



Een boekje opendoen in het eerste leerjaar

Een onderzoek naar de factoren die er toe bijdragen dat meer leerlingen aan het eind van het eerste leerjaar AVI-niveau 2 behalen

Naam: Karen Van Tichelt

Studentennummer: 1038405

E-mailadres: s1038405@student.windesheim.nl

Datum: 17 juni 2011

Trajectnaam: Praktijkonderzoek

Promotor: Kitty Kobe-Havinga



Inhoudsopgave

Samenvatting	4
Voorwoord	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidsituatie.	5
1.2 Praktijkvraag	5
1.3 Doel in	5
1.4 Doel van	5
1.5 Onderzoeksvragen en deelvragen	5
2. Theoretisch kader	7
2.1 Omschrijving school	7
2.2 Mogelijke oorzaken van slechte leesprestaties	7
2.2.1 Leerlingfactoren	7
2.2.2 Thuisfactoren.....	8
2.2.3 Schoolfactoren	9
2.2.4 Besluit.....	9
2.3 Preventie van leesproblemen	10
2.3.1 Een goede leesstart	10
2.3.2 Effectief leesonderwijs	10
3. Opzet van het onderzoek	12
4. Resultaten	14
4.1 De gelijkenissen en verschillen tussen de leerlingen die wel en niet minimaal AVI-niveau 2 behalen bij het begin van het tweede leerjaar	14
4.1.1 School waar de leerlingen hun kleutertijd doorbrachten.....	14
4.1.2 Resultaten op de schoolrijpheidstoets	14
4.1.3 Resultaten voor de verschillende vakken in het eerste leerjaar	15
4.1.4 Aanwezigheid van stoornissen	15
4.1.5 Thuistaal	15
4.1.6 Gezinssituatie	15

Een boekje opendoen in het eerste leerjaar 2

Karen Van Tichelt S1038405

Praktijkonderzoek juni 2011

4.1.7	Leesgedrag ouders.....	16
4.1.8	Belang dat thuis gehecht wordt aan zelf lezen en voorlezen	16
4.2	De gelijkenissen en verschillen tussen de aanpak op school X en twee andere scholen in de kleuterperiode	19
4.2.1	Tijdstip signaleren risicokleuters.....	19
4.2.2	Begeleiding van risicokleuters	19
4.3	De gelijkenissen en verschillen tussen de aanpak op school X en twee andere scholen in het eerste leerjaar.....	20
4.3.1	Leesmethode	20
4.3.2	Ingeroosterde leestijd.....	21
4.3.3	Opvolging van leesvorderingen	21
4.3.4	Differentiatie.....	21
4.3.5	Opstart van extra begeleiding	22
4.3.6	Inhoud van extra begeleiding	22
4.4	De interventies m.b.t. aanvankelijk leesonderwijs die worden ingezet in het huidige eerste leerjaar op school X	23
4.4.1	Beginsituatie	23
4.4.2	Interventies.....	23
4.4.3	Resultaten.....	24
5	Conclusies, discussie	26
5.1	Leerling- en thuisfactoren.....	26
5.2	Schoolfactoren	27
	Literatuurlijst	30
	Bijlagen	32

Samenvatting

Een goede leesvaardigheid is bepalend voor de schoolloopbaan van kinderen en voor hun later maatschappelijk functioneren. Bijna de helft van de leerlingen op school X, de school waar ik stage loop, slaagt er echter niet in om op het einde van het eerste leerjaar (groep 3) minstens AVI-niveau 2 te behalen. Het doel van dit onderzoek is dan ook om na te gaan wat de mogelijke oorzaken hiervan zijn en hoe deze slechte leesresultaten in de toekomst kunnen worden vermeden.

In dit praktijkonderzoek worden de factoren die van invloed zouden kunnen zijn op het verloop van het leesproces in het eerste leerjaar in kaart gebracht. Via het laten invullen van vragenlijsten, het afnemen van interviews en het hanteren van checklists, worden alle nodige gegevens verzameld. Ter vergelijking is het nodig dezelfde gegevens te verzamelen op twee gelijkaardige scholen, waar wel 90% van de leerlingen op het einde van het eerste leerjaar AVI-niveau 2 behaalt. Daarnaast zal ook de literatuur een belangrijke informatiebron zijn.

Het praktijkdeel in dit onderzoek vindt plaats van februari tot mei. In deze periode worden een aantal voorgestelde interventies, op basis van de uitkomsten van het onderzoek, uitgevoerd. Dit zijn het toepassen van verlengde instructie, duo-lezen en ELLO (Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma).

Uit het onderzoek kunnen we besluiten dat het leesonderwijs op school X grondig hervormd dient te worden. Er is vooral nood aan uitbreiding van de leestijd. Men moet ervoor zorgen dat leerlingen de kans krijgen om minstens 400 minuten per week te lezen. De leesmethode kan men blijven gebruiken als men er kritisch naar durft te kijken en streeft naar efficiëntie. Naast het materiaal behorend bij deze methode, is het noodzakelijk om voldoende leesmateriaal te voorzien dat leerlingen motiveert om te lezen. Alle leerlingen moeten goed opgevolgd worden, waarbij er reeds vanaf begin september extra begeleiding is voor degenen die bestempeld werden als risicokleuters. Wanneer leerlingen moeilijkheden ondervinden op gebied van lezen, dienen zij de nodige zorg te krijgen.

Voorwoord

Kinderen helpen om betere lezers te worden, heeft mij als logopediste altijd geboeid. Daarom wilde ik hiertoe bijdragen in de school waar ik momenteel stage loop. Ik was bovendien erg nieuwsgierig naar hoe scholen te werk gaan wanneer ze leerlingen leren lezen.

Ik zou graag de directie, het zorgteam en de leerkrachten van de onderzochte scholen, evenals de ouders en de leerlingen van school X willen bedanken voor hun medewerking bij het tot stand brengen van dit praktijkonderzoek. Daarnaast wil ik ook mijn promotor, Kitty Kobe-Havinga, bedanken voor de feedback en de vele nuttige tips die ik van haar mocht ontvangen. Ook wil ik mijn medestudenten van harte bedanken voor hun steun en voor het nalezen. Tot slot wil ik graag nog een dankwoord richten tot mijn familie en vrienden voor hun bemoedigende woorden.

1. Inleiding

1.1 Verlegenheidsituatie

In het kader van mijn opleiding doe ik stage in school X, een school voor regulier onderwijs in de provincie Antwerpen. In het tweede leerjaar (groep 4) zijn er twee parallelklassen met in het totaal 44 leerlingen. Slechts 25 van deze leerlingen behaalden midden september 2010 minstens AVI-niveau 2. Het zorgteam van deze school besloot om voor de zwakkere leerlingen extra leesbegeleiding te voorzien. Ik nam een deel van deze taak voor mijn rekening door leesbegeleiding te verschaffen aan een aantal leerlingen van het tweede leerjaar met AVI-niveau 0 of 1.

De school vraagt zich af hoe het komt dat een aanzienlijk aantal van hun leerlingen er jaar na jaar niet in slaagt om op het einde van het eerste leerjaar (groep 3) AVI-niveau 2 te behalen. Dit is een vraag die ook mij voortdurend bezighoudt en waarop ik een antwoord wil zoeken. Leerlingen die onvoldoende kunnen lezen bij het begin van het tweede leerjaar hebben immers grote moeite om de taal- en leesmethode, evenals de zaakvakken, te kunnen volgen.

1.2 Praktijkvraag

Wat kan er toe bijdragen dat meer leerlingen aan het eind van het eerste leerjaar AVI-niveau 2 behalen?

1.3 Doel in

Welke factoren maken dat 19 van de 44 leerlingen van het tweede leerjaar midden september AVI-niveau 2 nog niet beheersen?

1.4 Doel van

De leerkrachten en het zorgteam van de school weten welke factoren een invloed kunnen uitoefenen op het verloop van het aanvankelijk leesproces, en kunnen er bijgevolg naar streven dat minimaal 90% van hun leerlingen AVI-niveau 2 beheerst op het einde van het eerste leerjaar.

1.5 Onderzoeksvragen en deelvragen

- Bestaan er verschillen tussen de 19 leerlingen, die bij het begin van het tweede leerjaar nog steeds geen AVI-niveau 2 hebben, en de 25 andere leerlingen? Zo ja, welke?
 - Hoeveel leerlingen brachten hun kleutertijd door op deze school?
 - Wat waren hun resultaten op de schoolrijpheidstoets?
 - Hoe presteerden ze voor de verschillende vakken in het eerste leerjaar?
 - Hebben deze kinderen bepaalde stoornissen?
 - Wat is de thuistaal?
 - Hoe kan de gezinssituatie omschreven worden?
 - Wat is het leesgedrag van de ouders?
 - Wordt er thuis veel belang gehecht aan het zelf lezen en voorlezen?

- Zijn er verschillen tussen de aanpak op school X en de aanpak op twee andere scholen, waar maximaal 10% van de leerlingen er niet in slaagt om AVI-niveau 2 te beheersen bij aanvang van het tweede leerjaar? Zo ja, welke?

Kleuterperiode:

- Wanneer worden risicokleuters gesignaleerd?
- Wat waren hun resultaten op de schoolrijpheidstoets?

Eerste leerjaar:

- Welke leesmethode wordt er gehanteerd?
 - Hoeveel tijd wordt er ingeroosterd voor lezen?
 - Hoe worden de leesvorderingen in kaart gebracht?
 - Hoe wordt er gedifferentieerd in de klas?
 - Wanneer wordt extra begeleiding opgestart?
 - Wat houdt deze begeleiding in?
- Welke strategieën m.b.t. aanvankelijk leesonderwijs die de school nog niet heeft ingezet, kunnen worden aangewend om ervoor te zorgen dat minimaal 90% van de leerlingen die momenteel in het eerste leerjaar zit, op het einde van het schooljaar AVI-niveau 2 beheerst?
 - Welke verschillen met de andere twee scholen kwamen reeds aan het licht m.b.t. het eerste leerjaar?
 - Welke alternatieve strategieën die de literatuur voorstelt, kunnen worden ingezet?

2. Theoretisch kader

2.1 Omschrijving school

School X telt ongeveer 370 leerlingen. De meeste ouders die in de buurt van deze school wonen, kiezen ervoor om hun kind hier naartoe te laten gaan. Wanneer een kind de leeftijd van 2 jaar en 6 maanden bereikt heeft, is het welkom op deze school. Het zorgteam bestaat uit twee zorgcoördinatoren en drie zorgleerkrachten. Zowel de directie, het zorgteam als de leerkrachten van de school maken zich zorgen over het leesproces in het eerste leerjaar. Elk schooljaar opnieuw stroomt immers een groot deel van de leerlingen met een te laag leesniveau door naar het tweede leerjaar zonder direct aantoonbare oorzaken.

2.2 Mogelijke oorzaken van slechte leesprestaties

Wanneer leerlingen ondermaatse resultaten behalen op het gebied van lezen, is dit te wijten aan één of meerdere factoren die weergegeven zijn in onderstaand schema. Deze factoren hebben steeds betrekking op de leerling zelf, de school en/of de thuissituatie.



2.2.1 Leerlingfactoren

Algemene ontwikkeling

Een achterstand of stoornis in bijvoorbeeld de sensorische ontwikkeling kan leiden tot de ontwikkeling van leerproblemen als secundair verschijnsel. Vooral slechthorendheid of doofheid wordt sterk geassocieerd met problemen op het gebied van lezen (Harris & Beech, 1998). Het is raadzaam om na te gaan welke stoornissen bij de leerlingen zijn vastgesteld. Co-morbiditeit met dyslexie komt vaak voor bij leerlingen met ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), ASS (Autisme spectrumstoornis) en NLD (Niet-verbale leerstoornis).

