.4	90.6	83.3	75.9
	Leerlingen die het volgende AVI niveau behaalden :					
	Jan '10	Mei '10	Jan '11	Mei '11	Jan '12	Mei '12
Doel (wpm)	Plus/168	Plus/187	Plus/168	Plus/187	Plus/168	Plus/187
N	76	120	73	83	56	78
Gem. (sd)	268 (113)	292 (163)	250 (114)	216 (91)	203 (75)	219 (84)
% doel behaald	88.2	73.3	79.2	53.0	64.3	59.0

Zoals uit tabel 6.26 afgelezen kan worden, geldt ook voor de leerlingen in het S(B)O dat het stilleestempo zich gestaag doorontwikkelt, hetzij langzamer dan in het reguliere basisonderwijs. Gemiddeld ligt het stilleestempo binnen elk van de groepen ver boven het verwachte tempo. De gestelde doelen worden ook in het S(B)O gemiddeld dan ook met gemak gehaald. De verschillen tussen de leerlingen zijn groot. Het percentage leerlingen dat de doelen haalt schommelt een beetje per meetmoment. Dat wordt vooral veroorzaakt doordat de groepjes klein zijn.

We kunnen concluderen dat de hardop leesdoelen ten aanzien van het voortgezet lezen zowel bij de reguliere basisscholen als bij de S(B)O scholen, op de scholen van de tweede tranche ruimschoots behaald worden.

In het reguliere basisonderwijs worden ook de stilleesdoelen in alle groepen ruimschoots bereikt: meer dan negentig procent van de leerlingen behaald de gestelde doelen. In het S(B)O worden de gestelde stilleesdoelen gemiddeld ruimschoots behaald. Het percentage leerlingen dat het gestelde doel behaald schommelt enigszins. Voor een deel kan dit beeld verklaard worden uit het kleine aantal leerlingen per groep, waardoor het al dan niet behalen van het doel door een leerling meer of minder, sterke effecten op heeft op het percentage leerlingen dat de doelen bereikt.

6.3.3 Leerlingvorderingen bij aanvankelijk lezen op de tweede tranche scholen

Bij aanvankelijk lezen is in het reguliere basisonderwijs als doel gesteld, dat 80 procent van de leerlingen aan het eind van groep 3 AVI E3 behalen. In het S(B)O wordt het aanvankelijk leesproces verlengd tot anderhalf jaar. Na 1 jaar aanvankelijk lezen zou 75 procent van de leerlingen AVI M3-instructieniveau dienen te beheersen en na anderhalf jaar AVI E3-instructieniveau.

Tabel 6.27 Resultaten op de AVI toets bij aanvankelijk lezen in het basisonderwijs in het LIST project (tweede tranche)

	Groep 3			
	Januari 2011	Mei 2011	Januari 2012	Mei 2012
Doel	AVI M3	AVI E3	AVI M3	AVI E3
Aantal Iln	184	185	150	140
Gem. (sd)	1.14 (1.22)	2.62 (1.57)	1.23 (1.22)	2.64 (1.78)
% doel behaald	66.3	74.1	68.7	71.4

Cohort 2010-2011 van de tweede tranche scholen, behaalt op de januarimeting gemiddeld het gestelde doel (AVI M3). De verschillen tussen de leerlingen zijn op dat moment zeer fors. Tweederde van de leerlingen behaalt het gestelde doel. Dit percentage ligt negen procent hoger dan bij de eerste cohort van de eerste tranche scholen waarbij deze toets werd afgenomen het geval was. Op de meimeting is gemiddeld sprake van een grote ontwikkeling in de leesvaardigheid van de leerlingen, met 1.5 AVI-niveau. De gemiddelde afstand tot het doel van dat moment bedraagt ongeveer een half AVI-niveau in het voordeel van de projectscholen. De verschillen tussen de leerlingen zijn in de loop van het schooljaar echter nog groter geworden. Het gestelde doel volgens welke 80 procent van de leerlingen eind groep 3 AVI E3 zouden dienen te behalen wordt niet bereikt. Het tweede cohort behaalt gemiddeld op beide meetmomenten het gestelde doel. Het percentage leerlingen dat dit doel bereikt ligt echter beneden het streefdoel van 80 procent. Het projectdoel is op de scholen van de tweede tranche bij aanvankelijk lezen dus niet bereikt. Gegeven de niet optimale implementatie van het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen, is deze bevinding niet verwonderlijk.

In het S(B)O is als doel gesteld dat 75 procent van de leerlingen aan het eind van het eerste jaar AVI M3-instructie zouden dienen te beheersen. Gegeven de constatering dat M3 erg moeilijk is, en gegeven de constatering dat het blokkenmodel voor aanvankelijk lezen niet optimaal gerealiseerd is, is het niet de verwachting dat dit gerealiseerd zal zijn.

Uit tabel 6.28 kan afgelezen worden dat gemiddeld over alle S(B)O scholen heen door cohort 2010-2011, het doel ruimschoots gerealiseerd wordt. De verschillen tussen de kinderen zijn zeer groot. Veel groter dan in het basisonderwijs het geval is. Het doel wordt dan ook door de helft van de leerlingen behaald.

Tabel 6.28 Resultaten op de meimeting met de AVI toets (instructieniveaus) bij aanvankelijk lezen (tweede tranche, S(B)O)

	Alle scholen		SBO		SO Cluster 2	
	Cohort 10/11	Cohort 11/12	Cohort 10/11	Cohort 11/12	Cohort 10/11	Cohort 11/12
Doel	AVI M3	AVI M3	AVI M3	AVI M3	AVI M3	AVI M3
Aantal lln.	87	73	29	29	52	43
Gem. (sd)	1.28 (1.67)	1.33 (1.64)	1.83 (2.07)	1.17 (1.42)	.90 (1.24)	1.39 (1.79)
% doel behaald	49.4	47.9	55.2	48.3	46.2	46.5
	SO Cluster 3		SO Cluster 4			
	Cohort 10/11	Cohort 11/12	Cohort 10/11	Cohort 11/12		
Doel	AVI M3	AVI M3	AVI M3	AVI M3		
Aantal lln.	4	-	4	-		
Gem. (sd)	2.00 (2.45)	-	2.00 (2.45)	-		
% doel behaald	50.0	-	50.0	-		

Ten aanzien van aanvankelijk lezen dient geconcludeerd te worden dat op de scholen uit de tweede tranche de projectdoelen noch in het reguliere basisonderwijs, noch in het S(B)O gerealiseerd zijn.

6.3.4 Resultaten bij voorbereidend lezen op de tweede tranche scholen

Bij voorbereidend lezen is in het reguliere basisonderwijs als doel gesteld, dat 96 procent van de leerlingen van groep 2 in januari 6 letters kennen en in juni 12 letters. Voor het S(B)O is het doel respectievelijk 4 en 9 letters voor 96 procent van de leerlingen. Tevens zou 75 procent van de leerlingen op alle scholen een A, B of C score dienen te behalen op de Analysetoets, de Synthesetoets en de Woordenschattoets uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse e.a., 2008).

Tabel 6.29 Resultaten op de toets Letters Benoemen in groep 2 (tweede tranche, BAO)

	Januari 2012	Juni 2012
Doel	6 letters	12 letters
Aantal lln	133	28
Gem. (sd)	17.80 (5.57)	20.50 (5.06)
% doel behaald	97.0	92.9

Gemiddeld kennen de kinderen in januari groep 2 van het reguliere basisonderwijs al meer dan 17 letters. Vrijwel alle leerlingen kennen op dat moment dan ook ten minste zes letters. In juni zijn de resultaten op deze toets zeer slecht aangeleverd. Van het kleine groepje leerlingen waarvan gegevens bekend zijn, beheerst bijna 93 procent tenminste 12 letters. Gegeven de zwakke implementatie van het blok ‘werken met letters en leeshandeling’ in de deelnemende scholen, zijn deze bevindingen niet verrassend.

Tabel 6.30 Resultaten op de toets Letters Benoemen (groep 2) (tweede tranche, S(B)O)

	Januari 2012	Juni 2012
Doel	4 letters	9 letters
Aantal lln	65	28
Gem. (sd)	11.29 (6.96)	11.50 (9.51)
% doel behaald	87.7	50.8%

In het speciaal (basis)onderwijs kennen de kinderen in januari gemiddeld al ruim 11 letters. De verschillen tussen de leerlingen zijn echter zeer groot. Het beoogde percentage leerlingen van 96 dat het doel van vier letters zou moeten bereiken, wordt dan ook niet bereikt. Ook in het speciaal onderwijs is in juni 2012 van slechts een deel van de leerlingen gegevens aangeleverd. Slechts de helft van deze beperkte groep, behaalt het gestelde doel van negen letters.

Tabel 6.31 Resultaten op de oktobermeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (tweede tranche, BAO)

	Analysetoets	Synthesetoets 1	Woordenschattoets 2
Landelijk gem.	26.17	17.49	13.98
Aantal lln	58	58	59
Gem. (sd)	27.64 (5.98)	18.36 (3.39)	15.53 (5.13)
% D/E	15.2	18.9	18.7

Uit tabel 6.31 kan afgelezen worden, dat de leerlingen van groep 2 van de tweede tranche scholen boven het landelijk gemiddelde scoren op elk van deze toetsen. Het percentage D/E leerlingen ligt ver onder de landelijke normering van 25 procent. De in het project gestelde doelen zijn daarmee behaald.

De Woordenschattoets wordt slechts eenmaal afgenomen, waardoor het niet mogelijk is na te gaan of er vooruitgang is geboekt. Dit is wel mogelijk ten aanzien van de analyse- en synthesevaardigheden van de leerlingen.

Tabel 6.32 Resultaten op de meimeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (tweede tranche, BAO)

	Analysetoets	Synthesetoets 2
Landelijk gem.	29.18	19.66
Aantal lln	58	58
Gem. (sd)	30.67 (1.88)	21.26 (3.53)
% D/E	10.3	10.4

Op de meimeting ligt de gemiddelde score op beide toetsen eveneens boven de landelijk gemiddelde score. Bovendien zijn de verschillen tussen de leerlingen sterk afgenomen. Het percentage leerlingen dat op deze toetsen uitvalt, is eveneens sterk teruggebracht. De gestelde doelen ten aanzien van de

toetsen uit het pakket beginnende geletterdheid, zijn daarmee op de scholen voor regulier basisonderwijs royaal gerealiseerd.

In het speciaal (basis)onderwijs liggen de gemiddelde scores op de toetsen uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid in oktober 2011 steeds behoorlijk fors onder het landelijk gemiddelde van de reguliere basisscholen. Het percentage uitvallers bedraagt tweederde van de leerlingen.

Tabel 6.33 Resultaten op de oktobermeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (tweede tranche, S(B)O)

	Analysetoets	Synthesetoets 1	Woordenschattoets 2
Landelijk gem.	26.17	17.49	13.98
Aantal lln	99	100	67
Gem. (sd)	19.57 (7.46)	14.42 (4.73)	8.31 (4.87)
% D/E	64.6	68.0	68.6

In mei 2012 liggen de gemiddelde scores eveneens onder het landelijk gemiddelde. Het percentage uitvallers ligt bij de analysetoets noch steeds rond tweederde van de leerlingen. Bij de synthesetoets is het percentage uitvallers afgenomen tot de helft van de leerlingen. Het doel waarin gesteld wordt dat 75 procent van de leerlingen een A, B of C score op deze toets zou moeten behalen, wordt dus niet bereikt.

