

Leesbegeleiding voor tieners

in het speciaal basisonderwijs

Een onderzoek naar het effect van twee opeenvolgende vormen van leesbegeleiding aan tieners met een leesachterstand op sbo 'de School'.

Lieke van Velze-Franse

Auteursgegevens

L. van Velze-Franse

liekevanvelze@planet.nl

leeswijs@planet.nl

www.leeswijs.nl (tot 01-11-07 under construction)

Inhoudsopgave	pagina
Samenvatting	3
Inleiding	4
1 Literatuuronderzoek	6
1.1 De leesbegeleiding	6
1.2 Het koorlezen	8
1.3 Het zelfstandig lezen	9
1.4 Het praktijktheoretische model	10
1.5 Samenvatting	10
2 de opzet van het onderzoek	11
2.1 Verantwoording	11
2.2 Het koorlezen	11
2.3 Het zelfstandig lezen	12
2.4 De meetinstrumenten	14
2.5 Samenvatting	15
3 De uitvoering en de resultaten van het onderzoek	16
3.1 Beginsituatie	16
3.2 Het koorlezen	16
3.3 Het zelfstandig lezen	17
3.4 Vier leerlingen nader bekeken	19
3.5 Het praktijktheoretische model	20
3.6 Samenvatting	20
4 Conclusies en Aanbevelingen	21
4.1 Evaluatie van de opzet van het onderzoek	21
4.2 Conclusies	22
4.3 Aanbevelingen voor het leesonderwijs op 'de School'	23
Literatuurlijst	25

Samenvatting

Leerlingen in het speciaal basisonderwijs 'de School' hebben extra onderwijsbehoeften op het gebied van lezen en spellen. De leerlingen van 11 jaar en ouder, tieners, met een ernstige leesachterstand hebben weinig succeservaringen opgedaan met lezen. Zij hebben zich al meerdere jaren geen competente lezer gevoeld. Deze tieners zouden met voldoende vaardigheden toegerust moeten worden om op het gebied van lezen succesvol te worden zodat het technische leesniveau weer vordert.

Het is van belang om dit zo effectief mogelijk te doen, tenslotte zitten de leerlingen nog één of twee jaren op de basisschool. In relatief korte tijd zou een zo groot mogelijk leerrendement gehaald moeten te worden.

De leesbegeleiding moet effectief zijn en toegespitst zijn op de behoefte van de oudere leerling. Het opdoen van succeservaringen, autonomie en de succeservaringen aan zichzelf toeschrijven zijn voor hen een essentieel element voor het verkrijgen en behouden van motivatie.

In dit praktijkonderzoek wordt nagegaan of twee opeenvolgende vormen van leesbegeleiding effect hebben op het technisch leesniveau van tieners.

Vanuit een theoretisch kader blijken de twee vormen van leesbegeleiding te voldoen aan de huidige inzichten van effectieve leesbegeleiding. In het praktijkonderzoek wordt gestart met herhaald hardop lezen in een groep. In de daarop volgende begeleidingsvorm staat het opdoen van leeservaring centraal; leerlingen lezen zelfstandig een boek onder procesbegeleiding van de leesbegeleider.

De resultaten van het praktijkonderzoek laten zien dat het technisch leesniveau van de tiener een grote sprong voorwaarts maakt. Met name de opeenvolging van de begeleidingsvormen lijkt effectief. Het blijkt dat de wijze van instructie, hardop lezen en veel lezen invloed hebben op de leesontwikkeling van de tiener. Daarnaast spelen de motivatie en de leesomgeving een belangrijke rol.

Tieners op sbo 'de School' kunnen gemotiveerd worden om meer te gaan lezen. Door het volgen van effectieve leesbegeleiding waarin hoge verwachtingen, autonomie en succeservaringen centraal staan, kunnen tieners ervaren dat zij succesvol kunnen lezen.

“Uit onderzoek blijkt dat in veel gevallen de leesachterstand helemaal niet nodig is. Het ligt niet aan de schoolsamenstelling of de achtergrond van de leerling, maar aan tekortschietende instructies op de scholen. Technisch lezen kan iedereen leren.”

Kete Kervezee, inspecteur-generaal van het Onderwijs, in NRC Handelsblad, 25 april 2006

Inleiding

Leerlingen in het speciaal basisonderwijs hebben extra onderwijsbehoeften op het gebied van lezen en spellen (Wouters & Wentink, 2005). Op het speciaal basisonderwijs 'de School' zitten 200 leerlingen, die om verschillende redenen in het reguliere onderwijs zijn uitgevallen vanwege leer- en/of gedragsproblemen. Deze leerlingen zijn verdeeld over vijf bovenbouw groepen, vier middenbouw groepen en drie onderbouw groepen. De gemiddelde leeftijd van leerlingen op 'de School' ligt boven de gemiddelde leeftijd van leerlingen van de reguliere basisschool. Er is een grote groep leerlingen van 11 jaar en ouder, ook wel tieners genoemd. De inleiding schetst eerst de huidige situatie van het leesonderwijs op 'School'. Vervolgens worden de verlegenheidsituatie en de onderzoeksvraag beschreven. De inleiding sluit af met een korte samenvatting.

De huidige situatie

Op 'de School' worden de leerlingen twee maal per jaar getoetst op technisch lezen met de AVI-toetsen volgens de normering van Struiksma (1995).

Uit de analyse van de toetsgegevens van het lezen afgenomen in januari 20xx blijkt dat 75% van de groep leerlingen in de bovenbouw een technisch leesniveau heeft boven de AVI 7 beheersing.

De overige 25% van de groep heeft een leesniveau tussen de AVI 3 en AVI 7. Dit is de groep zwakke voortgezette lezers met een ernstige leesachterstand van meer dan 2 jaar.

Het leesonderwijs op 'de School' zou zo ingericht moeten worden dat deze groep effectieve begeleiding krijgt zodat elke leerling aansluiting met zijn groep kan krijgen. Daarnaast zou het niveau van het leesonderwijs verhoogd moeten worden zodat alle leerlingen de school verlaten met een technisch leesniveau van AVI-9 (Wouters & Wentink, 2005).

De conclusie van een analyse van het leesonderwijs in de bovenbouw, gebaseerd op vragenlijsten en interviews met leerlingen, is dat de zwakkere lezer structureel meer tijd voor lezen nodig heeft. De leestijd is op groepsniveau niet toereikend voor de zwakke lezer en de periode van leesbegeleiding is te kort om de leerling aan te laten sluiten bij het leesniveau van de groep. Verder geven de leerlingen aan dat zij het zelfstandig lezen niet kunnen voortzetten na de leesbegeleiding. Ook op schoolniveau zouden afspraken over leesdoelen en leestijden gewenst zijn.

Het leesonderwijs heeft aanpassingen nodig om aan de huidige eisen van het onderwijs te voldoen, zodat ook deze groep leerlingen de school met een goed leesniveau verlaat.

De verlegenheidsituatie

Voor leerlingen met een ernstige lees/spellingsachterstand is er leesbegeleiding in de leeswerkplaats mogelijk. Deze werkplaats bestaat sinds 1,5 jaar op school en is drie dagen per week bemand door een leesbegeleider. De interne begeleider meldt leerlingen aan die in de groep niet voldoende vorderen in hun lees- en/of spellingontwikkeling. Een deel van de leerlingen bestaat uit tieners.

Wat heeft de leesbegeleiding te bieden aan deze tieners? Leerlingen van 11, 12 of 13 jaar hebben in hun schoolloopbaan al verschillende vormen van remediëren gehad. Deze hulp heeft niet een dusdanig effect op de leesontwikkeling gehad dat aansluiting met de groep kon worden behouden (Houtveen, Koekebacker, Mijs & Vernooy, 2005). Het technische leesniveau varieert van AVI-3 tot AVI-6. Op deze leeftijd behoort de leerling al op AVI-9 niveau te lezen. Deze tieners hebben weinig succeservaringen opgedaan met lezen. Zij hebben zich al meerdere jaren geen competente lezer gevoeld.

Sinds een jaar wordt er leesbegeleiding volgens het koorlezen gegeven. Leerlingen krijgen in kleine groepen wekelijks een nieuwe tekst aangeboden die zij hardop met elkaar (in koor) lezen. De interventie van deze begeleidingsvorm is succesvol. De leerlingen bereiken een hogere AVI-niveau en raken weer gemotiveerd om te lezen. Deze begeleidingsvorm wordt twee maal per jaar voor een periode van 3 maanden aan middenbouw- en

bovenbouwleerlingen gegeven. De leerkrachten raken vertrouwd met deze methodiek en in sommige groepen begint het hardop lezen op gang te komen. Maar er zal meer moeten gebeuren om de achterstanden van de leerlingen te verkleinen. Uitbreiding van de leestijd zodat meer leeskilometers gemaakt kunnen worden is effectief voor de leesontwikkeling. In verschillende internationale onderzoeken naar effectieve leesbegeleiding komt naar voren dat naast het geven van effectieve instructie ook de uitbreiding van de leestijd belangrijk is (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003 en Kuhn & Stahl, 2003).

Meer lezen begint met interesse voor het boek. De stap naar het zelfstandig lezen is voor deze leerlingen groot, zodat hulp nodig is. De leerling kan door ondersteuning en door het ontwikkelen van leesstrategieën begeleid worden in het zelfstandig leren lezen. De tieners op 'de School' zouden met voldoende vaardigheden toegerust moeten worden om op het gebied van lezen succesvol te worden zodat het technische leesniveau weer vordert.

Het is van belang om dit zo effectief mogelijk te doen, tenslotte zitten de leerlingen nog één of twee jaar op school. In relatief korte tijd moet een zo groot mogelijk leerrendement gehaald zien te worden. Vervolgens kan aan de hand van het bereikte leerrendement een dialoog met het managementteam aangegaan worden over het stellen van hoge verwachtingen en behalen van leesdoelen op 'de School'.