Spraak- en taalontwikkeling

Bij het aanvankelijk lezen maakt de leerling kennis met de schriftelijke weergave van de spreektaal. De orthografische structuur wordt toegevoegd aan de betekenis, de klankvorm en de uitspraak (van der Leij, 2003). De mondelinge taalvaardigheid vormt de basis voor de schriftelijke taalvaardigheid en zal deze beïnvloeden. Zowel semantische, morfologische als syntactische vaardigheden hebben een voorspellende waarde. De receptieve taalvaardigheid blijkt bovendien een even sterke voorspeller voor lezen te zijn als de productieve taalvaardigheid (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Fonologisch bewustzijn

Er zijn minstens drie redenen waarom fonologisch bewustzijn belangrijk is voor het verwerven van accurate leesvaardigheden (Torgesen & Mathes, 2000): om het alfabetisch principe te begrijpen, om de regelmaat te ontdekken waarmee letters klanken in woorden representeren, en om woorden die maar gedeeltelijk uitgesproken worden te begrijpen door de context.

Intelligentie

Technisch lezen is een vaardigheid waarin leerlingen niet noodzakelijk beter zijn naarmate ze een hoger IQ (intelligentiequotiënt) hebben. Intelligentie heeft nauwelijks invloed op het leren lezen zolang de intelligentie van een leerling binnen de normale grenzen ligt (Gijssel, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2011).

Motivatie

Voor een goede schoolcarrière is het belangrijk dat leerlingen intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen (Alivernini, Manganelli, Vinci & Di Leo, 2010). Gemotiveerde leerlingen willen meer lezen en zullen meer vooruitgang maken. De thuissituatie, maar ook de school speelt een grote rol in het motiveren van de leerlingen (Guthrie & Cox, 2001). De meeste leerlingen zijn erg gemotiveerd om te leren lezen wanneer ze de overgang maken naar het eerste leerjaar. Wanneer ze zich echter mislukt voelen omdat het leesproces niet loopt zoals verwacht, daalt hun motivatie. Sommige leerlingen zijn echter weinig gemotiveerd omdat ze geconfronteerd worden met allerlei problemen buiten de school waardoor leren lezen voor hen niet prioritair is.

2.2.2 Thuisfactoren

Taalaanbod

Een goede mondelinge taalvaardigheid is de basis voor leessucces. Voor ouders is hier een belangrijke taak weggelegd (Ahlers, 2007). Zowel de kwantiteit als de kwaliteit van de verbale interacties tussen ouder en kind zijn van onschatbare waarde. Wanneer leerlingen buiten de school geen gelegenheid hebben om ervaring op te doen met de taal die tijdens de instructie wordt aangewend, hebben ze nood aan extra ondersteuning. De mondelinge taalvaardigheid dient immers zo goed mogelijk aan te sluiten bij de instructietaal waarin wordt gelezen (Vernooy, 2004).

Leesklimaat

Ouders spelen een heel belangrijke rol in het aanwakken van de belangstelling voor lezen van een kind (Vernooy, 2006b). Ze fungeren als leesmodel. Ouders die graag een boek of de krant lezen, die hun kinderen met plezier voorlezen en veel belang hechten aan schriftelijke informatie, hebben een positieve invloed op hun kind. Ook oudere broers en/of zussen nemen vaak spontaan een deel van deze rol op zich. Een goede afstemming tussen school en thuis is belangrijk. Het is goed om ouders zoveel mogelijk te betrekken bij de leesontwikkeling van hun kinderen (Ahlers & van de Mortel, 2007).

Socio-economische status

Bij het begin van het eerste leerjaar is er een grote verscheidenheid tussen de kennis en vaardigheden van leerlingen met betrekking tot de schriftelijke taal. De socio-economische klasse speelt hierbij een rol. Een lage socio-economische klasse blijkt namelijk een negatieve invloed te hebben op het leesklimaat (Bradshaw, 2001).

Erfelijkheid

Ongeveer 4% van alle leerlingen heeft dyslexie. De exacte oorzaak van dyslexie is nog niet bekend. Wetenschappelijk is wel aangetoond dat er vaak sprake is van een erfelijke component. Vermoedelijk spelen hierbij verschillende genen een rol. Een leerling heeft ongeveer 40% kans om aanleg te hebben voor dyslexie wanneer hij een dyslectische ouder heeft (Gijssels, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2011). Met betrekking tot co-morbiditeit is het zinvol om na te gaan welke stoornissen in de familie voorkomen.

2.2.3 Schoolfactoren

Bekwaamheid leerkracht

Goed leesonderwijs wordt gekenmerkt door een leerkracht die hoge verwachtingen uitstraalt en gelooft dat hij alle leerlingen kan leren lezen. Een excellente leerkracht zorgt voor voldoende leertijd, houdt rekening met verschillen tussen leerlingen en houdt individuele vorderingen zorgvuldig bij. Het is belangrijk om te zorgen voor een stimulerende leesomgeving, waar een rijk aanbod aan leesmateriaal deel van uitmaakt (International Reading Association, 2000). De kwaliteit van de leraren heeft volgens Darling-Hammond (1997) veel meer invloed op de resultaten van de leerlingen dan de andere schoolfactoren. De hoeveelheid en de kwaliteit van de interactie tussen leerkracht en leerlingen is van groot belang.

Organisatie van het onderwijs

Op schoolniveau dient er gestreefd te worden naar een klimaat waarin directie en leerkrachten zich professioneel blijven ontwikkelen en samen bepalen hoe er een leescultuur in de school wordt geschapen. Men gaat continu na hoe de resultaten van de leerlingen verbeterd kunnen worden. Het vergroten van de hoeveelheid instructietijd dient hierbij een hoge prioriteit te hebben (Smits & Braams, 2006).

Functie van de directie

De directie speelt een belangrijke rol bij het hanteren van een projectmatige werkwijze. Voor het uitvoeren van het beleid van de school dient het volgende te gebeuren: doelen formuleren, een plan ontwikkelen, de vernieuwingen coördineren en aansturen, en een evaluatie plannen (Mijs, Houtveen & Vernooy, 2001).

Onderwijsvisie

Alle leerlingen hebben recht op kwaliteitsvol onderwijs. Elke school zou gericht moeten zijn op preventie zodat indien nodig vroegtijdig geïntervenieerd kan worden (Simmons, Coyne, Kwok, McDonagh, Ham & Kame'enui, 2008). Het is belangrijk dat alle personeelsleden van een school een gemeenschappelijke visie delen en dat deze niet van bovenaf wordt opgelegd. Vanuit deze visie bepaalt men de te bereiken doelen en worden middelen en activiteiten geselecteerd om het doel te verwezenlijken (Houtveen, Mijs, Vernooy & Roelofs, 2000).

2.2.4 Besluit

Wanneer men weet welke oorzaken aan de basis kunnen liggen van het falen van het leesonderwijs voor één of meerdere leerlingen, kunnen deze beter geïdentificeerd worden. Bijgevolg kunnen

interventies worden opgezet om leesproblemen in de toekomst te voorkomen (Snow, Burns & Griffin, 1998). De nadruk in dit praktijkonderzoek ligt op de schoolfactoren.

2.3 Preventie van leesproblemen

2.3.1 Een goede leesstart

Een goede leesstart houdt in dat er een doorgaande taal-/leeslijn is van de eerste kleuterklas tot en met het zesde leerjaar. Er dient ook in de kleuterklas gewerkt te worden met kwalitatief goede methodes en materialen. Bij de keuze van een thema is het de taak van de leerkracht om ervoor te zorgen dat alle leergebieden aan bod komen (Ahlers & van de Mortel, 2007).

Om te zorgen voor een goede leesstart is het belangrijk dat de leerkrachten van de kleuterklas aandacht besteden aan volgende leergebieden: mondelinge taalvaardigheid, letterkennis, fonologisch bewustzijn, fonemisch bewustzijn, woordenschat en begrijpend luisteren. De aanpak dient vastgelegd te worden in een schoolplan taal/lezen (Ahlers, 2007).

Vanaf de eerste kleuterklas moeten er regelmatig toetsen worden afgenomen. Op die manier worden risicokinderen vroegtijdig gesignaleerd. De leerkracht stemt vervolgens het onderwijsaanbod af op de risicoleerlingen. In de kleine kring kunnen effectieve interventies uitgevoerd worden. Herhaling en verlengde instructie lenen zich hier uitstekend toe (Wentink, Verhoeven & van Druenen, 2008).

2.3.2 Effectief leesonderwijs

Hoge doelen

Het stellen van hoge doelen, die geëvalueerd worden met het afnemen van toetsen, is cruciaal voor het leerproces van leerlingen. Vernooy (2006 a) noemt de volgende streefdoelen:

- 95 % van de leerlingen heeft aan het einde van de derde kleuterklas een goede mondelinge taalvaardigheid en een goed ontwikkeld fonologisch bewustzijn, kent ongeveer 15 letters en kan zijn voor- en achternaam schrijven
- 95% van de leerlingen heeft aan het einde van het eerste leerjaar een leesvaardigheid van minimaal AVI-niveau 2 of haalt een score van A , B of C op de DMT

Excellente instructie

Het directe instructiemodel levert de beste resultaten op bij het leren lezen (Scanlon & Vellutino, 1997). Intensieve instructie met een systematische en expliciete uitleg, en veel voorbeelden zorgt ervoor dat leerlingen betere resultaten behalen voor lezen dan via ervaringsgericht leren.

Tijdens de leesles dient de leerkracht de leerlingen grondig te observeren en hen gerichte feedback te geven over wat goed en minder goed gaat (Pressley, Roehrig, Bogner, Raphael & Dolezal, 2002). Hiermee houdt de leerkracht rekening bij de voorbereiding van de volgende leesles. Aan de leerlingen moet steeds kenbaar gemaakt worden wat de doelen van de les zijn, evenals wat van hen verwacht wordt. Het is ook de taak van de leerkracht om hen duidelijk te maken hoe zij het geleerde in andere situaties kunnen gebruiken.

In de beginperiode van het eerste leerjaar is het van belang om veelvuldig en op een integrale manier aandacht te besteden aan de letters. De leerlingen zien, horen en voelen de letters. Meteen worden met de geleerde letters ook woorden gemaakt om de directe woordherkenning te oefenen. Een methode die veel aandacht besteedt aan instructie en automatisering van de letter-klankkoppeling, de auditieve synthese en de automatisering van het elementaire leesproces, kan een goede hulp bieden (Ehri & McCormick, 1998).

Excellente instructie wordt door sommigen bestempeld als de sleutel voor het voorkomen van leesproblemen (Snow, Burns & Griffin, 1998).

Voldoende tijd

Naast het geven van excellente instructie, dient de leerkracht er ook voor te zorgen dat de leerlingen veel kansen krijgen om te lezen (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Pressley et al., 2002). Lezen is een vaardigheid, net zoals bijvoorbeeld tennissen, die je leert door het veelvuldig te doen. Uit het onderzoek van Braams en Bosman (2000) blijkt dat de school met de beste resultaten de meeste tijd vrijmaakt om te lezen. In het eerste leerjaar moet de leerkracht minstens 400 minuten per week besteden aan leren lezen. Wanneer er onvoldoende tijd is om te lezen, laten leerkrachten soms onderdelen weg uit de methode. Hierdoor ontstaan er hiaten in de leeslijn. Het gebeurt ook dat de methode niet volledig afgemaakt wordt, met als gevolg dat veel leerlingen AVI-niveau 2 niet halen op het einde van het eerste leerjaar en veel te lang blijven spellen (Vernooy, 2006a). Voldoende tijd voor lezen voorzien, is echter pas effectief wanneer deze tijd zo efficiënt mogelijk wordt ingevuld (Vernooy, 2004).