Tabel 6.34 Resultaten op de meimeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (tweede tranche, S(B)O)

	Analysetoets	Synthesetoets 2
Landelijk gem.	29.18	19.66
Aantal lln	84	83
Gem. (sd)	25.13 (5.70)	16.55 (5.82)
% D/E	63.1	49.4

Samenvattend concluderen we, dat de leerlingresultaten in groep 2 op de scholen uit de tweede tranche een wat wisselend beeld te zien geven. Op de toetsen uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse e.a., 2008), worden de gestelde doelen in het reguliere basisonderwijs ruimschoots behaald. Op de toets Lettersbenoemen uit het Protocol Dyslexie daarentegen, blijft het percentage leerlingen dat aan het eind van groep 2 12 letters kent achter bij het beoogde percentage. In het speciaal(basis)onderwijs worden de doelen die gesteld zijn ten aanzien van het voorbereidend lezen niet gehaald.

6.4 Leerlingvorderingen op de scholen van de derde tranche

6.4.1 Inleiding

Op de derde tranche scholen in nog twee schooljaren gewerkt aan de invoering van het voortgezet lezen volgens LIST en één schooljaar aan tegelijkertijd vernieuwing van het aanvankelijk en het voorbereidend lezen. In deze paragraaf wordt verslag gedaan van de leerlingresultaten.

6.4.2 Leerlingvorderingen bij voortgezet lezen

In deze paragraaf wordt allereerst ingegaan op het aantal boeken dat de leerlingen gelezen hebben. Vervolgens worden de prestaties van de leerlingen op de AVI-toets gepresenteerd en tenslotte wordt ingegaan op de groei die de leerlingen laten zien op de Stillestoetsen

Aantal gelezen boeken op de derde tranche scholen

Op de scholen van de derde tranche is het bijhouden van het aantal boeken dat de kinderen lezen van het begin af aan veel beter op orde dan in de beide andere tranches het geval was. Op deze scholen is in het schooljaar 2010-2011 van ruim 85 procent van de leerlingen het aantal gelezen boeken goed bijgehouden. In het schooljaar 2011-2012 is dit percentage toegenomen tot bijna 95 procent.

Tabel 6.35 Aantal gelezen boeken (derde tranche, BAO)

	Groep 4 BAO		Groep 5 BAO		Groep 6 BAO	
	Mei 2011	Mei 2012	Mei 2011	Mei 2012	Mei 2011	Mei 2012
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)
Aantal gelezen boeken	34 (17)	38 (19)	26 (16)	32 (16)	27 (14)	29 (14)
	Groep 7 BAO		Groep 8 BAO			
	Mei 2011	Mei 2012	Mei 2011	Mei 2012		
	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)	Gem. (sd)		
Aantal gelezen boeken	23 (11)	24 (11)	21 (10)	30 (15)		

Uit tabel 6.35 wordt duidelijk dat in alle groepen gemiddeld minstens 24 boeken gelezen worden. In de lagere groepen is dit meer, hetgeen veroorzaakt

zal zijn doordat de boekjes voor deze groepen over het algemeen wat dunner zijn. Hoewel het verschil in het aantal boeken dat de kinderen lezen groot is, kunnen we constateren dat het projectdoel op dit punt door de scholen van de derde tranche gerealiseerd is. Er worden gemiddeld voldoende boeken gelezen om ontwikkeling in de leesvaardigheid te mogen verwachten.

Resultaten op de AVI-toets op de derde tranche scholen

Voor de leerlingen in het reguliere basisonderwijs is het doel van het project geformuleerd in termen van het percentage leerlingen dat in elk van de groepen het bij deze groep behorende AVI-niveau zou dienen te behalen. Bij de nieuwe AVI-toetsen die bij de leerlingen van de derde tranche scholen is afgenomen, is het streefdoel dat 80 procent van de leerlingen het bij elke groep gestelde AVI- niveau behaalt.

Tabel 6.36 Resultaten op de AVI toets (derde tranche, BAO)

Groep 4				
	Jan 2011	Juni 2011	Jan 2012	Juni 2012
Doel	AVI M4	AVI E4	AVI M4	AVI E4
Aantal lln	201	173	213	182
Gem. (sd)	4.24 (1.81)	5.10 (2.05)	4.26 (1.86)	5.27 (2.15)
% doel behaald	83.6	79.8	83.1	84.6
Groep 5				
	Jan 2011	Juni 2011	Jan 2012	Juni 2012
Doel	AVI M5	AVI E5	AVI M5	AVI E5
Aantal lln	213	184	195	167
Gem. (sd)	6.42 (2.16)	7.66 (2.18)	6.71 (2.25)	7.56 (2.31)
% doel behaald	77.9	85.9	82.6	83.2
Groep 6				
	Jan 2011	Juni 2011	Jan 2012	Juni 2012
Doel	AVI M6	AVI E6	AVI M6	AVI E6
Aantal lln	218	186	208	188
Gem. (sd)	9.01 (2.05)	9.77 (1.68)	9.00 (1.95)	9.45 (1.84)
% doel behaald	82.1	87.6	88.0	83.5
Groep 7				
	Jan 2011	Juni 2011	Jan 2012	Juni 2012
Doel	AVI M7	AVI E7	AVI M7	AVI E7
Aantal lln	208	181	215	169
Gem. (sd)	10.37 (1.27)	10.59 (1.02)	10.40 (1.10)	10.78 (.61)
% doel behaald	89.4	90.6	91.2	93.5
Groep 8				
	Jan 2011	Juni 2011	Jan 2012	Juni 2012
Doel	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus	AVI Plus
Aantal lln	213	179	204	165
Gem. (sd)	10.73 (.79)	10.84 (.65)	10.80 (.68)	10.92 (.37)
% doel behaald	84.5	91.6	90.2	94.5

Uit tabel 6.36 kan afgelezen worden dat de resultaten op de AVI toetsen in alle groepen en op alle meetmomenten zeer goed zijn. De gemiddelde scores liggen steeds ver boven het AVI niveau dat behaald zou moeten worden. Bovendien liggen deze scores bij het tweede cohort in alle groepen gemiddeld nog weer hoger dan bij het eerste cohort. De doelstelling van het project in termen van het percentage leerlingen dat per meetmoment het doel behaalt (80 procent), wordt door elke groep aan het eind van het project ruimschoots behaald. In 2010-2011 blijkt op deze scholen eind groep 8 slechts 1,1 procent van de leerlingen de school te verlaten met een leesniveau dat onder het niveau van functionele geletterdheid ligt (E6). Een jaar later zijn er zelfs geen leerlingen meer die de school verlaten met een leesniveau lager dan E6. Met andere woorden, alle leerlingen verlaten de school functioneel geletterd.

Samenvattend kunnen we concluderen dat de doelen ten aanzien van het voortgezet lezen zoals afgemeten met de AVI-toetsen royaal behaald worden.

Resultaten op de stillestoets bij de derde tranche scholen

De gemiddelde scores op de stillestoetsen liggen op de eerste meting in januari 2011 in alle groepen van de derde tranche scholen zeer hoog. Het percentage leerlingen dat de doelen behaald ligt op dat moment in de groepen 5,6 en 7 rond de negentig procent. Vreemd genoeg groeit de gemiddelde score tussen januari en juni in groep 5 en 6 gemiddeld niet. Ook nemen de verschillen tussen de leerlingen niet af. In groep 7 is zelfs sprake van een lichte daling in de gemiddelde score. Het percentage leerlingen dat op de meimetingen de doelen behaald, ligt daardoor enigszins lager dan op de januarimeting, maar is met name in de groepen 5, 6 en 7 nog steeds zeer hoog. In groep 8 ligt dit percentage op de junimeting dan op vijfenzeventig procent. Zoals eerder geconstateerd, lijkt er iets aan de hand geweest te zijn met de voor de hoogste niveaus gebruikte leestekst. In het tweede projectjaar blijft dit beeld op de derde tranche scholen ongeveer gelijk.

Tenslotte valt ook bij de scholen van de derde tranche op, dat duidelijk zichtbaar is, dat het stilleestempo doorgroeit. Het cross-sectionele beeld laat zien dat het verschil in stilleestempo tussen begin groep 5 en eind groep 8 gemiddeld maar liefst 127 woorden per minuut bedraagt. Dit komt ongeveer overeen met de winst in leestempo die in de beide andere cohorten geboekt wordt.

Tabel 6.37 Resultaten op de Stillestoets (derde tranche, BAO)				
	Groep 5			
	Jan 2011	Mei 2011	Jan 2012	Mei 2012
Doel	M5/ 110	E5/120	M5/ 110	E5/120
Aantal lln	115	139	136	133
Gem. (sd)	175 (65)	175 (64)	160 (49)	175 (59)
% doel behaald	90.4	84.2	86.0	84.9
	Groep 6			
	Jan 2011	Mei 2011	Jan 2012	Mei 2012
Doel	M6/124	E6/128	M6/124	E6/128
Aantal lln	147	154	156	154
Gem. (sd)	202 (69)	201 (63)	209 (76)	230 (79)
% doel behaald	88.4	88.3	91.7	96.1
	Groep 7			
	Jan 2011	Mei 2011	Jan 2012	Mei 2012
Doel	M7/ 138	M7/ 148	M7/ 138	M7/ 148
Aantal lln	158	158	170	156
Gem. (sd)	256 (113)	243 (89)	217 (61)	236 (73)
% doel behaald	94.9	89.2	94.7	91.6
	Groep 8			
	Jan 2011	Mei 2011	Jan 2012	Mei 2012
Doel	Plus/ 168	Plus/ 187	Plus/ 168	Plus/ 187
Aantal lln	128	156	168	154
Gem. (sd)	218 (57)	227 (57)	231 (77)	262 (84)
% doel behaald	79.5	75.0	82.7	77.9

Op basis van bovenstaande resultaten concluderen we dat de aanpak voor voortgezet lezen zoals vormgegeven in het LIST-project uiterst succesvol is geweest op de scholen van de derde tranche: de gestelde doelen voor hardop lezen en stillezen zijn behaald.

6.4.3 Leerlingvorderingen bij aanvankelijk lezen op de derde tranche scholen

Bij aanvankelijk lezen is in het reguliere basisonderwijs als doel gesteld, dat 80 procent van de leerlingen aan het eind van groep 3 AVI E3 behalen.

Tabel 6.38 Resultaten op de AVI toets bij aanvankelijk lezen (derde tranche, BAO)		
	Groep 3	
	Januari 2012	Mei 2012
Doel	AVI M3	AVI E3
Aantal lln	176	156
Gem. (sd)	1.34 (1.35)	2.31 (1.48)
% doel behaald	72.7	69.2

Op de januarimeting in 2012 werd gemiddeld het doel zeer ruimschoots behaald. De standaarddeviatie is echter net zo groot als de gemiddelde score. Hierdoor komt het percentage leerlingen dat het gestelde doel haalt toch nog onder het gewenste percentage uit. Op de meimeting wordt het doel gemiddeld eveneens ruimschoots behaald. Het percentage leerlingen dat de E3 met succes afrond, ligt echter ver onder het in het project gestelde percentage.