Uit de zojuist geschetste verlegenheidsituatie wordt de volgende vraag voor het praktijkonderzoek gehaald.

Onderzoeksvraag

Wat is het effect gemeten in AVI-niveaus van twee opeenvolgende vormen van leesbegeleiding aan tieners met een leesachterstand van meer dan 2 jaar op sbo 'de School'?

Deelvragen

- Lezen tieners op sbo 'de School' met een leesachterstand van meer dan 2 jaar op een hoger technisch leesniveau als zij gedurende 10 weken een koorlezen begeleiding volgen?
- Lezen dezelfde tieners op sbo 'de School' met een leesachterstand van meer dan 2 jaar op een hoger technisch leesniveau als zij na het koorlezen gedurende een maand thuis zelfstandig een boek lezen met procesbegeleiding vanuit school?

Het doel van het onderzoek is het ontwikkelen van effectieve begeleidingsvormen voor tieners. Het doel in het onderzoek is het bepalen van het effect van de opeenvolgende begeleidingsvormen voor tieners.

De leesbegeleidingsvormen worden hier kort toegelicht.

Het koorlezen is gebaseerd op de Ralfi-methode beschreven door Anneke Smits (2003a). Het koorlezen bestaat uit het groepsgewijs, herhaald hardop lezen van eenzelfde tekst. Door het herhalen van de tekst wordt succes bereikt in het vloeiend lezen. Het zelfstandig lezen volgt aansluitend op het koorlezen. De leerling leest thuis in een maand een boek uit op zijn hoogste AVI instructie niveau. De leerling leest stil en hardop. De leerling wordt vanuit school ondersteund door procesbegeleiding.

Samenvatting

Tieners op 'de School' met een ernstige leesachterstand lezen te weinig. De leesontwikkeling vordert onvoldoende en de achterstand wordt steeds groter. De onderzoeksvraag richt zich op het effect van het technisch leesniveau na het volgen van twee opeenvolgende vormen van leesbegeleiding. De begeleiding richt zich op het herhaald hardop lezen en op het zelfstandig lezen.

In hoofdstuk 1 wordt deze vraag vanuit de literatuur verder toegelicht.

Hoofdstuk 1 Literatuuronderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft in paragraaf 1 het voortgezet lezen en de leesbegeleiding. Het koorlezen en het zelfstandig lezen worden in de daarop volgende paragrafen besproken. Paragraaf 4 beschrijft het praktijktheoretisch model. Tenslotte wordt in paragraaf 5 het hoofdstuk met een samenvatting afgesloten.

§ 1.1 De leesbegeleiding

Een leerling ontwikkelt vanaf groep 5 van de basisschool leesstrategieën waarmee teksten die verhalend, informatief of beschouwend van aard zijn met begrip gelezen kunnen worden (Aarnoutse, Verhoeven, van het Zandt & Biemond, 2003). Lezen wordt in deze fase een gereedschap om nieuwe kennis te verwerven (Chall, 1996). De lezer leert gebruik maken van zijn voorkennis en leesstrategieën. Hij kan zich op de inhoud van de tekst richten als het lezen vloeiend en gemakkelijk gaat. Vloeiend lezen is nauwkeurig en vlot lezen op goede toon en met expressie (Armbruster, Lehr & Osborn, 2001). Vloeiendheid is de manier om het voortgezet lezen te ontwikkelen en speelt een belangrijke rol om tot tekstbegrip te komen.

In een onderzoeksrapport van Reutzel & Smith (2004) wordt literatuurstudie beschreven naar factoren die een rol spelen in de leesbegeleiding. Praktijkervaringen en resultaten verkregen uit 'evidence based' onderzoeken zijn naast elkaar gelegd. Zij stellen dat onderstaande factoren bij de leesbegeleiding een rol spelen:

- hardop lezen,
- veel lezen,
- de motivatie,
- de leesomgeving,
- de instructie.

Een voorwaarde voor begeleiding is de ondersteuning van de leerkracht en de ouders en/of verzorgers. Daarnaast is een geschikte en uitgebreide bibliotheek essentieel (Wouters & Wentink, 2005).

Herhaald **hardop lezen** is een begeleidingsvorm om vloeiendheid, accuratesse en snelheid te ontwikkelen (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Deze ontwikkeling wordt vast gesteld door het aantal hardop gelezen woorden per minuut (w/m) op verschillende momenten in het jaar te meten. Osborn e.a. gaan van de norm uit dat in groep 5 de toename 1 woord per week is. Vanaf groep 5 neemt de toename af naar 0.5 tot .85 woord per week. De gemiddelde norm hardop lezen voor groep 7 is 105 w/m en de minimum norm 77 w/m. (Hasbroucke & Tindal, 1992).

Het herhaald hardop lezen van teksten in een betekenisvolle context begeleid met ondersteuning, voordoen en feedback van de leerkracht is effectief (Kuhn & Stahl, 2003). Kuhn e.a. baseren dit op een studie van 58 onderzoeken. Het bleek dat leerlingen uit groep 4 met leesproblemen een versnelling in hun leesontwikkeling lieten zien na een jaar dagelijks herhaald hardop lezen. Ook oudere leerlingen lieten een vooruitgang in de leessnelheid zien. Zij vorderden van 104 woorden per minuut naar 119 woorden per minuut stillezen in een periode van 4 maanden. Een vooruitgang in het stillezen van 15 woorden per minuut per leerjaar is een normale leesvordering volgens Kuhn e.a. (2003).

Vloeiendheid ontwikkelt zich ook door **veel te lezen**. Hoe meer de leerling zelfstandig leest hoe beter hij gaat lezen. Hoe gemakkelijker de tekst nauwkeurig en vlot gelezen wordt hoe meer tijd er over blijft om de aandacht aan de inhoud van de tekst te besteden. Door dagelijks lezen, uitbreiding van de leestijd en zelf de boekkeuze te maken, worden leerlingen gemotiveerd meer leeskilometers te maken (Worthy & Broaddus, 2002). Het einddoel is stillezen met begrip met een tempo van minimaal 100 woorden per minuut, uitgaande van de richtlijnen voor indicatie voortgezet onderwijs (Smits, 2003a).

Leerlingen met leesproblemen lezen vaak zeer weinig waardoor de leesachterstand vergroot ten opzichte van leerlingen die wel lezen. Het zeer weinig lezen kan zo voor grotere problemen zorgen dan het oorspronkelijke leesprobleem (Smits, 2003a).

In 2003 startte een pilot van 8 sbo-scholen met het weer samen naar school project 'LISBO', Leesimpuls Speciaal Basisonderwijs. De uitgangsprincipes waren doelgericht leesonderwijs, inzetten van de Ralfi methodiek (Smits, 2003b), directe instructie en minimaal 3,5 uur per week aan lezen besteden. De resultaten lieten in januari 2005 zien dat deze scholen succesvol waren op het gebied van het stimuleren van vloeiend lezen; de leerlingen gingen gemiddeld met meer dan twee AVI-niveaus in één schooljaar vooruit (Vernooy, 2005a).

De meningen over het effect van stillezen op de leesontwikkeling bij zwakke lezers zijn verdeeld. Uit een groot opgezet leesonderzoek van de National Reading Panel (2000) blijkt dat studies niet bevestigen dat stillezen bijdraagt tot het verbeteren van de leesvaardigheid. De National Reading Panel (2000) adviseert voor het stimuleren van de leesvaardigheid daarom het stillezen in combinatie met begeleid hardop lezen te laten plaatsvinden. Volgens Krashen (2005) zijn de studies die de National Reading Panel heeft gebruikt, studies die geen effect van stillezen op de korte termijn (3 maanden) gemeten hebben. Uit verschillende langlopende studies van meer dan een jaar, blijken volgens Krashen (2005) wel degelijk dat op de lange termijn stillezen bijdraagt aan de ontwikkeling van het lezen.

Voor de doelgroep van dit onderzoek is de **motivatie** voor het lezen essentieel. Allen (2000) beschrijft dat geen interesse of motivatie voor het lezen kan voortkomen uit 'geen succeservaring'. Succes in het lezen motiveert de leerling. De motivatie wordt ook vergroot door de autonomie van de leerling te versterken; door de leerling in beslissingen en evaluaties te betrekken. Evaluatie geeft de leerling inzicht in zijn eigen vooruitgang, zo leert hij het succes toe te schrijven aan zichzelf (Kozminsky & Kozminsky, 2002).

Geen interesse in het lezen kan voortkomen uit het feit dat de leerling geen geschikte boek kan uitkiezen omdat de magie van een goed boek nooit ervaren is. Dit betekent dat de boekkeuze moet passen bij de interesse en het ontwikkelingsniveau van het kind. Een **leesomgeving** zoals een uitgebreide bibliotheek met recente boeken is een voorwaarde voor een goede keuze (Chambers, 2002).

