

Getver! Alweer een boek!

Getver! Alweer een boek!, Tijn Snoodijk (2001)



Het Kinderboekenmuseum, Den Haag 2012

“Wie wil zoekt mogelijkheden, wie niet wil zoekt een reden”

Vlaardingen, 20 juni 2012

Daniëlle Buys-van Dijk, s1036365

Docent: drs. A.H.F. M. van de Ven

Praktijkgericht onderzoek voor de opleiding Master SEN Taal- en Dyslexiespecialist
Hogeschool Windesheim te Zwolle
PO 9MOLPTE, module 9SO.PGO

Inhoudsopgave

Samenvatting	3
Voorwoord	4
Hoofdstuk 1 Inleiding	5
1.1 Verlegenheidsituatie	5
1.2 Doelstelling	5
1.3 Centrale vraagstelling	5
1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen	6
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	7
2.1 Leesgedrag	7
2.2 Zwakke lezers	9
2.3 Leerkrachtgedrag	10
2.4 Leesactiviteit	11
2.5 Stimulering door ouders	11
2.6 Interventies	12
2.7 Samenvatting	13
Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek	15
3.1 De onderzoeksgroep	15
3.2 Beschrijving en verantwoording van de onderzoeksinstrumenten	15
3.3 Organisatie van het praktijkgericht onderzoek	16
3.4 Onderbouwing van triangulatie binnen het onderzoek	16
Hoofdstuk 4 Resultaten, verwerking gegevens en analyse van de gegevens	17
4.1 Resultaten Interview met de leerkracht	17
4.2 Resultaten Observaties	17
4.3 Resultaten Kringgesprek	20
4.4 Resultaten Interviews zwakke lezers	21
4.5 Resultaten Vragenlijst ouders van de zwakke lezers	21
Hoofdstuk 5 Conclusies, discussiepunten en aanbevelingen	23
5.1 Conclusies	23
5.2 Discussiepunt	23
5.3 Aanbeveling op groepsniveau	24
5.4 Aanbeveling op leerlingniveau	24
5.5 Aanbeveling voor samenwerking tussen school en ouders	25
5.6 Suggesties voor verder onderzoek	25
Literatuurlijst	26
Bijlagen	28
Bijlage 1, Interview met de leerkracht, inclusief verslaglegging	29
Bijlage 2, Kringgesprek met de gehele groep, inclusief ruwe scores	32
Bijlage 3, Vragenlijst zwakke lezers, inclusief ruwe scores	34
Bijlage 4, Vragenlijst ouders zwakke lezers, inclusief ruwe scores	38

Samenvatting

Leesgedrag is belangrijk voor de leesontwikkeling. Juist zwakke lezers blijken vaak niet veel te lezen en dit wordt ook op de Emmaschool in Rotterdam door de leerkracht van groep zes ervaren. Gijsel, Scheltinga, van Druenen en Verhoeven (2011) zijn van mening dat het ontwikkelen van leesgedrag samenhangt met de mate waarin aandacht wordt besteed aan het leren zelf een keuze te maken uit boeken of teksten.

Uit het onderzoek blijkt dat het aanbieden van een uitdagende leesomgeving leerlingen stimuleert tot lezen. Aansluiten bij de interesses van de leerlingen kan hen intrinsiek motiveren. Niet alleen de leesomgeving, maar ook leerkrachtgedrag en de begeleiding van ouders op school en thuis spelen een rol bij het motiveren van leerlingen tot lezen. De leerkracht vervult een rolmodel en leerlingen laten zich inspireren door wat de leerkracht doet en vindt. Ouders kunnen op verschillende manieren betrokken worden bij het begeleiden van leerlingen zowel op school als thuis.

De resultaten van het praktijkgericht onderzoek hebben geleid tot aanbevelingen op leerlingniveau, op groepsniveau en voor samenwerking tussen school en ouders. Hierbij speelt communicatie tussen leerling, leerkracht en ouders een grote rol. Gebleken is dat leerlingen heel goed hun mening kunnen geven over welke interesses zij hebben en naar welke leesplek hun voorkeur uit gaat. Tevens is naar voren gekomen dat een goed georganiseerd moment voor stillezen voor veel leerlingen geschikt is, maar voor een enkele leerling ongeschikt. Het bieden van een interventie kan dan een oplossing zijn. Het is aan te bevelen om hierbij gebruik te maken van de hulp van ouders. Zij hebben tijdens het onderzoek aangegeven deze hulp te willen bieden en zijn in de gelegenheid om dit structureel te doen.

Voorwoord

In de meivakantie van dit schooljaar ben ik met onze twee kinderen en mijn moeder naar het Kinderboekenmuseum in Den Haag geweest. Er waren op dat moment twee tentoonstellingen. Een tentoonstelling over Max Velthuijs en een tentoonstelling over Thé Tjong-King. Het bezoek aan dit museum inspireerde mij tot het maken van de twee foto's op de titelpagina van dit onderzoeksverslag. Met de voorbereidingen voor het praktijkgericht onderzoek in mijn hoofd, vroeg ik mij af of ik de zwakke lezers die ik in groep zes van de Emmaschool zou gaan benaderen voor mijn onderzoek, in dit museum tegen zou komen.

Bij ons thuis zijn boeken niet weg te denken. In de periode dat ik als leerkracht les gaf in de onderbouw van de basisschool zijn veel prentenboeken en leesboeken aangeschaft. Deze worden nu aan onze kinderen voorgelezen of door hen zelfstandig gelezen. Ook een bezoek aan de openbare bibliotheek in Vlaardingen gebeurt bij ons standaard iedere maand op zaterdagochtend. De oudste zit dan op de grond bij de informatieve boeken en de jongste vraagt hoeveel boeken ze nog in de tas mag stoppen, terwijl ze er in twee minuten al vier in heeft gestopt.

Deze studie tot taal- en dyslexiespecialist via e-learning, gaf mij de mogelijkheid om te studeren aan Hogeschool Windesheim. Dat er een intensieve samenwerking met studiegenoten zou ontstaan, had ik van te voren niet verwacht. Imma en Jessica, twee studiegenoten woonachtig in Limburg en het verre Zagreb met wie ik bijna twee jaar lang heb gestudeerd, wil ik bedanken voor alle feedback en lief & leed die we samen hebben gedeeld! Daarnaast wil ik bedanken docente Annette van de Ven, zij heeft met haar deskundigheid en het nauwlettend bewaken van de tijd er voor gezorgd dat het praktijkgericht onderzoek procesmatig goed verlopen en afgerond is. Naast Windesheim wil ik leerkracht Ciska Bakker bedanken van groep zes van de Emmaschool in Rotterdam. Zij heeft mij de ruimte gegeven om het onderzoek uit te voeren. Haar flexibiliteit, het enthousiasme van haar leerlingen en de medewerking van de ouders van deze groep hebben mij tijdens de uitvoer van het onderzoek geïnspireerd en gemotiveerd.

Maar natuurlijk heeft het volgen van deze studie afgelopen twee jaar ontzettend veel begrip en steun van mijn man Joost gevraagd. Ik ben hem heel erg dankbaar dat hij mij binnen ons drukke gezinsleven de ruimte heeft gegeven te studeren.

En tot slot Rick & Anouk, mijn lieve kinderen die nog zo jong zijn en die ik er absoluut niets van wilde laten merken dat het hoofd van hun moeder soms overliep door werk en studie. Zij hebben er voor gezorgd dat er afgelopen twee jaar een balans is gebleven tussen hard werken, lange dagen en plezier maken. De weekenden, de woensdagen en de schoolvakanties zijn om hen blijven draaien. En dat als zij op bed lagen de laptop en de studieboeken open gingen, daarvan hebben zij hopelijk weinig van mee gekregen.....

Vlaardingen, juni 2012

Daniëlle Buys-van Dijk

Hoofdstuk 1 Inleiding

Als ambulant begeleider vanuit het speciaal onderwijs cluster IV, begeleid ik leerlingen op de Emmaschool in Rotterdam. Tijdens mijn opleiding tot taal- en dyslexiespecialist heb ik verschillende moduleopdrachten op deze school uitgevoerd. Tijdens de module voortgezet lezen en spellen heb ik in groep vijf RALFI-lezen geïntroduceerd. RALFI-lezen is een interventie waarbij kinderen met leesproblemen teksten herhaald lezen en daarbij ondersteund worden door de leerkracht (Smits & Braams, 2006). In deze groep met twintig leerlingen bleken tien leerlingen problemen met het leren lezen te hebben. De leesmotivatie van deze leerlingen noemde de leerkracht zorgwekkend. De leerkracht gaf aan niet te begrijpen dat deze kinderen niet van lezen houden. Er is toch zeker niets leuker dan met een boek op de bank liggen!

1.1 Verlegenheidsituatie

In groep drie van de basisschool leren kinderen lezen. De ouders en de kinderen op de Emmaschool in Rotterdam wordt vanaf groep drie tot en met groep acht geadviseerd om ook thuis te lezen. Er wordt vaak gesproken over het maken van leeskilometers, waardoor de kinderen een beter leesniveau zullen bereiken. Maar wat kunnen ouders doen als het hun kind niet lukt? Op welke manier kunnen ouders hun kinderen motiveren om thuis te lezen? Worden vanuit school handreikingen gegeven hoe zij dit kunnen aanpakken? Welke leesvormen stimuleren ouders en kinderen tot lezen? Welke boeken en andere materialen zoals computerprogramma's en hulpmiddelen kunnen kinderen motiveren tot lezen?

Vanaf groep vijf staat dagelijks stillezen op het lesrooster. De leerkrachten geven aan dat er veel tijd verloren gaat tijdens het stillezen. Er zijn kinderen die het moeilijk vinden om een boek te kiezen. Ze vinden het moeilijk om aan te geven waar hun interesse ligt, wat voor boeken zij leuk vinden. Veel kinderen lezen graag stripboeken, maar geen leesboeken. Daarnaast zijn er kinderen die na het kiezen van een boek niet starten met lezen. Ze bladeren in hun boek, maar beginnen niet met lezen. Er is geen centrale bibliotheek aanwezig op de Emmaschool. Iedere groep heeft bibliotheekboeken in de klas. Sommige klassen hebben ook informatieve boeken en stripboeken, maar hierin maken de leerkrachten zelf een keuze. Er zijn geen schoolbrede afspraken over het aantal boeken dat in de klas aanwezig dient te zijn. Wel is de visie van de school dat er op school geen boeken over heksen en tovenaars gelezen mogen worden. Sommige leerkrachten hebben in hun klas boeken staan die zij van thuis meenemen. Dit zijn veelal boeken die zij zelf als kind erg leuk vonden om te lezen. Er zijn ook leerkrachten die de kinderen vragen om boeken mee naar school te nemen die zij thuis hebben gelezen en zouden willen adviseren aan andere kinderen. Wat in de bovenbouw gebeurt, is dat de groepen vijf tot en met acht om de zes weken naar de bibliotheek gaan. De boeken die de kinderen mogen kiezen zijn leesboeken van verschillende leesniveaus. Deze boeken blijven zes weken in de klas en mogen gelezen worden tijdens het stillezen. Maar op welke wijze kan de leerkracht de kinderen stimuleren om daadwerkelijk tot het lezen van deze boeken te komen? En op welke manier kunnen de ouders hierbij op school en thuis betrokken worden?

1.2 Doelstelling

De doelstelling van het onderzoek is dat de leerlingen in groep zes van de Emmaschool plezier beleven aan de (stil)leeslessen op school en dat zij samen met de ouders initiatieven nemen om thuis te lezen.

1.3 Centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling in het onderzoek is:

Welke stimulering van leerlingen, door de leerkracht en de ouders, draagt bij tot positief leesgedrag van de zwakke lezers in groep zes op de Emmaschool?

1.4 Onderzoeksvragen en deelvragen

Onderzoeksvraag 1 (Analyse huidige situatie):

Hoe wordt er in groep zes aan positief leesgedrag gewerkt?

Deelvragen:

- 1.1 Welke verschillende leesactiviteiten vinden plaats in groep zes?*
- 1.2 Hoe worden de leesactiviteiten uitgevoerd en welke structuur, inhoud en opbouw kennen deze leesactiviteiten?*
- 1.3 Wat doet de leerkracht tijdens de verschillende leesactiviteiten?*
- 1.4 Welk leerkrachtgedrag past de leerkracht toe om een leesactiviteit tot een positieve ervaring te maken?*
- 1.5 Hoe gedragen zwakke lezers zich tijdens de verschillende leesactiviteiten?*

Onderzoeksvraag 2 (Vragen aan de literatuur):

Wat stimuleert het positieve leesgedrag van zwakke lezers?

Deelvragen:

- 2.1 Welk leerkrachtgedrag wordt in de literatuur aanbevolen om het leesgedrag van zwakke leerlingen te stimuleren?*
- 2.2 Wat wordt vanuit de literatuur geadviseerd met betrekking tot de structuur, inhoud en opbouw van leesactiviteiten?*
- 2.3 Op welke manier kunnen ouders volgens literatuur het leesgedrag van hun zwak lezende kind stimuleren?*
- 2.4 Wat zeggen leerlingen zelf over wat hen motiveert om te lezen en wat hebben ze daarvoor nodig?*

Onderzoeksvraag 3 (Samenwerking school en ouders):

Hoe ziet een leesactiviteit eruit die zwakke lezers van groep zes tot positief leesgedrag stimuleert?

Deelvragen:

- 3.1 Hoe kan de leesactiviteit tegemoetkomen aan de onderwijs- en ondersteuningsbehoeften van de zwakke lezers?*
- 3.2 Welk leerkrachtgedrag vraagt deze leesactiviteit om positief leesgedrag te stimuleren?*
- 3.3 Hoe ziet de inbreng van de leerlingen eruit tijdens deze leesactiviteit?*
- 3.4 Hoe werken de ouders en de leerkracht samen aan de leesactiviteit die aanzet tot positief leesgedrag?*
- 3.5 Wat levert de leesactiviteit op voor positieve leesstimulering in andere groepen?*

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk zal een verbinding gemaakt worden tussen de literatuur en de centrale vraagstelling 'Welke stimulering van leerlingen, door de leerkracht en de ouders, draagt bij tot positief leesgedrag van de zwakke lezers in groep zes op de Emmaschool?'