Differentiatie

De school moet vanaf het begin van het eerste leerjaar drie zorgniveaus voorzien (O'Connor, Harty & Fulmer, 2005). Het eerste zorgniveau is de professionalisering van de leerkracht. Om te vermijden dat de kloof tussen goede en zwakke lezers steeds maar groter wordt, kiest men best voor convergente differentiatie (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003). Dit betekent dat alle leerlingen deelnemen aan de groepsinstructie, maar dat de leerkracht tijdens de verwerking rekening houdt met de verschillen tussen leerlingen. Goede lezers krijgen bijvoorbeeld verrijkingsstof aangeboden. Leerlingen bij wie het lezen moeizaam verloopt, krijgen verlengde instructie en preteaching. Deze extra instructie in kleine groep stemt overeen met het tweede zorgniveau. Het derde zorgniveau betreft instructie aan zeer zwakke lezers. Dit gebeurt het best individueel, maar kan eventueel ook in groepjes. De zorgleerkracht haalt de leerlingen uit de klas, dit mag in geen geval gebeuren tijdens de leesles.

Differentiatie dient ook voorzien gerealiseerd te worden in het aanwezige leesmateriaal. Er dient voldoende materiaal te zijn dat de leerlingen aanspreekt op hun niveau, maar ook op hun interesse. Leesmotivatie is immers een cruciale factor. Daarom is het belangrijk om de eigen klassen- en schoolbibliotheek kritisch te bekijken en indien nodig hervormingen door te voeren (Routman, 2003).

Signaleren en opvolgen van risicolezers

Het aantal leerlingen met leesproblemen daalt wanneer leesproblemen vroegtijdig gesignaleerd worden en wanneer risicolezers vervolgens extra ondersteuning krijgen. In het BOV-project (Beginnend lezen en Omgaan met Verschillen) kon het aantal leerlingen dat op het einde van het eerste leerjaar op AVI-niveau 1 of lager las, door deze maatregelen teruggebracht worden tot onder de 5% (Houtveen, Mijs, Vernooy & Roelofs, 2000). De leesontwikkeling van leerlingen dient daarom nauwgezet gevolgd te worden zodat tijdig ingegrepen kan worden wanneer zij niet lijken te profiteren van het onderwijs en de hulp die ze krijgen. Dit gebeurt het best met methodegebonden en methodeonafhankelijke toetsen. Het is zinvol om als school een toetskalender samen te stellen waarop weergegeven staat welke toetsen wanneer afgenomen worden. Er dient hierbij een onderscheid gemaakt te worden tussen de toetsen waaraan alle leerlingen onderworpen worden en de toetsen die alleen bestemd zijn voor de leeszwakke leerlingen (Gijssels, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2011).

3. Opzet van het onderzoek

Om de leesprestaties van de leerlingen die momenteel in het eerste leerjaar zitten in kaart te brengen, wordt gebruik gemaakt van de AVI-toets (Analyse Van Individualiseringsvormen). Deze toets gaat het technisch lezen op tekstniveau na en wordt drie keer per jaar afgenomen door de zorgleerkracht, namelijk in december, maart en juni. De meerderheid van de leerlingen heeft in december AVI-niveau 0, waardoor het bijna onmogelijk is om op basis van alleen de AVI-toets een goed beeld te krijgen van de mogelijkheden van de leerlingen. Daarom worden voor dit onderzoek ook de leeskaarten van de DMT (Drie-Minuten-Toets) aangewend. In de handleiding van de DMT zijn normtabellen opgenomen voor de maanden december, maart en mei. Daarom wordt besloten om dit schooljaar de AVI-toets begin mei af te nemen in plaats van eind juni. Op die manier kunnen de resultaten op de DMT en de AVI-toets met elkaar vergeleken worden en kan het eerste concept van dit praktijkonderzoek ingeleverd worden op 25 mei.

Om een antwoord te vinden op de verschillende onderzoeksvragen worden heel wat instrumenten ontworpen. Meestal wordt geopteerd voor meerdere instrumenten per deelvraag om de betrouwbaarheid van de gegevens te vergroten.

Men kijkt de dossiers van leerlingen in om bepaalde gegevens op te zoeken of te bevestigen. Met deze gegevens wordt om ethische redenen heel zorgvuldig omgesprongen.

De ouders van de leerlingen van het tweede leerjaar krijgen een vragenlijst voorgelegd waarin de thuistaal, het leesplezier van de leerlingen en de houding van de ouders tegenover het thuis (voor)lezen wordt nagegaan. De ouders worden door een begeleidende brief op de hoogte gebracht van het doel van deze vragenlijst en hen wordt beloofd dat de verzamelde gegevens strikt vertrouwelijk zullen worden behandeld.

Semi-gestructureerde interviews worden afgenomen van leerkrachten, zorgleerkrachten en zorgcoördinatoren. Deze interviews worden grondig voorbereid door bij elke deelvraag minimaal drie topics te noteren die aan bod zullen moeten komen tijdens de beantwoording van deze vraag. Deze interviews hebben als voordeel dat de antwoorden mondeling toegelicht kunnen worden. Hierdoor worden onduidelijkheden en onbekende begrippen meteen uitgeklaard. Bovendien is het mogelijk om dieper in te gaan op bepaalde vragen wanneer interessante gegevens aan het licht komen. Checklists worden ontworpen om de handelingsplannen, de handleiding van de leesmethode, en het uurrooster van de verschillende scholen op een uniforme wijze met elkaar te kunnen vergelijken.

Hieronder volgt een overzicht van de verschillende onderzoeksvragen en deelvragen. Aan elke deelvraag zijn de instrumenten gekoppeld die ingezet worden om hier een zo betrouwbaar mogelijk antwoord op te krijgen. Alle zelf ontworpen instrumenten zijn opgenomen in de bijlage.

- **Bestaan er verschillen tussen de 19 leerlingen, die bij het begin van het tweede leerjaar nog steeds geen AVI-niveau 2 hebben, en de 25 andere leerlingen? Zo ja, welke?**

Deelvragen	Instrumenten
Hoeveel leerlingen brachten hun kleutertijd door op deze school?	- dossierstudie
Wat waren hun resultaten op de schoolrijpheidstoets?	- dossierstudie - semi-gestructureerd interview met leerkrachten derde kleuterklas, zorgcoördinator kleuters en zorgleerkracht kleuters
Hoe presteerden ze voor de verschillende vakken in het eerste leerjaar?	- dossierstudie - semi-gestructureerd interview met leerkrachten eerste leerjaar

Hebben deze leerlingen bepaalde stoornissen?	- dossierstudie - semi-gestructureerd interview met leerkrachten tweede leerjaar
Wat is de thuistaal?	- dossierstudie - vragenlijst ouders
Hoe kan de gezinssituatie omschreven worden?	- dossierstudie
Wat is het leesgedrag van de ouders?	- vragenlijst ouders
Wordt er thuis veel belang gehecht aan het zelf lezen en voorlezen?	- vragenlijst ouders

- **Zijn er verschillen tussen de aanpak op school X en de aanpak op twee andere scholen, waar maximaal 10% van de leerlingen er niet in slaagt om AVI-niveau 2 te beheersen bij aanvang van het tweede leerjaar? Zo ja, welke?**

De twee andere scholen waarmee vergeleken wordt, zijn beide ook katholieke scholen met ongeveer 400 leerlingen. Ze bevinden zich in een naburige gemeente en hebben een vergelijkbaar aantal allochtone leerlingen.

Kleuterperiode:

Deelvragen	Instrumenten
Wanneer worden risicokleuters gesignaleerd?	- checklist bij handelingsplannen - semi-gestructureerd interview *
Hoe worden risicokleuters begeleid in de kleuterklas?	

*De afname gebeurt bij de (zorg)leerkrachten van het kleuteronderwijs en de zorgcoördinator.

Eerste leerjaar:

Deelvragen	Instrumenten
Welke leesmethode wordt er gehanteerd?	- checklist bij handelingsplannen - semi-gestructureerd interview *
Hoeveel tijd wordt er ingeroosterd voor lezen?	
Hoe worden de leesvorderingen in kaart gebracht?	
Hoe wordt er gedifferentieerd in de klas?	
Wanneer wordt extra begeleiding opgestart?	
Wat houdt deze begeleiding in?	

*De afname gebeurt bij de (zorg)leerkrachten van het eerste leerjaar en de zorgcoördinator.

- **Welke strategieën m.b.t. aanvankelijk leesonderwijs die de school nog niet heeft ingezet, kunnen worden aangewend om ervoor te zorgen dat minimaal 90% van de leerlingen die momenteel in het eerste leerjaar zit, op het einde van het schooljaar AVI-niveau 2 beheerst?**

Deelvragen	Instrumenten
Welke verschillen met de andere twee scholen kwamen reeds aan het licht m.b.t. het eerste leerjaar?	- checklists en interviewschema's behorende bij onderzoeksvraag 2: onderdeel eerste leerjaar
Welke suggesties zijn terug te vinden in de literatuur?	- literatuurstudie

4. Resultaten

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, wordt de proefgroep opgesplitst in twee deelgroepen. In de groep 'zwakke lezers' bevinden zich de 19 leerlingen die bij het begin van het tweede leerjaar nog steeds geen AVI-niveau 2 hebben. De 25 andere leerlingen maken deel uit van de groep 'goede lezers'.

4.1 De gelijkenissen en verschillen tussen de leerlingen die wel en niet minimaal AVI-niveau 2 behalen bij het begin van het tweede leerjaar

4.1.1 School waar de leerlingen hun kleutertijd doorbrachten

Tabel 1: Percentage leerlingen dat hun kleutertijd doorbracht op school X

	zwakke lezers	goede lezers
minimaal 1 jaar	74%	72%
minimaal 3 jaar	47%	44%

Wanneer we de groepen 'zwakke lezers' en 'goede lezers' met elkaar vergelijken, merken we dat het percentage leerlingen dat hun kleutertijd doorbracht op school X heel gelijkend is, en dit ongeacht het aantal schooljaren.

4.1.2 Resultaten op de schoolrijpheidstoets

'Toeters' is een schoolrijpheidstoets die wordt afgenomen bij de leerlingen van de derde kleuterklas. Deze toets bestaat uit de volgende onderdelen: visueel (visuele discriminatie, visuele analyse, visueel geheugen), auditief (auditieve analyse, rijmen, auditief geheugen, auditieve synthese), rekenbasis (tellen, rekentermen, conservatie) en visuo-motoriek (raamfiguren).

Om na te gaan of de resultaten op deze toets verband houden met het leesniveau bij het begin van het tweede leerjaar, worden de resultaten op de 'Toeters' van beide groepen met elkaar vergeleken. Dit gebeurt voor zowel de totale score als voor de behaalde scores op de onderdelen 'visueel' en 'auditief'. De vaardigheden die deze onderdelen vereisen, komen overeen met de vaardigheden die nodig zijn voor het aanvankelijke leesproces. De hoogst mogelijke score die behaald kan worden op de 'Toeters' is 80, voor de onderdelen 'visueel' en 'auditief' is dit 25.

Tabel 2: Resultaten schoolrijpheidstoets

		gemiddelde	standaard-deviatie	minimum	maximum
totaal	zwakke lezers	70	6,59	49	76
	goede lezers	70	5,16	56	79
visueel	zwakke lezers	23	2,68	14	24
	goede lezers	23	2,35	15	25
auditief	zwakke lezers	22	2,21	16	25

	goede lezers	22	3,20	16	25
--	--------------	----	------	----	----

Uit tabel 2 leiden we af dat de resultaten van beide groepen op zowel de totale toets als op de onderdelen 'visueel' en 'auditief' nauwelijks van elkaar verschillen.

4.1.3 Resultaten voor de verschillende vakken in het eerste leerjaar

Er wordt nagegaan of er een verband is tussen het leesniveau en het totaalpercentage op het rapport. Ook de behaalde percentages voor een heel aantal vakken worden vergeleken.