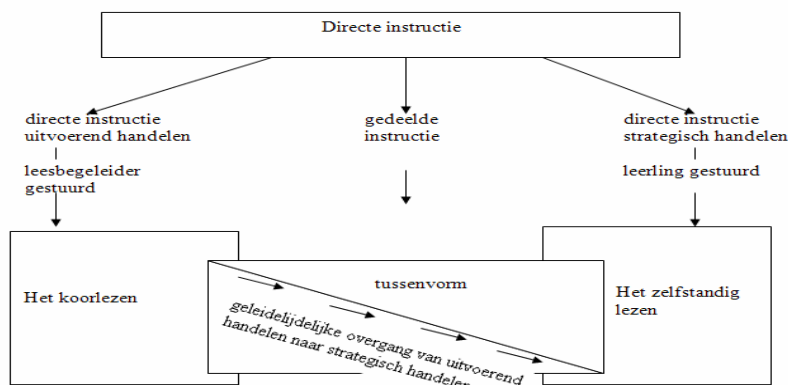
Een effectieve vorm van **instructie** is de directe instructie. Directe instructie kan worden gedefinieerd als gerichte handelingen van de leerkracht met het doel de leeractiviteiten van de leerling te ondersteunen en in een gewenste richting te structureren (Veenman, 2001a). Veenman (2001a) maakt een onderscheid tussen directe instructie voor uitvoerend handelen en directe instructie voor strategisch handelen. Het instructiemodel voor uitvoerend handelen maakt vooral gebruik van een sterk sturende rol van de leesbegeleider. De leerkracht doet bijvoorbeeld de handelingen eerst voor zodat de leerling weet hoe hij de opdracht kan uitvoeren. Het instructiemodel voor strategisch handelen legt de nadruk op de verantwoordelijkheid van de leerlingen voor het eigen leren met behulp van de cognitieve strategie-instructie. Een cognitieve strategie is een leerhulp om de leerlingen te ondersteunen bij het ontwikkelen van denkpatronen voor het uitvoeren van strategische handelingen. Zo is het vragen stellen over een gelezen tekst een voorbeeld van een cognitieve strategie. Door het stellen van vragen kunnen de leerlingen de tekst analyseren. Op deze manier leren ze verbanden leggen tussen de verschillende tekstgedeelten. Deze aanpak helpt de leerlingen om te begrijpen wat ze lezen.

De instructievorm bij het koorlezen is leerkracht gestuurd. Dat wil zeggen dat de leesbegeleider het lezen van de leerling op een directe wijze ondersteunt door de tekst voor te lezen, door hardop mee te lezen, door voor te zeggen als de leerlingen aarzelt en door gerichte positieve feedback te geven. Deze instructievorm wordt door Veenman (2001a) omschreven als uitvoerend handelen.

De instructievorm bij het zelfstandig lezen is leerling gestuurd. Dat wil zeggen dat de leerling verantwoordelijk is voor het lezen. De leesbegeleider ondersteunt de leerling door strategisch handelen.

De overgang van uitvoerend handelen naar strategisch handelen is een geleidelijk proces (Veenman, 2001a). Een oefenvorm biedt de mogelijkheid om de sturende instructie van de leesbegeleider geleidelijk aan te verschuiven naar zelfsturende instructie van de leerling. De leerling leert stapsgewijs strategische handelingen.

Op deze manier leert de leerling door de afnemende ondersteuning van de leesbegeleider zelf verantwoordelijkheid voor het lezen te nemen. Dit wordt schematisch weergegeven in het instructiemodel lezen van figuur 1.



Figuur 1 'instructie model lezen' gebaseerd op het model voor expliciete instructie (Pearson & Gallagher, 1983) uit Veenman, 2001.

§ 1.2 Het koorlezen

Het koorlezen is gebaseerd op de Ralfi-methodiek beschreven door Smits (2003b). Het is een programma voor kinderen die de spellende leeshandeling beheersen, maar langdurig te traag blijven lezen. Het doel is het verbeteren van de vloeiendheid van het lezen en daarmee het leesniveau. Ralfi is een methodiek waarbij kinderen met leesproblemen relatief moeilijke leeftijdadequate teksten herhaald lezen.

De letters in Ralfi staan voor principes die van belang zijn bij het toepassen van deze methodiek.

De **R** staat voor repeated, dat betekent herhaald lezen. De **A** van assisted geeft aan dat de leerkracht de leerling ondersteunt door hardop voor te lezen en door samen met de leerling hardop mee te lezen. Bij het lezen in de groep wordt gebruik gemaakt van koorlezen. Door met de hele groep hardop te lezen ondersteunen de leerlingen elkaar. De leerkracht zegt de woorden meteen voor als de leerling aarzelt.

De **L** staat voor level, er wordt met leeftijdsadequate tekst gewerkt, minimaal op het niveau van AVI 7-8. In het beginstadium zijn de teksten kort plm. 100 woorden, dit kan oplopen tot plm. 300 woorden. De **F** staat voor feedback, de leerkracht geeft directe feedback om het goede woord in te prenten bij de leerling. Daarnaast geeft de positieve feedback de leerling duidelijkheid welke leeshandeling hij goed uitvoert.

De **I** staat voor interactie, tijdens het voorlezen is er interactie over de inhoud. Dit verloopt door aarzelend hardop te denken en door het stellen van vragen. De **I** staat ook voor instructie met betrekking tot het lezen van langere woorden.

Het doel van Ralfi voor de hardnekkige zwakke leerlingen is dat zij na een half jaar instructie minstens 1 AVI instructie-niveau vooruitgaan (Smits, 2003a).

§ 1.3 Het zelfstandig lezen

Door zelfstandig lezen ontwikkelen leerlingen een leesgewoonte en een leesvaardigheid. In de praktijk zijn zelfstandig lezen, stillezen, vrij lezen, en recreatief lezen meestal dezelfde activiteit (Vernooy, 2001).

Volgens Chambers (2002) moeten leerlingen dagelijks zonder instructies voor zichzelf kunnen lezen. Een leerling bouwt langzaam de tijd en concentratie voor het lezen op. Een 12-jarige zou 40 minuten achter elkaar moeten kunnen lezen. De leerling maakt meer leeskilometers door dagelijks te lezen en door uitbreiding van de leestijd.

Chambers (2002) geeft aan dat bij een goede leesomgeving drie factoren een rol spelen: het selecteren, het lezen en reageren. De leesbegeleider ondersteunt de leerling bij deze factoren door een helpende hand te bieden. Lezen begint met selecteren. Bij kiezen van boeken spelen een aantal factoren mee; het aanbod, de toegankelijkheid en het selecteren. Het selecteren leert een kind in de praktijk, daarbij kan een ervaren lezer ondersteuning en hulp bieden.

Vervolgens leest het kind zelfstandig voor zichzelf. Het bouwt positieve leeservaringen en concentratie op met een interessant boek. Daarnaast moet het kind de gelegenheid krijgen om over een boek te praten en ervaringen te delen. Dit kan in de vorm van een leesgesprek. Deze drie factoren zijn een doorlopende cirkel. Vanuit het leesgesprek kan de leerling weer gemotiveerd worden een nieuw boek te selecteren. Daarnaast kan het leesgesprek volgens Routman (2003) gebruikt worden om leesdoelen te stellen en te evalueren.

Het stillezen thuis is een zelfstandige activiteit van de leerling. Leerlingen met uiteenlopende leerstijlen kunnen tot meer zelfstandigheid en verantwoordelijkheid komen door zelfstandig leren. Van Looy e.a.(2000) beschrijven het zelfstandig leren als volgt: de leerling vervult op eigen initiatief alle leeractiviteiten die nodig zijn om de door de leesbegeleider opgegeven leertaken uit te voeren. Er zijn drie fasen in het leren onderscheiden: 'voordoen', 'begeleiden en activeren' en 'overlaten en stimuleren'.

Het voordoen van bijvoorbeeld de leesstrategie 'hardop denken' wordt eerst door de leerkracht uitgevoerd. De leerkracht vraagt zich hardop af wat de hoofdpersoon met iets bedoelt. De leerling krijgt zo een goed voorbeeld. Vervolgens begeleidt de leerkracht de leerling door ondersteuning te bieden bij het lezen. Zo kan de leerling er op gewezen worden wanneer hij het beste de leesstrategie 'hardop denken' kan gebruiken. In de derde fase 'overlaten en stimuleren' laat de leesbegeleider de verantwoordelijkheid aan de leerling over. De leerling leest zelfstandig een aantal bladzijden thuis.

Een leerling op het speciaal basisonderwijs is een zorgleerling. De didactische begeleiding moet in evenwicht zijn met het orthopedagogische handelen (Smits, 2003c). Dit vraagt gerichte ondersteuning van de leesbegeleider.

De leesproblemen kunnen samen gaan met een of meer primaire leerstoornissen zoals een niet-verbale leerstoornis, een autistisch spectrumstoornis, aandachtstekortstoornis of ernstige spraak/taalmoeilijkheden. Volgens Het protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het Speciaal Basisonderwijs (Wouters & Wentink, 2005) zijn de overeenkomst met deze stoornissen en de leesproblemen dat het informatieve verwerkingsstoornissen zijn.

Stavenga (2001) beschrijft begeleidingsprincipes die structuur in pedagogisch en didactisch opzicht bieden bij informatieve verwerkingsproblemen. Deze principes zijn structuur in tijd door een vaste planning, structuur in ruimte door een prettige plek, structuur in activiteit door kleine stappen en directe feedback en structuur in persoon door duidelijke regels.

§ 1.4 Het praktijktheoretische model

De begeleidingsvormen van dit onderzoek gebruiken de factoren voor een effectieve begeleiding uit §1.1. Het koorlezen en het zelfstandig lezen laten verschillen zien in het herhaald hardop lezen, de leestijd en de instructie. Figuur 2 geeft dit schematisch weer in het praktijktheoretisch model 1.

Factor literatuur	Vertaald naar de praktijksituatie	Koorlezen	Zelfstandig lezen
Hardop lezen	Het herhaald hardop lezen van teksten in een groep.	Ja. Leerling oefent min. 3 maal/week.	Ja, wel beperkt en voor een deel individueel.
Veel lezen	A. Leeskilometers maken. B. Uitbreiding van de zelfstandig leestijd op school en thuis.	A. Nee. B. Ja, er wordt meer tijd aan lezen besteed.	A. Ja. B. Ja.
Effectieve instructie	Directe instructie.	Directe instructie en uitvoerend handelen.	Directe instructie en strategisch handelen
Motivatie	Succeservaringen, autonomie, interesse, veiligheid, hoge verwachtingen.	Ja, maar autonomie is beperkt.	Ja.
Lees omgeving	Een rijke lees omgeving op school met verschillende bronnen en genres.	Teksten zijn gevarieerd, uitdagend qua stijl en genre.	Begeleide boekkeuze nieuwe boeken met verschillende genres.