Met behulp van onderbouwing van genoemde kernbegrippen uit de centrale vraagstelling, onderzoeks- en deelvragen, zal onderzocht worden welk leerkrachtgedrag in de literatuur aanbevolen wordt om het leesgedrag van zwakke lezers te stimuleren. Tevens wordt vanuit de literatuur bekeken wat geadviseerd wordt met betrekking tot de structuur, inhoud en opbouw van leesactiviteiten. Daarnaast wordt onderzocht op welke manier ouders volgens literatuur het leesgedrag van hun zwak lezende kind kunnen stimuleren.

2.1 Leesgedrag

In de centrale vraagstelling en in de onderzoeks- en deelvragen wordt gesproken over leesgedrag, de manieren waarop de leerling leest en zijn lezen stuurt. De manier van lezen van een leerling kan onder andere gekwalificeerd worden als vlot, traag en spellend. Het leesgedrag van een leerling is afhankelijk van verschillende factoren zoals de moeilijkheidsgraad van de tekst, de soort tekst en de leeswijze die erbij past. Stokmans (2002) heeft onderzoek gedaan naar leesgedrag vanuit een informatieverwerkingsperspectief. Zij onderscheidt tijdens deze studie twee afhankelijke variabelen die het leesgedrag nader definiëren: leesomvang en leesniveau. Leesomvang definieert zij als de mate waarin een persoon in zijn/haar vrije tijd leest. Leesniveau is gedefinieerd als de gemiddelde complexiteit van de gelezen genres.

De definitie van Stokmans (2002), de mate waarin een persoon in zijn/haar vrije tijd leest, sluit aan bij wat in de centrale vraagstelling met leesgedrag bedoeld wordt. De mate waarin de zwakke lezers in groep zes op de Emmaschool zowel op school als thuis lezen.

Leesgedrag ontwikkelen

Op de Emmaschool leren leerlingen in groep drie lezen met behulp van de methode Veilig Leren Lezen (VLL), de tweede maanversie. Deze tweede maanversie is volgens Mommers (2004) beïnvloed door het fonologisch coherentiemodel. Het fonologisch coherentiemodel is voortgekomen uit de zogenaamde neurale netwerktheorieën, connectionisme genoemd. In deze theorieën worden cognitieve processen voorgesteld als het resultaat van een groot aantal met elkaar verbonden neuronen (connecties), waartussen een voortdurende wisselwerking bestaat (Bosman, 1999; Mommers, 2004).

Bosman (1999) beschrijft het leren lezen en spellen volgens dit Fonologisch Coherentiemodel en zij verwijst daarbij naar Van Orden (1987) die als een van de eerste aanwijzingen gaf dat lezen zonder gebruik te maken van de fonologie moeilijk is. De methode VLL wordt op de Emmaschool nauwkeurig gevolgd, maar waarom het ene kind wel vooruit gaat naar aanleiding van instructies en het andere kind niet, is vaak onduidelijk. Naast het behalen van een goede technische lees- en spellingvaardigheid is één van de andere doelen van het leesonderwijs leerlingen te motiveren om zelfstandig te lezen (Scheltinga, Gijsel, van Druenen & Verhoeven, 2011). Om basisscholen zoals de Emmaschool hierbij te ondersteunen, zijn de Protocollen Leesproblemen en Dyslexie ontwikkeld. Zij bieden een houvast bij het volgen van de ontwikkeling van ontluikende geletterdheid in groep één en twee, aanvankelijk leesonderwijs in groep drie en voortgezet leesonderwijs in de groepen vier tot en met acht. Tevens bieden deze Protocollen handreikingen om leerlingen te stimuleren tot recreatief lezen. Gijsel, Scheltinga, van Druenen en Verhoeven (2011) zijn van mening dat het ontwikkelen van leesgedrag samenhangt met de mate waarin aandacht wordt besteed aan het leren zelf een keuze te maken uit boeken of teksten. Een rijk aanbod van boeken en teksten is hierbij van groot belang. Niet alleen voor de goede lezers, maar ook is het van belang dat er boeken en series aanwezig zijn voor zwakke lezers. Naast een rijk aanbod van boeken wordt in de protocollen het praten over boeken geadviseerd. Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van een boekbespreking, maar ook door leerlingen op te laten schrijven

welk boek ze hebben gelezen. Middels het opschrijven van de titel met een aantal kernwoorden of symbolen kunnen kinderen aangeven wat ze van het boek vinden.

Routman (2003) is van mening dat de relatie die een leerkracht met een leerling opbouwt van groot belang is. Het plezier dat een leerkracht uitstraalt tijdens de uitvoer van een activiteit motiveert leerlingen. Goed voorbeeld doet volgens deze auteur volgen. Wat zij benadrukt, is dat het niet gaat om de hoeveelheid die we aan leerlingen mee willen geven, maar dat het gaat om hoe goed we dit doen. Smits en Braams (2006) zeggen over de vaardigheden van een excellente leerkracht, dat deze constant reflecteert over de eigen manier van lesgeven en uitleggen, en steeds op zoek is naar vergroting van de eigen kennis en verbetering van de vaardigheden. Zij geven aan dat de allerbelangrijkste maatregel om het aantal uitvallers met lezen te beperken, misschien wel het inzetten van de allerbeste leerkracht van de school in groep drie is.

Vanaf groep vier gaat het aanvankelijk leesonderwijs over in voortgezet lezen. Onder voortgezet lezen wordt de fase verstaan waarin kinderen tot steeds meer geautomatiseerde woordherkenning komen. Ze leren lettergroepen (chunks) herkennen. De fase waarin kinderen dit leren, is de geconsolideerde fase (Ehri, 1997). In deze fase ontwikkelen kinderen *fluency* (vloeiendheid) tijdens het hardop lezen. Hierdoor wordt het lezen sneller en accurater. Daarnaast ontstaat het stillezen. Fluency is niet alleen een kenmerk van hardop lezen, maar ook tijdens het stillezen moeten woorden automatisch herkend en gegroepeerd worden. Deze geconsolideerde fase begint in groep vier en loopt lang door, soms tot de eerste klassen van het voortgezet onderwijs. Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat er een verband is tussen de leesvaardigheid van kinderen en de hoeveelheid tijd die door kinderen aan lezen besteed wordt (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003). In het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep vijf tot acht adviseren Scheltinga, Gijsel, van Druenen en Verhoeven (2011) 135-150 minuten lezen met een gestructureerde methodische aanpak. Daarnaast nog 45-60 minuten stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rondom boeken. Dit betekent minimaal 36 minuten per dag. Het einddoel met betrekking tot technisch lezen is minimaal AVI-Plus (oude AVI 9) en een goed stilleestempo. Dit niveau moet door tenminste 75% van de leerlingen eind groep zes bereikt worden. Dit betekent dat zij teksten op het niveau van AVI E6 zonder veel moeite kunnen lezen.

Positief leesgedrag stimuleren

Zoals in hoofdstuk 1 beschreven, noemde de leerkracht van groep vijf de leesmotivatie van de leerlingen van de huidige groep zes zorgwekkend. De leerkracht gaf aan niet te begrijpen dat de zwakke lezers in deze groep geen positief leesgedrag laten zien. Er is toch zeker niets leuker dan een boek lezen! Dit beeld van zwakke lezers wordt in de praktijk regelmatig herkend. Leerkrachten lopen aan tegen de desinteresse van zwakke leerlingen voor lezen.

Vernooy (2001) geeft aan dat leerlingen lezers worden door te lezen. Door leerlingen dagelijks tien tot vijftien minuten te laten stillezen, ontwikkelen leerlingen een goede leesgewoonte en een goede leesvaardigheid. Tevens beschrijft Vernooy (2001) in zijn artikel dat uit onderzoek naar voren is gekomen dat leerlingen met de hoogste scores op leesvaardigheidstoetsen positief samenhangt met de mate waarin leerlingen recreatief lezen en voorgelezen worden door hun leerkracht. De begrippen recreatief lezen, stillezen en vrij lezen worden meestal voor dezelfde activiteit gebruikt. Ook is naar voren gekomen dat recreatief lezen beïnvloed wordt door een stimulerende leesomgeving. Een rijke leesomgeving bestaat uit een groot assortiment aan boeken en teksten van verschillende niveaus en verschillende genres, waaruit leerlingen zelf kunnen kiezen. Het is van belang dat dit leesmateriaal aansluit bij de interesse van de leerlingen en dat er naast kinderliteratuur ook gekozen moet kunnen worden uit bijvoorbeeld tijdschriften, stripboeken, prentenboeken, voorleesboeken, rijmboeken, folders en informatieve boeken. Een stimulerende leesomgeving heeft een directe invloed op de motivatie van leerlingen om te willen lezen (Duke, 2004; Smits & Braams, 2006; Gijsel et al, 2011). Koekebacker (2005) en Vernooy (2001) adviseren beiden naast het technisch lezen, het dagelijks plannen van een vast moment waarop de leerlingen mogen stillezen. Smits en Braams (2006) adviseren leerkrachten om tijdens deze momenten zelf ook een leesboek te pakken dat zij voor hun

plezier lezen. Zij zijn van mening dat het voorbeeldgedrag van de leerkracht, de leerlingen tot positief leesgedrag zal stimuleren.

“Literatuur geeft zin en glans aan het leven”, schreef minister Plasterk in 2008 als minister van onderwijs aan de Tweede Kamer. Hij is van mening dat ieder kind moet kennismaken met de waarde en het plezier van lezen. De Stichting Lezen spant zich al sinds 1988 in voor een ‘sterke leescultuur’. In 1994 werd de stichting door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) aangewezen als landelijk platform voor leesbevordering. Scholen en bibliotheken zijn de voornaamste doelwitten van de stichting. Veel projecten zijn succesvol, zoals de Nationale Voorleeswedstrijd. Niet alleen leerlingen, maar ook leerkrachten kunnen strijden om de titel ‘beste voorlezer’.

2.2 Zwakke lezers

Naast het begrip leesgedrag wordt in de centrale vraagstelling, onderzoeks- en deelvragen gesproken over het begrip zwakke lezers.

Op de Emmaschool is een duidelijke visie op leesproblemen. Er is een dyslexieprotocol opgesteld waarin voor de groepen drie tot en met acht beschreven staat wanneer leerlingen gezien worden als zwakke lezers. De Emmaschool is van mening dat leesproblemen voor een belangrijk deel in de onderbouw moeten worden voorkomen en verholpen, omdat bij vroegtijdig ingrijpen bij leesproblemen het meeste effect te behalen valt. Op de Emmaschool wordt ervaren dat bij de meeste leerlingen met ernstige leesproblemen voortzetting van de begeleiding in de bovenbouw nodig is. Dit om hun leesniveau te handhaven of het leesniveau verder te verhogen. Ook zijn er leerlingen die pas in de hogere jaargroepen problemen bij het lezen en (vooral) de spelling krijgen. Een belangrijke groep zwakke leerlingen met lees- en spellingproblemen in de bovenbouw bestaat uit de dyslectische leerlingen. Met het invoeren van de nieuwe AVI-niveaus worden de zwakke lezers met behulp van deze nieuwe niveaus opgemerkt en gevolgd. De AVI-toetskaarten zijn gecombineerd met de toetsen Technisch lezen uit het Cito Volgsysteem primair onderwijs. Met de toetsen Technisch lezen bepaalt de leerkracht klassikaal van alle leerlingen hun technisch leesniveau. Uit die toetsen volgt het nieuwe AVI-niveau, waarop de leerkracht de leesboeken kan afstemmen. De zwakke lezers en/of de leerlingen waarover twijfels ontstaan, kunnen vervolgens verder getoetst worden met AVI-toetskaarten om meer diagnostische informatie te krijgen. Aan het begin van groep zes vallen de leerlingen die M5 of lager lezen onder de zwakke lezers. De meeste dyslectische leerlingen blijven, ook als zij een behandeling hebben gekregen, en zelfs als die behandeling succesvol was, zwakke lezers. Een zwakke leesteknik zal bij vrijwel alle dyslectische leerlingen hun hele schoolloopbaan voor meer of minder ernstige onderwijsbelemmeringen zorgen.

Zwakke lezers motiveren en stimuleren

Wanneer leerlingen van jongs af aan lezen, wordt in de praktijk gezien dat dit van positieve invloed is op de leesontwikkeling in de toekomst. Daarnaast zijn leerlingen die veel lezen over het algemeen goede lezers en is dit van positieve invloed op hun leesbegrip. Tijdens vooronderzoek is naar voren gekomen dat leerkrachten op de Emmaschool zich ervan bewust zijn dat scholing over het stimuleren van leerlingen tot lezen goed is. Zij geven echter aan dat in de praktijk de uitvoer van adviezen niet altijd het gewenste effect laat zien op alle leerlingen. Edmunds en Bauserman (2006) hebben zich in hun onderzoek gericht op de leerlingen zelf en de leerlingen gevraagd wat ze motiveert tot lezen. Tevens is hun mening gevraagd over verschillende soorten teksten, karakters die in boeken voorkomen en bijvoorbeeld de kافت van een boek. Deze informatie kan in de praktijk helpen om leerlingen boeken aan te bieden, die zij leuk vinden om te gaan lezen. Wanneer in de praktijk gesproken wordt over het motiveren en stimuleren van leerlingen, worden de begrippen intrinsieke en extrinsieke motivatie regelmatig gebruikt. Bij leerlingen waarbij sprake is van intrinsieke motivatie voor lezen, wordt gezien dat geen enkele aansporing tot lezen nodig is. De motivatie komt van binnenuit. Maar er zijn ook leerlingen waarbij sprake is van extrinsieke motivatie voor lezen. Deze leerlingen moeten aangespoord worden door de omgeving om tot lezen te komen.