6.4.4 Resultaten bij voorbereidend lezen op de derde tranche scholen

Bij voorbereidend lezen is in het reguliere basisonderwijs als doel gesteld, dat 96 procent van de leerlingen van groep 2 in januari 6 letters kennen en in juni 12 letters. Tevens zou 75 procent van de leerlingen in groep 2 een A, B of C score dienen te behalen op de Analysetoets, de Synthesetoets en de Woordenschattoets uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse e.a., 2008).

Tabel 6.39 Resultaten op de toets Letters Benoemen (groep 2) (derde tranche, BAO)

	Januari 2012	Juni 2012
Doel	6 letters	12 letters
Aantal lln	147	132
Gem. (sd)	14.39 (6.70)	19.16 (5.85)
% doel behaald	93.2	85.6

Gemiddeld kennen de kinderen in januari groep 2 al meer dan 14 letters. De verschillen tussen de kinderen zijn echter groot. Het beoogde percentage leerlingen dat zes letters zou moeten kennen op dat moment, wordt dan ook net niet behaald. In juni is het aantal letters dat de kinderen gemiddeld kennen met een kleine vijf letters gegroeid. Dat is minder dan het beoogde aantal van zes. Het percentage kinderen dat het gestelde doel behaald ligt lager dan in januari het geval was. Tussen januari en juni is er niet erg veel bereikt in de kleutergroepen van het reguliere basisonderwijs op dit punt. Gegeven de zeer zwakke implementatie van het blok ‘werken met letters en leeshandeling’ in de deelnemende scholen, zijn deze bevindingen niet verrassend.

Tabel 6.40 Resultaten op de oktobermeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (derde tranche, BAO)

	Analysetoets	Synthesetoets 1	Woordenschattoets 2
Landelijk gem.	26.17	17.49	13.98
Aantal Iln	99	99	99
Gem. (sd)	28.42 (4.61)	17.29 (4.31)	17.17 (3.58)
% D/E	13.1	35.4	6.1

Op de analysetoets en de woordenschattoets liggen de gemiddelde scores van de leerlingen van groep 2 op de oktobermeting ruim boven het landelijk gemiddelde. Op de synthesetoets ligt de gemiddelde score hier een fractie onder. Het percentage leerlingen dat een A,B of C score haalt ligt bij de Analysetoets en bij de Woordenschattoets zeer hoog. Op de synthesetoets daarentegen ligt dit percentage beneden de landelijke norm.

Tabel 6.41 Resultaten op de meimeting van de toetsen Beginnende Geletterdheid (groep 2) (derde tranche, BAO)

	Analysetoets	Synthesetoets 2
Landelijk gem.	29.18	19.66
Aantal Iln	91	133
Gem. (sd)	30.34 (2.91)	21.05 (4.25)
% D/E	15.4	18.0

Op de meimeting met de Analyse- en Synthesetoets, ligt de gemiddelde score op beide toetsen nog steeds boven het landelijk gemiddelde. Het percentage leerlingen dat op deze toetsen uitvalt, ligt beneden de twintig procent. De gestelde doelen ten aanzien van de toetsen uit het pakket beginnende geletterdheid, zijn daarmee op de scholen voor regulier basisonderwijs gerealiseerd.

Samenvattend concluderen we, dat de leerlingresultaten in groep 2 op de scholen uit de derde tranche een wat wisselend beeld te zien geven. Op de toetsen uit het Toetspakket Beginnende Geletterdheid (Aarnoutse e.a., 2008), worden de gestelde doelen in het reguliere basisonderwijs ruimschoots behaald. Op de toets Lettersbenoemen uit het Protocol Dyslexie daarentegen, blijft het percentage leerlingen dat aan het eind van groep 2 12 letters kent achter bij het beoogde percentage.

6.5 Samenvatting en conclusie

Eerste tranche

Voor de scholen is het LIST-project nu formeel beëindigd en is het dus tijd de balans op te maken. De scholen hebben drie jaar gewerkt aan verbetering van de prestaties bij het voortgezet lezen. In het LIST-project waren in dat kader op drie gebieden doelen gesteld. Het eerste doel is dat de leerlingen gemiddeld ongeveer 25 boeken per jaar gelezen dienen te hebben. Het tweede doel is dat in het reguliere basisonderwijs ten minste 80 procent van de leerlingen de AVI toetsen behalen en eveneens 80 procent de aan de AVI-niveaus gekoppelde stilleesdoelen. Voor het S(B)O geldt dat ten minste 1 AVI-niveau vooruitgang per jaar geboekt dient te zijn en dat 80 procent van de leerlingen de aan het AVI-niveau gekoppelde stilleesdoelen behaald.

We concluderen dat in het derde projectjaar in alle groepen het nagestreefde aantal te lezen boeken gemiddeld (vrijwel) gehaald wordt. Dit projectdoel mag dan ook als behaald beschouwd worden. Ten aanzien van het hardop lezen kan geconcludeerd worden dat in alle groepen van het reguliere basisonderwijs ten minste 80 procent van de leerlingen het gestelde doel van dat meetmoment behalen. Daarmee is het in het project gestelde doel op deze toets bereikt! Het percentage leerlingen dat het gestelde doel bereikt is tussen de tweede en derde cohort bovendien nog toegenomen. Gemiddeld over alle groepen bedraagt de toename in het percentage leerlingen dat het doel bereikt 5,6 procent. De grootste stijging vindt plaats in de groepen 7 en 8. In cohort 2010-2011 behalen respectievelijk 7,2 en 10,6 procent meer kinderen het gestelde doel, dan in cohort 2009-2010 het geval was. Tenslotte is het relevant om te vermelden dat in het schooljaar 2009-2010 aan het eind van groep 8 slechts 2,6 procent van de leerlingen de basisschool verlaten met een leesniveau dat onder het niveau van functionele geletterdheid ligt (E6). In het schooljaar 2010-2011 is het percentage nog lager, namelijk 0,9 procent.

Ook voor het S(B)O geldt dat het gestelde doel in termen van te bereiken AVI-niveaus gemiddeld ruimschoots behaald wordt.

Ten aanzien van het stillezen geldt dat in het basisonderwijs het percentage leerlingen dat de doelen haalt zeer hoog ligt. De resultaten op de stilleestoetsen zijn voor de eerste tranche scholen zeer positief. De gestelde doelen worden ook in het S(B)O gemiddeld met gemak gehaald. Het percentage leerlingen dat de gestelde doelen bereikt ligt zeer hoog.

Op basis van bovenstaande resultaten concluderen we dat de aanpak voor voortgezet lezen zoals vormgegeven in het LIST-project uiterst succesvol is geweest op de scholen van de eerste tranche.

Ten aanzien van aanvankelijk lezen dient geconcludeerd te worden dat de projectdoelen noch in het reguliere basisonderwijs, noch in het S(B)O gerealiseerd zijn.

Ten aanzien van het voorbereidend lezen zijn de projectdoelen op de reguliere basisscholen van de eerste tranche gedeeltelijk gerealiseerd en op de S(B)O scholen niet. Deze bevindingen konden verwacht worden gegeven de beperkte implementatie van het project op deze twee domeinen van het lezen.

Voor de eerste tranche scholen is het LIST-project vooral een voortgezet lezen project geweest. Maar dan ook een zeer succesvol voortgezet leesproject.

Tweede tranche

Ten aanzien van het voortgezet lezen stellen we vast dat lang niet alle scholen bijhouden hoeveel de leerlingen daadwerkelijk lezen. Dit projectdoel, hetgeen eigenlijk voorafgaat aan het behalen van een bepaald aantal te lezen boeken, is dus op de tweede tranche scholen niet geïmplementeerd. Op de scholen waar dit wel gebeurt, worden er gemiddeld voldoende boeken gelezen om ontwikkeling in de leesvaardigheid te mogen verwachten. De hardop leesdoelen in termen van percentage leerlingen dat de gestelde AVI-doelen haalt, zijn op de scholen van de tweede tranche ruimschoots behaald. Aan het eind van het project verlaat nog slechts 1 procent van de leerlingen de basisschool met een leesniveau dat onder het niveau van functionele geletterdheid ligt (E6). Ook de doelen ten aanzien van het stillezen zijn gemiddeld in alle groepen bereikt. Waar het gaat om het voortgezet lezen hebben de scholen van de tweede tranche de doelen van het project in termen van leerling-vorderingen bereikt. Dat kan niet gezegd worden over aanvankelijk lezen. Ten aanzien van het aanvankelijk lezen dient geconcludeerd te worden dat op de scholen uit de tweede tranche de projectdoelen noch in het reguliere basisonderwijs, noch in het S(B)O gerealiseerd worden. Ten aanzien van het voorbereidend lezen zijn de projectdoelen op de reguliere basisscholen van de eerste tranche gedeeltelijk gerealiseerd en op de S(B)O scholen niet. Deze bevindingen konden verwacht worden gegeven de beperkte implementatie van het project op deze twee domeinen van het lezen.

Ook voor de tweede tranche scholen is het LIST-project vooral een voortgezet lezen project geweest. Maar dan ook een zeer succesvol voortgezet leesproject

Derde tranche

Op de derde tranche scholen lezen de kinderen gemiddeld voldoende boeken om ontwikkeling in de leesvaardigheid te mogen verwachten. Bovendien

houden de leerkrachten dit in zeer hoge mate van hun leerlingen bij. De doelen ten aanzien van het voortgezet lezen zoals afgemeten met de AVI-toetsen worden op deze scholen royaal behaald. Vermeldenswaardig is het dan ook dat deze school aan het eind van het project al hun leerlingen op het niveau van functionele geletterdheid weten te krijgen.

Ook de stilleesdoelen worden op een incident na in alle groepen bereikt.

Ten aanzien van het aanvankelijk lezen dient geconcludeerd te worden dat ook op de scholen uit de derde tranche de projectdoelen niet gerealiseerd hebben bij de leerlingen. Ten aanzien van het voorbereidend lezen zijn de projectdoelen op de reguliere basisscholen van de derde eveneens gedeeltelijk gerealiseerd. Ook voor de derde tranche scholen is het LIST-project vooral een voortgezet lezen project geweest.