Figuur 2 'Praktijktheoretisch model 1'

§ 1.5 Samenvatting

De huidige opvattingen over effectieve leesbegeleiding het herhaald hardop lezen, veel lezen, de instructie, de motivatie en de leesomgeving zijn besproken.

Het koorlezen is gebaseerd op de Ralfi-methodiek en wordt voor de leerling gestructureerd door de leesbegeleider. Het zelfstandig lezen vraagt meer structuur vanuit de leerling. De begeleidingsprincipes die structuur bieden zijn structuur in tijd, ruimte, activiteit en persoon.

In het volgende hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek besproken.

Hoofdstuk 2 De opzet van het onderzoek

Dit hoofdstuk beschrijft in paragraaf 1 de verantwoording voor het onderzoek en de doelgroep. De methode van onderzoek worden in paragraaf 2 en 3 aan de hand van de twee vormen van begeleiding beschreven. In paragraaf 4 worden de meetinstrumenten beschreven. Tot slot geeft paragraaf 5 een korte samenvatting.

§ 2.1 Verantwoording

Het praktijkonderzoek onderzocht twee opeenvolgende vormen van leesbegeleiding. De eerste vorm 'het koorlezen' is vorig jaar met gestart op 'de School'. Deze vorm bleek effectief gezien de resultaten van het afgelopen jaar. De onderzoeken beschreven in de literatuur bevestigden dit in hoofdstuk 1.

De tweede begeleidingsvorm richtte zich op het zelfstandig lezen. Welk effect de tweede begeleidingsvorm in een relatief korte tijd zou hebben werd niet in de gelezen literatuur gevonden. De veronderstelling was dat de vooruitgang een geleidelijk proces zou zijn. Leerlingen bouwen langzaam aan een leesrepertoire op. De literatuur onderzoeken verwezen naar onderzoek op de lange termijn. Het advies van de National Reading Panel (2000) beschreven in §1.1. werd in de tweede begeleidingsvorm verwerkt. Naast het stillezen bleven de leerlingen ook een deel hardop lezen.

In hoofdstuk 1 is gebleken, dat de twee begeleidingsvormen voldeden aan de huidige inzichten over leesbegeleiding.

Dit onderzoek leende zich ervoor te ervaren hoe dit in de praktijk werkte. Op deze manier zou het praktijkonderzoek een bijdrage kunnen leveren aan effectieve leesbegeleiding op 'de School'.

Het praktijkplan werd opgezet volgens de basisprincipes praktijkonderzoek, het planmatig handelen (Harinck, 2006).

De doelgroep

De tieners, aangemeld voor de leesbegeleiding, waren leerlingen van 11 jaar of ouder. Ze zaten in de midden- of bovenbouw groepen van sbo 'de School'. De plaatsing op 'de School' heeft voor alle leerlingen volgens de criteria voor plaatsing SBO plaatsgevonden middels de beschikking van de permanente commissie leerlingenzorg.

Er werd geen onderscheid gemaakt tussen de meer op de praktijk gerichte leerlingen en de op de theorie gerichte leerlingen. De leerlingen hadden een leesachterstand van meer dan 2 jaar. Alle leerlingen beheersten de aanvankelijke leeshandeling. Dat wil zeggen dat zij voortgezette lezers waren op een technisch leesniveau variërend van AVI 3 instructie tot AVI 6 instructie.

§ 2.2 Het koorlezen

In de periode van januari tot april 20xx volgde een groep van 11 tieners in twee groepen 10 sessies koorlezen. De groepsvorming werd bepaald door het moment dat de leerlingen uit de les gehaald konden worden, zodat de leesbegeleiding niet samenviel met andere lesvormen zoals zwemmen en gymnastiek.

De leerlingen werkten met korte stukken leeftijdsadequate tekst die niet vereenvoudigd waren naar hun AVI niveau. De lesopbouw volgde een vaste oefenvolgorde waarin ondersteuning een belangrijke rol speelde. Het koorlezen was gericht op het krijgen van succeservaringen. Dit laatste was nodig omdat de tieners gedemotiveerd waren en weinig positieve ervaringen hadden.

De frequentie voor het koorlezen was een ervaringsgegeven. Uit het afgelopen jaarverslag (bijlage 2) bleek dat leerlingen met 5 keer per week oefenen na 10 weken minimaal een normale vooruitgang in leermaanden van de leesontwikkeling lieten zien. De sessies werden over drie dagen gespreid. Daarnaast werd ook tweemaal thuis geoefend. Het doel van Ralfi

voor de hardnekkige zwakke leerlingen was dat zij na een half jaar instructie minstens 1 AVI instructie-niveau vooruitgaan (Smits, 2003b).

Echter in deze begeleidingsperiode kregen de leerlingen 2 maal begeleiding op school en minimaal eenmaal thuis (ouder/verzorger) voor een periode van 10 weken. Om organisatorische redenen was het op dit moment niet mogelijk een hogere behandel frequentie op school te realiseren.

De teksten die de leerlingen lezen kwamen uit verschillende bronnen; boeken, tijdschriften en kranten. De teksten waren uitdagend, gevarieerd en sloten aan bij het interesse niveau van de tiener. Johnson (2004) bevestigde in haar artikel dat vooral de artikelen uit tijdschriften lees vriendelijk en gemakkelijk toegankelijk voor tieners zijn qua onderwerp, schrijfstijl en lay-out. Dit gegeven komt overeen met de ervaring die opgedaan is met het lezen van de teksten met tieners.

De leerlingen kregen na een korte periode van onderzoek een keer per week 45 minuten behandeling op basis van koorlezen in een kleine groep. Daarnaast werd minimaal een keer per week de tekst met de leerkracht hardop gelezen. Leerlingen kregen de tekst mee naar huis om te oefenen. De leerling gaf aan het begin van de nieuwe les aan hoe vaak hij de afgelopen week geoefend had.

§ 2.3 Het zelfstandig lezen

Om de overgang van het koorlezen naar het zelfstandig lezen optimaal te laten verlopen werd een oefenvorm aan de hele groep aangeboden in april 20xx. Deze oefenvorm bestond uit het gezamenlijk lezen van een gemakkelijk boek. Zo konden de leerlingen geleidelijk wennen aan de overgang van de instructievormen en aan het zelfstandig lezen. Het boek werd deels hardop met de groep gelezen en deels zelfstandig thuis. De leerlingen hebben gerichte instructie gehad bij het hardop lezen zoals directe positieve feedback bij vloeiend lezen en enkele leesstrategieën voor de het tekstbegrip geoefend zoals voorspellen wat er zal gaan gebeuren. De oefenvorm bestond uit twee sessies.

Een voorwaarde voor het zelfstandig lezen was de ondersteuning van de leerkracht en de ouders en/of verzorgers. Er was met de leerkrachten wekelijks overleg over de voortgang en de brieven aan de ouders werden via de leerkrachten verspreid.

Er volgde een duidelijke communicatie met ouders over opzet, doel en methode van het zelfstandig lezen in de vorm van voorlichtingsbrieven en een informatiemiddag.

Daarnaast was een geschikte en uitgebreide bibliotheek een voorwaarde. De bibliotheek van de leeswerkplaats was niet heel uitgebreid maar bevatte wel veel recente en nieuwe boeken. De leerling kon gemakkelijker een geschikt boek kiezen door een voorselectie van 5 boeken gemaakt door de leesbegeleider. Daarbij was rekening gehouden met interesse, vormgeving en nieuw aangeschafte boeken.

Alle leerlingen lezen een boek op het hoogste AVI-instructie niveau. Op deze manier lezen de leerlingen op hetzelfde niveau. Er was gekozen voor het hoogste instructie niveau omdat de leerlingen al langere tijd boeken lezen op AVI-beheersing niveau. Op deze manier zouden de te lezen boeken uitdagender zijn. Uit informatie verkregen uit leestempo en leesbegrip, kon worden ingeschat of het boek binnen een maand met begrip uitgelezen kon worden.

De motivatie van de leerlingen is op de volgende manieren in het leesgesprek gestimuleerd; autonomie, succeservaringen opdoen (Allen,2000) en succeservaringen toeschrijven aan zichzelf (Kozminsky & Kozminsky, 2002).

- Autonomie: het werken met de 'zelfstandig werken stappen' gaf de leerlingen de mogelijkheid zelf te kiezen op welke wijze zij zelfstandig aan het werk gingen. Het

plan is gebaseerd op de derde fase van het zelfstandig werken 'loslaten en stimuleren'(Veenman, 2001a).

- Succeservaringen opdoen: de leerlingen konden de leesboeken gemakkelijk lezen. De boeken sloten aan bij de interesses en ontwikkelingsniveau van de leerling. Daarnaast geeft de leesbegeleider tijdens het leesgesprek gerichte feedback op het vloeiend lezen van de leerling, dat wat goed ging werd benoemd.
- Succeservaringen toeschrijven aan zichzelf: wekelijks werden de vorderingen in het vloeiend lezen, tekstbegrip en leesstrategieën en leesdoelen geëvalueerd met de leerlingen. Deze evaluatie werd in een weekverslag opgeschreven voor de leerling. Zo kon hij zelf zijn vorderingen bijhouden.

Procesbegeleiding: het leesgesprek

In de maand mei hebben 10 leerlingen een maal per week individueel een gesprek van 20 minuten gekregen. Er zijn 5 gesprekken per leerling gevoerd.