Voor godsdienst, muzische en lichamelijke opvoeding worden er geen vergelijkingen uitgevoerd omdat dit weinig betekenisvol is. De cognitieve vaardigheden die bij lezen een rol spelen, komen in deze vakken veel minder aan bod.

Figuur 1: Resultaten rapport einde eerste leerjaar

Zoals verwacht, behalen de 'zwakke lezers' een veel slechtere score voor lezen dan de 'goede lezers'. Het percentage dat de leerlingen behalen voor lezen, is het totale resultaat van de verschillende methodegebonden toetsen voor technisch en begrijpend lezen die werden afgenomen. De 'goede lezers' hebben voor alle vakken een hoger gemiddeld percentage, behalve voor wereldoriëntatie. De percentages liggen echter dicht bij elkaar. Een duidelijk verschil in percentages merken we voor schrijven en vooral voor rekenen. Voor rekenen verschillen de gemiddelde resultaten bijna 10% van elkaar.

4.1.4 Aanwezigheid van stoornissen

In de groep 'zwakke lezers' bevinden zich drie leerlingen met de volgende stoornissen: dysfasie, ADHD, ASS. Er zijn 3 leerlingen met ADHD en één leerling met ASS die deel uitmaken van de 'goede lezers'. Ongeveer 16% van de leerlingen van iedere groep heeft een stoornis.

4.1.5 Thuis taal

Zowel bij de 'zwakke lezers' als bij de 'goede lezers' is er één leerling die thuis een andere taal spreekt. Van beide leerlingen is de vader gestorven. De moeder spreekt in beide gevallen een Oost-Europese taal. De 'zwakke lezer' is enig kind. De 'goede lezer' heeft twee oudere zussen waarmee ze thuis soms Nederlands praat.

4.1.6 Gezinssituatie

Van de leerlingen in de groep 'zwakke lezers' leeft 32% in een eenoudergezin of een nieuw samengesteld gezin. Bij de 'goede lezers' is dit het geval bij 20% van de leerlingen.

Tabel 3: Aantal kinderen in het gezin

	1 kind	2 kinderen	3 kinderen	4 kinderen
zwakke lezers	21%	58%	21%	0%
goede lezers	20%	48%	24%	8%

Ongeveer de helft van de leerlingen van beide groepen leeft in een gezin bestaande uit 2 kinderen. 32% van de 'goede lezers' maakt deel uit van een gezin bestaande uit 3 of 4 kinderen, terwijl dit slechts 21% van de 'zwakke lezers' betreft. Een vijfde van de leerlingen van beide groepen is enig kind.

Vervolgens bestuderen we de plaats in de kinderrij van de leerlingen die voortkomen uit een gezin bestaande uit 2 of meer kinderen. Hieruit blijkt dat 68% van de leerlingen uit de groep ‘zwakke lezers’ een broer of zus heeft die even oud is of ouder, in de andere groep bedraagt dit 60%.

4.1.7 Leesgedrag ouders

Tabel 4: Gemiddelde leestijd ouders

	≤ 1 uur/week	1-8 uur/week	≥ 8 uur/week
zwakke lezers	25%	50%	25%
goede lezers	20%	73%	7%

De helft van de ouders van de ‘zwakke lezers’ en bijna driekwart van de ouders van de ‘goede lezers’ leest gemiddeld 1 tot 8 uur per week. In vergelijking met de ‘goede lezers’ zijn er in de groep van de ‘zwakke lezers’ meer ouders die minder dan 1 uur per week lezen.

Tabel 5: Soorten teksten die ouders lezen

	boeken	kranten	tijdschriften	andere
zwakke lezers	100%	25%	42%	17%
goede lezers	47%	73%	80%	20%

Er is duidelijk een groot verschil tussen de ouders van de leerlingen van beide groepen. Alle ‘zwakke lezers’ hebben ouders die boeken lezen, terwijl minder dan de helft van de ouders van de ‘goede lezers’ dit doet. Veel meer ouders van de ‘goede lezers’ lezen kranten en tijdschriften in vergelijking met deze van de ‘zwakke lezers’. Ongeveer één vijfde van de ouders van beide groepen leest naast boeken, kranten en tijdschriften nog andere soorten van teksten. De meeste ouders vermelden websites onder de rubriek ‘andere’.

4.1.8 Belang dat thuis gehecht wordt aan zelf lezen en voorlezen

Deze onderzoeksvraag kan beantwoord worden door de ingevulde vragenlijsten van de ouders van beide groepen met elkaar te vergelijken.

Figuur 2: Frequentie voorlezen en zelf lezen uitgedrukt in aantal dagen per week

Ongeveer een derde van de ouders van de ‘zwakke lezers’ lezen hun kind iedere dag voor in tegenstelling tot een vijfde van de ouders van de andere groep. 41% van de ouders van de ‘zwakke lezers’, respectievelijk 46% van de ouders van de ‘goede lezers’, leest hun kind minimaal 4 dagen per week voor.

Het percentage ‘zwakke lezers’ dat iedere dag thuis zelf leest bedraagt 8%, in de groep ‘goede lezers’ loopt dit percentage op tot 29%. 66% van de ‘zwakke lezers’ en 79% van de ‘goede lezers’ lezen thuis minimaal 4 dagen per week.

Figuur 3: Duurtijd voorlezen en zelf lezen uitgedrukt in minuten

Een boekje opendoen in het eerste leerjaar

Karen Van Tichelt S1038405

Praktijkonderzoek juni 2011

Meer dan de helft van de ouders van beide groepen leest hun kind 5 à 15 minuten voor. Ongeveer 30% van de ouders van de 'zwakke lezers' leest hun kind maximaal 5 minuten voor, terwijl 30% van de ouders van de 'goede lezers' hun kind langer dan een kwartier voorleest.

Het percentage leerlingen dat het langst en het minst lang zelf thuis leest, is het grootst in de groep van de 'goede lezers'. 30% van de 'zwakke lezers' leest thuis langer dan 10 minuten in vergelijking met 46% van de 'goede lezers'.

Figuur 4: Motivatie leerlingen uitgedrukt op een 5-puntenschaal

De ouders kruisten op de vragenlijst aan wat het best overeenstemde met hun mening bij de stelling: 'Mijn kind vindt voorgelezen worden/zelf lezen leuk': helemaal eens (1), eens (2), neutraal (3), oneens (4), helemaal oneens (5).

De meerderheid van de ouders van beide groepen is het er helemaal over eens dat hun kinderen het leuk vinden wanneer ze voorgelezen worden. Uit de gegevens blijkt dat de 'zwakke lezers' het net iets leuker zouden vinden.

Uit analyse van de vragenlijsten komt naar voren dat 42% van de ouders van de 'zwakke lezers' het er helemaal mee eens is dat hun kinderen het leuk vinden om thuis zelf te lezen, bij de 'goede lezers' is dat 13% van de ouders. Wanneer we kijken naar het percentage ouders dat een neutrale houding aanneemt of het er oneens mee is dat hun kinderen thuis graag lezen, dan bedraagt dit 25% in de groep 'zwakke lezers', tegenover 43% in de andere groep.

Figuur 5: Mate van belangrijkheid volgens ouders uitgedrukt op een 5-puntenschaal

Op de vragenlijst kruisten de ouders aan wat het best paste bij de stelling: 'Ik vind het belangrijk dat mijn kind voorgelezen wordt / zelf thuis leest': helemaal eens (1), eens (2), neutraal (3), oneens (4), helemaal oneens (5).

Uit de tabel kan worden afgeleid dat alle ouders van de 'zwakke lezers' het er (helemaal) eens mee zijn dat het belangrijk is om hun kinderen voor te lezen. Bij de ouders van de groep 'goede lezers' neemt 21% een neutrale houding aan en 7% van de ouders is het oneens met deze stelling.

Bij de 'zwakke lezers' is 58% van de ouders het helemaal eens met de stelling dat het belangrijk is dat kinderen thuis lezen, bij de andere groep is dit 73%. Minder dan een tiende van de ouders van beide groepen neemt een neutrale houding aan en niemand is het (helemaal) oneens met deze stelling.

4.2 De gelijkenissen en verschillen tussen de aanpak op school X en twee andere scholen in de kleuterperiode

4.2.1 Tijdstip signaleren risicokleuters

Op de onderzochte scholen worden risicokleuters gesignaleerd vanaf de eerste kleuterklas. De leerkrachten van de kleuterschool bieden tal van activiteiten aan om de ontwikkeling van de kleuters te stimuleren. Ze observeren hierbij nauwkeurig de reactie van de verschillende kleuters en

bespreken deze observaties met het zorgteam. Daarna wordt besloten om de kleuter al dan niet verder te onderzoeken en/of te interveniëren. Dit gebeurt steeds in overleg met de ouders.

Tabel 6: Gehanteerde toetsen in de kleuterschool

	School X	School Y	School Z
Eerste kleuterklas	/	/	/
Tweede kleuterklas	TALK	KOBI-TV	/
Derde kleuterklas	Toeters (Kontrabas)	Toeters (Kontrabas)	TAL Toeters (Kontrabas)

De KOBI-TV (Kleuterobservatie-instrument Taalvaardigheid) bestaat uit opdrachten die zowel de receptieve als productieve taalvaardigheid van de kleuter nagaan. Dit observatie-instrument kan gemakkelijk afgenomen worden door de leerkracht.

De TALK (Taalvaardigheidstoets Aanvang Laatste Kleuterklas) en TAL (Taalvaardigheidstoets Aanvang Lager onderwijs) worden in de betreffende scholen afgenomen door de zorgleerkracht of door het CLB (centrum voor leerlingenbegeleiding). Deze toetsen schetsen een algemeen beeld van de mate waarin een kleuter over de algemene taalvaardigheid beschikt die later nodig zal zijn om in het eerste leerjaar te functioneren.

De Toeters is een toets die nagaat of een kleuter in het midden van de derde kleuterklas over voldoende talige en ruimtelijke vaardigheden beschikt. Wanneer uit deze toetsafname blijkt dat de kleuter zich in de risicozone bevindt, zal op het einde van de derde kleuterklas de Kontrabas, een gelijkaardige toets, worden afgenomen.

4.2.2 Begeleiding van risicokleuters

Interne begeleiding

In de onderzochte scholen krijgen risicokleuters individuele begeleiding of begeleiding in kleine groep voor het verbeteren van:

- mondelinge taalvaardigheid
- voorbereidende lees- en spellingvaardigheden
- voorbereidende rekenvaardigheden
- geheugentraining
- werkhouding, zelfsturing, taakspanning
- aandacht, concentratie
- gedrag
- sociaal-emotionele vaardigheden, welbevinden
- motorische vaardigheden

Bij de scholen Y en Z is er een nauwere samenwerking tussen de school en de ouders. Op school Y krijgen taalzwakke kleuters bijvoorbeeld de mogelijkheid om alleen of per twee elke week 25 minuten interactief voorgelezen te worden door een voorleesouder. School Z heeft een kleuterbibliotheek ter beschikking. Kleuters die onvoldoende taalvaardig zijn, worden talig gestimuleerd m.b.v. boeken. Na een periode met het boek gewerkt te hebben, krijgt de kleuter het mee naar huis. De ouders lezen dit boek vervolgens nog meermaals met de kleuter.

Externe begeleiding

Kleuters die niet voldoende kunnen geholpen worden door de kennis en expertise van de zorgleerkrachten, worden op alle onderzochte scholen doorverwezen naar externe begeleiding. De logopedist wordt bijvoorbeeld geraadpleegd bij het vermoeden van een articulatiestoornis, de Gon-begeleider komt een leerling met ASS ondersteunen in de klas, enzovoort.