Tellegen & Catsburg (1987) zijn van mening dat de intrinsieke leesmotivatie in vergelijking tot de extrinsieke leesmotivatie het meeste effect heeft op het leesgedrag en dat er daardoor meer winst uit te behalen is. Hierbij kan gedacht worden aan het stimuleren van de nieuwsgierigheid, uitdaging, afleiding, betrokkenheid en interesse. Leesmotivatie kan gezien worden als een kans om het leesproces van de leerling positief te beïnvloeden. Guthrie en Cox (2001) hebben onderzoek gedaan naar het effect van "Concept Oriënted Reading Instruction". Dit is een leeskader dat zich richt op de interesse van de leerlingen en laat zien dat als leerlingen meer kunnen lezen wat hen interesseert, zij tot meer onderzoekend vragen komen. Er wordt met behulp van deze werkwijze een groot beroep gedaan op hun inbreng en de interactie waardoor het leesproces een proces van henzelf wordt. Ook blijkt uit dit onderzoek dat het technisch leesniveau vooruitgaat en er een diepere verwerking van de tekst is wanneer er een beroep wordt gedaan op de motivatie. Kooijman (2009) is van mening dat technisch lezen vooruit gaat wanneer er een goede methodische instructie wordt gegeven. Hierbij moet voor de zwakke lezers minimaal één uur extra leesinstructie per week ingeroosterd worden voor pre-teaching of remedial teaching. De motivatie van de leerling staat hierbij niet centraal. Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada & Barbosa (2006) belichten het verhogen van intrinsieke motivatie om te lezen vanuit een andere invalshoek. Zij zijn van mening dat leerkrachten leerlingen moeten proberen te stimuleren met leestaken. Deze stimulering met leestaken blijkt voor de ontwikkeling van het lezen op de lange termijn de intrinsieke motivatie en het begrijpend lezen te verhogen. Dit houdt in dat leerlingen waarbij sprake is van extrinsieke motivatie, deze extrinsieke motivatie door het werken met leestaken op langere termijn kan afnemen en kan veranderen in intrinsieke motivatie. Lemaire (2004) heeft in haar onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering opgemerkt dat jongeren in de leeftijd van twaalf tot vijftien jaar meer gevoelig zijn voor extrinsieke motivatie dan leerlingen in het basisonderwijs. Bij jongeren blijkt de mening van leeftijdsgenoten een belangrijke rol te spelen.

2.3 Leerkrachtgedrag

Klaassen (2010) heeft onderzoek gedaan naar de leerkracht als rolmodel. Hij is van mening dat leerlingen leren door het observeren van gedragingen en het toepassen van deze nieuwe gedragingen. De rolvulling van een leerkracht kan van groot belang zijn ter stimulering van het lezen. Deze rolvulling geeft antwoord op deelvraag 2.1: Welk leerkrachtgedrag wordt in de literatuur aanbevolen om het leesgedrag van zwakke leerlingen te stimuleren? Door als leerkracht tijdens het stillezen zelf ook te gaan lezen en plezierbeleving over te brengen, kunnen leerlingen dit gedrag overnemen. Vernooy (2001) schrijft over een Amerikaans onderzoek, dat laat zien dat de leerkracht essentieel is voor een succesvol verloop van het stillezen. Hij is zelfs van mening dat modeling de sleutel is voor stillezen. Het blijkt van cruciaal belang te zijn dat leerkrachten optreden als model van een stillezer en niet bijvoorbeeld tijdens het stillezen het rekenwerk gaan nakijken. Leerkrachten moeten door zelf te lezen laten blijken dat ze plezier aan lezen beleven. Wat leerlingen bij stillezen moeten doen, moeten leerkrachten ook doen. Bijvoorbeeld aan de klas vertellen over de inhoud van een door hen gelezen boek. Stillezen mislukt als de leerkracht steeds kinderen controleert of ze wel lezen, hen wil helpen in plaats van dat zij zelf leest. Applegate en Applegate (2004) zijn van mening dat de leerkracht een belangrijke rol speelt bij het verhogen van leesbetrokkenheid bij leerlingen. Deze auteurs zijn net als Vernooy (2001) en Klaassen (2010) er van overtuigd dat de leerkracht een rolmodel is voor leerlingen. Zij stellen dat wanneer een leerkracht zijn enthousiasme voor lezen deelt met de leerlingen en vertelt welke plaats het lezen van boeken in zijn leven inneemt, dit een positieve invloed kan hebben op de intrinsieke motivatie van leerlingen. Een leerkracht die zelf een enthousiast lezer is, zal met zijn leerlingen eerder een discussie over lezen voeren of een literatuurkring als werkvorm introduceren in zijn klas dan een leerkracht die zelf geen enthousiast lezer is. Onder literatuurkring wordt verstaan een vast moment waarop leerlingen zelfstandig met elkaar informatie uit kunnen wisselen over gelezen boeken. Leerkrachten zullen met dit soort werkvormen een hogere betrokkenheid voor lezen bij hun leerlingen bereiken dan leerkrachten die geen enthousiast lezer zijn.

2.4 Leesactiviteit

Houtveen, Smits & Brokamp (2010) zijn van mening dat er bij een leesactiviteit allereerst gezorgd moet worden voor een rijke leesomgeving. Een leesomgeving voedt de motivatie voor geletterdheid. Dit betekent een ruim aanbod aan boeken beschikbaar stellen van hoge kwaliteit in verschillende genres. Vervolgens zullen er momenten gecreëerd moeten worden waarin leerlingen deze boeken daadwerkelijk kunnen lezen. Daarbij wordt geadviseerd om deze stilleesmomenten een duidelijke lesopbouw te laten bevatten volgens het directe instructiemodel: een duidelijke start, kern en afsluiting van een les. Tijdens stilleeslessen kunnen leerlingen gericht betekenisvolle ervaringen met geletterdheid opdoen: lezen voor het plezier, lezen om geïnformeerd te zijn en lezen om een taak uit te voeren. In de literatuur staan drie interventies beschreven die inhoud kunnen geven aan het betekenisvol invullen van stilleesmomenten. Deze drie interventies worden Vrij, Vrolijk, Veel Lezen, RALFI-lezen en Samen Beter Lezen genoemd en zullen in paragraaf 2.6 verder uitgewerkt worden.

2.5 Stimulering door ouders

Menheere en Hooge (2010) hebben een literatuurstudie gedaan naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van leerlingen. Dit onderzoek laat zien dat leerlingen voor het leren en hun ontwikkeling gebaat zijn bij een samenhang tussen hun wereld thuis, hun wereld in de buurt en de wereld van school. Tevens blijkt uit dit onderzoek dat (toekomstige) leerkrachten die zich bewust zijn van de positieve effecten van de rol die ouders bij het onderwijs kunnen spelen, op school ook effectief gebruik weten te maken van die betrokkenheid. Ouderbetrokkenheid blijkt volgens verschillende onderzoeken zowel direct, als indirect, als op de lange termijn de schoolse ontwikkeling positief te beïnvloeden. Bijvoorbeeld op doorzettingsvermogen, receptieve woordenschat en probleemgedrag in de groep, maar ook op het positief gedrag vertonen door leerlingen ten opzichte van leeftijdsgenoten en volwassenen. In de basisschoolleeftijd blijkt het effect van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van leerlingen groter te zijn dan het effect dat wordt veroorzaakt door het verschil in de kwaliteit van scholen. Uit onderzoek is gebleken dat een tegenvallende schoolse ontwikkeling meer ouderbetrokkenheid uitlokt, maar daarnaast is geconstateerd dat de ouders van leerlingen die goed presteren meer betrokken zijn dan ouders van leerlingen die minder presteren. Bij het denken over en vormgeven aan ouderbetrokkenheid spelen de volgende verschillen bij ouders een rol: verschil in gedrag, opvattingen, mentaliteit en overtuiging, achtergrond en situationele kenmerken (sekse, sociaal-economische en etnisch-culturele achtergrond, moedertaal, inkomen, opleidingsniveau, woonsituatie, gezinssamenstelling, religie of levensovertuiging, gezondheid enzovoort). De typologie van Epstein, tevens genoemd door Michigan Department of Education (2001), onderscheidt zes typen ouderbetrokkenheid en wordt in veel internationale (onderzoeks)literatuur geciteerd en toegepast:

Type 1: Parenting: de voorwaardenscheppende rol van de ouders.

Type 2: Communicating: de communicatie over en weer tussen school en ouders.

Type 3: Volunteering: het verrichten van vrijwilligerswerk in en om de school.

Type 4: Learning at home: het ondersteunen van de leerlingen bij het schoolwerk thuis.

Type 5: Decision making and advocacy: formele ouderparticipatie.

Type 6: Collaborating with the community: samenwerking met de gemeenschap.

Op de Emmaschool wordt op dit moment vrijwel geen gebruik gemaakt van het inzetten van hulp door ouders. Van deze zes typen ouderbetrokkenheid, volgens de typologie van Epstein, hebben type 1 tot en met Type 4 betrekking op het bieden van ondersteuning bij het leren lezen van leerlingen.

Van Peer (1992) noemt vier factoren die de stimulering van ouders op het leesgedrag van hun kinderen beïnvloeden:

- ✓ Materiële voorzieningen: zoals de aanwezigheid van boeken en tijdschriften, lidmaatschap van een bibliotheek, het aanschaffen van boeken.
- ✓ Attitudes van ouders: hebben zij een positieve waardering voor lezen.

- ✓ Interacties: zoals gezamenlijke activiteiten van ouders en leerlingen rondom lezen, het adviseren bij de boekkeuze.
- ✓ Activiteiten van ouders: lezen de ouders zelf, wordt er thuis rust gecreëerd, zodat er kan worden gelezen.

Samenwerking tussen ouders, leerkracht en leerlingen

Smit, Driesen, Sluiter en Brus (2007) geven in hun onderzoek naar ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie aan dat er vaak spraakverwarring is over de inhoud van deze begrippen. Ouderbetrokkenheid houdt in dat er afstemming plaatsvindt tussen school en ouders. Ouderparticipatie kan taakverlichting geven voor de school en het kan helpen de opvoeding van school en ouders op één lijn te brengen. Ouderbetrokkenheid en ouderparticipatie komen het leerproces van leerlingen vaak ten goede. Schoolteams kunnen echter een probleem ervaren bij het nastreven van samenwerking met ouders. Ze willen ouders als gelijkwaardig beschouwen, maar vaak zijn er twijfels of ouders wel over de juiste attitude, kennis en vaardigheden beschikken om te kunnen participeren bij activiteiten op school. Bij samenwerking is het daardoor belangrijk dat doelen van ouders en school overeenkomen met betrekking tot leren en opvoeden. Wanneer ouders kennis opgedaan hebben over bijvoorbeeld het leesonderwijs aan leerlingen, zijn ze beter in staat om hun kind te helpen.

2.6 Interventies

Om antwoord te kunnen geven op onderzoeksvraag 3: Hoe ziet een leesactiviteit eruit die zwakke lezers van groep zes tot positief leesgedrag stimuleert?, is in de literatuur gezocht naar bestaande interventies die op dit moment in het voortgezet onderwijs en basisscholen ingezet worden om zwakke lezers tot positief leesgedrag te stimuleren. In deze paragraaf zullen drie interventies beschreven worden. De keuze is op deze drie interventies gevallen, omdat ze aansluiten bij wat Guthrie, Wigfield, Humenick, Perencevich, Taboada & Barbosa (2006) adviseren met betrekking tot het geven van leestaken aan leerlingen. Tevens wordt gebruik gemaakt van leesmateriaal dat aansluit bij de interesses van de leerlingen, waar tijdens het onderzoek aandacht aan wordt besteed. Ten slotte zijn dit drie interventies die in de praktijk middels een goed klassenmanagement door de leerkracht en met hulp van ouders ingepast kunnen worden.

Vrij, Vrolijk, Veel Lezen

In de Verenigde Staten is de aanpak Vrij, Vrolijk, Veel Lezen ontwikkeld. CPS Onderwijsontwikkeling en advies heeft deze aanpak vertaald naar de Nederlandse onderwijspraktijk.

Het kernprincipe van Vrij, Vrolijk, Veel Lezen is dat eerst achterhaald wordt waar de interesses van leerlingen liggen. Vervolgens kunnen de leerlingen vrij kiezen wat ze, in aansluiting op die interesses, gaan lezen. Fiori en Richters (2010) beschrijven de vijf stappen die in Vrij, Vrolijk, Veel Lezen doorlopen worden:

- Stap 1: Docenten onderzoeken met de leerlingen welke onderwerpen hen aanspreken.
De vraag is daarbij niet 'wat vind je leuk om te lezen?', maar 'wat vind je leuk?'.
- Stap 2: Leerlingen kiezen leesmateriaal dat aansluit bij hun interesses.
De docent en de mediathecaris spelen hierbij een belangrijke rol.
- Stap 3: Er wordt minimaal driemaal per week dertig minuten een leesmoment geboden.
Er moet ruimte in het rooster gecreëerd worden voor deze drie leesmomenten.
- Stap 4: Een individuele verwerking als reactie op het leeswerk opschrijven of vastleggen.
Deze stap is essentieel, maar lijkt tegenstrijdig met het vrije karakter van de leesaanpak.
Gedacht kan worden aan: het maken van een nieuwe flaptekst, vergelijk jezelf met een personage uit het boek, verzin een andere titel.
- Stap 5: Leerlingen gaan interactief aan de slag met de informatie.

Met elkaar praten over wat je gelezen hebt, draagt bij aan de verwerking van wat gelezen is en wakkert het leesplezier weer aan.

RALFI-lezen

Smits en Braams (2006) beschrijven deze interventie, ontwikkeld door Anneke Smits (n.b.), als een groepsgerichte aanpak voor zwakke lezers die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen. Het AVI-niveau blijft (vrijwel) stilstaan; de vorderingen beslaan minder dan twee AVI instructieniveaus per jaar.

De letters RALFI staan voor:

R= Repeated: herhaald lezen.

A= Assisted: de leerlingen worden ondersteund waardoor succeservaringen ontstaan.