Literatuur

- Aarnoutse, C., Beernink, J. & Verhagen, W. (2008). *Toetspakket beginnende geletterdheid*, Amersfoort: CPS.
- Aaron, P.G., Joshi, R.M., Ayotollah, M., Ellsberry, A., Henderson, J & Lindsey, K. (1999). Decoding and sight-word naming: Are they independent components of word recognition skill? *Reading and writing*, 11, 89-127.
- Ackerman, P.L. (1987). Individual differences in skill reading: An integration of psychometric and information processing perspectives. *Psychological Bulletin*, 102, 3-27.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adelman, H.S. & Taylor, L. (1983). Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 384-392.
- Allen, J. (2000). *Yellow brick roads. Shared and guided paths to independent Reading 4-12*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Allington, R.L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21, 57-61.
- Allington, R.L. (1978). Effects of contextual restraints upon rate and accuracy. *Perceptual and Motor Skills*, 48, 13-18.
- Allington, R.L. (1983). Fluency: The neglected reading goal in reading instruction. *The Reading Teacher*, 36, 556-561.
- Allington, R.L. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85-96.
- Allington, R.L. (1991). The legacy of 'slow it down and make it more concrete'. In. J. Zutell & S. McCormick (Eds.), *Learner factors/teacher factors: issues in literacy research and instruction* (pp. 19-30). Chicago: National Reading Conference.
- Allington, R.L. (2005). What counts as evidence in evidence-based education. *Reading Today*, 23(3), 16-20.
- Allington, R.L. (2009). If They Don't Read Much....30 Years Later. In E.H. Hiebert (Ed), *Reading More, Reading Better* (pp. 30-54). New York, NY: The Guilford Press.
- Allington, R.L. & Walmsley, S.A. (2007) (Eds.). *No quick fix. Rethinking literacy programs in America's elementary schools. The RTI edition*. Newark, DE: International Reading Association.

- Almasi, J.F., McKeown, M.G. & Beck, I.L. (1996). The nature of engaged reading in classroom discussions of literature. *Journal of Literacy Research*, 28(1), 107-146.
- Almasi, J.F., O'Flahavan, J.F. & Arya, P. (2001). A comparative analyses of student and teacher development in more proficient and less proficient peer discussions of literature. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 96-120.
- Ames, C. & Ames, R. (Eds.) (1989). *Research on Motivation in Education volume 3 Goals and Conditions*. London: Academic Press Limited.
- Anderson, L. M. (1989). Classroom instruction. In M. C. Reynolds (Eds.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 110-116). New York: Pergamon Press.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T. & Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research Quarterly*, 23(3), 523-535.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. F., Scott, J. A. & Wilkerson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers*. Champaign, IL: National Academy of Education and Center for the Study of Reading.
- Anthony, J.L. & Francis, D.J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological science*, 14, 255-259.
- Archer, N., & Bryant, P. (2001) Investigating the role of content in learning to read: A direct test of Goodman's model. *British Journal of Psychology*, 92, 579-591.
- Armbruster, B.B., Lehr, F. & Osborn, J. (2003). *Put Reading First. The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone*. New York: Scholastic.
- Baker, L., Dreher, M.J. & Guthrie J.T.(Eds.) (2000). *Engaging Young Readers. Promoting Achievement and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Ball, E.W. & Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26(1), 49-66.
- Bara, F., Gentaz, E. & Colé, P. (2007). Haptics in learning to read with children from low socio-economic status families. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 645-663.
- Beck, I., & McKeown, M. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.

- Berends, I. E., & Reitsma, P. (2006). Remediation of fluency: Word specific or generalised training effects? *Reading and Writing*, 19(2), 221-234.
- Berg, R. van de, & Vandenbergh, R.(Eds.)(1995). *Wegen van betrokkenheid. Reflecties op onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijssen.
- Bergsma (2009). Instrument voor het meten van de leesmotivatie. Utrecht: Kenniscentrum Educatie (niet gepubliceerd).
- Biancarosa, G. & Snow, C. E. (2004). *Reading Next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington,DC: Alliance for Excellent Education.
- Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, 75-96.
- Biemiller, A. (1977-78). Relationships between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 13, 223-253.
- Blachman, B.A., Ball, E.W., Black, R.S. & Tangel, D.M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference? *Reading and Writing*, 6, 1-18.
- Block, C.C., Parris, S.R., Reed, K.L., Whiteley, C.S., Cinnamon, S. & Cleveland M.D. (2009). Instructional approaches that significantly increase reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 101 (2), 262-281.
- Blok, H. (1997). Voorlezen op school aan jonge kinderen: een review. *Pedagogische Studiën*, 79 (4), 223-248.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw Hill.
- Bloom, B.S. (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. New York: McGraw-Hill.
- Bosman, A. M. T., & Gijssels, M. A. R. (2007). Leeskilometers maken helpt! Ook bij leerlingen met een relatief zwak geheugen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 15(2), 4-7.
- Bowey, J.A. (2005). Individual differences in early reading ability. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.) *The Science of Reading: A Handbook*. (pp. 155-172). Oxford: Blackwell.
- Brady, S.A. & Shankweiler, D.P. (Eds.) (1991). *Phonological processes in literacy: A tribute to Isabelle Y. Liberman*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bradley, L. & Bryant, P.E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(5899), 491-421.
- Brandsma, H.P., & Knuver, J.W.M. (1989). Basisschoolkenmerken als determinanten van het functioneren van leerlingen. *Deelrapport II. Resultaten*. Groningen: RION.
- Braunger, J. & Lewis, J.P. (2006). *Building a knowledge base in reading* (2nd ed.). Newark, DE: International reading Association.
- Briggs, P. Austin, S., & Underwood, G. (1984). The effects of sentence context in good and poor readers: A test of Stanovich's interactive-compensatory model. *Reading Research Quarterly*, 20, 54-61.
- Brown, I. & Felton, R. (1990). Effects of instruction on beginning reading skills in children at risk for reading disability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 223-241.
- Brozo, W.G. (2010). The role of content literacy in an effective RTI program. *The Reading Teacher*, 64(2), 147-149.
- Bryk, A., Camburn, E. & Louis, K.(1999). Professional community in Chicago elementary schools: facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35, 751-781.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1),1-21.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. *Journal of Educational Psychology*, 83, 451-455.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.
- Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children. A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 488-503.
- Carnine, D. (1994). Introduction to the mini-series: Diverse learners and prevailing, emerging, and research-based educational approaches and their tools. *School Psychology Review*, 23(3), 341-350.
- Carnine, D., Dixon, R., & Silbert, J. (1998). Effective strategies for teaching mathematics. In E. Kameenui & D. Carnine (Eds.), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (pp. 93-112). Columbus, OH: Merrill.

- Carroll, J.M., Snowling, M.J., Hulme, C. & Stevenson, J. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923.
- Carver, R. P. (1978). The Case Against Statistical Significance Testing. *Harvard Educational Review*, 48(3), 378-399.
- Castle, J.M., Riach, J. & Nicholson, T. (1994). Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 350-359.
- Chambers, A. (1995). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M. & Shapiro, J. (2007). First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girls' Book Preferences. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, (30), 531-553.
- Chard, D.J., Vaughn, S. & Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386-406.
- Chomsky, C (1979). Approaching reading through invented spelling. In: Resnick, L.B. & Weaver, P.A. (Eds.), *Theory and practice of early reading*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chua, S. P. (2008). The Effects of the Sustained Silent Reading Program on Cultivating Students' Habits and Attitudes in Reading Books for Leisure. *Clearing House*, 81(4), 180-184.
- Clark, D.B. (1988). *Dyslexia: theory and practice of remedial instruction*. Parkton, MD: York.
- Clay, M.M. (1979). *What did I write? Beginning writing behavior*. Portsmouth, NH: Heinemann educational books inc.
- Clay, M.M. (1991). *Becoming Literate*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins Block, C. (1997). *Literacy Difficulties: Diagnosis and Instruction*. Orlando, FL: Harcourt Brace & Company.
- Collins Block, C. & Manqieri, J.N. (2009). *Exemplary Literacy Teachers (2nd ed.)*. *What schools can do to promote success for all students*. New York: The Guilford Press.

- Collins Block, C. & Pressley, M. (Eds.). (2002). *Comprehension Instruction. Research-Based Best Practices*. New York/London: The Guilford Press.
- Conrad, N.J. (2008). From Reading to Spelling and Spelling to Reading: Transfer Goes Both Ways. *Journal of Educational Psychology* (100), 869-878.
- Coyne, M.D., Kame'enui, E.J. & Simmons, D.C. (2001). Prevention and Intervention in Beginning Reading: Two Complex Systems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 62-73.
- Costa, A., and R. Garmston. 1994. *Cognitive Coaching: Approaching Renaissance Schools*. Norwood, Mass.: Christopher Gordon Publishing.
- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), 8-15.
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E., & Share, D.L. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 185-199.
- Dahl, P.R. (1979). An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. In J.E. Button, T. Lovitt, & T. Rowland (Eds.), *Communications research in learning disabilities and mental retardation* (pp. 33-65). Baltimore, MD: University Park Press.
- Domico, M.A. (1993). Patterns of development in narrative stories of emergent writers. *National Reading Conference Yearbook*, 42, 391-403.
- Donovan, C., Smolkin, L. & Lomax, R. (2000). Beyond the independent-level text: considering the reader? Text match in first graders self-selections during recreational reading. *Reading Psychology*, 21(4), 309-333.
- Van Doorn, F. (2000). *Gedragslijst*. Amsterdam: ABC.
- Driessen, G. & Slegers, P. (2000). Consistency of teaching approach and student achievement: An empirical test. *School Effectiveness and School Improvement*, 11, 57-79.
- Duke, N.K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly*, 35, 202-224.
- Dyson, A.H. (1988). Negotiating among multiple words: The space/time dimension of young children's composing. *Research in the teaching of English*, 22(4).
- Earl, L.M. (2003). *Assessment As Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

- Ehri, L.C.(1989). The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 22(6), 356-365.
- Ehri, L.C. (2000). Learning to read and learning to spell: two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20(3), 19-49.
- Ehri, L.C. (2002). Reading processes, acquisition and instructional implications. In G.Reid & J. Wearmouth (eds), *Dyslexia and Literacy. Theory and Practice*, 167-185. Chichester: John Wiley and Sons.
- Ehri, L.C. (2005). Learning to Read Words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L., & Roberts, K. (1979). Do beginners learn printed words better in context or in isolation? *Child Development*, 50, 675-685.
- Ehri, L.C., & Wilce, L. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Aghoub-Zaheb, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Ellis, E.S., & Worthington, L.A. (1994). *Research Synthesis on Effective Teaching Principles and the Design of Quality tools for Educators. Technical Report no 5*. Oregon: University of Oregon.
- Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (2001). *Interactief Lezen en Schrijven*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Evans, R. (1999). *The Human Side of School Change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Farnia, F. (2006). *Modeling growth in reading fluency and reading comprehension in ELI and ESL children: A longitudinal, individual growth curve analysis from first to sixth grade*. University of Toronto, Toronto.
- Farstrup, A.E., & Samuels, S.J. (2002). *What Research Has to Say About Reading Instruction. Third Edition*. Newark/Delaware: International Reading Association.
- Feitelson, D., Goldstein, Z., Iraqi, J. & Share, D.L. (1993). Effects of listening to story reading on aspects of literacy acquisition in a diglossic situation. *Reading research quarterly*, 28(1), 70-79.
- Fleischer, L.S., Jenkins, J., & Pany, D. (1979). Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 14, 30-48.

- Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shankweiler, D.P., Katz, L., Liberman, I.Y., Fowler, A., Francis, D.J., Stuebing, K.K. & Shaywitz, B.A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of educational psychology*, 85, 1-18.
- Foorman, B., Francis, D., Fletcher, J., Schatschneider, C. & Mehta, P. (1998). The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children. *Journal of Educational Psychology*, 90, 37-55.
- Foorman, B., Francis, D.J., Winikates, D., Mehta, P., Schatschneider, C. & Fletcher, J.M. (1997). Early interventions for children with reading disabilities. *Scientific studies of reading*, 3, 255-276.
- Förrer, M. & Leenders, Y. (2008). *Kwaliteitskaart voor het lezen*. www.scholenaanzet.nl
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel.
- Fullan, M. (1994). *Coordinating Top-Down and Bottom-up Strategies for Educational Reform*. Ontario: Educational Reform Studies.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London/Philadelphia: Falmer Press.
- Furr, D.L. (2000). *Reading clinic. A new way to teach reading*. Chicago: Truman House Publishing.
- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The reading teacher*, 50, 14-25.
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A. & Mazzoni, S.A. (2011). Evidence-Based Practices for Comprehensive Literacy Instruction. In: L. Mandel Morrow & L.B. Gambrell (2011). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Geijsel, M. & Aarnoutse, C. (2006). De ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn in de eerste weken van het formele leesonderwijs. *Pedagogiek*, 26(2), 172-191.
- Gibson, E.J. & Levin, J. (1975). *The psychology of reading*. Cambridge MA: MIT Press.
- Glickman, C.D. (1990). Pushing school reform to a new edge: The seven ironies of school empowerment. *Phi Delta Kappan*, 72(1), 68-75.
- Gough, P., Ehri, L. & Treiman, R. (1992). *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. (2006). Sensorimotor impairments in dyslexia: getting the beat. *Developmental science*, 9(3), 257-259.

- Goswami, U., Ziegler, J.C. & Richardson, U. (2005). The effects of spelling consistency on phonological awareness: A comparison of English and German. *Journal of experimental child psychology*, 92(4), 345-365.
- Graham, S., Harris, K.R. & Fink-Chorzempa, B. (2002). Contribution of Spelling Instruction to the Spelling, Writing and Reading of Poor Spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 669-686.
- Graves, D.H. (1983). *Writing: Teeachers and children at work*. St. Exeter, NH: Heinemann Educational Books.
- Grift, W. van de (1994). *Technisch rapport van het onderzoek onder 386 basisscholen ten behoeve van de evaluatie van het basisonderwijs*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Grift, W. van de, & Houtveen, A.A.M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 373-389.
- Grift, W. van de, Houtveen, A.A.M. & Vermeulen, C. (1997). Instructional Climate in Dutch Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 8(4) 449-462.
- Grossen, B. (1997). *A Synthesis of Research on Reading from the National Institute of Child Health and Human Development*. Oregon: University of Oregon.
- Guthrie, J. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36, 1-30.
- Guthrie, J. T. & Humenick, N. M. (2004). Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In. P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329–354). Baltimore: Brookes.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R.Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research, Volume 3* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Haager, D., Klingner, J. & Vaughn, S. (2007). *Evidence-Based Reading Practices for Response to Intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Hannon, , J. (1999). Teaching reading. Talking back: Kindergarten dialogue journals. *The reading teacher*, 53, 200-203.
- Hart, B. & Risley, R.T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

- Hatcher, P., Hulme, C. & Ellis, A.W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65, 41-44.
- Hayes, D.P., & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'Motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395-410.
- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 2*. 's Hertogenbosch: KPC-groep.
- Hiebert, E. (2006). Becoming Fluent: Repeated Reading with Scaffolded Texts. In: S.J. Samuels, & A.E. Farstrup (2006). *What Research has to say about Fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hiebert, E. (Eds.) (2009). *Reading more, reading better*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hirsch, E.D. (2006). *The Knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books inc.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the quality of schooling*, Lewes: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School organization*, 10(3), 129-134.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London/New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., West, M., Ainscow, M., Harris, A. & Beresford, J. (1997). *Creating the conditions for classroom improvement*. London: David Fulton Publishers.
- Houtveen, A.A.M. (1992) *Onderwijs op maat*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.
- Houtveen, A.A.M. (1998). De Werkvloer. In Pesschar, J. & Meijer, C.J.W. (Ed.), *WSNS op weg: De evaluatie van het 'Weer Samen Naar School'-beleid*. (pp. 69-113). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Houtveen, A.A.M. (2004). Visie op verschillen. In : C. Meijer (red). *Weer Samen Naar School Welbeschouwd*. Leuven: Garant
- Houtveen, A.A.M. (2007). *Leren Lezen is te Leren*. Openbare les Lectoraat Leerproblemen, in het bijzonder Preventie van Leesproblemen. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A.A.M. & Booij, N. (1994). *Het meten van integrale leerlingenzorg: Adaptief onderwijs en schoolontwikkeling*. Utrecht: ISOR.

- Houtveen, A.A.M., & Grift, W. van de, (1989). Leerkrachtpercepties van externe begeleiding. In R. Vandenbergh, & R. van der Vegt (red.), *Onderwijsvernieuwing*. Lisse: Swets & Zeitlinger, Lisse.
- Houtveen, A.A.M. & Mijs, T.J.E. (2002). *Evaluatie van het Bossche stedelijk project Flexit. Een derde tussenstand*. Utrecht: Onderwijskunde/ ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, A.A.M. & Velde, V. van der, (2009). *Ontwikkeling in Taalbeleid. Rapportage pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden over de schooljaren 2007-2009*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M. & Velde, V. van der, (2011). *Opbrengst van Taalbeleid. Evaluatie van de pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden*. Utrecht: Hogeschool utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Bergsma, J. & Hurk, H. van den (in voorbereiding). *Evaluatie van het project Leesimpuls Noord-Nederland*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S. & Smits, AEH. (2008) *Beter Vloeiend Lezen in het Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/Faculteit Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. & Smits, AEH. (2009) *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. & Smits, AEH. (2011) *Lezen én Schrijven. Achtergronden en ontwikkelingen in drie projectjaren van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Grift, W.J.C.M. van de, & Creemers, B.P.M. (2004). Effective School Improvement in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement* 15 (3),
- Houtveen, A.A.M., Kijpers, J.M. & Groenen, I. (2007). *Verbreiding van verbetering van leerlingresultaten. Beschrijving en evaluatie van het Innovatietraject De kracht van de Samenwerkingsverbanden WSNS*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A.A.M., Kuijpers, J.M. & Vernooij, K. (2005). *Meer kansen voor kinderen. Evaluatie van project Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: ISOR.
- Houtveen, A.A.M., Smits, AEH. & Brokamp, S.K. & (2010) *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee projectjaren*

- van het Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST). Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Graaf-Haalboom, A.G. de, Grift, W.J.C.M. van de, & Lagerwey, N.A.J. (1999). *Schaal- en Autonomievergroting in het basisonderwijs*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.
- Houtveen, T., Mijs, D., Vernooy, K, Grift, W. van de, & Koekebacker, E. (2003). *Risicoleerlingen bij technisch lezen. Beschrijving en evaluatie van het project 'Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen'*. Utrecht: ICO-ISOR Onderwijsresearch.
- Houtveen, A.A.M., Velde, V. van der, Brokamp, S. & Spaans, G.A.(2009). *Goed Taalbeleid is het halve werk. Rapportage pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden over schooljaar 2007-2008*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Voogt, J.C., Vegt, A.L. van der, & Grift, W. van de (1995). *Zo zijn onze manieren: Onderzoek naar de organisatiecultuur van scholen*. Utrecht: Universiteit Utrecht, ISOR.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Onderwijsverslag over het jaar 2006*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Onderwijsverslag over het jaar 2007*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- IRA/NAEYC (1998). *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. Position Statement of the International Reading Association and of the National Association for the Education of Young Children*. Newark, DE: IRA/NAEYC.
- IRA (2000). *Providing books and other print materials for classroom and school libraries. A Position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: IRA.
- Iversen, S. & Tunmer, W. (1993). Phonological procesing skills and the Reading Recovery Program. *Journal of educational psychology*, 85, 112-126.
- Janssens, F.J.G. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten: een beschrijvend onderzoek naar het evalueren tijdens het rekenen in het primair onderwijs*. [Monitoring of pupils' results in primary education] Arnhem: CITO.
- Johnston, F.R. (2000). Word learning in predictable text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 248-255.

- Jong, P. F. de, & Share, D. L. (2007). Orthographic learning during oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), 55-71.
- Jongen, J. & Krom, R. (2009). *DMT en AVI, groep 3 tot en met 8*. Arnhem: Cito.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*, New York, Longman.
- Joyce, B. & Showers, B. (1995). *Student Achievement Through Staff Development. Fundamentals of School Renewal (second edition)*. White Plains: Longman.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student Achievement Through Staff Development. Fundamentals of School Renewal (third edition)*. White Plains: Longman.
- Juel, C. (1980). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. *Reading Research Quarterly*, 15, 358-376.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. In R.Barr, M.L.Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research (vol 2)*, pp749-788. New York: Longman.
- Kame'enui, E.J. (1993). Diverse learners and the tyranny of time: Don't fix blame; fix the leaky roof. *Reading Teacher*, 46, 376-383.
- Kame'enui, E.J. & Carnine, D.W. (Eds.). (1998). *Effective Teaching Strategies That Accommodate Diverse Learners*. New Jersey: Prentice Hall.
- Karweit, N., & Wasik, B. A. (1996). The effects of story reading programs on the development of disadvantaged preschoolers. *Journal of Students Placed at Risk*, 1, 319-34.
- Keuper-Makkink, A. (1993). *Kijk mijn letter*. Noordhoff uitgevers B.V.
- Klaassen, H. & Stienstra-Sondij, A. (1999). *Samen Beter Lezen. Een Oefenmethode voor op School en Thuis*. Amersfoort: CPS.
- Kool, E. & Leij, A. van der, (1985). Planmatig handelen. In: Ley, A. Van der (Red.). *Zorgverbreding. Bijdragen uit speciaal onderwijs aan basisonderwijs*.(pp. 69-88). Nijkerk: Intro.
- Kraemer, H.C. (2003). "Rules" Of evidence in assessing the efficacy and effectiveness of treatments. *Developmental Neuropsychology*, 24, 705-718.
- Kragler, S. (1995). The transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 16, 395-408.

- Krashen, S.D. (1993). *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Krashen, S. (2004). The case for narrow reading. *Language Magazine*, 3(5), 17-19.
- Kuhn, M. R. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146.
- Kuhn, M.R., & Stahl, S.A. (2000). *Fluency: A review of developmental and remedial practices* (CIERA Rep. No. 2-008). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M. R., & Woo, D. G. (2008). Fluency oriented reading. Two whole-class approaches. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Kuijpers, J.M., Houtveen, A.A.M. & Wubbels, Th. (2010). An Integrated Professional Development Model for Effective Teaching. *Teachers and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Laing, E. & Hulme, C. (1999). Phonological and semantic processes influence beginning readers' ability to learn word. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73, 183-207.
- Landi, N., Perfetti, C.A., Bolger, D., Dunlap, S. & Foorman, B. (2006). The role of discourse context in developing word form representations: A paradoxical relation between reading and learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 114-133.
- Laros, J.A. & Tellegen, P.J. (1991). *Construction and validation of the SON-R, 51/2-17. The Snijders, Oomen non verbal intelligence test. Dissertatie*. Groningen: RUG.
- Leinhardt, G., Zigmond, N. & Cooley, W.W. (1981). Reading Instruction and Its Effects. *American Educational Research Journal*, 18, 343-361.
- Leithwood, K. & Seashore Louis, K. (Eds.)(1999). *Organizational learning in schools*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lemoine, H.E., Levy, B.A., & Hutchinson, A. (1993). Increasing the naming speed of poor readers: Representations formed across repetitions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 297-328.
- LeVasseur, V. M., MacAruso, P. & Shankweiler, D. (2008). Promoting gains in reading fluency: A comparison of three approaches. *Reading and Writing*, 21(3), 205-230.