De procesbegeleiding was gebaseerd op directe instructie en strategisch handelen (Veenman, 2001a) en werd in de vorm van een leesgesprek gehouden.

De leesgesprekken waren opgebouwd uit vier delen; tekstbegrip, vloeiendheidstraining, veel lezen en succeservaring. Het tekstbegrip werd door het aanleren van leesstrategieën ontwikkeld. De vloeiendheidstraining werd voortgezet door het hardop lezen individueel te blijven oefenen, in de leesgesprekken werd feedback gegeven over het vloeiend lezen.

Met behulp van de leesdoelen werd veel lezen gestimuleerd. De evaluatie van de leesdoelen zorgde ervoor dat de leerling succeservaringen kon opdoen en deze aan zichzelf toekende.

De principes structuur in tijd door een vaste planning, structuur in ruimte door een prettige plek, structuur in activiteit door kleine stappen en directe feedback en structuur in persoon door duidelijke regels (Stavenga, 2001) zijn op de volgende manier in het leesgesprek verwerkt:

1. Bespreken van de leesdoelen van de afgelopen week, eventueel aan de hand van het logboek van de leerling; heeft de leerling gelezen volgens zijn plan, is dat goed gelukt, welke problemen kwam hij tegen, hoe ging hij daar mee om, met wie heeft hij gelezen? De structuur in tijd werd met het bijhouden van een leeslogboek een terugkerend moment elke dag. Structuur in de ruimte kreeg de leerling als hij thuis met een vast iemand op een vaste plek oefende, de leesgesprekken vinden elke week in dezelfde ruimte plaats. Door het stellen van leesdoelen werd structuur in persoon geboden.
2. Bespreken van het verloop van het verhaal. Hoe gaat het met de hoofdpersoon, wat is er gebeurd, wat zou er kunnen gaan gebeuren, hoe denk je dat het verhaal verder loopt. Op deze manier werd structuur in activiteit geboden.
3. Waar heb je hulp bij nodig om het verhaal te blijven begrijpen? Leesstrategieën werden voorgedaan door de leesbegeleider en geoefend door de leerling. Op deze manier werd structuur in activiteit geboden.
4. Bespreken van het hardop lezen; de leerling heeft elke dag eenzelfde bladzijde hardop gelezen. Hoe was dat gegaan. Deze bladzijde werd nu nogmaals hardop gelezen. Extra aandacht was er voor de vloeiendheid en facultatief werd de leessnelheid opgenomen. Vorderingen werden besproken en vergeleken met die van de week ervoor. Structuur in activiteit werd zo aangeboden.
5. Tenslotte werd besproken op welke manier de leerling de komende week zelfstandig zou gaan lezen. Was het leesdoel haalbaar volgens de leerling? Had de leerling nog bijzonder activiteiten die week waardoor het leesdoel aangepast moest worden? De bladzijde hardop lezen werd uitgezocht en geoefend. Structuur in tijd en persoon werden zo vastgelegd.

Voor de leerling werd de structuur in tijd op drie manieren aangeboden. Op deze manier kreeg de leerling in de fase 'overlaten en stimuleren' (van Looy, 2000) geleidelijk aan meer

inspraak en verantwoordelijkheid. Zo werd er ook tegemoet gekomen aan de autonomie van de leerling. De leerling kreeg de mogelijkheid om uit een van de drie opeenvolgende stappen te kiezen.

De eerste en meest begeleide stap was het bijhouden van een leeslogboek.

De leerling volgde de tweede stap als hij niet dagelijks het leeslogboek wilde invullen, maar wel wekelijks een leesdoel wilde vast leggen.

In de derde stap werd de leerling alleen via inhoudelijke gesprekken begeleid. De leerling bepaalde zelf wanneer en hoeveel hij las.

Aan het eind van het wekelijks gesprek bespraken de leerling en de leesbegeleider welke stap de leerling de komende week zou gaan gebruiken.

Stap 1	Wekelijks gesprek, onderdelen 1, 2, 3, 4, 5 en dagelijks leeslogboek invullen.
Stap 2	Wekelijks gesprek, onderdelen 1, 2, 3, 4, 5 leerling vult geen leeslogboek in
Stap 3	Wekelijks gesprek, onderdelen 2,3, 4

Figuur 3 'zelfstandig lezen stappen'

De leesbegeleider

De leesbegeleider zorgde dat de basisprincipes van de pedagogische grondhouding aanwezig waren. De leerling moest zich veilig en vrij voelen om zijn moeilijkheden en fouten te durven bespreken. Daarnaast deed de leesbegeleider voor hoe hij zelf zijn ervaringen met boeken beleefde. Op deze manier voelde de leerling zich vrij om ook zijn gedachten en ideeën over de hoofdpersonen en het verloop van het boek uit te spreken. De leesgesprekken hadden hierdoor niet het karakter van een les maar meer de sfeer van een gezellig gesprek (Routman, 2003).

De leesbegeleider had in dit onderzoek twee functies. Het uitvoeren van de begeleiding en het bewaken van de procedures van het onderzoek. Om objectiviteit te waarborgen werden de leestoetsen door een collega uitgevoerd.

§ 2.4 De meetinstrumenten

In dit onderzoek is gekozen voor het verzamelen van zowel kwantitatieve gegevens als kwalitatieve gegevens (Harinck, 2006). De onderzoeksvraag richtte zich op het vergelijken van de kwantitatieve gegevens van het technisch lezen. Deze gegevens werden geïllustreerd en ondersteund door belevingservaringen van de leerlingen en de leesbegeleider.

Kwantitatief meten

Het technische leesniveau kan op verschillende manieren kwantitatief onderzocht worden . In dit onderzoek is gekozen om het AVI-instructieniveau (Analyse van Individualiseringsvormen,1994) volgens de normering van Struiksma (1995) als vergelijkend meetmoment te gebruiken voor de twee opeenvolgende begeleidingsvormen. De leerlingen werden in januari, april en juni 20xx getoetst tot het hoogste AVI-instructie niveau bereikt was voor het technisch lezen.

Daarnaast werd na de eerste en tweede begeleidingsvorm het aantal woorden per minuut voor hardop lezen gemeten. De leerlingen lazen gedurende een minuut een bladzijde hardop uit hun leesboek. Na afloop werden de goed gelezen woorden geteld. Op deze manier konden ook kleine vorderingen in het technisch lezen vergeleken worden.

Soms gaat een kind wel vooruit, maar is het niet zichtbaar in een heel AVI niveau te meten. De vorderingen moesten dan wel onderbouwd zijn:

- positieve leesmotivatie bevraagd door een gesprek,

- zichtbaar meer lezen door het bijhouden van een leeslogboek,
- hoger leestempo door het aantal gelezen woorden per minuut bij te houden.

De leessnelheid van het hardop lezen werd als een aanvullend tweede meetinstrument gebruikt.

Kwalitatief meten

Het onderzoek naar de leesvorderingen werd ook kwalitatief gemeten. Het waren vooral de ervaringsgegevens van de leerlingen, de leerkrachten, de ouders en de leesbegeleider die beschreven zouden worden. Op grond van deze gegevens konden geen conclusies over de vorderingen van het technisch lezen gesteld worden. Wel konden de resultaten van de kwantitatieve meting ondersteund worden door de ervaringsgegevens.

De leerlingen werden na elke begeleidingsvorm bevraagd over hun leesmotivatie en vorderingen in het vloeiend lezen.

Gesprekken met ouders en leerkrachten gaven een impressie van de vorderingen van de leerling weer thuis en in de groep.

De leesbegeleider hield door leesgesprekken de vorderingen van het vloeiend lezen bij. De leerling las een bladzijde hardop voor uit het boek en de leesbegeleider beoordeelde het vloeiend lezen op drie factoren: prosodie, tempo en fouten.

Op deze manier werden kwalitatieve gegevens over het technisch lezen vanuit de leerling en zijn omgeving verzameld. Deze gegevens konden informatie over de vloeiendheid, de leestijd, verwachtingen en de motivatie geven.

§ 2.5 Samenvatting

Het onderzoeksplan beschrijft de twee vormen van leesbegeleiding. Het doel van het plan is te onderzoeken of het koorlezen én het zelfstandig lezen de leesontwikkeling van tieners op 'de School' bevorderen.

Het meetinstrument is kwantitatief en kwalitatief omschreven.

In hoofdstuk drie worden de uitvoering en de resultaten van het onderzoek besproken.

Hoofdstuk 3 De uitvoering en de resultaten van het onderzoek

In dit hoofdstuk worden de uitvoering en resultaten van het praktijkonderzoek beschreven. Paragraaf 1 schetst de beginsituatie. De uitvoering en de resultaten van de opeenvolgende begeleidingsvormen worden beschreven per begeleidingsvorm in de paragrafen 2 en 3. In paragraaf 4 worden de resultaten en ervaringen in het praktijktheoretische model samengevat. Paragraaf 5 is de samenvatting van dit hoofdstuk.

§ 3.1 Beginsituatie

In januari 20xx kwamen 11 leerlingen in aanmerking voor het volgen van de opeenvolgende leesbegeleidingsvormen. De gemiddelde leeftijd was twaalf jaar. Er deden 7 meisjes en 4 jongens mee. De leerlingen werden in twee groepen verdeeld; een bovenbouw groep van 7 leerlingen en een middenbouw groep van 4 leerlingen.

Het technische leesniveau gemeten in AVI-instructie niveau, werd afgenomen aan het begin van het praktijkonderzoek. De leerlingen bleven in dit onderzoek anoniem. In de grafieken en tabellen correspondeerde elke leerling met een hoofdletter, achter de hoofdletter stonden het geslacht j/m en de leeftijd van de leerling in jaren. Het start niveau van de groep varieerde van AVI 3 tot AVI 6.