L= Level: werken met een relatief moeilijke tekst.

F= Feedback: herhaald lezen in combinatie met ondersteuning en feedback.

I = Interactie: tijdens het voorlezen vindt enthousiaste interactie plaats over de inhoud.

I = Instructie: voorlezen en voorzeggen spelen een grote rol.

Het doel is het verbeteren van de vloeiendheid van het lezen en daarmee het leesniveau.

Bij RALFI-lezen wordt gebruik gemaakt van leeftijdsadequate teksten. Geadviseerd wordt om een tekst of boek te gebruiken, verhalend of informatief, dat minstens vier tot vijf AVI-niveaus boven het laagste instructieniveau van de groep zwakke lezers ligt. Bij het kiezen van een tekst staat de interesse van de kinderen voorop. De lengte van de tekst moet minimaal honderd tot maximaal driehonderd woorden zijn. De gekozen tekst wordt de hele week, minimaal vier sessies, gebruikt. Een sessie RALFI-lezen doorloopt drie stappen:

Stap 1: Voorlezen: De eerste drie of vier keer dat een tekst gelezen wordt, leest de leerkracht of ouder de tekst eerst vloeiend voor in een normaal leestempo. De leerlingen lezen mee, terwijl ze bijwijzen. De vierde of vijfde keer wordt de tekst niet voorgelezen, maar lezen de kinderen de tekst zelf voor.

Stap 2: Koorlezen: Na het voorlezen vindt koorlezen plaats. Alle kinderen lezen tegelijkertijd en hardop de tekst voor (thuis leest het kind samen met de ouder de tekst hardop voor).

Stap 3: Duolezen of individueel lezen: Bij het duolezen leest het ene kind de tekst, terwijl het andere kind meeleest en helpt waar nodig is. Hierna wisselt dit. Bij individueel lezen, leest het kind de tekst hardop, terwijl de leerkracht meeleest en helpt waar nodig is.

Samen Beter Lezen

Klaassen en Stienstra-Sondij (2001) hebben dit tutorprogramma ontwikkeld voor zwakke leerlingen in groep vier tot en met acht. Het is een methode-onafhankelijk oefenprogramma, gericht op verbetering van het voortgezet technisch lezen in samenhang met begrijpend lezen en leesattitude. In Samen Beter Lezen leest een leerling samen met een tutor. Deze tutor kan een medeleerling, een leerkracht of een ouder zijn. De tutor leest op een hoger niveau dan de leerling; het verschil in leesniveau bedraagt minimaal twee AVI-niveaus.

Dit tutorprogramma is opgebouwd volgens een vaste indeling in drie fasen:

Fase 1: Voorafgaand aan het lezen: praten over het gekozen boek of tekst en het doornemen van de afspraken.

Fase 2: Tijdens het lezen: tekstbegrip, samen hardop lezen en alleen lezen.

Fase 3: Na het lezen: praten over het boek of tekst, het invullen van een logboek en praten over wat goed ging.

2.7 Samenvatting

De definitie van Stokmans (2002), de mate waarin een persoon in zijn/haar vrije tijd leest, sluit aan bij wat in de centrale vraagstelling met leesgedrag bedoeld wordt: de mate waarin de zwakke lezers in groep zes op de Emmaschool zowel op school als thuis lezen. Leesgedrag bij leerlingen ontwikkelt zich

volgens Vernooy (2001) wanneer dagelijks een moment van stillezen ingepland worden. Een stimulerende leesomgeving is hierbij wenselijk, omdat deze de leerlingen motiveert tot recreatief lezen (Duke, 2004; Smits & Braams, 2006; Gijsel et al, 2011). Hiermee wordt bedoeld de aanwezigheid van een groot assortiment aan boeken, teksten, tijdschriften, prentenboeken, voorleesboeken, rijmboeken, folders en informatieve boeken van verschillende niveaus en verschillende genres. Armbruster, Lehr en Osborn (2003) en Vernooy (2001) geven aan dat uit onderzoek gebleken is dat er een verband is tussen de leesvaardigheid van leerlingen en de hoeveelheid tijd die door leerlingen aan recreatief lezen besteed wordt. Leerlingen worden lezers door te lezen. Daarnaast speelt de leerkracht een grote rol bij het vergroten van de betrokkenheid van de leerlingen bij het recreatief lezen. Vernooy (2001), Applegate en Applegate (2004) en Klaassen (2010) zijn van mening dat de leerkracht een rolmodel is voor leerlingen. Een leerkracht die zelf een enthousiast lezer is, zal dit enthousiasme overdragen aan zijn leerlingen. Daarnaast zal deze leerkracht ook eerder werkvormen introduceren die het recreatief lezen bevordert, dan een leerkracht die geen enthousiast lezer is. Naast de leerkracht is ook de ouder van belang bij het vergroten van betrokkenheid bij lezen (Menheere & Hooge, 2012). Leerlingen waarbij geen aansporing tot lezen nodig is, zijn intrinsiek gemotiveerd. Bij leerlingen die deze aansporing door de omgeving wel nodig hebben, is sprake van extrinsieke motivatie. Tellegen en Catsburg (1987) zijn van mening dat de intrinsieke leesmotivatie in vergelijking tot de extrinsieke leesmotivatie het meeste effect heeft op het leesgedrag en dat er daardoor meer winst uit te behalen is.

Hoofdstuk 3 Opzet van het onderzoek

Het doel van het praktijkgericht onderzoek is te onderzoeken wat het plezier van leerlingen in stillezen zowel op school als thuis kan bevorderen. Hierbij wordt specifiek aandacht geschonken aan de zwakke lezers.

3.1 De onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit twintig leerlingen (N= 20) en één leerkracht (N= 1). Het technisch leesniveau van de leerlingen is uiteenlopend van respectievelijk AVI-E3 tot en met AVI-Plus. Doordat de centrale vraagstelling zich richt op de zwakke lezers van de groep, wordt ook een onderzoeksinstrument alleen bij deze leerlingen afgenomen (N=6).

Naast de zwakke lezers worden ook de ouders van deze zwakke lezers benaderd tijdens het onderzoek (N=6).

3.2 Beschrijving en verantwoording van de onderzoeksinstrumenten

Tijdens het onderzoek wordt gebruik gemaakt van verschillende onderzoeksinstrumenten. Ieder instrument richt zich op een andere onderzoeksgroep en geeft antwoord op de geformuleerde onderzoeks- en deelvragen zoals genoemd in hoofdstuk 1.

Interview met de leerkracht

Dit semi-gestructureerd interview (N=1) wordt afgenomen met behulp van een vragenlijst die naar aanleiding van de onderzoeks- en deelvragen is opgesteld (zie bijlage 1). Het onderwerp ligt vast, de vragen liggen vast, maar de manier van antwoorden ligt open. Het verslag van het interview wordt aan de leerkracht toegezonden, zodat de verwerking een zo goed mogelijk beeld van de situatie zal schetsen. Met dit instrument zal onder andere gemeten worden welke leesactiviteiten plaats vinden in groep zes en hoe de leesactiviteiten uitgevoerd worden.

Observaties in de klas

Er is gekozen voor vrije observaties waarbij de observaties zich richten op leerkrachtgedrag, de structuur, inhoud en opbouw van leesactiviteiten. Tevens wordt bekeken wat de leerkracht doet om een leesactiviteit tot een positieve ervaring te maken en welk gedrag de gemiddelde/goede lezers en zwakke lezers laten zien tijdens de verschillende leesactiviteiten.

Kringgesprek met de gehele groep

Het kringgesprek met de leerlingen (N=20) gaat over wat hen interesseert, wat hen motiveert om te lezen en wat ze daarbij nodig hebben. De vragenlijst voor het kringgesprek (zie bijlage 2) is naar aanleiding van de onderzoeks- en deelvragen opgesteld. Het kringgesprek is semi-gestructureerd. De vragen liggen vast, maar de manier van antwoorden ligt open. Van het kringgesprek wordt een geluidsopname gemaakt.

Interview met de zwakke lezers

Het interview met de zwakke lezers (N=6) gaat over wat zij van lezen vinden en welke begeleiding van ouders zij in de klas en thuis prettig zouden vinden.

De vragenlijst voor het interview met de zwakke lezers (zie bijlage 3) is naar aanleiding van de onderzoeks- en deelvragen opgesteld. Het interview is semi-gestructureerd. De leerlingen verwerken ieder op een eigen vragenlijst hun antwoorden.

Vragenlijst ouders zwakke lezers

De vragenlijst (zie bijlage 4) wordt gebaseerd op de antwoorden die gegeven worden tijdens het kringgesprek en het interview met de zwakke lezers. De vragenlijst is semi-gestructureerd. Er zullen open en gesloten vragen gesteld worden. De vragen zijn gericht op welke begeleiding hun zoon/dochter buiten school op leesgebied krijgt en hoe zij als ouders (N=6) denken over het uitvoeren van een leesactiviteit met hun zoon/dochter thuis. De vragenlijsten worden aan de zes zwakke lezers mee naar huis gegeven. In een begeleidend schrijven wordt gevraagd de ingevulde lijsten terug te geven aan de leerkracht.

3.3 Organisatie van het praktijkgericht onderzoek

De communicatie over het praktijkgericht onderzoek vindt plaats tijdens korte contactmomenten met de leerkracht van groep zes B. De leerkracht zal tijdens deze contactmomenten en via de mail op de hoogte worden gesteld van de planning die is gemaakt en de verschillende onderzoeksinstrumenten die ingezet gaan worden. Tijdens het onderzoek zal intensief samengewerkt worden om ervaringen zowel theoretisch als praktijkgericht te overleggen. Met de directie zal overlegd worden of de ouders van groep zes met een brief op de hoogte gesteld dienen te worden van de uitvoering van onderzoeksinstrumenten in de groep. Wanneer ouders verzocht worden om mee te werken aan het onderzoek zullen zij, nadat toestemming verleend is door de directie en de leerkracht, schriftelijk benaderd worden.

3.4 Onderbouwing van triangulatie binnen het onderzoek

De leerkracht van groep zes B zal aanwezig zijn bij het kringgesprek. Tevens zal van het kringgesprek een geluidsopname gemaakt worden. De verwerking van de gegevens van het kringgesprek en de interviews zullen door de leerkracht gelezen en eventueel gewijzigd worden.

Een observatie is een momentopname, maar in gesprek met de leerkracht zal gevraagd worden of het beeld dat tijdens de observatie ontstaan is, herkend wordt.

Doordat tijdens het onderzoek percepties van de leerkracht, de gehele groep, de zwakke lezers en de ouders van de zwakke lezers meegenomen worden, kan gesproken worden van triangulatie.

Hoofdstuk 4 Resultaten, verwerking gegevens en analyse van de gegevens

In dit hoofdstuk zullen de resultaten verwerkt en geanalyseerd worden. Tevens zal een koppeling gemaakt worden naar de onderzoeks- en deelvragen waar de resultaten een antwoord op geven.

4.1 Resultaten Interview met de leerkracht

Het interview met de leerkracht van groep zes B heeft op 17 april 2012 en op 4 juni 2012 plaats gevonden. De informatie die tijdens dit interview gegeven is door de leerkracht, geeft inzicht in de huidige situatie. Tijdens dit interview wordt onder andere antwoord gegeven op deelvraag 1.1: Welke verschillende leesactiviteiten vinden plaats in groep zes? De leerkracht vertelt dat er twee verschillende leesactiviteiten plaatsvinden. Het RALFI-lezen met de zwakke leerlingen (<E5) en het stillezen met de gemiddelde en goede lezers (E5 en hoger). De leerkracht vertelt op welke manier deze twee leesactiviteiten structureel ingezet worden. Het RALFI-lezen vindt altijd plaats in het lokaal van groep zes B en het stillezen vindt altijd plaats in het lokaal van groep zes A. Om en om begeleiden de twee leerkrachten vier dagen per week, dertig minuten lang, het RALFI-lezen. De leerkracht van groep zes B doet daarbij ook met de zwakke lezers: “eerst goed, dan snel”. Deze interventie traint de leerlingen het goed lezen van een rij woorden in een steeds sneller tempo. Nadat “eerst goed, dan snel” gegeven is, start het RALFI-lezen. De teksten die gebruikt worden voor het RALFI-lezen, worden gekozen uit de Kidsweek. Dit is een krant waarop de Emmaschool geabonneerd is en zij wekelijks ontvangt. De leerkracht betreft de leerlingen bij het kiezen van de RALFI-tekst. Zij mogen middels hun stem uit te brengen kiezen welke tekst uit de Kidsweek de hele week gebruikt gaat worden. De leerkracht geeft aan dat het individueel motiveren van leerlingen niet makkelijk is. Er wordt bijvoorbeeld tijdens het RALFI-lezen gezien dat leerlingen vaak niet bij willen wijzen als er klassikaal gelezen wordt. Er voor zorgen dat leerlingen dit toch doen, ervaart de leerkracht als niet makkelijk. Naast het RALFI-lezen en het stillezen organiseert de leerkracht ook andere activiteiten die aansluiten bij het leesonderwijs. Om de zes weken bezoekt groep zes de bibliotheek. Daarnaast bereiden de leerlingen één keer per jaar een boekbespreking voor die zij klassikaal ten gehore brengen. Tevens heeft de groep dit schooljaar meegedaan aan de kinderjury. En ook vertelt de leerkracht dat er iedere dag tien minuten voorgelezen wordt. Om bij de leerlingen boeken onder de aandacht te kunnen brengen, heeft de leerkracht aan de muur een plank bevestigd. Hierop staan boeken die leerlingen gelezen hebben en graag willen delen met anderen.