- Logan, G.D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 123-146.
- Lohman, D.F. (1985). *Teaching Higher-order skills*. Elmhurst, NJ: North Central Laboratory for Educational Research and Development.
- Longcamp, M., Anton, J.L., Roth, M. & Velay, J.L. (2003). Visual presentation of single letters activates a premotor area involved in writing. *NeuroImage*, 19, 1492-1500.
- Longcamp, M., Boucard, C., Gilhodes, J.C., Anton, J.L., Roth, M., Nazarian, B. & Velay, J.L. (2008). Learning through hand- or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience* 20, 802-815.
- Louis, K., Marks, H. & Kruse, S. (1996). Teachers'professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757-798.
- Lovett, M., Borden, S., DeLuca, T., Lacerenza, L., Benson, N. & Brackstone, D. (1994). Treating the core deficits of developmental dyslexia: Evidenxce of transfer of learning after phonologically- and strategy-based reading training programs. *Developmental Psychology*, 30, 805-822.
- Lundberg, I., Frost, J. & Peterson, O.P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- March, J.G. & Olson, J.P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Stockholm: Scandinavian University Press.
- Martin-Chang, S. L. & Levy, B. A. (2005). Fluency transfer: Differential gains in reading speed and accuracy following isolated word and context training. *Reading and Writing*, 18(4), 343-376.
- Martin-Chang, S. L., Levy, B. A. & O'Neil, S. (2007). Word acquisition, retention, and transfer: Findings from contextual and isolated word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(1), 37-56.
- Martinez, M. & Roser, N.L. (2008). Writing to understand lengthy text: How first graders use response journals to support their understanding of a challenging chapter book. *Literacy and Instruction*, 47(3), 195-210.
- Marzano, R.J. (2004). *Building Backgroud Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools*. Alexandria, VA: ASCD.

- Mason, J. (1980). When do children begin to read: An exploration of four-year-old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Mason, J.M., Peterman, C.L., Powell, B.M. & Kerr, B.M. (1989). Reading and writing attempts by kindergartners after book reading by teachers. In J.M. Mason (Ed.), *Reading and writing connections* (pp. 105-120). Boston: Allyn & Bacon.
- McBride-Chang, C. & Kail, R.V. (2002). Cross-cultural similarities in the predictors of reading acquisition. *Child development*, 73(5), 1392-1407.
- McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M. & George, T. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools*, 41(2).
- McCormack, R.L. & Paratore, J.R. (2003). *After Early Intervention, Then What? Teaching Struggling Readers in Grades 3 and Beyond*. Newark: International Reading Association.
- McGee, L.M. & Schickendanz, J. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds in Preschool and Kindergarten. *The Reading Teacher*, 60 (8), 742-751.
- McGee, L.M., Lomax, R.G. & Head, M.H. (1988). Young children's written language knowledge: What environmental and functional print reading reveals. *Journal of Reading behavior*, 22(2), 99-118.
- McLaughlin, M.W. (1990). The Rand Agent Study Revisited: macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16.
- Meisinger, E.B., Schwanenflugel, P.J., Bradley, B.A. & Stahl, S.A. (2004). Interaction quality during partner reading. *Journal of Literacy Research*, 36, 111-140.
- Meyer, M.S., & Felton, R.H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. [Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs]. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschap (OCW).
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement. Building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publishers.

- Moats, L.C. (2006). How Spelling Supports Reading. And why is it more regular and predictable than you may think. *American Educator* 29(4), 12-22.
- Moats, L.C. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading & Writing*, 22, 379-399.
- Moje, E.B. & Sutherland, L.M. (2003). The future of middle school literacy education. *English Education*, 35(2), 149-164.
- Morais, J., Mousty, P. & Kolinsky, R. (1998). Why and how phoneme awareness helps learning to read. In: Ch. Hulme & R. Malatesha Joshi, *Reading and Spelling. Development and disorders*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morgan, D.N., Mraz, M., Padak, N.D., & Rasinski, T. (2009) *Independent Reading: Practical Strategies for Grades K-3*. New York: The Guilford Press.
- Morrow, L.M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(4), 537-554.
- Morrow, L.M., & Gambrell, L. (2000). Literature-based reading instruction. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Somerset, UK: Open Books.
- Murray, B.A. (1998). Gaining alphabetic insight: Is phoneme manipulation skill or identity knowledge causal? *Journal of educational psychology*, 90(3), 461-475.
- Nagy, W.E., & Anderson, R.C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nathan, R.G., & Stanovich, K.E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 176-184.
- Nation, K., & Snowling, M.J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading comprehension. *Child Development*, 69, 996-1101.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nemko, B. (1984). Context versus isolation: Another look at beginning readers. *Reading Research Quarterly*, 19, 461-467.

- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1993). Access to print for children in poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- Neuman, S.B. & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- Nicholson, T. (1991). Do children read words better in context or lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology*, 83, 444-450.
- Nicholson, T., Bailey, J. & McArthur, J. (1991). Context cues in reading: The gap between research and popular opinion. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 7, 33-41.
- O'Connor, R.e., Jenkins, J.R. & Slocum, T.A. (1995). Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of educational psychology*, 87, 202-217.
- Overmaat, A.M. (1992). *De kwaliteit van meetinstrumenten voor het aanbod van taal en lezen*. [Quality of Measurement Instruments for Reading and Writing.] Amsterdam: SCO.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 293-316.
- Pajak, E. (2000). *Approaches to Clinical Supervision: alternatives for improving instruction*. (2nd ed.). Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Pearson, P.D. (1999). Essay book reviews: A historically based review of Preventing Reading Difficulties in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 34, 231-246.
- Pearson, P.D. & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 317-344.
- Pearson, P.D. & Fielding, L. (1991). Comprehension instruction. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal & P.D. Pearson (1991). *Handbook of Reading Research*, Volume 2 (pp. 815-860). New York: Longman.
- Perfetti, C.A., & Roth, S.F. (1981). Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In A.M. Lesgold & C.A. Perfetti (Eds.), *Interactive processing in Reading* (pp. 269-297). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pijl, S.J., Wolfgram, H.P., Piek, J. & S.F. Foster (1988). *Voortgangsevaluatie bij het lees- en spellingsonderwijs* [Evaluation of Reading and Spelling.] Groningen: RION.

- Pilgreen, J.L. (2000). *The SSR handbook: How to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Pressley, M., Allington, R.L., Wharton-McDonals, R., Collins Block, C. & Morrow, L.M. (2001). *Learning to read: Lessons from exemplary first-grade classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Purcell-Gates, V., McIntyre, E. & Freppon, P.A. (1995). Learning written storybook language in school: A comparison of low-SES children in skill-based and whole language classrooms. *American educational research*, 32(3), 659-685.
- Rasinski, T.V. (2003). *The Fluent Reader : Oral reading strategies for building word recognition, fluency and comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V. & Padak, N. (2000). *Effective Reading Strategies: Teaching Children who find Reading Difficult. (2nd ed.)* Columbus, OH: Merrill.
- Read, C. (1971). Pre-school children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, 41, 1-34.
- Reutzel, D., Jones, C.D., Fawson, P.C., & Smith, J.A. (2008, November). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works!. *The Reading Teacher*, 62(3), 194–207. doi: 10.1598/RT.62.3.2
- Richgels, D.J. (1995). Invented spelling ability and printed word learning in kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 30, 96-109.
- Riley, J. (1996). *The teaching of reading: The development of literacy in the early years of school*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Robbins, C. & Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Auckland: University of Auckland. Available at www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.
- Rosenshine, B.V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 60-69.
- Rosenshine, B.V., & Edmonds, J. (1990). New sources for improving instruction: The implicit skills study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4, 59-73.
- Rosenshine, B.V., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26-33.

- Rosenshine, B.V. & Meister, C. (1997). Cognitive Strategy Instruction in Reading. In: Stahl, S. & Hayes, D.A. (Eds.) *Instructional Models in Reading*. Mahwah, New Jersey: The Guilford Press.
- Rosenshine, B. & Stevens, R. (1984). Classroom Instruction in Reading. In P.D. Pearson: *Handbook of Reading Research* (pp. 745-798). New York: Longman.
- Samuels, S.J. (1967). Attentional progress in reading: The effect of pictures on the acquisition of reading responses. *Journal of Educational Psychology*, 58, 337-342.
- Samuels, S. J. (2006). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (pp. 7-20). New York: Guilford.
- Samuels, S.J., & Farstrup, A.E. (Eds.) (2006). *What Research has to say about Fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J. & Wu, Y.C. (2003). Effects from increased individual reading time on reading achievement.
Retrieved from <http://www.t.c.umn.edu/>
- Schatschneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D. & Foorman, B.R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational psychology*, 96(2), 265-282.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J., Glas, C. & Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment, and Monitoring: A Systemic Approach*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schreiber, P.A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, 177-186.
- Schreiber, P.A. (1987). Prosody and structure in children's syntactic processing. In R. Horowitz & S.J. Samuels (Eds.), *Comprehending oral and written language* (pp. 243-270). New York: Academic Press.
- Schwanenflugel, P. J. & Ruston, H. P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M. R. Kuhn & P. J. Schwanenflugel, (Eds.), *Fluency in the classroom* (pp. 1-16). New York: Guilford Press.
- Shahar-Yames, D. & Share, D. L. (2008). Spelling as a self-teaching mechanism in orthographic learning. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 22-39.
- Share, D. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.