§ 3.2 Het koorlezen

De leerlingen hebben tien sessies koorlezen gevolgd: in 10 sessies werden 9 teksten gepresenteerd. In de laatste sessie kozen de leerlingen hun favoriete tekst. Deze tekst hebben ze zelfstandig hardop voorgelezen aan de groep.

Opbouw van de koorlees-sessie:

De leerlingen hebben elke week in een sessie van 45 minuten een nieuwe tekst gepresenteerd gekregen. De teksten waren opgebouwd in moeilijkheidsgraad en tekstvolume. De eerste tekst bevatte 185 woorden, de eindtekst bestond uit 240 woorden.

De lees-sessie had een vaste opbouw:

- De tekst werd door de leesbegeleider voorgelezen. De leerlingen lasen mee met een bijwijzer. De tekst werd kort besproken; de moeilijke woorden en de kennis over het onderwerp.
- Vervolgens werd de tekst tweemaal hardop met de hele groep gelezen. Daarna lasen de leerlingen met de leesbegeleider in kleine groepjes een stukje van de tekst.
- De tekst kwam in een map voor in de klas en een map voor thuis. De leerlingen oefenden de tekst nog minimaal een of twee keer op school met de leerkracht en tweemaal thuis met een familielid.
- In de daarop volgende sessie werd aan de leerling gevraagd hoe vaak hij heeft kunnen oefenen en met wie. Sociaalwenselijke antwoorden werden twee keer gecontroleerd door na te vragen bij de leerkracht en/of de ouders. De tekst werd nog eenmaal met de groep gelezen en de leerlingen mochten een stukje individueel voorlezen. Vervolgens werd een nieuwe tekst gepresenteerd.

De resultaten van het koorlezen.

Alle leerlingen hebben 10 sessies leesbegeleiding gevolgd met elkaar in de leeswerkplaats. In onderstaande tabel 1 is de het oefenen van de tekst als een percentage inzet van de leerling weergegeven: 100% inzet: de leerling oefent meer dan 3 x per week.
50% inzet: de leerling oefent een, twee keer per week.
0% inzet: de leerling oefent niet.

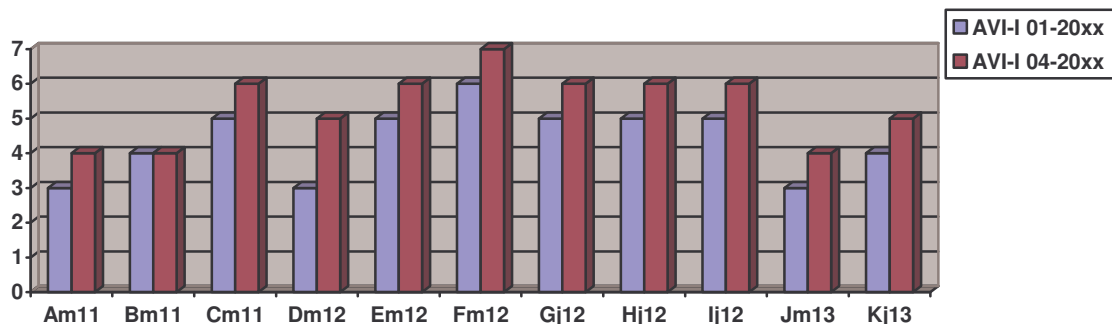
leerling	Am11	Bm11	Cm11	Dm12	Em12	Fm12	Gj12	Hj12	Ij12	Jm13	Kj13
inzet	100%	100%	100%	50%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabel 1 'oefenen van de tekst uitgedrukt in percentage inzet'

Alle leerlingen op één na hebben zich volledig ingezet en oefenden meer dan 3 maal per week. Er is echter niet door de leerkracht of de ouders bijgehouden wanneer de leerlingen oefenden, met wie ze geoefend hebben en hoe het oefenen gegaan is. Leerkrachten vermeldden dat geen zicht op de vorderingen van hun leerling hadden.

De leerlingen werden opnieuw getoetst na het koorlezen. De resultaten van het AVI-instructie niveau van januari 2006 en april 2006 staan in tabel 2 'resultaten koorlezen' weergegeven, gegroepeerd naar leeftijd en geslacht.

Resultaten van het technisch lezen gemeten in hoogste AVI-instructie niveau N=11



Tabel 2 'resultaten koorlezen'

91% van de leerlingen laat minstens een vooruitgang van 1 AVI-niveau in de ontwikkeling zien. Leerling B bleef op hetzelfde AVI-niveau, er was wel sprake van een toename van 8 woorden per minuut hardop lezen.

Daarnaast zijn de leerlingen bevraagd over de leeservaringen.

- Op de vraag 'vind je dat je beter/hetzelfde leest?'. Geven alle leerlingen aan dat ze beter zijn gaan lezen.
- Op vraag 'met welke stelling ben je het eens? Stelling 1. Ik vind dat ik genoeg lees en stelling 2. ik wil meer lezen. Van de leerlingen koos 91% voor stelling 2. De overige leerlingen vonden dat ze genoeg lezen.
- Op de vraag 'hoeveel boeken lees je per jaar?' gaf 72 % van de leerlingen aan maximaal 6 boeken per jaar te lezen.
- Op de vraag 'hoe wil je meer lezen; alleen thuis, in de klas, met hulp van de leesbegeleider, koos 91 % van de leerlingen voor met hulp van de leesbegeleider.

Een leerling (D12) is niet gemotiveerd om verder te lezen: de leerling vindt dat ze genoeg gelezen heeft en haar ouders het vinden het zelfstandig lezen thuis niet nodig. Leerling D wil niet verder meedoen aan de tweede begeleidingsvorm.

§ 3.3 Het zelfstandig lezen

De tien leerlingen hebben twee weken een oefenvorm van begeleid een boek lezen gevolgd. Met de groep werd een gemakkelijk boek gelezen, een deel samen hardop en enkele bladzijden stil thuis of in de klas. Na twee weken was het boek uit.

In deze oefenvorm verliep de overgang van directe instructie uitvoerend handelen naar directe instructie strategisch handelen geleidelijk. De leesstrategieën werden in de groep besproken en uitgetoetst. De leerlingen hebben ook met de elkaar besproken hoe leesproblemen door leesstrategieën opgelost konden worden.

De ouders van deze leerlingen hebben een brief met uitleg over de tweede begeleidingsvorm gekregen. Ook werden zij uitgenodigd voor een informatie middag op school. In totaal zijn 6 ouders mondeling voorgelicht over het zelfstandig lezen. De overige 4 ouders zijn via een brief geïnformeerd. Alle kinderen gaven aan dat hun ouders hen steunen bij het lezen.

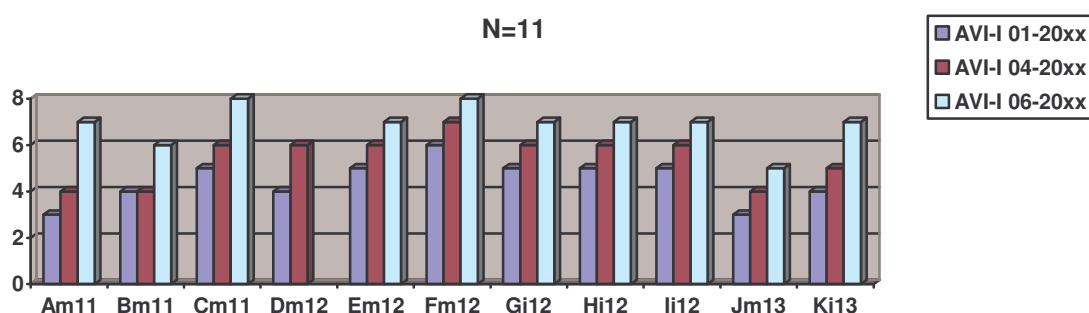
Negen leerlingen hebben 5 leesgesprekken van 20 minuten gehad. Eén leerling heeft 3 gesprekken gemist wegens ziekte. In het eerste gesprek werd het leesboek uit gekozen op het hoogste AVI-instructie niveau. De leerling heeft gemiddeld 40 minuten zelfstandig per week gelezen in het boek. Daarnaast heeft hij een bladzijde hardop gelezen, 3 tot 5 maal per week thuis. In totaal heeft de leerling zelfstandig ongeveer 1 uur aan het lezen per week besteed.

De resultaten van het zelfstandig lezen.

Tien leerlingen hebben het boek uit gelezen. De leerlingen laten een vooruitgang in het lezen zien zoals is weergegeven in tabel 3 'resultaten zelfstandig lezen'.

Vier leerlingen laten een vooruitgang van 2 of meer instructieniveaus zien. De leesvorderingen van deze leerlingen worden nader bekeken in § 4.5..

Resultaten van het technisch lezen gemeten in hoogste AVI-instructie niveau



Tabel 3 'resultaten zelfstandig lezen'

Tot slot zijn de tien leerlingen opnieuw gevraagd naar de leeservaringen.

- Op de vraag 'vind je dat je beter/hetzelfde leest?'. Geven alle leerlingen aan dat ze beter zijn gaan lezen.
- Op vraag 'met welke stelling ben je het eens? 1. ik vind dat ik genoeg lees en 2. ik wil meer lezen', koos 100% voor stelling 2.
- Op de vraag 'hoe wil je meer lezen; alleen thuis, in de klas, met hulp van de leesbegeleider, koos 100 % van de leerlingen voor 'met hulp van de leesbegeleider'.

Resultaat van de procesbegeleiding

Het doel van de procesbegeleiding was de leerling te begeleiden zodat hij in een maand een boek uit kon lezen.

In tabel 3 'zelfstandig lezen stappen' is weergegeven welke stappen de leerling heeft gebruikt bij het zelfstandig lezen thuis.