Analyse van het Interview met de leerkracht

Tijdens het interview komt naar voren dat de leerkrachten van groep zes A en groep zes B samen een constructie hebben bedacht om het stillezen en het RALFI-lezen structureel aan te bieden. Hiermee is zowel voor de zwakke lezers als voor de goede lezers een werkvorm bedacht om positief leesgedrag te stimuleren. De leerlingen die RALFI-lezen worden betrokken bij het kiezen van de tekst die de hele week gebruikt gaat worden. Naast het RALFI-lezen en het stillezen vinden activiteiten plaats die aansluiten bij deze twee leesactiviteiten. Om de zes weken wordt een bezoek gebracht aan de bibliotheek. En de leerkracht besteedt aandacht aan het oefenen van boekbesprekingen voor de klas. Daarnaast leest de leerkracht dagelijks voor aan de kinderen en worden boeken op een plank aan de muur tentoongesteld om boeken bij de leerlingen onder de aandacht te brengen.

4.2 Resultaten Observaties

In groep zes A en zes B, parallelgroepen in hetzelfde gebouw boven de openbare bibliotheek, vindt vier keer per week een stilleles van dertig minuten plaats. Acht zwakke lezers (twee uit groep zes A en zes uit groep zes B) doen niet mee met het stillezen, maar lezen met behulp van RALFI-lezen. Het RALFI-lezen vindt altijd plaats in het lokaal van groep zes B en het stillezen vindt altijd plaats in het lokaal van groep zes A. De leerkrachten wisselen om de week van lokaal, dus zij begeleiden de ene week het RALFI-lezen en de andere week begeleiden zij het stillezen.

Op 15-05-2012 heeft een observatie van het RALFI-lezen plaatsgevonden.

Deelvraag 1.2: Hoe worden de leesactiviteiten uitgevoerd en welke structuur, inhoud en opbouw kennen deze leesactiviteiten? wordt beantwoord door onderstaande beschrijving van het RALFI-lezen in groep zes.

De kinderen gaan om 8.30 stillezen en RALFI-lezen. De kinderen die stillezen gaan naar het klaslokaal van groep zes A en de kinderen die RALFI-lezen blijven in hun eigen klas, groep zes B. De kinderen blijven aan hun eigen werkplek zitten als ze voorin de klas zitten en ze zoeken een andere werkplek als ze uit groep zes A komen of achterin de klas zitten. Deze acht zwakste lezers hebben allemaal een eigen snelhechter met daarin een beloningsvel met stikkers. Tevens zit er een werkblad "eerst goed dan snel" in met daarop een woordenlijst en twee grafiekjes waarop de leerlingen iedere dag inkleuren hoeveel woorden ze goed gelezen hebben en het aantal seconden die ze daarvoor nodig hebben gehad. Voordat het RALFI-lezen start, deelt de leerkracht de snelhechters uit en ieder kind krijgt een Kidsweekkrant.

Tijdens het RALFI-lezen worden de volgende stappen doorlopen:

- Stap 1: 8.30 Uur. Zodra de leerlingen de kidsweekkrant van de juf uitgedeeld hebben gekregen, geeft de leerkracht de instructie dat ze in de Kidsweekkrant een artikel opzoeken dat ze aanspreekt. Terwijl de leerlingen in de Kidsweekkrant bladeren, loopt de juf rond om de leerlingen om de beurt uit hun mapje de woordenlijst "eerst goed dan snel" te laten lezen. Zij gebruikt een i-phone om de tijd op te nemen. De kinderen krijgen na het lezen een compliment van de juf en ze vertelt in hoeveel seconden de woorden zijn gelezen. Vervolgens kleuren de leerlingen zelfstandig de tabellen in die op het werkblad bij de woordenlijst staan.
- Stap 2: 8.35 Uur. Als alle leerlingen "eerst goed dan snel" gelezen hebben, wordt klassikaal besproken met de leerlingen welk stukje ze uit de Kidsweekkrant deze week willen lezen tijdens het RALFI-lezen. De juf schat in of het stukje qua lengte als RALFI-tekst gebruikt kan worden. Uiteindelijk wordt met behulp van stemmen uit twee artikelen een keuze gemaakt. Voor deze week zijn de artikelen 'politici niet mee naar EK voetbal' en 'auto die zelf kan rijden' gekozen om over te stemmen.
- Stap 3: 8.40 Uur. Het artikel 'auto die zelf kan rijden' heeft de meeste stemmen gekregen. Dit artikel zal deze week vier keer gelezen worden. De juf leest het artikel voor en geeft de leerlingen de instructie om mee te lezen en bij te wijzen. Tijdens het lezen worden woorden besproken die de juf voor de leerlingen moeilijk vindt, zoals 'volautomatisch' en 'de openbare weg'. Ook vraagt de leerkracht aan de leerlingen of zij in een bepaalde zin of alinea woorden zien die zij niet begrijpen. De woorden 'gedetailleerde kaart' en 'radarsensoren' worden genoemd en vervolgens met elkaar besproken.
- Stap 4: 8.50 Uur. Het artikel wordt hardop samen gelezen, de leerkracht leest mee met de leerlingen en wijst tijdens het lezen de leerlingen er individueel op dat er wat harder gelezen mag worden en/of ze worden gevraagd om mee te lezen.
- Stap 5: 8.55 Uur. De leerkracht geeft aan welke leerlingen samen een plekje in de klas mogen kiezen om in tweetallen samen het artikel te lezen. Ze mogen samen kiezen of ze om en om een regel of om de beurt het hele stuk willen lezen. Er zijn leerlingen die samen op de grond gaan liggen achterin de klas, samen op de grond gaan zitten, samen aan de groepstafel gaan zitten of bij elkaar gaan zitten bij één van hun werkplekken. De leerkracht gaat steeds een aantal seconden, ongeveer 30 tot 60 seconden, bij de tweetallen zitten om te luisteren. Ze corrigeert en/of vraagt leerlingen om een woord opnieuw te lezen.
- Stap 6: 9.00 Uur. De leerlingen die in het lokaal van groep zes A stil gelezen hebben in hun eigen leesboek, komen terug in de klas. De kinderen die mee gedaan hebben met het RALFI-lezen mogen een stikker uitkiezen en in hun mapje plakken. De leerkracht vertelt de leerlingen hoe ze de les vond gaan en geeft alle leerlingen een compliment. De twee leerlingen uit groep zes A gaan terug naar hun eigen klas en hun eigen leerkracht.

Op 22-05-2012 heeft een observatie van het stillezen plaatsgevonden.

Deelvraag 1.2: Hoe worden de leesactiviteiten uitgevoerd en welke structuur, inhoud en opbouw kennen deze leesactiviteiten? wordt beantwoord door onderstaande beschrijving van het stillezen in groep zes.

De kinderen gaan om 8.30 stillezen en RALFI-lezen. De kinderen die stillezen gaan naar het klaslokaal van groep zes A en de kinderen die RALFI-lezen blijven in hun eigen klas, groep zes B.

De kinderen van groep zes A zitten aan hun eigen tafel. De kinderen van groep zes B hebben in hun eigen klas gekozen wat ze willen gaan lezen. Dit doen ze zonder instructie. Ze zijn vrij om te kiezen wat ze willen lezen. Een aantal kinderen neemt een leesboek mee uit hun kastje en één jongen kiest een informatief boek uit de kast. Er zijn een aantal leerlingen die naast hun boek ook een kussen mee nemen naar het andere lokaal. Wanneer ze in het lokaal van groep zes A komen, zoeken ze een eigen plekje. Dit gebeurt zonder verbaal of fysiek contact met de leerlingen uit groep zes A die al in de klas aanwezig zijn. Vier kinderen zoeken een plekje bij elkaar op de grond. Eén jongen gaat niet op zijn billen zitten, maar zit op z'n knieën voorover gebogen en leunt op zijn handen tijdens het lezen. Ook zitten er leerlingen in groepjes van vier of vijf kinderen bij elkaar. Twee jongens zitten alleen, hun tafels staan apart. De juf zit op haar stoel voor de groep. Ze leest haar eigen leesboek. Af en toe kijkt ze op van haar boek. In de klas is het muisstil.

In totaal zitten er 32 leerlingen in deze groep bij het stillezen (14 uit zes B en 18 uit groep zes A).

Van deze 32 leerlingen leest één jongen een informatief boek. Eén jongen zit een Cito begrijpend lezen toets te maken. Drie leerlingen maken een boekverslag en de andere 27 leerlingen lezen een leesboek. Een jongen heeft zijn boek uit en loopt zonder te praten of de juf te benaderen naar de boekenkast in het lokaal en kiest een ander boek. Hij loopt terug naar z'n tafel en gaat verder met lezen.

Eén leerling kijkt om zich heen. Bladert in zijn boek. Zoekt oogcontact met de jongen tegenover hem. Kijkt naar de juf. Kijkt op de klok. Staart voor zich uit. Deze leerling lijkt niet tot lezen te komen.

Nog één andere keer tijdens deze observatie loopt een leerling na het afronden van haar boekverslag naar de boekenkast om een nieuw boek te pakken. Zonder te praten legt ze haar mapje op het bureau van de juf. Twee jongens stoten onder tafel met hun voeten tegen elkaar. Er is kort oogcontact tussen de jongens. Zonder met elkaar te praten hervatten ze het stillezen. Twee leerlingen uit groep zes B ronden een boekverslag af. Als ze klaar zijn houden ze hun mapje op hun tafel. Blijkbaar is dit voor de leerlingen van groep zes B een afspraak.

Tijdens deze observatie lijken de leerlingen goed in hun boek te zitten.

Zonder instructie van de leerkracht zijn ze gestart met lezen. Vier keer in de week wordt op deze manier de schooldag gestart. De concentratie is om 9.00 uur wanneer het stillezen stopt, onveranderd te noemen. De jongen die op zijn knieën heeft zitten lezen, heeft dit de gehele les zonder van houding te veranderen, vol gehouden. De leerling die niet tot lezen is gekomen, heeft tijdens de gehele observatie van de klok naar de leerkracht naar haar overbuurman gestaard. De leerkracht staat om 9.00 uur op en gaat bij de deur staan. De leerlingen van groep zes B gaan bij haar staan nadat ze dit aan hen gevraagd heeft en ze lopen met elkaar terug naar hun eigen klas.

Analyse van deze vrije observaties

Tijdens de observaties wordt opgemerkt dat er vrijwel geen instructies gegeven worden. De leerlingen lijken precies te weten wat er gaat gebeuren en wat ze moeten doen. Hierdoor is het consequent plaatsvinden van het RALFI-lezen en het stillezen merkbaar. Bij het RALFI-lezen worden de leerlingen betrokken bij het kiezen van de leestekst. Bij het stillezen starten de leerlingen zelfstandig met lezen. Wat opvalt tijdens het stillezen, is dat het muisstil is in de klas. Er wordt gelezen zonder dat er gepraat wordt. De kinderen worden aan het eind van de les beloond met stickers en door de leerkracht worden complimenten uitgesproken. Tijdens het RALFI-lezen lijken de zwakke lezers het prettig te vinden dat woorden uitgelegd worden. Ook lijkt de werkvorm waarbij samen hardop gelezen wordt de leerlingen te stimuleren om mee te lezen. Bij het stillezen mogen de leerlingen zelf weten wat ze

willen gaan lezen. Ook het plekje waar ze graag willen gaan lezen, mogen ze zelf kiezen. Wanneer de leerlingen lezen, valt op dat de juf zelf ook leest. Ze pakt een leesboek en leest de gehele dertig minuten voor zichzelf. Wanneer een leerling zijn boek uit heeft, wordt een boekverslag gemaakt of er wordt bij de boekenkast in de klas zelfstandig een nieuw boek gekozen. Dit wordt niet aan de leerkracht gevraagd, maar gebeurt door de leerlingen zelfstandig.

4.3 Resultaten Kringgesprek

Het kringgesprek heeft plaats gevonden op 01-06-2012. Tijdens dit kringgesprek is een geluidsopname gemaakt. Van de twintig leerlingen waren er achttien aanwezig. Twee zwakke lezers waren afwezig. De leerkracht nam niet actief deel aan het gesprek, maar was wel bij het gesprek in de klas aanwezig. Er zijn aan de leerlingen in totaal vier vragen gesteld. De antwoorden die tijdens het kringgesprek door de leerlingen gegeven zijn, geven antwoord op deelvraag 2.4: Wat zeggen leerlingen zelf over wat hen motiveert om te lezen en wat hebben ze daarvoor nodig? De antwoorden op alle vier de vragen zullen hieronder beschreven worden.

Vraag 4.1: Stel, jullie juf is ziek en je mag zelf weten wat je doet tijdens het stillezen, wat gaan jullie doen?

De antwoorden die gegeven worden op deze eerste vraag, zijn onder te verdelen in twee categorieën. Er is uitgesproken door de leerlingen wat ze qua leesplek graag zouden willen kiezen en er is uitgesproken welk materiaal ze wel of niet zouden willen gebruiken. Wat opvalt is dat van de vier RALFI-lezers die aanwezig waren bij dit kringgesprek, twee leerlingen als antwoord op deze vraag zeggen dat ze niet voor het RALFI-lezen zouden kiezen.

De leesplek wordt dertien maal genoemd. De leerlingen lijken dit belangrijker te vinden dan wát ze lezen, want slechts vijf maal wordt benoemd wát ze zouden willen lezen. Drie leerlingen zouden een stripboek kiezen en twee leerlingen zouden een leesboek kiezen. Wat tevens opvalt is de voorkeur tijdens het lezen voor de eigen tafel en het eigen lokaal. Het RALFI-lezen vindt altijd in het eigen lokaal plaats en het stillezen wat veertien leerlingen uit groep zes B doen, vindt altijd in het lokaal van groep zes A plaats.

Vraag 4.2: Jullie doen mee aan een schrijfwedstrijd. Over welk onderwerp zou je schrijven?

De antwoorden op deze tweede vraag laten zien in welke onderwerpen de leerlingen geïnteresseerd zijn. De antwoorden kunnen zeer persoonlijk genoemd worden, maar desondanks kunnen ze in vijf categorieën verdeeld worden: dieren, sport, wereldoriëntatie, hobby en beroep. De onderwerpen dieren en sport werden het meeste genoemd. Eén derde van de leerlingen noemde een dier. De betreffende leerlingen gaven aan dat ze het onderwerp dieren kozen, omdat ze het dier dat ze noemden zelf als huisdier hebben. Bij het onderwerp sport werd aangegeven dat ze deze sport kozen, omdat ze die zelf beoefenen. Een beroep werd door één leerling genoemd. Hij koos voor het beroep tandarts. De reden dat hij hiervoor koos, is dat zowel zijn vader als zijn moeder tandarts van beroep is. Wereldoriëntatie werd drie maal genoemd: Marokko omdat deze leerling zijn ouders daar geboren zijn en Singapore omdat deze leerling er zelf geboren is.