- Share, D. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Share, D.L., Jorm, A.F., Maclean, R. & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309-1324.
- Shiffrin, R.M., & Schneider, W. (1977). Controlled and automatic information processing: Perceptual learning, automatic attending, and general theory. *Psychological Review*, 96, 84, 127-190.
- Simmons, D.C. & Kameenui, E.J. (eds.) (1998). *What Reading Research Tells Us About Children With Diverse Learning Needs. Bases and Basics*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Smits, A.E.H. (2009). *Voortgezet lezen nader bekeken*. Zwolle: Windesheim.
- Smits, A.E.H. (2003). *Ralfi Handleiding*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
Zie ook: www.letop.be.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen: Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466.
- Sleegers, P. (1991). *School en Beleidsvoering*. Nijmegen: Universiteits drukkerij.
- Snow, C.E. & Tabors, P.O. (1993). Language skills that relate to literacy development. In Spodek, B. & Saracho, O. (Eds.), *Yearbook in early childhood education*, 4, 1-20. New York: Teachers College Press.
- Snow, C.E., Burns, S. & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2005). *The science of reading: A handbook*. Blackwell Pub.
- Soalt, J. (2005). Bringing together fictional and informational texts to improve comprehension. *Reading Teacher*, 58(7), 680-683.
- Sprugevica, I. & Høien, T. (2003). Early phonological skills as a predictor of reading acquisition: A follow-up study from kindergarten to the middle grade 2. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(2), 119-124.
- Stahl, S.A. (1997). Instructional models in reading: An introduction. In: S.A. Stahl en D.A. Hayes, *Instructional Models in Reading* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Stahl, S.A. & Murray, B. (1998). Issues involved in defining phonological awareness and its relation to early reading. In: J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.) *Word recognition in beginning literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, 360-406.
- Stanovich, K.E. & Cunningham, A.E. (1993) Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20(1), 51-68.
- Stanovich, K. & West, R.F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.
- Stanovich, K., West, R.F. & Freeman, D.J. (1981). A longitudinal study of sentence context effects in second grade children: Tests of an interactive-compensatory model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 185-199.
- Strain, E., Patterson, K. & Seidenber, M.S. (1995). Semantic effects in single-word naming. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 21, 1140-1154.
- Struiksmā, A.J.C. (1995). Wacht, hint & prijs. *Leestekst 4, cursusmap Gedragsmanagement*. Rotterdam, Pedologisch Instituut.
- Struiksmā, A.J.C. (2003). *Lezen gaat voor*. Dissertatie. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Struiksmā, A.J.C., Leij, A. van der, & Vieijra, J.P.M. (1995). *Diagnostiek van het technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Struiksmā, A.J.C., Leij, van der, A., Vieijra, J.P.M. (2004). *Diagnostiek van technischlezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam. VU Uitgeverij.
- Stuart, M., Masterson, J. & Dixon, M. (2000). Spongelike acquisition of sight vocabulary in beginning readers? *Journal of Research in Reading*, 23, 12-27.
- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20 (4), 458-481.

- Teale, W.H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A.A. Oberg, & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy*. London: Heinemann.
- Teale, W. & Gambrell, L. (2007). Raising urban students' literacy achievement by engaging in authentic, challenging work. *The Reading Teacher*, 60, 728-739.
- Teddlie, C. & D. Reynolds (2000). *The international Handbook of School Effectiveness Research*. London/New York: Falmer Press.
- Thaler, V., Ebner, E. M., Winner, H. & Landerl, K. (2004). Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, 89-113.
- Thomas, A. & Pashley, B. (1982). Effects of classroom training on LD student's task persistence and attributions. *Learning Disability Quaterley*, 5, 133-144.
- Thuen, E., & Bru, E. (2000). Learning environment, meaningfulness of schoolwork and on-task-orientation among Norwegian 9th grade students. *School Psychology International*, 21(4), 393-413.
- Timperley, H., Wilson, A. Barrar, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Available at www.educationcounts.govt.nz/goto/BES.
- Torgesen, J., Wagner, R., Rashotte, C., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T. & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 579-593.
- Trainin, G., Wilson, K.M., Hiebert, E., Erickson, J. & Laughridge, V. (2008). An Examination of Silent Reading Rates and Comprehension. *Great Plains Institute of Reading and Writing*. Universtiy of Nebraska – Lincoln.
- Treiman, R. (1993). *Beginning to spell*. New York: Oxford University Press.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? In J.L. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tucker, P.D. & Stronge, J.H. (2005). *Linking Teacher Evaluation and Student Learning*. Alexandria, VI: ASCD.

- Turner, W.E. & Chapman, J.W. (1995). Context use in early reading development: Premature exclusion of a source of individual differences? *Issues in Education*, 1, 97-100.
- Turner, W.E., & Chapman, J.W. (2002). The relation of beginning readers' reported word identification strategies to reading achievement, reading-related skills, and academic self-perceptions. *Reading and Writing*, 15, 341-358.
- Vadasy, P. F., Sanders, E. A. & Peyton, J. A. (2005). Relative effectiveness of reading practice or word-level instruction in supplemental tutoring: How text matters. *Journal of learning disabilities*, 38(4), 364.
- Van den Broeck, W. (1998). De relatie tussen technisch lezen en lezen met begrip. Een kritische evaluatie van de 'whole-language' –benadering. In: Ghesquière, P. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (Eds.) *Ernstige leer- en gedragsproblemen op school*, Leuven/Amersfoort: Acco.
- Van Doorn, F.(2000). Gedragsvragenlijst. Amsterdam: ABC.
- Van Parreren, C. F. (1988). *Ontwikkelingsgericht onderwijs*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Vaughn, S. (2002). Using reponse to treatment for identifying students with learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice*. (pp. 549-554). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Veenman, S. (1992). Effectieve instructie volgens het directe instructie-model. *Pedagogische Studi n*, 69, 242-269.
- Veenman, S. (Ed.) (1993). *Leren lesgeven met het directe instructiemodel*. Amersfoort: CPS.
- Vellutino, F.R. & Fletcher, J.M. (2007). Developmental Dyslexia. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading. A Handbook* (pp. 362-379). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M. (1987). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 321-363.
- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R. & Denckla, M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.

- Velzen, B. van, Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U. & Robin, D. (1985). *Making school improvement work: a conceptual guide to practice*. Leuven: Acco.
- Verbiest, E. & Vandenbergh, R. (2003). Professionele leergemeenschappen – een nieuwe kijk op permanente ontwikkeling van leraar en school. *Basisschoolmanagement*, 16(5), 1-7.
- Visser, J., Laarhoven, A. van, & Beek, A. ter. (1996). *AVI-toetspakket. Handleiding. Derde herziene druk*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Vonk, Y. (2003). Spreekbeeld. Tiel: GGD Rivierenland.
- Vonk, Y. (2004). Spreekbeeld. Een leermiddel voor kinderen met beginnende leesproblemen. *Logopedie en Foniatrie*, 6, 620-625.
- Vosse, A. (1994). *Kinderen begeleiden kinderen bij leerachterstanden: een tutorbegeleidingsprogramma voor basis- en speciaal onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vosse, Agnes, (2002) *Evaluatie tutorleren in Nederland: een onderzoek naar de cognitieve en sociaal-emotionele effecten van een tutorprogramma voor rekenen-wiskunde in het basisonderwijs*.
- Vukelich, C. (1994). Effects of play intervention on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 153-170.
- Vygotski, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds. And Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1934).
- Wade, M.J., (1985). Hard selection, soft selection, kin selection, and group selection. *The American Naturalist*, 125, 61-73,
- Wang, M.C. (1992). *Adaptive Education Strategies: Building on diversity*. Baltimore: Paul H. Brookes Publ.
- Wentink, H. (2010). De toetsgekte rond. *Tijdschrift voor Remedial Teaching* 3, 6-10.
- Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). Protocol Leesproblemen & Dyslexie. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wentink, W.M.J., Verhoeven, L.T.W. & van Druenen, M.M. (2008). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Westwood, P. (1997). *Commonsense methods for children with special needs*. London: Routledge.

- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C.K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21, 317-347.
- Williams, J.P. (1980). Teaching decoding with an emphasis on phoneme analysis and phoneme blending. *Journal of educational psychology*, 72, 1-15.
- Willms, J.D., & Somers, M.A. (2001). Family, classroom and school effects on children's educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 409-445.
- Wolf, R.G. (1977). *Achievement in America*. New York: Teachers College Press.
- Wong, M.Y., & Underwood, G. (1996). Do bilingual children read words better in lists or in context? *Journal of Research in Reading*, 19, 61-76.
- Wu, Y.C. & Samuels, S.J. (2006). *How the amount of time spent on independent reading affects reading achievement. A response to the National Reading Panel, Paper presented to the IRA 49th Annual Convention, May 2-6. Reno-Tahoe, Nevada.*
- Yaden, D., Rowe, D. W. & MacGillivray, L. (2000). Emergent literacy: A matter (polyphony) of perspectives. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Volume: III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Young, A.R., Bowers, P.G. & MacKinnon, G.E. (1996). Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17, 59-84.
- Zoelen, L. van, Aert, L. van, & Houtveen, A.A.M. (1996). *Effecten van beleidsvorming*. Utrecht: ISOR-Onderwijsresearch.

**Bijlage 1: Groepsindelingsformulier voorbereidend lezen, groep 1
Regulier Basisonderwijs**

1.2 Formulier voor de indeling van de leerlingen na afname vragenlijst oktober groep 1

[illegible]

**1.3 Formulier voor de indeling van de leerlingen na signalering
in januari groep 1**

Naam leerkracht				Groep	
				Datum	
Signalering: Na signalering januari groep 1				Indeling instructielaag	
Naam leerling	Start- datum groep 1	Signaleringslijst		Laag 1	Laag 2
		Score tussen- doelen 1& 2	Score tussen- doelen 3&4		

1.4 Formulier voor de indeling van de leerlingen na signalering in januari groep 1

[illegible]

Bijlage 2: Groepsindelingsformulier voorbereidend lezen, groep 2

Formulier voor de indeling van de leerlingen bij aanvang groep 2

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname in oktober groep 2

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname in januari groep 2

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname in mei groep 2

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname juni groep 2 / start groep 3

[illegible]

Streefdoelen na toetsafname oktober groep 2			
	Analysetoets	Synthesetoets 1	Woordenschattoets
Doel	A-, B- of C-niveau; minimaal 24 goed	A-, B- of C-niveau; minimaal 18 goed	A-, B- of C-niveau; minimaal 12 goed

Streefdoelen na toetsafname januari groep 2	
	Letters benoemen
Doel	Minimaal 6 letters goed

Streefdoelen na toetsafname mei/juni groep 2			
	Analysetoets	Synthesetoets 2	Benoemsnelheid Letters
Doel	A-, B- of C-niveau; minimaal 29 goed	A-, B- of C-niveau; minimaal 18 goed	A-, B- of C-niveau benoemsnelheid maximaal 46 seconden;

Streefdoelen na toetsafname juni groep 2	
	Letters benoemen
Doel	Minimaal 12 letters goed

Bijlage 3: Groepsindelingsformulier voorbereidend lezen, groep 2 van het speciaal basisonderwijs

Formulier voor de indeling van de leerlingen bij aanvang groep 2

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname in oktober groep 2

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname in januari groep 2

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname in mei groep 2

Naam leerkracht						Groep		
						Datum		
Signalering: Na mei oktober groep 2						Indeling instructielaa		
Naam leerling	Start-datum groep 2	Analyse toets	Synthese toets	Benoem-snelheid Letters	Score 'gerichtheid op de taak' / 'aandachtsproble-men'	Laag 1	Laag 2	Laag 3
		Score	Score	Tijd in sec.				