4.3 De gelijkenissen en verschillen tussen de aanpak op school X en twee andere scholen in het eerste leerjaar

4.3.1 Leesmethode

Tabel 7: Leesmethode

	School X	School Y	School Z
Leesmethode	Mol en Beer	Veilig leren lezen	Mol en Beer

Verschillen tussen de leesmethode ‘Mol en Beer’ en ‘Veilig leren lezen’

‘Mol en Beer’ is een directe systeemmethode. Er wordt gewerkt met een beperkt aantal steunwoorden waaruit onmiddellijk zoveel mogelijk letters afgezonderd worden. Hierdoor worden nieuwe woordjes gevormd, die ook meteen door de leerlingen ingeoefend en gelezen worden.

‘Veilig leren lezen’ is een structuurmethode. Deze methode heeft zowel aandacht voor het direct herkennen van woorden als voor de elementaire leeshandeling. Leerlingen leren eerst een aantal woorden globaal lezen en van daaruit komt de auditieve analyse en synthese op gang. Niet alle letters van de structureerwoorden worden meteen expliciet aangeleerd.

Beide methodes zijn geen zuivere leesmethodes. Het zijn geïntegreerde taal- en leesmethodes die differentiatie mogelijk maken door de veelheid aan materiaal die ze aanbieden.

Verschillen in het gebruik van de methode ‘Mol en Beer’ tussen school X en school Z

Op school X wordt er nauwelijks gebruik gemaakt van de lopertjes. Dit zijn leesboekjes die ervoor zorgen dat de gekende letters, woordrijen en zinnen nog eens extra geoefend worden. School Z gebruikt deze boekjes tijdens de begeleiding van zwakkere lezers. Daarnaast maakt het lezen uit deze boekjes vaak deel uit van het opgegeven zelfstandig werk of huiswerk.

School X heeft de ‘bieb van Mol en Beer’ niet aangeschaft. De bieb bevat 62 boekjes met leuke verhalen die de lettervolgorde van de methode volgen. Deze boekjes worden op school Z voornamelijk ingezet tijdens het duo-lezen.

Beide scholen hebben de dvd poppenspelen ter beschikking, maar enkel school X maakt hier gebruik van. Tijdens de poppenspelen beleven Mol en Beer allerlei avonturen. Tijdens die avonturen komen de steunwoorden van het voorbije thema en het komende thema, zowel auditief als visueel, meermaals aan bod. In school X komen beide klassen van het eerste leerjaar samen om naar de dvd te kijken. Hierdoor zijn veel leerlingen afgeleid. Ze kijken vaak niet naar het scherm en zeggen de woorden na zonder ze werkelijk mee te lezen.

Op school Z maakt men in vergelijking met school X veel minder oefeningen in het werkboek. Vooral de oefeningen die veel kleur-, knip- of plakwerk vereisen, slaat men over op school Z.

4.3.2 Ingeroosterde leestijd

Lezen maakt deel uit van taal en staat bijgevolg niet apart vermeld op de lessenroosters. In vergelijking met de twee andere scholen, besteedt men in school X wekelijks 25 minuten meer tijd aan taal: 7 uur en 5 minuten in school X, versus 6 uur en 40 minuten in beide andere scholen.

Een boekje opendoen in het eerste leerjaar

19

Karen Van Tichelt S1038405

Praktijkonderzoek juni 2011

Uit de interviews komt naar voren dat school X geen vaststaande wekelijkse leesmomenten heeft. De leerkrachten volgen strikt de handleiding van 'Mol en Beer' en weten dus niet wanneer de leeslessen precies zullen plaatsvinden.

De andere twee scholen volgen ook een geïntegreerde taal- en leesmethode, maar voorzien daarnaast dagelijks 25 minuten om de leerlingen woorden, zinnen of een tekst te laten lezen. Vaak maken ze hierbij gebruik van koorlezen of duo-lezen.

Hier bovenop voorziet school Y elke dinsdag niveaulezen. De zwakke lezers lezen alleen met de leerkracht, terwijl de andere leerlingen met maximaal vier een groepje vormen. De hele lagere school neemt deel aan dit niveaulezen, waardoor men klasdoorbrekend kan werken. De organisatie hiervan is mogelijk doordat de hulp van leesouders wordt ingeschakeld.

School Z past ook niveaulezen toe, maar enkel in de eigen klas. Wanneer dit niet het gewenste resultaat heeft, stelt de leerkracht één of meerdere heterogene groepjes samen. Eén keer om de twee maanden wordt er op school Z tutorlezen georganiseerd. De leerlingen van het eerste leerjaar lezen op dat moment samen met de leerlingen van het vierde leerjaar.

De leerkrachten van het eerste leerjaar van de drie onderzochte scholen vinden voorlezen belangrijk, maar meestal gebeurt dit slechts één keer per week. Wanneer er op het einde van de dag nog tijd beschikbaar is, wordt deze ingevuld met voorlezen.

4.3.3 Opvolging van leesvorderingen

Alle leerlingen van de onderzochte scholen worden onderworpen aan de toetsen behorend bij de gehanteerde leesmethode en de AVI-toets. De afname van deze toetsen gebeurt steeds op de in de handleiding beschreven momenten.

Op school Z wordt bij alle leerlingen op de voorgeschreven tijdstippen ook de DMT afgenomen.

School Y legt deze toets alleen voor aan de leerlingen die een slechte score halen op de gehanteerde leestoetsen.

Zwakke lezers krijgen op de scholen Y en Z extra leestijd onder begeleiding. Om de leesvorderingen van deze leerlingen nauwgezet te kunnen opvolgen, wordt bij hen meermaals de DMT en de AVI-toets afgenomen. Dit is mogelijk doordat beide toetsen zowel een A- als een B-versie hebben.

4.3.4 Differentiatie

School X en school Z maken gebruik van het tekstaanbod op dubbel niveau die de leesmethode 'Mol en Beer' voorziet voor de lessen samen lezen en begrijpend lezen. De inhoud van beide teksten is gelijk, maar de technische leesvaardigheid die vereist is om de tekst met voldoende begrip te kunnen lezen, verschilt.

De scholen Y en Z verschaffen zorg op drie niveaus voor alle leerlingen die hier nood aan hebben. In school X wordt het tweede en derde zorgniveau niet verstrekt aan de leerlingen van het eerste leerjaar.

De aanwezige klassenbibliotheek biedt ook differentiatie. Wanneer leerlingen klaar zijn met een taak mogen ze vaak lezen in een boek dat ze zelf uitgekozen hebben. De klassenbibliotheek is op de drie scholen echter ontoereikend om alle leerlingen op hun lees- en interessesniveau te kunnen aanspreken.

De schoolbibliotheek op school X wordt nauwelijks gebruikt door de leerlingen van het eerste leerjaar. Het aanbod aan leesmateriaal is onvoldoende en het aanwezige materiaal spreekt veel leerlingen niet aan.

School Y heeft een heel grote schoolbibliotheek waar alle leerlingen op donderdag met de leerkracht naar toe gaan. De leerkracht gaat dan samen met hen op zoek naar geschikt leesmateriaal.

Om de week brengt het eerste leerjaar van school Z een bezoek aan de openbare bibliotheek. Iedere leerling heeft een leeslogboek waarin van elk gelezen boek de titel, de auteur en een korte evaluatie staat vermeld.

De boeken die de leerlingen ontlenen van de school- en openbare bibliotheek mogen meegenomen worden naar huis. Het thuis lezen in dit boek wordt beschouwd als huiswerk met oog voor differentiatie.

4.3.5 Opstart van extra begeleiding

In school X krijgen leerlingen pas extra begeleiding voor lezen vanaf het tweede leerjaar. De volledige verantwoordelijkheid ligt bij de leerkrachten van het eerste leerjaar. Zij kunnen wel advies vragen aan het zorgteam, maar extra begeleiding voor lezen is niet mogelijk.

De scholen Y en Z gaan op een andere manier te werk. Leerlingen die in de kleuterklas opgemerkt werden omwille van problemen met de mondelinge taal of het fonologisch bewustzijn, worden van bij de start in het eerste leerjaar goed opgevolgd voor lezen. De leerkracht en de zorgleerkracht observeren deze leerlingen aandachtig tijdens de lessen. Wanneer uit observaties of toetsresultaten blijkt dat ook andere leerlingen nood hebben aan extra begeleiding, dan wordt deze gegeven.

4.3.6 Inhoud van extra begeleiding

In de scholen Y en Z vindt extra instructie plaats onder de vorm van verlengde instructie en preteaching.

School Y voorziet hiervoor elke dag het laatste kwartier van de middagspeeltijd. De leerkracht overloopt met de leerlingen de instructies die aan bod kwamen en gaat in op de moeilijkheden die zich voordeden. Nadien bereidt ze de leerlingen voor op de volgende leesles.

In school Z werkt de zorgleerkracht drie keer per week tijdens zelfstandig werk met de zwakke lezers aan de instructietafel in het klaslokaal. Zij hanteert net als de zorgleerkracht van school Y hetzelfde materiaal dat in de klas reeds werd gebruikt of zal gebruikt worden. De leerkracht loopt rond in het klaslokaal en helpt waar nodig de leerlingen die zelfstandig aan het werk zijn.

Voor sommige leerlingen is deze begeleiding niet voldoende. Zij hebben nood aan individuele ondersteuning. De ouders worden hier steeds van op de hoogte gebracht omdat de leerling naast de klassikale instructies een individuele leerlijn volgt. De leerlingen worden drie keer per week 25 minuten door de zorgleerkracht uit de klas gehaald tijdens godsdienst of muzische opvoeding.

In school Y gebruikt men bij deze leerlingen de methode 'Veilig in stapjes'. Deze methode bestaat uit aanvullende materialen bij de klassikale leesmethode 'Veilig leren lezen' die in deze school gehanteerd wordt. In 'Veilig in stapjes' wordt de leerstof in kleine stapjes verdeeld en is de opbouw zeer eenduidig en consequent.

School Z maakt gebruik van het interventieprogramma ELLO (Effectief Leren Lezen Ondersteuningsprogramma). Hierbij kiezen de leerlingen zelf een boek uit dat ze samen met de zorgleerkracht willen lezen. Het programma heeft een vaste structuur. Er worden steeds zes fasen doorlopen: (1) boekoriëntatie, (2) lezen, (3) navertellen, (4) schrijfactiviteit, (5) moeilijkheden oefenen, (6) vooruitblik op de volgende leesles.

4.4 De interventies m.b.t. aanvankelijk leesonderwijs die worden ingezet in het huidige eerste leerjaar op school X

4.4.1 Beginsituatie

In december 2010 worden de 36 leerlingen van het eerste leerjaar onderworpen aan de DMT en de AVI-toets. Uit de resultaten blijkt dat bijna alle leerlingen AVI-niveau 0 hebben. Door afname van leeskaart 1 van de DMT kunnen we de leerlingen beter in groepen indelen. Meer dan de helft van de leerlingen heeft niveau D (zwak tot matig: circa 15% ruim onder het gemiddelde scorende leerlingen) of niveau E (zeer zwak tot zwak: circa 10% laagst scorende leerlingen). Deze resultaten zijn verontrustend. Om te voorkomen dat opnieuw te veel leerlingen er niet in slagen om AVI-niveau 2 te behalen op het einde van het eerste leerjaar, wordt er in navolging van de werkwijze op de scholen Y en Z besloten om samen met de leerkrachten van het eerste leerjaar op zoek te gaan naar haalbare interventies. Vanaf februari zullen deze uitgevoerd en regelmatig geëvalueerd worden.

4.4.2 Interventies

Duo-lezen

Leerlingen moeten de kans krijgen om veel te lezen (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Pressley et al., 2002). Het is zorgwekkend dat er geen vaste momenten op het weekrooster zijn voorbehouden voor lezen. In samenspraak met de leerkrachten wordt besloten om op donderdag onmiddellijk na de middagspeeltijd een halfuur uit te trekken voor duo-lezen.