Vraag 4.3: Jullie klas heeft een wedstrijd gewonnen, jullie mogen een schrijver op school uitnodigen. Welke schrijver zou je kiezen?

De schrijvers waar de leerlingen graag een ontmoeting mee zouden willen hebben, zijn bekend en onbekend te noemen. Elisabetta Dami, schrijfster van de boeken Geronimo Stilton en Thea Stilton is zeer populair. Zij is door zes van de achttien leerlingen genoemd. Ook Francine Oomen is een schrijfster die door vier leerlingen genoemd is. Verder is Jacques Vriens twee maal genoemd en de andere negen schrijvers/schrijfsters één maal.

Vraag 4.4: Jullie mogen een dag voor directeur spelen: wat zou je kopen om het lezen leuker te maken?

Wanneer de leerlingen gevraagd wordt wat ze zouden kopen om het lezen leuker te maken, worden er wederom veel verschillende antwoorden gegeven. Eén leerling geeft aan eerst een grote wandkast te kopen, die vervolgens helemaal gevuld moet worden met allemaal boeken. Een andere leerling geeft aan als directeur eerst op school te inventariseren wát de leerlingen graag willen lezen, alvorens boeken aan te schaffen. De antwoorden die gegeven zijn kunnen verdeeld worden in de categorieën boeksoorten, titels, materiaal en overig. Wat opvalt is dat een leerling aangeeft boeken te willen kopen die makkelijker leesbaar zijn. Bijvoorbeeld boeken die een groter lettertype hebben. Ook wordt het kopen van materiaal genoemd, zoals leuke bladwijzers en kussens. Eén leerling geeft aan graag een leuke omslag te willen maken voor om het boek dat je aan het lezen bent. Wat opvalt, is dat de leerlingen zeer veel persoonlijke wensen hebben. Er zijn maar weinig wensen die overeenkomen met de wens van een andere leerling.

4.4 Resultaten Interviews zwakke lezers

De interviews zijn afgenomen op 01-06-2012. Twee zwakke lezers waren deze dag afwezig op school. Bij hen is het interview afgenomen op 04-06-2012. De vragen zijn door de onderzoeker voorgelezen. Na iedere vraag hebben de leerlingen voldoende tijd gekregen om hun mening op te schrijven. De antwoorden van de leerlingen zijn veelzijdig te noemen. Er is bij de vragen die betrekking hebben op wat ze graag lezen weinig raakvlakken te zien. De één houdt van een stripboek, de ander van een tijdschrift over wereldoriëntatie, weer een ander houdt van een tijdschrift over games en de overige drie leerlingen noemen een titel van een boek waar hun eigen voorkeur naar uit gaat. Wat opvalt, is de mening van deze zes leerlingen over het lezen en specifiek over het RALFI-lezen. Hierbij delen ze wel elkaars mening. Het RALFI-lezen zouden vier van de zes leerlingen af willen schaffen. Zij vinden het RALFI-lezen blijkbaar niet leuk. Dit beeld wordt versterkt door de antwoorden die zij geven op de vraag hoeveel minuten het stillezen zou moeten duren. Twee leerlingen geven aan nul minuten en één leerling geeft als antwoord 'niet eens één seconde'. Op de vraag wat ze ouders zouden laten doen als deze uitgenodigd worden om in de klas te komen helpen met lezen, wordt door vier leerlingen als suggestie 'voorlezen' genoemd. Ook op de vraag op welke manier de ouders thuis met hun kind zouden kunnen lezen, wordt het 'voorlezen' genoemd. De leerlingen lijken liever niet zelf te willen lezen.

4.5 Resultaten Vragenlijst ouders van de zwakke lezers

Op 08-06-2012 zijn de vragenlijsten aan de zes zwakke lezers mee naar huis gegeven. Op 12-06-2012 zijn alle zes de vragenlijsten ingevuld aan de leerkracht terug gegeven. Naar aanleiding van de antwoorden van de ouders valt op dat twee van de zes leerlingen op dit moment buiten school begeleid worden voor lezen bij een leeskliniek en dat vier leerlingen hun begeleiding bij een leeskliniek inmiddels afgerond hebben. Eén van deze vier leerlingen volgt op dit moment bij een andere leeskliniek voor de tweede keer een begeleiding. Van de zes leerlingen is er dus maar één leerling die geen begeleiding buiten school ontvangt of ontvangen heeft. Het geven van huiswerk tijdens een begeleidingstraject blijkt afhankelijk te zijn van de instantie waar de begeleiding gevolgd wordt. Van de twee leerlingen die op dit moment naar een leeskliniek gaan, krijgen geen van beiden huiswerk mee om thuis te oefenen voor het lezen. Aan de ouders is gevraagd hoeveel maal per week het haalbaar is om twintig minuten per dag vanuit school het lezen thuis te oefenen. Op deze vraag is verschillend gereageerd. Dit lijkt persoonsafhankelijk. De ene ouder geeft aan vijf keer per week in de gelegenheid te zijn om te oefenen en een andere ouder geeft aan ook vijf keer per week te kunnen oefenen, maar geen twintig minuten, maar vijftien minuten. De antwoorden variëren van één keer per week tot vijf keer per week. Ook de vraag naar welke invulling de voorkeur uitgaat als er gevraagd wordt om thuis te oefenen, wordt verschillend beantwoord. De helft van de ouders kiest voor om en om een bladzijde te lezen. De andere drie ouders kiezen voor voorlezen en

hun zoon/dochter zelf te laten lezen. Tenslotte is gevraagd aan de ouders of er op hen een beroep gedaan kan worden wanneer hulp op school nodig is tijdens een leesactiviteit. Op vier van de zes ouders kan een beroep gedaan worden door de leerkracht. Ook hierbij is het persoonsafhankelijk hoe frequent de ouder naar school kan komen. De antwoorden variëren van één keer in de week tot één keer in de vier weken.

Hoofdstuk 5 Conclusies, discussiepunten en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de gegevens die verkregen zijn met het uitvoeren van de onderzoeksinstrumenten opnieuw bekeken en vergeleken met de informatie die vanuit de literatuur beschreven is in het theoretisch kader in hoofdstuk 2. Naar aanleiding van geformuleerde conclusies zullen aanbevelingen gedaan worden op groepsniveau, leerlingniveau en voor de samenwerking tussen school en ouders. Tenslotte zullen suggesties voor verder onderzoek gedaan worden.

5.1 Conclusies

De leesactiviteiten die in groep zes plaatsvinden bestaan uit stillezen en RALFI-lezen. Het klassenmanagement is overzichtelijk en gestructureerd te noemen. Vier dagen per week worden deze activiteiten dertig minuten per keer uitgevoerd. Scheltinga, Gijsel, van Druenen en Verhoeven (2011) adviseren voor groep 5-8 135-150 minuten lezen met een gestructureerde methodische aanpak. Daarnaast nog 45-60 minuten stillezen van verschillende typen teksten en gevarieerde activiteiten rondom boeken. De zwakke lezers die RALFI-lezen zouden er baat bij hebben als een vijfde dag ingepland wordt om hen ook de gelegenheid te geven om te stillezen. Het leuk vinden om recreatief te lezen wordt beïnvloed door een stimulerende leesomgeving (Vernooy, 2001). Daarbij is het van belang dat leesmateriaal aansluit bij de interesses van de leerlingen (Duke, 2004; Smits & Braams, 2006; Gijsel et al, 2011). De leerlingen kozen tijdens het kringgesprek voor onderwerpen waar ze iets mee hebben, die dicht bij hen staan. Tevens gaven de leerlingen aan dat zij de leesplek belangrijk vinden. De leerkracht concludeerde zelf: "Wat levert een kringgesprek veel informatie op. Eigenlijk zou ik zelf ook meer met de leerlingen moeten evalueren". Leerlingen bevragen over wat hun motiveert tot lezen blijkt van meerwaarde te zijn (Edmunds & Bauserman, 2006). Stokmans (2002) is echter van mening dat een leesattitude niet veranderd kan worden. Een leesattitude is volgens hem tot stand gekomen door directe en indirecte ervaringen met lezen. De antwoorden die de zwakke lezers tijdens het interview geven, bevestigen deze uitspraak van Stokmans. De zwakke lezers hebben in het verleden negatieve ervaringen opgedaan met lezen. Het leren lezen lukte hen zeer moeizaam. Dit is merkbaar aan de antwoorden die zij tijdens het interview geven. Als zij het voor het zeggen hebben, zouden ze het lezen/RALFI-lezen afschaffen. Op de vraag wat ze ouders zouden willen laten doen als ze in de klas zouden komen om te helpen, geven ze het antwoord dat zij het liefst zouden zien dat er voorgelezen wordt. Zelf lezen doen ze liever niet.

Een andere conclusie die getrokken kan worden, is dat tijdens het stillezen een leerling opvalt die niet zelfstandig tot lezen komt. Deze leerling blijkt een verstandelijke beperking te hebben. Er is voor deze leerling ambulante begeleiding vanuit cluster 3 aanwezig op school. De huidige organisatie van het stillezen sluit niet goed aan bij de onderwijsbehoeften van deze leerling.

5.2 Discussiepunt

Vanuit de theorie is naar voren gekomen dat het aansluiten bij de interesse van leerlingen hen motiveert tot lezen (Vernooy, 2001). Tijdens het kringgesprek met de leerlingen is naar voren gekomen dat de leerlingen goed aan kunnen geven welke onderwerpen hen interesseert. Ook hun mening over schrijvers en titels van boeken waar hun voorkeur naar uit gaat, kunnen zij goed verwoorden. De centrale vraagstelling in het onderzoek is: Welke stimulering van leerlingen, door de leerkracht en de ouders, draagt bij tot positief leesgedrag van de zwakke lezers in groep zes op de Emmaschool? Naar aanleiding van de antwoorden die de zwakke lezers tijdens het interview gegeven hebben, valt op dat zij het liefst niet willen lezen. Leesactiviteiten vinden zij prima, hulp van ouders vinden zij ook prima, maar het liefst zien zij dat de ander leest en dat zij zelf mogen luisteren. Of het aansluiten bij de interesses van zwakke lezers hen zal motiveren tot lezen, is nog maar de vraag.

5.3 Aanbeveling op groepsniveau

Naar aanleiding van de resultaten van de verschillende onderzoeksinstrumenten die tijdens het onderzoek uitgevoerd zijn, kunnen aanbevelingen gedaan worden op groepsniveau.

Onderstaande aanbevelingen kunnen met de directie en teamleden besproken worden:

- De leerlingen hebben informatie gegeven over de schrijvers, titels van boeken, materialen en voorkeur voor leesplekken die hen interesseren. Gebruik deze informatie om beter aan te kunnen sluiten bij de interesses en voorkeuren van de leerlingen.
- Het RALFI-lezen wordt vier maal dertig minuten per week uitgevoerd. Dit is 120 minuten per week. Een vijfde moment van dertig minuten inplannen, maakt dat de stillezers aan het aantal geadviseerde minuten komt en de RALFI-lezers ook één maal in de week kunnen stillezen of een andere activiteit rondom lezen uitvoeren.
- Leerlingen geven aan het prettig te vinden om aan hun eigen tafel en in hun eigen klas te lezen. Het stillezen vindt echter altijd plaats in het lokaal van groep zes A. Er kan voor gekozen worden om iedere maand van lokaal te wisselen. Tevens kan met de leerlingen geëvalueerd worden wat ze prettig en minder prettig vinden rondom de organisatie van het stillezen en het RALFI-lezen.
- Bespreek voordat er een bezoek aan de bibliotheek afgelegd wordt met de kinderen hoe ze tot de keuze van een boek kunnen komen. Waar hebben ze op dat moment interesse in, welke of wat voor boeken sluiten aan bij deze interesse?
- Bespreek het tentoonstellen van boeken en het houden van boekbesprekingen over een favoriete schrijver/schrijfster.
- Meestal is in de openbare bibliotheek een makkelijk lezen plein aanwezig. Dit is een plek in de bibliotheek waar boeken staan die geselecteerd zijn als prettig leesbare boeken voor kinderen met een leesprobleem en/of dyslexie. Tevens is het goed om de serie 'zoeklicht' onder de aandacht te brengen en naar aanleiding van het kringgesprek met de leerlingen het kunnen lenen van boeken met een groter lettertype te bespreken.
- In groep acht en/of groep zeven kan het RALFI-lezen vervangen worden voor interventie Vrij, Vrolijk, Veel lezen. In vergelijking tot het RALFI-lezen ligt bij deze interventie het accent op het samen onderzoeken waar persoonlijke interesses van de leerlingen liggen. Verder wordt aandacht besteed aan het individueel verwerken van gelezen informatie en het interactief met elkaar delen van meningen over gelezen informatie.

5.4 Aanbeveling op leerlingniveau

In gesprek met de leerkracht is naar voren gekomen dat één leerling vier maal per week dertig minuten inefficiënt deelneemt aan het stillezen. Met de leerkracht is besproken hoe het stillezen wel efficiënt ingevuld kan worden. Deze aanbeveling kan besproken worden met de ambulant begeleider van deze leerling, de nieuwe leerkracht in groep zeven en met de ouder(s) van deze leerling.