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname juni groep 2 / start groep 3

[illegible]

Streefdoelen na toetsafname oktober groep 2			
	Analysetoets	Synthesetoets 1	Woordenschattoets
Doel	A-, B- of C-niveau; minimaal 24 goed	A-, B- of C-niveau; minimaal 18 goed	A-, B- of C-niveau; minimaal 12 goed

Streefdoelen na toetsafname januari groep 2	
	Letters benoemen
Doel	Minimaal 4 letters goed

Streefdoelen na toetsafname mei/juni groep 2			
	Analysetoets	Synthesetoets 2	Benoemsnelheid Letters
Doel	A-, B- of C-niveau; minimaal 29 goed	A-, B- of C-niveau; minimaal 18 goed	A-, B- of C-niveau; benoemsnelheid maximaal 46 seconden

Streefdoelen na toetsafname juni groep 2	
	Letters benoemen
Doel	Minimaal 9 letters goed

**Bijlage 4: Groepsindelingenformulieren aanvankelijk lezen regulier
basisonderwijs**

Formulier voor de indeling van de leerlingen bij de start van het aanvankelijk lezen

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na de herfstsignalering van het aanvankelijk lezen

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na toetsafname in januari groep 3 (na afronding fase 1 aanvankelijk lezen)

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen in de hardop leesaanpak na de toetsafname in mei/juni groep 3

[illegible]

Addendum 1

Streefdoelen herfstsignalering aanvankelijk lezen BAO

Streefdoelen Herfstsignalering aanvankelijk lezen BAO				
Methode	Letter-kennis - Grafemen benoemen	Woorden lezen		Tekst lezen - Zinnen lezen
		Wissel-	Nieuwe- Synthese-	
VLL-oud	16 letters 16 = goed <16 = onvoldoende	10 woorden minimaal 80% < 8 = onvoldoende	10 woorden minimaal 70% <7 = onvoldoende	39 woorden Minimaal 70% < 33 goed en/of > 150 sec. = onvoldoende
VLL-nieuw	18 letters 18 goed <18 = twijfelachtig <17 = onvoldoende	15 woorden 14 woorden <14 = twijfelachtig <12 = onvoldoende	8 woorden 7 goed <7 = twijfelachtig <6 = onvoldoende	21 woorden Minimaal 70% < 19 goed en/of > 80 sec. = twijfel / onvoldoende
Leeslijn / Leesweg	16 letters 16 = goed <16 = onvoldoende	10 woorden minimaal 80% < 8 = onvoldoende	10 woorden minimaal 70% <7 = onvoldoende	32 woorden Minimaal 85% < 27 goed en/of > 120 sec. = onvoldoende

**Bijlage 5: Groepsindelingsformulieren aanvankelijk lezen speciaal
(basis)onderwijs**

Formulier voor de indeling van de leerlingen bij de start van het aanvankelijk lezen

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na meetmoment 1 (uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO)

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na meetmoment 2 (uit het protocol leesproblemen en dyslexie) van het aanvankelijk lezen

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na afronding fase 1 van het aanvankelijk lezen

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na afronding van het eerste jaar van het aanvankelijk lezen

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na afronding van het aanvankelijk leesonderwijs (afronding fase 2)

[illegible]

Formulier voor de indeling van de leerlingen na afronding van het aanvankelijk leesonderwijs (afronding fase 2)

[illegible]

Addendum 1

Streefdoelen aanvankelijk lezen S(B)O voor meetmoment 1 uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO

Streefdoelen aanvankelijk lezen S(B)O voor Meetmoment 1 uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO			
Methode	Grafemen	Nieuwe woorden lezen	Tekst lezen
VLL-oud	11 letters 11 = goed <11 goed en/of > 17 sec. = onvoldoende	10 woorden 7-10 = goed < 7 goed en/of > 70 sec. = onvoldoende	16 woorden 13 – 16 = goed < 13 goed en/of > 64 sec. = onvoldoende
VLL-nieuw	13 letters 13 = goed <13 goed en/of > 20 sec. = onvoldoende	10 woorden 7-10 = goed <7 goed en/of > 70 sec. = onvoldoende	16 woorden 13-16 = goed < 13 goed en/of > 64 sec. = onvoldoende
Leeslijn oud	12 letters 12 = goed <12 goed en/of > 18 sec. = onvoldoende	6 woorden 4-6 = goed < 4 goed en/of > 42 sec. = onvoldoende	17 woorden 14-17 = goed < 17 goed en/of > 68 sec. = onvoldoende
Leeslijn nieuw	12 letters 12 = goed <12 goed en/of > 18 sec. = onvoldoende	6 woorden 4-6 = goed < 4 goed en/of > 42 sec. = onvoldoende	17 woorden 14-17 = goed < 17 goed en/of > 68 sec. = onvoldoende

Addendum 2

Streefdoelen aanvankelijk lezen S(B)O voor meetmoment 2 uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO

Streefdoelen aanvankelijk lezen S(B)O voor Meetmoment 2 uit het protocol leesproblemen en dyslexie voor het SBO			
Methode	Grafemen	Nieuwe woorden lezen	Tekst lezen
VLL-oud	23 letters 23 = goed <23 goed en/of> 35 sec. = onvoldoende	10 woorden 7-10 = goed < 7 goed en/of> 70 sec. = onvoldoende	41 woorden 34 – 41 = goed < 34 goed en/of> 164 sec. = onvoldoende
VLL-nieuw	23 letters 23 = goed <23 goed en/of> 35 sec. = onvoldoende	10 woorden 7-10 = goed <7 goed en/of> 70 sec. = onvoldoende	41 woorden 34 – 41 = goed < 34 goed en/of> 164 sec. = onvoldoende
Leeslijn oud	22 letters 22 = goed <22 goed en/of> 33 sec. = onvoldoende	10 woorden 7-10 = goed < 7 goed en/of> 70 sec. = onvoldoende	35 woorden 30-35 = goed < 30 goed en/of> 140 sec. = onvoldoende
Leeslijn herzien	22 letters 22 = goed <22 goed en/of> 33 sec. = onvoldoende	10 woorden 7-10 = goed < 7 goed en/of> 70 sec. = onvoldoende	35 woorden 30-35 = goed < 30 goed en/of> 140 sec. = onvoldoende

Addendum 3

Streefdoelen na afronding fase 1 aanvankelijk lezen S(B)O

Streefdoelen na afronding fase 1 aanvankelijk lezen S(B)O			
	AVI	DMT	Grafemen
Doel	AVI instructieniveau M3 voor 75% van de leerlingen (genormeerd volgens tabel in bijlage 5)	A-, B- of C-niveau	Aantal goed = minimaal 25 (leestijd is niet van belang) / wisselingen worden niet als fout aangemerkt bij de criteria voor indeling (b/d, eu/ui, ie/ei)

Addendum 4

Streefdoelen na afronding aanvankelijk lezen S(B)O (afronding fase 2)

Streefdoelen na afronding aanvankelijk lezen S(B)O (afronding fase 2)		
	AVI	DMT
Doel	AVI instructieniveau E3 behaald door 75% van de leerlingen (genormeerd volgens tabel in bijlage 5)	A-, B- of C-niveau

Addendum 5

Grenswaarden voor bepalen hoogste instructieniveau S(B)O

Grenswaarden voor bepalen hoogste instructieniveau S(B)O (naar Wentink, 2010*)				
AVI Kaart versie	Titel Toetskaart	Aantal woorden tekst	Maximale leestijd instructie niveau	Max. aantal fouten instructie niveau
M3 A	wie ben ik	96	2'59"	10
M3 B	boos	98	3'05"	10
E3 A	De rat	104	2'48"	10
E3 B	Een luis	110	2'57"	11
M4 A	De langste achtbaan	119	2'33"	12
M4 B	Een loods?	112	2'31"	11
E4 A	Avonturen	149	3'16"	15
E4 B	Toverdieren?	160	3'15"	16
M5 A	Er zit muziek in een musical!	165	3'03"	17
M5 B	Hoera, het circus!	177	3'06"	18
E5 A	Chips met suiker!	166	2'48"	17
E5 B	Inbraak, bah!	168	2'47"	17
M6 A	Bang van het nieuws	152	2'30"	15
M6 B	Pas op, hier is de ambulance!	175	2'48"	18
E6 A	Een mysterieus beroep...	173	2'45"	17
E6 B	Lastige taal	159	2'51"	16
M7 A	Titanic toch niet onzinkbaar?	205	2'57"	21
M7 B	De Vereenigde Oost-Indische Compagnie (VOC)	199	2'58"	20
E7 A	Je identiteitsbewijs graag	235	3'04"	24
E7 B	Robots, slimmer dan mensen!	225	2'57"	23
Plus A	Zeg het met bloemen	215	2'57"	22
Plus B	Waddennatuur is bijzondere natuur	209	3'10"	21

* Wentink, H. (2010). De toetsgekte rond technisch lezen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 18 (3), 6-10.

Bijlage 6: Groepsindelingsformulieren voortgezet lezen

Formulier voor de signalering van de leerlingen bij voortgezet lezen:
HOMMEL

[illegible]

Formulier voor de signalering van de leerlingen bij voortgezet lezen:
Stillezen

[illegible]

**Formulier voor de indeling van de leerlingen bij voortgezet lezen:
HOMMEL**

Naam leerling	Leest op en boven AVI niveau ...	Extra aandacht boekkeuze		Ondersteuning boekkeuze gericht op
		ja	nee	
Laag 1, HOMMEL; Duolezen				
Laag 1, HOMMEL; Hardop meelezen (boekje-bandje; tekst naar spraak)				
Laag 1, HOMMEL; Tutorlezen				
Laag 2, Extra interventie: RALFI (naast Hommel)				
Laag 3, Extra interventie: Ralfi + (naast Hommel)				

**Formulier voor de indeling van de leerlingen bij voortgezet lezen:
Stillezen**

Naam leerling	Leest op en boven AVI niveau ...	Extra aandacht boekkeuze		Ondersteuning stillezen gericht op
		ja	nee	
Laag 1, Stillezen				
Laag 2, Ralfi light (naast Stillezen)				

Addendum 1

Interesselijst

Wat vind ik interessant?		Naam:
Zet een kruisje bij alles waar je meer over wil weten.		
0 auto's	0 constructie/architectuur	0 elektronica
0 beroemde mensen	0 houtbewerking	0 geschiedenis
0 fotografie	0 andere landen	0 boeken
0 kunst	0 circus	0 muziek
0 monsters	0 gedichten	0 theater
0 computers	0 dieren	0 insecten
0 wetenschap	0 scheikunde	0 natuurkunde
0 dansen	0 zingen	0 muziekinstrumenten
0 aardrijkskunde	0 sterrenkunde	0 heelal
0 detectives	0 koken	0 moppen/grappen
0 radio	0 sport	0 schrijven
0 trainen	0	0
Als een schrijver een boek zou schrijven alleen voor jou. Waar zou dit boek dan over moeten gaan?		
Omcirkel wat je graag wil lezen		
Komische boeken	Dierenverhalen	Tijdschriften
Kranten	Sciencefiction	Geschiedenisboeken
Romantische boeken	Avonturen	Gedichten
Korte verhalen	Fantasieboeken	Knutselboeken
Griezelboeken	Sprookjes	Oorlogsverhalen
Verhalen over andere culturen	Prentenboeken	Stripverhalen
Informatieve boeken	Kookboeken	

Bron: Steven L. Layne (2007)