	Am11	Bm11	Cm11	Em12	Fm12	Gj12	Hj12	Ij12	Jm13	Kj113
Week1	Stap 1	Stap 1	Stap 2	Stap 2	ziek	Stap 1	Stap 1	Stap 2	Stap 1	Stap 2
Week2	Stap 1	Stap 1	Stap 3	Stap 2	ziek	Stap 1	Stap 2	Stap 3	Stap 2	Stap 1
Week3	Stap 1	Stap 1	Stap 3	Stap 2	ziek	Stap 2	Stap 2	Stap 2	Stap 2	Stap 2
Week4	Stap 1	Stap 1	Stap 3	Stap 2	Stap 3	Stap 2	Stap 2	Stap 3	Stap 2	Stap 2

Tabel 3 'zelfstandig lezen stappen'

Er zijn 37 leesgesprekken met 10 leerlingen gehouden. In 84% van de gesprekken zijn leesdoelen geëvalueerd. De evaluatie van de leesdoelen was voor 42% gebaseerd op het ingevulde leeslogboek.

Leesdoelen werden door 70% van de leerlingen wekelijks schriftelijk vastgelegd.

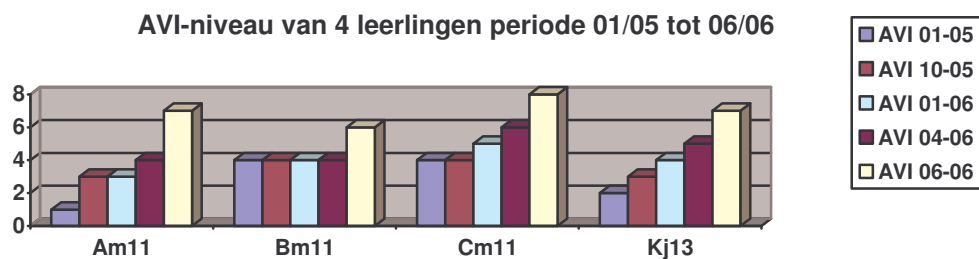
Een leeslogboek werd aan het begin van de maand door 50% van leerlingen ingevuld. Aan het eind van de maand vulde 20% van de leerlingen het leeslogboek in.

60% van de leerlingen heeft gewisseld van stap. De leerlingen hebben geen stap overgeslagen. De leerlingen switchten tussen de stappen 1 en 2 (40%) of tussen de stappen 2 en 3 (20%).

Na de meivakantie hadden twee leerlingen het boek vergeten mee te nemen. Er was geen tweede exemplaar van het boek op school aanwezig. Vijf leerlingen hebben naast 'het boek van de maand' ook nog een ander boek uitgelezen.

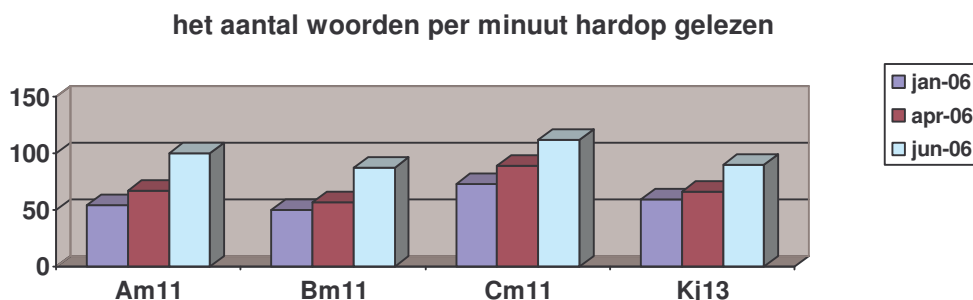
§ 3.4 Vier leerlingen nader bekeken

De leerlingen A, B, C en K laten in de tweede begeleidingsvorm een vooruitgang van 2 of meer AVI- instructieniveaus zien. Het leesvorderingen van deze vier leerlingen werden bekeken over de periode van de afgelopen 18 maanden.



Tabel 4 'AVI-niveau 4 leerlingen'

De vooruitgang in het technisch lezen in de periode van april tot juni 2006 is groter ten opzichte van de vooruitgang van de voorgaande maanden. De leerlingen laten in 2005 een langzame vordering of stagnatie zien. Leerling K heeft vorig jaar ook het koorlezen gevolgd. De vooruitgang van 2 AVI-niveaus in 2 maanden komt bij de vier leerlingen alleen in de periode april-juni 2006 voor. De tweede wijze van kwantitatief meten, wordt voor deze vier leerlingen weergegeven in onderstaande grafiek. De vier leerlingen laten een toename van minimaal 23 woorden zien bij het aantal woorden per minuut hardop lezen.



Tabel 5 'het aantal woorden per minuut hardop gelezen'

De kwalitatieve gegevens verkregen uit de bijgehouden leesverslagen, laten zien dat de leerlingen vloeiender zijn gaan lezen. Ze lezen beter op toon en maken minder fouten. Verder geven de leerlingen zelf aan dat ze beter zijn gaan lezen. De vier leerlingen kunnen de ondertiteling van de televisie nu volgen. In maart lukte dit nog niet.

§ 3.5 Het praktijktheoretische model

De uitvoering van de het koorlezen en het zelfstandig lezen wordt in figuur 3 'het praktijktheoretische model 2'. Het zijn ervaringen van de leerlingen aangevuld met observaties van leerkrachten, ouders en de leesbegeleider over een periode van 5 maanden.

Factor literatuur	Vertaald naar de praktijksituatie	Uitgevoerd in de volgende praktijksituaties: Koorlezen en Zelfstandig lezen
Hardop lezen	<ul style="list-style-type: none"> Het herhaald hardop lezen van teksten in een groep. Zelfstandig hardop een boek lezen. 	<ul style="list-style-type: none"> Er is gedurende de hele periode meermalen per week herhaald hardop lezen geoefend, in groepsverband en individueel. Leerlingen lezen thuis zelfstandig ook veel hardop, meestal met een ouder.
Veel lezen	Leeskilometers maken. Uitbreiding van de leestijd op school en thuis.	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen hebben meer gelezen. Gemiddeld lezen ze 30 tot 60 minuten per week stil en 10 tot 30 minuten hardop. de leerling heeft ook op school tijdens het stillezen het boek kunnen lezen.
Effectieve instructie	Directe instructie uitvoerend en strategisch handelen.	<ul style="list-style-type: none"> Met directe instructie en feedback van de leesbegeleider las de leerling beter op toon en met minder fouten. De leerling las de tekst van het koorlezen aan het eind van de week vloeiend zonder ondersteuning van de leesbegeleider. De leerlingen oefenden de leesstrategieën in de groep en individueel. De leerlingen konden hun eigen lees tijd thuis indelen. Ouders hebben hen hier in ondersteund. Tijdens de leesgesprekken oefenden de leerlingen verschillende lees strategieën vooral de leesstrategie: 'voorspellen wat er zal gaan gebeuren' en 'terug kijken op de vorige voorspelling' werd een vast onderwerp in het leesgesprek.
Motivatie	Succeservaringen, autonomie, Interesse, veiligheid, hoge verwachtingen.	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen waren zeer positief over hun eigen succeservaringen. De leerkrachten gaven de leerlingen complimenten over de vorderingen in het lezen en toonden interesse in de vorderingen van het boek. Er werd over boeken gesproken in de klas en door leerlingen onderling. De leerlingen vonden de leesgesprekken leuk. Zij vertelden in de evaluatiegesprekken dat ze het prettig vonden om inspraak over het uitvoeren van de opdrachten te hebben.
Lees omgeving	Een rijke lees omgeving op school met verschillende bronnen en genres.	<ul style="list-style-type: none"> De leerlingen zijn geïnteresseerd in boeken. Ze brengen leuke boeken mee van huis of zijn in de bibliotheek van de leeswerkplaats op zoek naar nieuwe leesboeken. De leerlingen kwamen ook vaak met klasgenoten langs om naar nieuwe boeken te zoeken voor in de klas. uit gesprekken met ouders kwamen naar voren dat sommige leerlingen nog niet eerder zo enthousiast waren geweest over boeken als in de afgelopen maand.

Figuur 4 'praktijktheoretische model 2'

§ 3.6 Samenvatting

Het praktijkonderzoek is uitgevoerd volgens het plan beschreven in hoofdstuk 3. In totaal heeft 91 % van de leerlingen de twee opeenvolgende begeleidingsvormen gevolgd. Er is geleidelijk aan naar het zelfstandig lezen toe gewerkt. De leerlingen laten vooruitgang in AVI-instructieniveaus zien. In de leesgesprekken heeft de leerling kunnen spreken over zijn succeservaringen en leesvorderingen .

In het volgende hoofdstuk worden de conclusies en aanbevelingen besproken.

Hoofdstuk 4 Conclusies en aanbevelingen

In dit hoofdstuk volgt eerst een evaluatie van het praktijkonderzoek. Daarna worden in paragraaf 2 de conclusies beschreven. In paragraaf 3 volgen de aanbevelingen. De conclusies en de aanbevelingen worden weergegeven in figuur 5 'het praktijktheoretisch model 3'.

§ 4.1 Evaluatie van de opzet van het onderzoek

In dit onderzoek is gekeken naar de uitvoering van twee vormen van leesbegeleiding. Het doel van het onderzoek was om inzicht te krijgen in het effect van twee opeenvolgende begeleidingsvormen in de dagelijkse onderwijspraktijk. Uitgangspunt daarbij was dat het onderzoek moest bijdragen aan de verdere ontwikkeling van effectieve begeleidingsvormen voor tieners.