- De leerkracht geeft aan dat deze leerling zeer visueel ingesteld is. Gebruik maken van een luisterboek en tegelijkertijd mee laten lezen is een mogelijkheid om deze leerling beter tot lezen te laten komen. Bij de openbare bibliotheek is middels een gesprek informatie ingewonnen over het aanwezig zijn van luisterboeken. In de bibliotheek zijn Daisy-Roms aanwezig. Deze kunnen afgespeeld worden in een Daisy-speler. Een Daisy-speler is aanwezig in de klas. In de bibliotheek zijn echter met name Daisy-Roms van C-boeken aanwezig. Of dit qua beleving aansluit bij de interesses van deze leerling zal onderzocht moeten worden. Er zijn wel veel A en B luistercd's aanwezig die op de computer of met een draagbare cd-speler geluisterd kunnen worden. Eventueel kunnen Daisy-roms aangeschaft worden vanuit de Rugzakgelden. Deze kunnen ook op een mp3-speler gezet worden.
- Een andere invulling voor deze leerling tijdens het stillezen, is om deze leerling te laten lezen met een tutor. Dit kan met de interventie 'Samen Beter lezen'. De tutor kan een ouder zijn of een klasgenoot. Na geïnventariseerd te hebben wie dit zou kunnen en willen, kan een rooster gemaakt worden voor het hele schooljaar. Iedere week kan een andere leerling of ouder tutor zijn.

Organisatorisch zal gekeken moeten worden waar de tutor en deze leerling gaan zitten, want bij het stillezen mag niet gepraat worden. Bij het RALFI-lezen kan het ook storend zijn als daar tutorlezen ingezet wordt. Op de gang of in de hal is wel ruimte, eventueel is dat een mogelijkheid.

5.5 Aanbeveling voor samenwerking tussen school en ouders

Vanuit de typologie van Epstein zijn twee punten aan te bevelen voor de Emmaschool.

Het eerste punt is de communicatie over en weer tussen school en ouders.

Het tweede punt is het verrichten van vrijwilligerswerk op school.

Bij communicatie over en weer tussen school en ouders kan gedacht worden aan:

- Het organiseren van een ouderavond aan het begin van het schooljaar over de invulling van het stillezen in de midden- en bovenbouw.
- Uitleg geven over wat RALFI-lezen inhoudt en welke kinderen ingedeeld worden bij het RALFI-lezen.
- Het geven van adviezen over hoe ouders thuis op een positieve manier met hun kind het lezen kunnen oefenen.
- Voor de zes zwakke lezers persoonlijk met de ouders van deze leerlingen bespreken wat haalbaar is om thuis aan leesbegeleiding te geven. De afspraken kunnen opgenomen worden in een handelingsplan welke na een vooraf afgesproken periode geëvalueerd dient te worden.

Bij het verrichten van vrijwilligerswerk op school kan gedacht worden aan:

- Het frequent laten voorlezen van ouders in de klas.
- Ouders vragen om leerlingen te helpen bij het kiezen van een boek in de bibliotheek dat aansluit bij de interesse van de leerling.

5.6 Suggesties voor verder onderzoek

Onderzoeksvraag 4 (Waardering en resultaten):

Hoe is de samenwerking tussen ouders, leerkracht en leerlingen aan de leesactiviteit ervaren en wat heeft het opgebracht?

Deelvragen:

4.1 Hoe heeft de leerkracht de leesactiviteit ervaren?

4.2 Hoe hebben de zwakke lezers de leesactiviteit ervaren?

4.3 Hoe hebben ouders de leesactiviteit ervaren?

4.4 Wat levert de leesactiviteit op voor positieve leesstimulering in andere groepen?

Vanwege het korte tijdsbestek waarin het praktijkgericht onderzoek plaats heeft gevonden, is een eerdere onderzoeksvraag niet uitgevoerd. Deze betrof het ontwikkelen en het uitvoeren van een leesactiviteit. Een suggestie voor verder onderzoek kan zijn dat na de zomervakantie in groep zeven de ouder(s) van deze groep benaderd worden door de leerkracht over het meehelpen bij leesactiviteiten in de klas. De intern begeleider van de school en de leesbegeleider die aanwezig is op school kunnen hierbij de leerkracht ondersteunen.

Tot slot wordt dit onderzoeksverslag afgesloten met een aantal opvallende uitspraken die op 01-06-2012 tijdens het afnemen van de vragenlijsten door de leerlingen zijn gedaan:

- ✓ “Lezen is niet leuk. Omdat ik langzaam lees, weet ik helemaal niet waar het over gaat”.
- ✓ “De bibliotheek is onder het lokaal. Graag zou ik als mijn boek uit is meteen in de pauze mijn boek willen ruilen”.
- ✓ “Ik vind lezen wel leuk, maar ik hoor eigenlijk niet bij het RALFI-lezen. Tijdens het toetsen lees ik veel langzamer, omdat ik gespannen ben”.

Literatuurlijst

- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: Kindergarten through grade 3*. US department of Education, CIERA. National Reading Panel.
- Bosman, A.M.T. (1999). *Lezen en spellen volgens het fonologisch coherentiemodel*. Ede: Ongestoord voort, Stichting Schoolbegeleidingsdienst Zuid Vallei.
- Cito (2012). Geraadpleegd op 20 juni 2012, op http://www.cito.nl/onderwijs/primair%20onderwijs/cito_volgsysteem_po/lvs_toetsen/vernieuwing_avl.aspx
- Duke, N.K. (2004). *The Case for Informational Text. Educational Leadership*. Geraadpleegd op 20 juni 2012, op <http://www.catawbaschools.net/departments/curriculum/aig/Info%20for%20J%20Isenhour/N on-Fiction%20Informational%20Texts/The%20Case%20for%20Informational%20Text.pdf>
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). *What teachers can learn about reading motivations through conversations with children*. Geraadpleegd op 20 juni 2012, op <http://olms.cte.jhu.edu/olms/data/resource/4740/RT-59-5-Motivation%20Edmunds.pdf>
- Ehri, L. (1997). *Achtergrondinformatie ten aanzien van leesstadia*. Zwolle: Blackboard.
- Fiori, L., & Richters, J. (2010). *Rust en resultaat met vrij, vrolijk, veel lezen*. Geraadpleegd op 20 juni 2012, op www.cps.nl/nl/Diensten/Publicaties/Onderzoek.html?pid=Vrij%20lezen
- Gijsel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Guthrie & Cox (2001). *Leesonderwijs: CORI-lezen*. Geraadpleegd op 20 juni 2012, op www.onderwijsmaakjesamen.nl.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). *Motivation and Comprehension*. University of Maryland.
- Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., & 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.
- Klaassen, C. (2010). *De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Klaassen, H., & Stienstra-Sondij, A. (2001). *Samen beter lezen*. Amersfoort: CPS.

- Koekebacker, E. (2005). *De leesomgeving. Of: waarom het goed is als het onderwijs kinderen slapeloze nachten bezorgt*. In: Conferentiebundel "Dyslexie, een doorlopende zorg". Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs*. Geraadpleegd op 20 juni 2012, op <http://www.kenniscentrumonderwijsopvoeding.hva.nl/content/kenniscentrum/documenten/pdf/edith/ouderbetrokkenheid.pdf>
- Michigan Department of Education (2001). *What research says about parent involvement in children's education*. Geraadpleegd op 20 juni 2012, op <http://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-5233-23090--,00.html>
- Mommers, Fr. C. (2004). Nieuwe inzichten in het leesproces. *JSW* (2), 12-15.
- Peer, W. van (1992). *Lees meer fruit; kinderen en literatuur*. Houten: Bohn Stafleu & Van Loghum.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials. The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Scheltinga, F., Gijssel, M., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en –participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen*. Nijmegen: ITS – Radboud Universiteit Nijmegen.
- Smits, A. (n.b.). *RALFI, lezen op een betekenisvolle en motiverende manier*. Opleidingen Speciale Onderwijszorg Windesheim. Geraadpleegd op 20 juni 2012, op <http://www.ralfilezen.nl/nl/images/stories/RALFIhandleiding.pdf>
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Stokmans, M.J.W. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In A. M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Eds.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 106-118). Delft: Eburon
- Tellegen, S., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen?* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vernooy, K. (2001). *Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen van harte aanbevolen*. Amersfoort: KPC-groep Interne publicatie.

Bijlagen

Aan het onderzoeksverslag worden als bijlagen de onderzoeksinstrumenten toegevoegd:

Bijlage 1, Interview met de leerkracht, inclusief verslaglegging

Bijlage 2, Kringgesprek met de gehele groep, inclusief ruwe scores

Bijlage 3, Vragenlijst zwakke lezers, inclusief ruwe scores

Bijlage 4, Vragenlijst ouders zwakke lezers, inclusief ruwe scores

Bijlage 1, Interview met de leerkracht, inclusief verslaglegging

1. Wat versta je onder een leesactiviteit?

2. Welke leesactiviteit(en) vinden er in groep 6b plaats?

3. Hoe ziet de opbouw van een leesactiviteit eruit?
Welke structuur, inhoud en opbouw wordt gebruikt?

4. Wat wordt verstaan onder een zwakke lezer?

5. Hoeveel zwakke lezers zijn er in groep 6b?

6. Hoe is hun motivatie, per leerling, te noemen op een schaal van 1 tot 5?

7. Op welke manier probeer je deze leerlingen te motiveren tot lezen?

8. Vindt er ondersteuning thuis plaats? Op welke manier?

9. Vindt er overleg plaats met de ouder(s) over de manier waarop de ondersteuning thuis plaats vindt?

10. Lees je zelf graag en waar gaat je voorkeur naar uit?

11. Hoe laat je de kinderen zien dat je zelf ook van lezen houdt?

12. Welk antwoord zullen de kinderen geven als ik ze vraag of hun juf van lezen houdt?

Er vinden twee verschillende leesactiviteiten in groep zes A en zes B plaats. Het RALFI-lezen met de zwakke leerlingen (<M6) en het stillezen met de gemiddelde en goede lezers (M6 en hoger). Het RALFI-lezen vindt altijd plaats in het lokaal van groep zes B en het stillezen vindt altijd plaats in het lokaal van groep zes A. Om en om begeleiden de twee leerkrachten vier dagen per week, dertig minuten lang, het RALFI-lezen. De leerkracht van groep zes B doet daarbij ook met de zwakke lezers: "eerst goed, dan snel". Deze interventie traint de leerlingen het goed lezen van een rij woorden in een steeds sneller tempo. De teksten voor het RALFI-lezen worden gekozen uit de Kidsweek. Dit is een krant waarop de Emmaschool geabonneerd is. Deze krant ontvangen zij wekelijks. Bij de indeling van het RALFI-lezen wordt gekeken naar het AVI-niveau van de leerlingen. In januari 2012 zijn de leerlingen getoetst. De leerlingen die E5 of lager hebben behaald op de AVI-toets, zijn ingedeeld bij het RALFI-lezen. De meeste zwakke lezers die <M6 lezen, hebben al een heel traject doorlopen en worden buiten school behandeld voor dyslexie of hebben hun behandeling inmiddels afgesloten.

Er zitten zes zwakke lezers in groep zes B. Zij lezen AVI-E3 tot en met AVI-E5.

De leerling die op het niveau van AVI-E3 leest, is ongemotiveerd te noemen. Op een schaal van 1 tot 5 geeft de leerkracht deze leerling een 1. De andere leerlingen worden op hun motivatie door de leerkracht geschaald op 2, 3, 3, 3 en 4.

De leerkracht probeert op school de leerlingen op verschillende manieren te motiveren tot lezen.

- De kinderen mogen middels hun stem uit te brengen kiezen welke tekst er gebruikt gaat worden bij het RALFI-lezen.
- Er vindt om de zes weken een bezoek aan de bibliotheek plaats.
- Leerlingen bereiden een boekbespreking voor.
- Aan de muur is een plank bevestigd waarop boeken ter aanbeveling neergezet worden.
- Er is meegedaan aan de kinderjury.
- Er wordt tien minuten per dag voorgelezen.
- Er is een boekenkast met leesboeken aanwezig in de klas.

De leerkracht geeft aan dat het individueel motiveren van leerlingen lastig is. Bijwijken tijdens het RALFI-lezen willen kinderen vaak niet en de leerkracht geeft aan dit ook vrijwel niet voor elkaar te krijgen. Eén van de leerlingen leest niet hard op mee met koorlezen tijdens het RALFI-lezen. Duolezen doet deze leerling wel. De leerkracht geeft aan dat het een strijd is om deze leerling hardop te laten lezen. Tijdens het rapportgesprek wordt het lezen besproken met de ouders van de leerlingen in de groep. Tijdens dit gesprek wordt standaard door de leerkracht het advies aan ouders gegeven dat kinderen veel moeten lezen om vooruitgang te boeken. De leerkracht geeft aan dat er maar weinig ouders het initiatief nemen om hun zoon/dochter te motiveren tot lezen. De ouders van de zwakke lezers nemen zelf geen initiatief om met de leerkracht te bekijken hoe in samenwerking met school het lezen gestimuleerd kan worden.

De leerkracht zelf leest erg graag. Sinds de geboorte van haar zoon leest ze minder literatuur, maar wel veel thrillers. Soms dagelijks en dan heeft zij een boek in twee à drie dagen uit. Sinds ze met haar groep in januari verhuisd is naar een klaslokaal boven de openbare bibliotheek, is zij lid geworden van deze bibliotheek. Het scheelt een hoop geld om boeken te lenen in plaats van te kopen.

Door boeken die zij zelf gelezen heeft aan te bevelen bij haar leerlingen, laat ze zien dat ze zelf ook van lezen houdt. Daarnaast geeft de leerkracht zelf aan dat zij door de manier waarop zij voorleest haar plezier in lezen toont. Wanneer aan de leerlingen gevraagd zou worden of hun juf van lezen houdt, zullen ze volgens de leerkracht echter aangeven dat ze dat niet weten. Ze zullen waarschijnlijk niet expliciet kunnen benoemen dat hun juf van lezen houdt, omdat er in de klas niet op die manier over het houden van lezen gesproken wordt.

Bijlage 2, Kringgesprek met de gehele groep, inclusief ruwe scores

4.1 Stel, jullie juf is ziek en je mag zelf weten wat je doet tijdens het stillezen, wat gaan jullie doen?

4.2 Jullie doen mee aan een schrijfwedstrijd, over welk onderwerp zou je schrijven?

4.3 Jullie klas heeft een wedstrijd gewonnen, jullie mogen een schrijver op school uitnodigen. Welke schrijver zou je kiezen?