Met niveaulezen, dat in school Y en Z wordt toegepast, hebben de leerkrachten van school X negatieve ervaringen. Het aantal leerlingen in een groep is hierbij groter dan bij duo-lezen waardoor de leerlingen minder kans krijgen om zelf te lezen. Bovendien heeft het een invloed op hun zelfbeeld omdat ze beseffen dat ze worden ingedeeld bij de zwakke, middelmatige of sterke lezers (Vernooy, 2001).

Tutorlezen, zoals op school Z, wordt in school X gedaan door de leerlingen van het tweede en het vijfde leerjaar. De leerkrachten vrezen dat zowel de jongere als de oudere leerlingen het niet leuk meer zullen vinden wanneer ze het twee achtereenvolgende schooljaren moeten doen.

Bij het duo-lezen lezen twee leerlingen samen hardop. Een beginnende lezer heeft hierdoor meer concentratie en uithoudingsvermogen. Bovendien worden de woordherkenning, de vloeiendheid en het leesplezier bevorderd (Smits & Braams, 2006). De leerkracht stelt de groepjes samen op basis van een vergelijkbaar leesniveau en op basis van het karakter van de leerlingen. De leerlingen gaan steeds met twee naast elkaar zitten en kiezen één van de boeken die achteraan in de klas uitgesteld staan. Tijdens het duo-lezen lopen de leerkracht en de proefleider door de klas en geven ze de leerlingen feedback.

Extra instructie

Voor leerlingen die niveau D of E haalden op de DMT is het uitbreiden van de leestijd wellicht niet voldoende. Zij hebben nood aan extra instructie en dit minstens één uur per week (Vernooy, 2006a). De leerkrachten vinden dat deze extra instructie best kan gebeuren tijdens zelfstandig werk, net zoals op school Z. Zelfstandig werk vindt drie keer per week plaats en dit steeds gedurende 75 minuten. Voortaan zullen de leerkrachten tijdens dit zelfstandig werk steeds een leestaak voorzien. Wanneer een deel van de groep zelfstandig bezig is met de leestaak en drie of vier andere taken, kunnen de leerkracht en de proefleider begeleiding bieden aan de zwakke lezers. Ze nemen beiden plaats aan een andere instructietafel met een tweetal leerlingen. Een goed klassenmanagement is hierbij van belang. De leerlingen die zelfstandig aan het werken zijn, mogen hen immers niet storen. Tijdens de extra instructie, die meestal 20 minuten in beslag neemt, wordt de leerstof herhaald waar de leerlingen moeilijkheden mee ondervonden. Tevens worden de leerlingen voorbereid op de volgende leesles.

Naarmate het leesniveau van de leerlingen stijgt, begint de extra instructie voor een aantal leerlingen

stilaan overbodig te worden. Toch kunnen extra handen in de klas een meerwaarde blijven betekenen (Gijsel, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2011). Terwijl de proefleider extra instructie geeft aan de leerlingen die het nodig hebben, ondersteunt de leerkracht immers de overige leerlingen bij het zelfstandig werken. Daarnaast maakt zij tijd vrij om samen met de goede lezers te lezen zodat ook zij extra leeskilometers kunnen maken.

ELLO

Nadat we anderhalve maand duo-lezen en extra instructie aangewend hadden, bleek uit de methodegebonden toetsen en de observaties dat vijf leerlingen hier niet of amper van geprofiteerd hadden. Zij hebben nood aan een extra intensieve en systematische aanpak.

We hebben geopteerd voor ELLO. De zorgleerkrachten zijn reeds vertrouwd met dit programma omdat ze het sinds enkele jaren gebruiken bij leerlingen vanaf het tweede leerjaar. Ze zijn hier heel tevreden over. Bovendien maakt men in school Z ook gebruik van ELLO, zelfs bij de leerlingen van het eerste leerjaar, en de resultaten zijn eveneens positief. Eén van de voordelen van ELLO is dat het heel motiverend werkt voor leerlingen. Ze mogen immers zelf een boek kiezen (Guthrie & Cox, 2001).

Hierdoor gaat de aandacht in de eerste plaats uit naar de inhoud van het boek en beseffen de leerlingen opnieuw waartoe lezen dient. Door aan te sluiten bij de zone van naaste ontwikkeling en door het geven van positieve feedback, krijgen ze opnieuw zelfvertrouwen. Een ander voordeel is de relatie die gelegd wordt tussen lezen en stellen (Bosman, 1999). Dit zijn immers twee aspecten van schriftelijke communicatie die elkaar positief beïnvloeden. Tot slot mag zeker niet vergeten worden dat vanuit de moeilijkheden die de leerling ondervindt bij het lezen van de tekst, oefeningen worden geselecteerd. De leerling ziet hierdoor het verband tussen de tekst en de oefeningen, meestal op woordniveau, die hem worden aangeboden. In overleg met de leerkrachten begeleidt de zorgleerkracht 3 leerlingen individueel met ELLO, en de proefleider wendt dit programma aan bij de overige 2 leerlingen. De leerlingen worden 3 keer per week gedurende 25 minuten uit de klas gehaald tijdens lessen die zij kunnen missen, dus nooit tijdens de leesles.

4.4.3 Resultaten

Begin mei wordt bij de leerlingen van het eerste leerjaar opnieuw de AVI-toets en de DMT afgenomen om het effect van de genomen interventies na te gaan. De interventieperiode bedraagt dus 10 weken. De krokusvakantie en de paasvakantie, die respectievelijk 1 en 2 weken duren, doorbreken de regelmaat. ELLO is op het moment dat deze toetsen worden afgenomen nog maar 5 weken in uitvoering.

Figuur 6: Evolutie resultaten DMT

Uit figuur 6 kunnen we afleiden dat begin mei één derde van de leerlingen zich voor de drie afgenomen leeskaarten in de D- of E-zone bevindt. In vergelijking met de resultaten van december kunnen we stellen dat ongeveer 20% van de leerlingen er in geslaagd is om uit deze zones te geraken.

Figuur 7: Evolutie resultaten AVI-toets

Figuur 7 toont ons dat 39% van alle leerlingen nog steeds AVI-niveau 0 heeft. Daarentegen is bij meer dan de helft van de leerlingen wel een grote vooruitgang merkbaar. Wanneer we de

scoreformulieren analyseren, kunnen we besluiten dat de voornaamste reden voor het (net) niet halen van een hoger AVI-niveau een te traag leestempo is.

5 Conclusies, discussie

5.1 Leerling- en thuisfactoren

Als antwoord op de eerste onderzoeksvraag kunnen we stellen dat de 19 leerlingen, die bij het begin van het tweede leerjaar nog steeds geen AVI-niveau 2 hebben ('zwakke lezers'), verschillen van de 25 andere leerlingen ('goede lezers'). Het aantal verschillen is echter beperkt en de gevonden verschillen tussen beide groepen leerlingen zijn vaak klein.

Voornaamste conclusies

Uit analyse van de rapporten van het eerste leerjaar bleek dat de 'zwakke lezers' naast lezen ook een lagere score hadden voor rekenen en in mindere mate ook voor schrijven. Deze leerlingen zijn echter niet in het algemeen zwakker. We kunnen wel stellen dat de 'zwakke lezers' een minder goede schriftelijke taalvaardigheid hebben dan de 'goede lezers'. Deze lagere scores houden wellicht verband met een onderliggend automatisatieprobleem (van der Leij, 2003).

In de groep van de 'zwakke lezers' bevonden zich meer leerlingen die deel uitmaakten van een eenoudergezin of nieuw samengesteld gezin. Het welbevinden van de leerling is een belangrijke voorwaarde om zich op andere taken, waaronder lezen, te kunnen focussen. Wanneer de gezinssituatie verandert, kan dit een invloed hebben op het welbevinden en bijgevolg ook op de leesprestaties (Fields, Smith, Bass & Lugaila, 2001).

Eén vierde van de ouders van de 'zwakke lezers' kruiste op de vragenlijst aan dat ze meer dan 8 uur per week lezen. Dit is erg veel in vergelijking met de onderzoeksgegevens van Kraaykamp (2002). Hij stelt dat volwassenen die meer dan 2 uur per week lezen, bestempeld mogen worden als intensieve lezers. Daarom moeten we er rekening mee houden dat de ouders bij het invullen van de vragenlijst sociaal wenselijke antwoorden gegeven kunnen hebben.

De ouders van de leerlingen van de 'zwakke lezers' lazeren in hun vrije tijd meer boeken. Kranten en tijdschriften werden in verhouding meer gelezen door de ouders van de 'goede lezers'. Uit gesprek met de ouders bleek dat ze het liefst boeken lezen wanneer ze hier rustig de tijd voor kunnen nemen. Dit gebeurt bijgevolg niet vaak in het bijzijn van de kinderen. Kranten en tijdschriften daarentegen liggen vaak binnen het bereik van kinderen, en ouders bladeren er regelmatig in. Wanneer ouders thuis zichtbaar lezen, heeft dit een positief effect op de leesmotivatie van hun kinderen (Baker & Scher, 2002). Bovendien voelen kinderen zich sneller aangetrokken tot kranten en tijdschriften vanwege de vele foto's en prenten. Armbruster, Lehr en Osborn (2006) moedigen het samen lezen van kranten en tijdschriften aan.

Een boekje opendoen in het eerste leerjaar

24

Karen Van Tichelt S1038405

Praktijkonderzoek juni 2011

De 'zwakke lezers' worden vaker voorgelezen, terwijl de 'goede lezers' meer dagen per week zelf thuis lezen. Deze resultaten stemmen overeen met het belang dat ouders hechten aan voorlezen versus zelf lezen. Dit zou mogelijk verklaard kunnen worden doordat de 'zwakke lezers' meer moeite moeten doen om zelf iets te lezen. De ouders geven aan dat ze de interesse van hun kinderen in boeken willen blijven aanwakken, hierdoor besluiten ze om zelf meer voor te lezen. Volgens Smits en Braams (2006) zijn voorlezen en zelf lezen twee belangrijke activiteiten die elkaar nooit zouden mogen uitsluiten bij kinderen jonger dan 12 jaar. Bovendien blijft de mondelinge taalvaardigheid van 'zwakke lezers' dankzij het voorlezen op een normale manier ontwikkelen.

Aanbevelingen

Hoewel de focus van dit onderzoek ligt op het verbeteren van het leesonderwijs, is het belangrijk om te benadrukken dat leerlingen baat hebben bij een goede afstemming tussen de thuis- en schoolcontext.

De ouders van de leerlingen van het eerste leerjaar worden best ingelicht over de rol die zij spelen in de leesontwikkeling van hun kind. Zij moeten beseffen dat het belangrijk is om iedere dag tijd vrij te maken om hun kind te begeleiden wanneer het luidop leest. De leerkrachten zouden op de informatieavond de leesmethode kunnen toelichten en de ouders kunnen helpen in hun zoektocht naar de beste manier om hun kind te ondersteunen bij het lezen. Het positieve effect van voorlezen dient zeker nog eens belicht te worden (Ahlers & van de Mortel, 2007).

Wanneer leerlingen moeilijkheden ondervinden bij het leren lezen, is het belangrijk om ouders hiervan op de hoogte te brengen. Zij dienen te weten hoe de toets- en begeleidingsprocedures op school verlopen en welke rol zij hebben in de extra begeleiding die wordt opgezet (Gijssels, Scheltinga, van Dreunen & Verhoeven, 2011).

De hulp van ouders kan ook worden ingeschakeld in de school. Zo kunnen zij bijvoorbeeld fungeren als leesouder en één of meerdere leerlingen begeleiden bij het lezen.