4.4 Jullie mogen een dag voor directeur spelen: wat zou je kopen om het lezen leuker te maken?

Ruwe scores vraag 4.1, kringgesprek

4.1 Stel, jullie juf is ziek en je mag zelf weten wat je doet tijdens het stillezen, wat gaan jullie doen? N=18										
Leesplek	Op een tafel	1x	Tussen kussens	2x	Boven schuine muur	2x	Eigen tafel	3x	Eigen lokaal	2x
	Onder een tafel	1x	Thuis	1x	Met een stoel op tafel	1x				
Materiaal	Stripboek	3x	Eigen leesboek	2x	Geen RALFI-lezen	2x				

Ruwe scores vraag 4.2, kringgesprek

4.2 Jullie doen mee aan een schrijfwedstrijd. Over welk onderwerp zou je schrijven? N=18										
Dieren	Honden	2x	Katten	1x	Wolven	1x	Onbekende honden	1x	Paarden	1x
Sport	Hockey	1x	Tennis	1x	Voetbal	1x	Turnen	1x	Korfbal	1x
Wereldoriëntatie	Grieken	1x	Marokko	1x	Singapore	1x				
Hobby	Talentenjacht	1x	Games	1x						
Beroep	Tandarts	1x								

Ruwe scores vraag 4.3, kringgesprek

4.3 Jullie klas heeft een wedstrijd gewonnen, jullie mogen een schrijver op school uitnodigen. Welke schrijver zou je kiezen? N=18										
Francine Oomen	4x	Elisabeth George	1x	Paul van Loon	1x	Mirjam Mous	1x			
Jacques Vriens	2x	Carry Slee	1x	Joep van Deudekom	1x	Henriette Kan Hemmink	1x			
Elisabetta Dami (Pseudoniem Geronimo Stilton/ Thea Stilton).	6x	Jeffrey Kinney	1x	Dick Laan (Leerling zei erbij: 'wanneer hij nog zou leven').	1x	Arja Peters	1x			

Ruwe scores vraag 4.4, kringgesprek

4.4 Jullie mogen een dag voor directeur spelen: wat zou je kopen om het lezen leuker te maken? N=18								
Boek soorten	Spannende boeken	1x	Boeken met echte foto's	1x	Nieuwere boeken, die veel mensen kennen	1x	Boeken van vroeger, die onze ouders hebben gelezen	1x
	Een wandkast voor tegen de muur en dan heel veel boeken	1x	Boeken met meer plaatjes, maar ook met veel tekst	1x	Boeken zonder plaatjes	1x	Boeken die makkelijker leesbaar zijn, groter lettertype (we hebben 't over de serie 'zoeklicht' gehad)	1x
Materiaal	Leuke bladwijzers	2x	Zelf een leuke omslag maken voor om het boek dat je aan het lezen bent	1x	Heel veel kussens	1x		
Overig	Eerst op school inventariseren wat de leerlingen willen lezen	1x	Vaker naar de bibliotheek gaan. Ipv 1x in de twee maanden, 1x per maand.	1x	zelfstandig naar beneden lopen, eigen pasje van de bieb, in de pauze boek wisselen	1x		
Titels	Boek 'Meester Jaap'	1x	Boek 'Achtste-groepers huilen niet'	1x				

Bijlage 3, Vragenlijst zwakke lezers, inclusief ruwe scores

Inleiding

Lezen kun je op school en in je vrije tijd thuis doen. Bijvoorbeeld op vakantie, voordat je gaat slapen, alleen of samen met je ouders. Je kunt allerlei verschillende soorten materialen lezen. Boeken, tijdschriften, stripboeken, folders, de krant, een clubblad, reclame, de ondertiteling van een film enz. Sommige kinderen vinden het leuk om te lezen en er zijn ook kinderen die lezen niet leuk vinden.

Als leerkracht wil ik graag meer weten over wat jij vindt over lezen op school en thuis. Daarom wil ik graag samen met jou onderstaande vragen over lezen invullen.

5.1 Stel, je gaat op vakantie en je mag alleen iets te lezen meenemen, wat neem je mee?

5.2 Stel, je bent de directeur van de Emmaschool en je mag nieuwe boeken kopen voor in de klas, welke boeken zou je kopen?

5.3 Welke boeken zou je weg gooien?

5.4 Welke leesregels zou je afschaffen?

5.5 Welke leesregels zou je invoeren?

5.6 Hoeveel minuten zou je het stillezen laten duren?

5.7 Stel, je bent de directeur van de Emmaschool en je hebt bedacht dat je ouders wilt laten helpen in de klas met lezen: Wat zou je de ouders laten doen?

5.8 Hoeveel dagen in de week zou je de ouders vragen om te komen helpen?

5.9 Hoeveel ouders kunnen er tegelijk in de klas komen helpen?

5.10 Stel, je bent de directeur van de Emmaschool en je hebt bedacht dat ouders thuis met hun kind moeten lezen: Welke opdracht zou je ze geven?

5.11 Hoeveel dagen in de week vraag je ze om thuis met hun kind te lezen?

5.12 Hoeveel minuten per keer vraag je ze om samen te lezen?

Ruwe scores vraag 5.1 tot en met 5.12, interviews zwakke lezers

5.1 Stel, je gaat op vakantie en je mag alleen iets te lezen meenemen, wat neem je mee? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Achtste-groepers huilen niet of de Tina	Een boek van 'Hoe overleef ik...'	Boek het leven van een loser	Een strip	National Geographic Junior	Tijdschrift over games
5.2 Stel, je bent de directeur van de Emmaschool en je mag nieuwe boeken kopen voor in de klas, welke boeken zou je kopen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Boeken van Carry Slee of Jacques Vriens	Boeken over 'Hoe overleef ik...', omdat we ze nu alleen uit de Bieb halen en ze staan niet in de kast	Jeffrey Kinney	Strips, nieuwere boeken en boeken van 'Hoe overleef ik...'	Weettekst	Geronimo Stilton en boeken over games
5.3 Welke boeken zou je weg gooien? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Allemaal	Oude boeken, die niet bekend zijn	Alle	Allemaal	Zonder plaatjes, die kleine letters hebben en die ik niet begrijp	Leesboeken, behalve Geronimo Stilton en weetboeken
5.4 Welke leesregels zou je afschaffen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Alle regels en dat er geen boeken bestaan	Dat we RALFI-lezen	Het lezen	RALFI-lezen en het lezen	Geen boeken met geluiden	Stil zijn en op je plek lezen
5.5 Welke leesregels zou je invoeren? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Geen RALFI-lezen	Dat iedereen mag zitten op zijn eigen manier	Dat iedereen stil is	Dat je zelf mag zitten waar je wil lezen	Boeken met uit klap dingen en spook boeken	Je mag een beetje praten
5.6 Hoeveel minuten zou je het stillezen laten duren? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Nul minuten	Dertig minuten precies goed	Niet eens één seconde	Nul minuten	Zestig minuten	Tien minuten
5.7 Stel, je bent de directeur van de Emmaschool en je hebt bedacht dat je ouders wilt laten helpen in de klas met lezen: Wat zou je de ouders laten doen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Voor mij lezen	De kinderen die het moeilijk vinden om te lezen helpen	Voorlezen	Voorlezen	Om moeilijke woorden uit te leggen	Een boek voorlezen
5.8 Hoeveel dagen in de week zou je de ouders vragen om te komen helpen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Alle dagen	Drie dagen	Elke dag	Drie dagen	Twee dagen	Nul dagen
5.9 Hoeveel ouders kunnen er tegelijk in de klas komen helpen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Twee ouders	Drie of vier ouders	Twee ouders	Alle ouders	Twee ouders	Tien ouders
5.10 Stel, je bent de directeur van de Emmaschool en je hebt bedacht dat ouders thuis met hun kind moeten lezen: Welke opdracht zou je ze geven? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Voorlezen	Tips geven om mij beter/snel te laten lezen	Dat ze moeten voorlezen	Voorlezen	Een boekbespreking over een boek te	Laat je kind zelf een boek kopen van je geld en dan samen

				maken	lezen
5.11 Hoeveel dagen in de week vraag je ze om thuis met hun kind te lezen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Eén dag	Twée dagen	Vier dagen	Twée dagen	Zeven dagen	Vijf dagen
5.12 hoeveel minuten per keer vraag je ze om samen te lezen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Eén minuut	Twintig minuten	Dertig minuten	Dertig minuten	Dertig minuten	Vijf minuten

Bijlage 4, Vragenlijst ouders zwakke lezers, inclusief ruwe scores

Rotterdam, 8 juni 2012

Betreft: vragenlijst over lezen van Daniëlle Buys

Beste ouder(s)/verzorger(s),

vorig schooljaar heeft u voor mij een vragenlijst ingevuld over uw eigen leesattitude.

Middels deze brief wil ik u vragen nog een aantal vragen voor mij in te vullen. Ik ben afgelopen drie weken een aantal keer aanwezig geweest in de groep van uw zoon/dochter om het leesgedrag van de kinderen tijdens het stillezen en RALFI-lezen te observeren. Daarnaast heb ik een kringgesprek met de kinderen gevoerd over het lezen op school en thuis. Het doel van mijn onderzoek is om informatie te verzamelen over hoe de kinderen gestimuleerd kunnen worden tot lezen op school en thuis.

Naar aanleiding van een gesprek met leerkracht Ciska Bakker en het kringgesprek met de kinderen, heb ik een aantal vragen opgesteld die ik graag aan u als ouder zou willen stellen. Ik hoop dat u in de gelegenheid bent om dit weekend de vragen voor mij te beantwoorden en in de antwoordenvelop aan Ciska te retourneren.

Met vriendelijke groet,
Daniëlle Buys

6.1 Krijgt uw kind op dit moment hulp bij het lezen buiten school?
Indien **ja**, bij welke leeskliniek of instantie? Ga bij **ja** naar 6.3.

0 Ja
0 Nee

6.2 Heeft uw kind in het verleden hulp bij het lezen buiten school gekregen?
Indien **ja**, bij welke leeskliniek of instantie? Ga bij **nee** naar 6.4.

0 Ja
0 Nee

6.3 Wordt (werd) vanuit de leeskliniek huiswerk opgegeven en hoeveel keer per week
wordt (werd) gevraagd dit huiswerk thuis te oefenen?

0 Nee
0 Iedere dag
0 2x in de week
0 4x in de week

Anders

6.4 Stel, de leerkracht vraagt om thuis met uw kind twintig minuten per dag het lezen te oefenen. Hoeveel keer per week is dat voor u haalbaar als ouder?

- ☐ Niet haalbaar.
- ☐ 1x per week
- ☐ 2x per week
- ☐ 3x per week
- ☐ 4x per week
- ☐ 5x per week
- ☐ iedere dag

6.5 Naar welke invulling zou uw voorkeur uitgaan bij het samen met uw kind twintig minuten per dagen lezen?

- ☐ Voorlezen
- ☐ Om en om een regel lezen
- ☐ Om en om een bladzijde lezen
- ☐ Koorlezen (samen hardop lezen)
- ☐ RALFI-lezen (zoals ook in de klas het lezen wordt geoefend)

6.5 Stel, de leerkracht vraagt voor 1x in de week dertig minuten hulp van ouders bij een leesactiviteit in de groep. Kunt u komen helpen?

- ☐ Nee
- ☐ Ja, 1x in de week
- ☐ Ja, 1x in de 2 weken
- ☐ Ja, 1x in de 4 weken
- ☐ Ja, 1x in de 8 weken
- ☐ Ja, 1x in de 12 weken

Bedankt voor het invullen van de vragen!

Ruwe scores vraag 6.1 tot en met 6.6, vragenlijst ouders van de zwakke lezers

6.1 Krijgt uw kind op dit moment hulp bij het lezen buiten school? Indien ja, bij welke leeskliniek of instantie? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Ja, bij WSNS	Nee	Nee	Nee	Ja, bij Yulius	Nee
6.2 Heeft uw kind in het verleden hulp bij het lezen buiten school gekregen? Indien ja, bij welke leeskliniek of instantie? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Nee	Nee	Ja, bij Yulius	Ja, bij IWAL	Ja, bij het CED	Logopedie
6.3 Wordt (werd) vanuit de leeskliniek huiswerk opgegeven en hoeveel keer per week wordt (werd) gevraagd dit huiswerk thuis te oefenen? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Niet ingevuld	N.v.t.	Nee	3x per week	Nee	4x per week
6.4 Stel, de leerkracht vraagt om thuis met uw kind twintig minuten per dag het lezen te oefenen. Hoeveel keer per week is dat voor u haalbaar als ouder? N=6					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
5x per week	2x per week	3x per week	3x per week	1x per week	5x per week 15 min
6.5 Naar welke invulling zou uw voorkeur uitgaan bij het samen met uw kind twintig minuten per dag lezen? N=6					
Keuzemogelijkheden: Voorlezen / Om en om een regel lezen / Om en om een bladzijde lezen / Koorlezen (samen hardop lezen) / RALFI-lezen (zoals ook in de klas het lezen wordt geoefend).					
Leerling 1	Leerling 2	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
Om en om een bladzijde lezen	Om en om een bladzijde lezen	Om en om een bladzijde lezen	Voorlezen en zelf lezen (woorden verbeteren)	Voorlezen	Voorlezen hardop voor ons
6.6 Stel, de leerkracht vraagt voor 1x in de week dertig minuten hulp van ouders bij een leesactiviteit in de groep. Kunt u komen helpen? N=6					
Keuzemogelijkheden:					
Nee / Ja, 1x in de week / Ja, 1x in de 2 weken / Ja, 1x in de 4 weken / Ja, 1x in de 8 weken / Ja, 1x in de 12 weken.					
Leerling 1	Leerling 2 F	Leerling 3	Leerling 4	Leerling 5	Leerling 6
1x in de 4 weken	1x in de 2 weken	1x in de week	Nee	1x in de week	Nee