5.2 Schoolfactoren

Het antwoord op de tweede onderzoeksvraag is dat er wel degelijk verschillen zijn tussen de aanpak op school X en de aanpak op twee andere scholen waar maximaal 10% van de leerlingen er niet in slaagt om AVI-niveau 2 te beheersen bij aanvang van het tweede leerjaar.

Risicokleuters

Op school X worden risicokleuters tijdig gesignaleerd en wordt er individuele begeleiding of begeleiding in kleine groep opgestart. Dit gebeurt ook op de andere twee scholen. Bij de begeleiding van risicokleuters doen zij echter veel meer beroep op ouders en is er ook een nauwere samenwerking tussen (zorg)leerkrachten en ouders. Om het aantal oefengelegenheden uit te breiden en om transfer van het geleerde te bevorderen, is dit heel belangrijk (Fogarty, Perkins & Barell, 2000). Er zal dus op school X een betere afstemming moeten komen tussen de (zorg)leerkrachten van de kleuterschool en de ouders.

Ingeroosterde leestijd

Lezen staat in school X ingeroosterd onder 'taal'. Deze school volgt een geïntegreerde taal- en leesmethode net als de andere onderzochte scholen. Het grote verschil is dat de andere twee scholen daarnaast elke dag minimaal 25 minuten extra inroosteren waarop wordt gelezen. Er worden hiervoor verschillende leesvormen aangewend. Zij gaan uit van de gedachte dat je lezen leert door het te doen. Ook in het boek van Smits en Braams (2006) wordt benadrukt dat leerlingen voldoende leeskilometers dienen te maken. Daarom werd vanaf februari in school X elke donderdagnamiddag duo-lezen op de planning gezet, waarvan de uitwerking en de tips ter verbetering geïnspireerd zijn op dit boek. Zowel de leerkrachten als de leerlingen waren hier in het algemeen tevreden over. Een

halfuur was echter net iets te lang. Naar het einde toe verslapte de aandacht. Het is beter om volgend schooljaar elke namiddag te starten met 20 minuten duo-lezen. Hierdoor maken de leerlingen meer leeskilometers en bovendien is het beter om vaker te oefenen gedurende een kortere tijdsspanne, dan één keer lang. Tijdens het halfuur duo-lezen gebeurde het vaak dat een boek werd uitgelezen, waardoor de leerlingen op zoek gingen naar een nieuw boek. Hierdoor ging er echter kostbare leestijd verloren. In de toekomst is het belangrijk om ervoor te zorgen dat alle leerlingen reeds een volgend boek hebben klaarliggen voordat het duo-lezen echt van start gaat.

Leesmethode

De leesmethode die op school X gebruikt wordt, is 'Mol en Beer'. Deze methode wordt ook gehanteerd op school Z. Toch slagen de leerlingen van school Z erin om veel hogere leesniveaus te behalen op het einde van het schooljaar. Dit zou kunnen komen doordat de wijze waarop de methode gehanteerd wordt, verschilt tussen de twee scholen. Op school X wordt de methode slaafs gevolgd terwijl de leerkrachten van school Z kritisch naar de methode hebben gekeken, zoals Vernooy (2004) aanraadt. Zij proberen de instructietijd te beperken tot 10 minuten en laten de leerlingen daarna zelf hardop lezen om het geleerde in te oefenen. Het aantal oefeningen die zij de leerlingen in het werkboek laten maken, is beperkt. Activiteiten die met lezen niets te maken hebben, zoals bijvoorbeeld het kijken naar de dvd met poppenspelen, zouden verbannen moeten worden. De tijd die op school X gespendeerd wordt aan lezen, moet immers zo efficiënt mogelijk worden benut.

Bibliotheek

De klassenbibliotheek is in de drie scholen ontoereikend om te voldoen aan de behoeften van de leerlingen. Een goede klassenbibliotheek bevat minimaal 200 boeken en elke leerling moet in staat zijn om leesmateriaal te vinden dat aansluit op zijn niveau en interessegebied (Routman, 2003). De twee andere scholen brengen in tegenstelling tot school X om de week een bezoek aan een goed uitgeruste school- of openbare bibliotheek. Volgens Routman (2003) worden de leesprestaties van leerlingen positief beïnvloed wanneer de school een goede bibliotheek ter beschikking heeft en hier gebruik van maakt. Deze twee voorwaarden zijn niet aanwezig op school X. De school heeft wel een schoolbibliotheek, maar de boeken, strips, tijdschriften en kranten die men er kan uitlenen, zijn verouderd. De boeken zijn gerangschikt op AVI-niveau. Voor elk niveau zijn er ongeveer 200 boeken beschikbaar, dit is veel te weinig om alle leerlingen van dienst te kunnen zijn. Het zou bovendien beter zijn om de boeken te ordenen per thema. De leerlingen moeten immers snel boeken kunnen vinden die aansluiten bij hun interesse.

De collectie in de klassenbibliotheek zou continu veranderd moeten worden. Dit kan door een doorschuifstelsel te creëren tussen de verschillende klassen enerzijds en tussen deze klassen en de schoolbibliotheek anderzijds. Om dit te realiseren, start men best zo snel mogelijk een werkgroep op (Marcoux & Loertscher, 2009). De werkgroepleden kunnen ideeën uitwisselen en ten uitvoer brengen over de inrichting, het aanbod en het uitleenverkeer van de bibliotheek. Bij dit hele proces is het raadzaam om ook leerlingen, en eventueel ouders, te betrekken.

Monitoring

Bij het in kaart brengen van de leesvorderingen, wordt op school X enkel gebruik gemaakt van de toetsen behorend bij de leesmethode 'Mol en Beer' en van de AVI-toets. Scholen Y en Z nemen daarnaast ook de DMT af bij (een deel van) hun leerlingen. Door de combinatie van beide toetsen krijgt men informatie over het leesproces. Wanneer het lezen van een tekst bijvoorbeeld beter verloopt dan het lezen van woorden, dan zou de leerling een gebrekkige decodeervaardigheid kunnen hebben (Gijsel, Scheltinga, van Dreunen & Verhoeven, 2011). Beide toetsen brengen zowel de leessnelheid als de accuratesse in kaart. De informatie die men op die manier verkrijgt, is handelingsgericht. Leerlingen die leesproblemen ondervinden, worden op de scholen Y en Z

meermaals getest om hun evolutie goed te kunnen volgen. De (zorg)leerkracht maakt hierbij steeds een gedegen foutenanalyse die aanknopingspunten voor de begeleiding oplevert. Hierdoor kan de begeleiding veel beter afgestemd worden op de noden van de leerling.

Wanneer school X wil dat het aantal leerlingen met leesproblemen daalt, moet deze school dringend starten met het vroegtijdig signaleren en begeleiden van risicolezers (Houtveen, Mijs, Vernooy & Roelofs, 2000). Het is raadzaam om een toetskalender op te stellen zodat het voor alle betrokkenen duidelijk is wanneer welke gegevens verzameld worden. Naast de AVI-toets zou er een andere niet-methodegebonden toets gekozen moeten worden om het technisch lezen op woordniveau na te gaan. Het belangrijkste is echter om niet alleen kwantitatieve, maar ook kwalitatieve gegevens te verzamelen. Bij de zwakkere lezers leveren observatiegegevens namelijk relevante begeleidingsinformatie op. Het afnemen van toetsen alleen is niet voldoende, men moet iets met de verkregen gegevens doen (Gijsel, Scheltinga, van Dreunen & Verhoeven, 2011).

Zwakke lezers

In school X wordt in tegenstelling tot de 2 andere scholen het tweede en derde zorgniveau pas aangeboden vanaf het tweede leerjaar, dit is te laat (O'Connor, Harty & Fulmer, 2005). Door preventief te werk te gaan kunnen heel wat problemen voorkomen worden. Het zelfvertrouwen van de leerlingen mag zo min mogelijk geschaad worden. In school X is er in het eerste leerjaar dus enkel zorgniveau 1, goed lees- en spellingsonderwijs. Aan de kwaliteit van dit zorgniveau kan getwijfeld worden, aangezien uit de leesprestaties van de leerlingen en uit de vergelijking met andere scholen is gebleken dat school X op vlak van leesonderwijs heel wat tekort schiet.

Sinds februari biedt men op school X verlengde instructie en preteaching aan. Zorgniveau 2 moet volgend schooljaar vanaf begin september opgestart worden voor die leerlingen die bepaalde vaardigheden op het einde van de laatste kleuterklas nog niet beheersten. Dit zorgniveau kan verzorgd worden door de leerkracht alleen, maar extra handen in de klas zorgen ervoor dat de andere leerlingen ook hulp kunnen vragen. Het is aan te raden om de leerkracht met de zwakke lezers te laten plaatsnemen aan de instructietafel, terwijl een zorgleerkracht of stagiaire zich ontfermt over de andere leerlingen. Dit is tegengesteld aan de huidige werking, maar eventuele cognitieve verwarring bij de leerlingen kan zo voorkomen worden (Gijsel, Scheltinga, van Dreunen & Verhoeven, 2011).

Als blijkt dat het uitbreiden van instructie- en oefentijd niet voldoende is, moet de school zorgniveau 3 kunnen aanbieden. Hierbij wordt gewerkt met een aanvullend leesprogramma. Vanaf maart werd op school X 'ELLO' gestart bij vijf leerlingen die na een interventieperiode met extra begeleiding op zorgniveau 2 onvoldoende vooruit zijn gegaan. Bij het uitvoeren van een dergelijk programma dient men zich minimaal aan de vooropgestelde frequentie te houden (Smits & Braams, 2006). Dit bleek niet altijd haalbaar. De zorgleerkracht had vaak andere verplichtingen, zoals het vervangen van een zieke leerkracht, het volgen van een oudergesprek en het bijwonen van een bijscholing, op het moment dat ze had voorzien voor 'ELLO'. Daarnaast is een goede communicatie tussen de leerkracht en de zorgleerkracht essentieel. Dit gebeurde vaak via informeel overleg. Het is echter aan te raden om een vast overlegmoment te plannen.

Aanbevelingen

Er zijn reeds een heel aantal aanbevelingen geformuleerd. De belangrijkste voor deze school wordt hier nog eens apart vermeld: de leerlingen de kans bieden om veel te lezen (Chard, Vaughn & Tyler, 2002; Pressley et al., 2002). Hierdoor zal onder andere het leestempo van de leerlingen toenemen. Dit was bij hen immers de belangrijkste oorzaak van het (net) niet behalen van een hoger AVI-niveau. Het gebeurt nu nog veel te vaak dat er niet wordt gelezen omdat er een uitstap is gepland, de vorige les nog dient afgewerkt te worden, de leerkracht ziek is, een klasdoorbreekende activiteit plaatsvindt, het bijna vakantie is, enzovoort. Hierdoor worden de 400 minuten leesonderwijs per week niet

gehaald en krijgen de zwakke lezers ook niet de extra leestijd die ze nodig hebben. Meer handen in de klas en remediërende programma's halen het niet bij een kwalitatief hoogstaande instructie en voldoende leestijd. Alles begint dan ook in de klas (Vernooy, 2006a). Als men iets wil veranderen, moet men daar starten.

Er zijn nog twee maanden om met behulp van deze aanbevelingen ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen AVI-niveau 2 behalen op het einde van dit schooljaar. Volgend schooljaar is het heel belangrijk om van bij de start met dit alles rekening te houden en het te integreren in zowel de groeps- als individuele handelingsplannen. De directie, het zorgteam en de leerkrachten van het eerste leerjaar moeten er altijd naar blijven streven dat minimaal 90% van alle leerlingen op het einde van het eerste leerjaar AVI-niveau 2 bereikt.

Literatuurlijst

- Ahlers, L. (2007). *Een goede leesstart in groep 1-2*. Amersfoort: CPS.
- Ahlers, L., & Mortel, K. van de (2007). *Aanvankelijk technisch lezen: Preventie van leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Vinci, E., & Di Leo, I. (2010). An evaluation of factors influencing reading literacy across Italian 4th grade students. *US-China Education Review*, 7 (5), 88-93.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: Kindergarten through grade 3*. US department of Education, CIERA: National Reading Panel.
- Armbruster, B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *A child becomes a reader: Kindergarten through grade 3*. Washington (DC): National Institute for Literacy.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23 (4), 239-269.
- Bosman, A. M. T. (1999). Lezen en spellen volgens het fonologisch coherentiemodel. *Ongestoord voort*, Stichting Schoolbegeleidingsdienst Zuid Vallei: Ede, 34-47.
- Braams, T., & Bosman, A. M. T. (2000). Goed onderwijs doet ertoe. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2000/3, 7-12.
- Bradshaw, P. (2001). At-risk in first grade. *US-China Education Review*, 7 (5), 88-93.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35 (5), 386-406.
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. Gevonden op 12 november 2011, op <http://www.nctaf.org/documents/DoingWhatMattersMost.pdf>
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly*, 14 (2), 135-163.
- Fields, J., Smith, K., Bass, L. E., Lugaila, T. (2001). *A child's day: Home, school and play (selected indicators of child well-being)*. Washington (DC): Bureau of the Census (DOC).

- Fogarty, F., Perkins, D., & Barell, J. (2000). *How to teach for transfer*. Illinois: Palatine.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Guthrie, J. T., & Cox, K. E. (2001). Classroom conditions for motivation and engagement in reading. *Educational Psychology Review*, 13 (3), 283-302.
- Harris, M., & Beech, J. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 205-216.
- Houtveen, T., Mijs, D., Vernooy, K., & Roelofs, E. (2000). *Omgaan met verschillen bij beginnend lezen*. Delft: Eburon.
- International Reading Association (2000). *Position statement: Excellent reading teachers*. Gevonden op 28 november 2011, op http://www.reading.org/downloads/positions/ps1041_excellent.pdf
- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school: Effecten en ontwikkelingen*. Delft: Eburon.
- Marcoux, E., Loertscher, D. V. (2009). The role of a school library in a school's reading program. *Teacher Librarian*, 37 (1), 8-14.
- Mijs, D., Houtveen, T., & Vernooy, K. (2001). *Op weg naar adaptief onderwijs bij beginnend lezen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde/ISOR/ICO.
- O'Connor, R. E., Harty, K. R., & Fulmer, D. (2005). Tiers of intervention in kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (6), 532-538.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials: The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Scanlon, D. M., & Vellutino, F. R. (1997). A comparison of the instructional backgrounds and cognitive profiles of poor, average, and good readers who were initially identified as at risk for reading failure. *Scientific Studies of Reading*, 1 (3), 191-215.
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., Kwok, O., McDonagh, S., Ham, B. A., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41 (2), 158-173.
- Smits, A., & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington (DC): National academy press.
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphael, L. M., & Dolezal, S. (2002). Balanced literacy instruction. *Focus on Exceptional Children*, 34 (5), 1-14.
- Torgesen, J. K., Mathes, P. G. (2000). *A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness*. Austin, TX: Pro-ed.
- Van der Leij, A. (2003). *Leesproblemen en dyslexie: Beschrijving, verklaring en aanpak* (2de druk). Rotterdam: Lemniscaat.

- Vernooy, K. (2001). *Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen van harte aanbevolen*. Amersfoort: KPC-groep Interne publicatie.
- Vernooy, K. (2004). *Alle kinderen vlot leren lezen: Alle kinderen vlot leren lezen, is elk kind vlot leren lezen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2006a). *Effectief omgaan met risicolezers: Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2006b). *Elke leerling een competente lezer: Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs: Wat werkt?* Amersfoort: CPS.
- Wentink, H., Verhoeven, L., Druenen, P. van (2008). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum.

Bijlagen

Bijlage 1: Vragenlijst ouders

ALGEMEEN:

Naam leerling:

Vragenlijst ingevuld door: ☐ vader ☐ moeder ☐ andere:

Welke taal wordt er thuis gesproken?

Door vader	Door moeder	Door anderen

VRAGEN IN VERBAND MET LEZEN:

Ikzelf, als ouder, lees in mijn vrije tijd gemiddeld uur per week en ik lees voornamelijk:

- ☐ Boeken
- ☐ Kranten
- ☐ Tijdschriften
- ☐ Andere:

	Ik lees mijn kind voor.	Mijn kind leest thuis.
Dit gebeurt:	☐ nooit ☐ ... keer per week - tijdstip: rond uur - duur: minuten	☐ nooit ☐ ... keer per week - tijdstip: rond uur - duur: minuten
Mijn kind vindt dit leuk:	☐ helemaal eens ☐ eens ☐ neutraal	☐ helemaal eens ☐ eens ☐ neutraal

	☐ oneens ☐ helemaal oneens	☐ oneens ☐ helemaal oneens
Ik vind dit belangrijk:	☐ helemaal eens ☐ eens ☐ neutraal ☐ oneens ☐ helemaal oneens omdat	☐ helemaal eens ☐ eens ☐ neutraal ☐ oneens ☐ helemaal oneens omdat

Bijlage 2: Interviewschema's

INTERVIEWSCHEMA 1

Openingsvraag: **Hoe waren de resultaten van de leerlingen van het tweede leerjaar op de schoolrijpheidstesten?**

Topics hierbij zijn:

- 1.a. *vergelijking met andere schooljaren*
- 1.b. *verklaring hoge scores*
- 1.c. *verklaring lage scores*
- 1.d. *de verschillende onderdelen van de schoolrijpheidstesten*
- 1.e. *de voorspellende waarde van de schoolrijpheidstesten*
- 1.f. *het uiteindelijk advies*

Betreffende populatie: leerlingen van het tweede leerjaar

INTERVIEWSCHEMA 2

Openingsvraag: **Hoe presteerden de leerlingen van het tweede leerjaar voor de verschillende vakken in het eerste leerjaar?**

Topics hierbij zijn:

- 2.a. *vergelijking met andere schooljaren*
- 2.b. *verklaring hoge scores*
- 2.c. *verklaring lage scores*

Betreffende populatie: leerlingen van het tweede leerjaar

INTERVIEWSCHEMA 3

Openingsvraag: **Welke leerlingen van het tweede leerjaar hebben een probleem/stoornis?**

Een boekje opendoen in het eerste leerjaar

Karen Van Tichelt S1038405

Praktijkonderzoek juni 2011

Topics hierbij zijn:

- 3.a. *leerproblemen/leerstoornissen*
- 3.b. *gedragsproblemen/gedragsstoornissen*
- 3.c. *andere problemen/stoornissen (bv. motoriek)*
- 3.d. *medicatie*
- 3.e. *externe hulp*
- 3.f. *aanpassingen*

Betreffende populatie: leerlingen van het tweede leerjaar

INTERVIEWSCHEMA 4

Openingsvraag: **Wanneer worden risicokleuters gesignaleerd en hoe worden ze begeleid in de kleuterklas?**

Topics hierbij zijn:

- 4.a. *het begrip 'risicokleuter'*
- 4.b. *de tijdsspanne tussen het hebben van een vermoeden en het opstarten van begeleiding*
- 4.c. *interne versus externe begeleiding*
- 4.d. *interne begeleiding*
 - *frequentie*
 - *aantal kinderen*
 - *topics*
 - *materiaal*
 - *evolutie*

Betreffende populatie: kleuters

INTERVIEWSCHEMA 5

Openingsvraag: **Welke leesmethode wordt er gehanteerd?**

Topics hierbij zijn:

- 5.a. *de opbouw van de methode*
- 5.b. *de voordelen*
- 5.c. *de nadelen*

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

INTERVIEWSCHEMA 6

Een boekje opendoen in het eerste leerjaar

Karen Van Tichelt S1038405

Praktijkonderzoek juni 2011

Openingsvraag: **Hoeveel tijd wordt er ingeroosterd voor lezen?**

Topics hierbij zijn:

- 6.a. de verschillende leesactiviteiten
- 6.b. de organisatie
- 6.c. de tevredenheid

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

INTERVIEWSCHEMA 7

Openingsvraag: **Op welke manier worden de leesvorderingen in kaart gebracht?**

Topics hierbij zijn:

- 7.a. *de aangewende mogelijkheden*
- 7.b. *de overzichtelijkheid*
- 7.c. *de gevolgen*

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

INTERVIEWSCHEMA 8

Openingsvraag: **Hoe wordt er gedifferentieerd in de klas?**

Topics hierbij zijn:

- 8.a. *welke leerlingen*
- 8.b. *de begeleiders*
- 8.c. *de activiteiten*
- 8.d. *de groepssamenstelling*

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

INTERVIEWSCHEMA 9

Openingsvraag: **Welke leerlingen krijgen eventueel extra begeleiding in het eerste leerjaar, wanneer werd deze begeleiding opgestart en wat houdt ze precies in?**

Topics hierbij zijn:

- 9.a. *wanneer wel/geen extra begeleiding*
- 9.b. *het gebruikte materiaal*
- 9.c. *de begeleider*
- 9.d. *individuele of groepsbegeleiding*
- 9.e. *de resultaten van de begeleiding / de transfer*

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

Bijlage 3: Checklists

CHECKLIST HANDELINGSPLANNEN

1. Wanneer worden risicokleutersesignaleerd?
 - Welke toetsen worden afgenomen in de kleuterklas? En wanneer worden deze afgenomen?
 - Welke kleuters worden begeleid door de zorgleerkracht? Sinds wanneer?
 - Welke kleuters worden begeleid door een externe hulpverlener? Sinds wanneer?

Betreffende populatie: kleuters

2. Hoe worden risicokleuters begeleid in de kleuterklas?
 - Waarop is de interne begeleiding gericht?
 - Articulatie
 - Mondelinge taalvaardigheid: receptief/expressief
 - Fonologisch bewustzijn
 - Letterkennis

Betreffende populatie: kleuters

3. Hoe worden de leesvorderingen in kaart gebracht?
 - Welke toetsen worden afgenomen?
 - Hoe frequent worden deze toetsen afgenomen?

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

4. Hoe wordt er gedifferentieerd in de klas?
 - Welke STICORDI-maatregelen (STImuleren, COmpenseren, Remediëren, DIspenseren) worden gehanteerd? En voor wie?

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

5. Welke leerlingen krijgen eventueel extra begeleiding in het eerste leerjaar?
- Wat zijn de leesresultaten van de leerlingen die extra begeleiding krijgen?
 - Wat waren de resultaten van de leerlingen die extra begeleiding krijgen op de schoolrijpheidstesten?

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

6. Wanneer wordt de begeleiding opgestart?
- Datum?
 - Frequentie van de begeleiding?

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

7. Wat houdt de begeleiding precies in?
- Training fonologisch bewustzijn
 - Letterkennis
 - Woorden lezen
 - Zinnen lezen
 - Verhalen lezen
 - Andere

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

CHECKLIST HANDLEIDING METHODE

- Welke methode wordt er gebruikt?
- Welke soort van methode is dit?
 - Synthetisch
 - Analytisch
 - Analytisch-synthetisch
 - Globaal methode
 - Structuurmethode
 - Functioneel aanvankelijk lezen
- Wordt er differentiatie voorzien? Ja/nee
- De methode is
 - een zuivere leesmethode
 - een geïntegreerde taal- en leesmethode
- Hoeveel tijd wordt er wekelijks besteed aan lezen?

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar

CHECKLIST UURROOSTER

- Hoeveel uur per week wordt er aandacht besteed aan lezen?
- Op welke dagen wordt er gelezen?
- Op welke tijdstippen wordt er gelezen?

Betreffende populatie: leerlingen van het eerste leerjaar