De opzet van het onderzoek is grotendeels kwantitatief geweest, hoewel in beperkte mate ook kwalitatieve informatie verzameld is. De resultaten van de kwantitatieve gegevens zijn op twee manieren onderzocht. Op deze manier konden resultaten van vooruitgang gemeten in AVI instructieniveau vergeleken worden met resultaten van vooruitgang gemeten in het aantal hardop gelezen woorden per minuut. Binnen het onderzoek is voldoende informatie verzameld om een oordeel te kunnen vormen over de effectiviteit van de opeenvolgende begeleidingsvormen voor de onderzoeksgroep. De opzet en de uitvoering van het onderzoek is van verschillende kanten bekeken (triangulatie); vanuit de literatuur, vanuit de leerling en vanuit de leesbegeleiding.

De waarde van het onderzoek ligt in de verbetering van de praktijksituatie op 'de School'. De uitspraken en conclusies in dit hoofdstuk krijgen daarom een voorlopig karakter.

Belemmerende factoren

Er zijn een aantal factoren te noemen die belemmerend werkten bij de uitvoering van het koorlezen. Bij alle vermelde belemmerende factoren worden waar mogelijk suggesties ter verbetering vermeld.

Het oefenen verliep bij het koorlezen niet gestructureerd. Er werd geen verslag over de wijze, duur en frequentie van het oefenen bijgehouden. Een huiswerk formulier ondervangt deze problemen. Hierop kan worden bijgehouden wanneer en met wie de leerling werkt, welke ondersteuning aan de leerling aangeboden is en hoe het lezen is verlopen.

Op dit moment zijn de leerkrachten nog te weinig bij de begeleiding betrokken. De leerkracht heeft nu geen zicht op het oefenen van de leerling en kan zo het lezen niet voldoende stimuleren. Om het koorlezen breder in de school neer te zetten moet de leerkracht beter geïnformeerd worden over de uitvoering van de oefeningen zodat hij beter kan begeleiden. Dit zal schoolbreed moeten worden aangepakt in overleg met de directie.

De uitvoering van het zelfstandig lezen werd belemmerd omdat er niet meerdere exemplaren van de leesboeken aanwezig waren. Een tweede exemplaar op school is aan te bevelen. Een boekenbudget voor de leesbegeleiding zou een oplossing kunnen zijn.

Een leerling kreeg voor het zelfstandig lezen geen ondersteuning van thuis. In overleg met de leerkracht is besloten dat deze leerling niet verder mee zou doen aan de tweede begeleidingsvorm. De voorwaarde voor de leesbegeleiding lijken zo goed gesteld.

Bevorderende factoren

Een viertal factoren zijn bevorderend geweest bij de uitvoering van de begeleidingsvormen.

- Er was voldoende ondersteuning van de leerkracht en de ouders bij het stillezen.
- Er was voldoende keuze uit nieuw aangeschafte boeken.
- Een geleidelijke overgang van de verschillende instructievormen.

De ondersteuning en de leesomgeving kunnen als voorwaarde gezien worden voor een effectieve begeleiding.

§ 4.2 Conclusies

De conclusies worden vanuit de onderzoeksvraag beschreven en toegelicht:

Wat is het effect gemeten in AVI-niveaus van twee opeenvolgende vormen van leesbegeleiding aan tieners met een leesachterstand van meer dan 2 jaar op sbo 'de School'?

De twee opeenvolgende vormen van leesbegeleiding aan tieners hebben een duidelijk effect. Alle tieners lezen 2 of meer AVI-niveaus hoger. Dit betekent een versnelling van de leesontwikkeling in een periode van 5 maanden.

De veronderstelling was dat het herhaald hardop lezen een effect op het technische leesniveau zou hebben. Deze veronderstelling werd bevestigd door Smits (2003b) en door de praktijkervaring. Ook in deze onderzoekssetting is gebleken dat de veronderstelling juist is. Het koorlezen heeft een positief effect op het technische leesniveau. Dit effect komt ongeveer overeen met een normale vooruitgang van de leesontwikkeling beschreven door Kuhn e.a. (2003).

Na het koorlezen is een leerling afgehaakt omdat er niet aan de voorwaarden voldaan kon worden. Ouders zouden het lezen thuis niet ondersteunen. Dit bevestigt dat de voorwaarden om zelfstandig te lezen eerst aanwezig moeten zijn, beschreven door Chambers (2002) en Wouters en Wentink (2005)

De veronderstelling dat de vooruitgang bij het zelfstandig lezen een geleidelijk proces zou zijn werd niet bevestigd in dit praktijkonderzoek.

De mate van de vooruitgang van het technisch lezen was groot na 'het zelfstandig lezen'. Alle leerlingen lieten een versnelling in hun leesontwikkeling zien. In de beoordeling van het effect van het zelfstandig lezen moet de oefenvorm meegenomen worden. De leerlingen zijn namelijk getoetst aan het eind van het koorlezen, vóór de oefenvorm. De factoren die effect lijken te hebben bij het zelfstandig lezen kunnen niet los gezien worden van de voorgaande begeleiding het koorlezen. Deze factoren zijn: het doel van het lezen ontdekken, het hardop lezen, veel lezen, de motivatie, de instructie en de structuur.

De leerlingen lijken het **doel** van het lezen te hebben ervaren. Chall (1995) beschrijft dat lezen in deze fase een gereedschap is om nieuwe kennis te verwerven. Aarnoutse e.a. (2003) voegen daar aan toe dat leesstrategieën ontwikkeld worden waarmee teksten met begrip gelezen kunnen worden. De directe instructie en strategisch handelen lijken de leerling te ondersteunen bij het ontwikkelen van denkpatronen waardoor de leerling tot beter tekstbegrip komt. Dit lijkt de betrokkenheid naar het boek te vergroten. Het lezen wordt zo leuk en interessant zoals Chambers (2002) heeft beschreven.

Leerlingen hebben het **hardop lezen** meerdere keren per week geoefend in het koorlezen en het zelfstandig lezen. Daarnaast zijn ze **meer** gaan **lezen**. Dit lijkt de vooruitgang in het lezen te bevorderen.

De succes ervaring van het koorlezen lijkt de leerling te **motiveren** om zich in te zetten voor de tweede begeleidingsvorm. Allen (2000) beschrijft dat succes motiveert.

De directe instructie en strategisch handelen leggen in toenemende mate de verantwoordelijkheid bij de leerling, dit versterkt de autonomie en lijkt de leerling te motiveren (van Looy e.a., 2000, en Veenman, 2002).

De aangereikte leesstrategieën in de leesgesprekken leren de tieners om de leesproblemen zelf op te lossen, op deze manier leren zij succeservaringen aan zichzelf toe te schrijven. Dit lijkt de leerlingen te motiveren (Kozminsky & Kozminsky, 2002).

De oefenvorm is een succesvolle overgang na het zelfstandig lezen. Veenman (2001a) geeft dit ook aan bij de directe **instructie**.

Het stellen van leesdoelen en de evaluaties boden structuur in tijd aan waardoor de leerling ondersteuning in het zelfstandig lezen heeft gekregen. Door de leesdoelen op maat af te stemmen op de leerling is structuur in activiteit geboden. Door de doelen wekelijks bij te stellen lijkt de leerling op het goede niveau zijn werk aan te kunnen. De duidelijke afspraken in de vorm van leesdoelen en evaluatie hebben structuur in persoon geboden. Zo konden de hoge verwachtingen van de leesbegeleider ook concreet naar de leerling toe gemaakt worden (Vernooy,2005b).

Het doel van het onderzoek was het bepalen van het effect van de opeenvolgende begeleiding. Het leesniveau van de tieners laat in 5 maanden op zijn minst 8 didactische leermaanden vooruitgang zien. Twee AVI-instructioniveaus omhoog in vijf maanden is een goed resultaat (Osborn e.a., 2003 en Vernooy, 2005a).

Het doel in het onderzoek was te onderzoeken of deze opeenvolging van begeleiding effectief en motiverend voor tieners is. De opeenvolging van begeleiding leek zeker effectief. De leerlingen lieten een vooruitgang in de leesontwikkeling zien. Met name het hardop blijven lezen gecombineerd met het zelfstandig lezen leken succesvol. Dit kwam overeen met de aanbeveling van de National Reading Panel (2000). De motivatie van de leerling mede verkregen door succeservaringen na het koorlezen was groot waardoor 91 % van de tieners aan de tweede begeleidingsvorm wilden meedoen. In juni gaven alle tieners van de tweede begeleidingsvorm aan te willen blijven lezen. De motivatie leek versterkt te worden door de succeservaringen, de autonomie en toeschrijven van de succeservaringen aan zichzelf. Op de vraag 'Wat wordt je volgende boek?' gaven 80% van de tieners direct de titel van het volgende leesboek aan.

Slotconclusie.

Tieners op sbo 'de School' kunnen gemotiveerd worden om meer te gaan lezen. Door het volgen van effectieve leesbegeleiding waarin hoge verwachtingen, autonomie en succeservaringen centraal staan, kunnen tieners ervaren dat zij succesvol kunnen lezen.

Directe instructie lijkt de instructievorm die bij deze groep effect heeft. Daarbij kunnen individuele verschillen in aanpak, motivatie en zelfstandig leren steeds opnieuw bijgesteld worden. Het blijkt dat de tiener met begeleiding goed in staat is zelfstandig zijn leestijd uit te breiden. Voorwaarden zijn dat de leerling ondersteund wordt door de leerkracht en de ouders. Daarnaast is een goede leesomgeving belangrijk.

De opeenvolgende begeleidingsvormen bieden mogelijkheden voor de verbetering van de kwaliteit van de leesbegeleiding. Er treedt geen therapie moeheid op en de leerling blijft door de eigen verantwoordelijkheid betrokken bij de begeleiding. Daarnaast leert de leerling om de oorzaak van het leessucces bij zichzelf te zoeken. Dit wil zeggen dat de leerling zo door interne attributie successen leert vieren. De succeservaringen van de leerling en de hoge verwachtingen van de leesbegeleider, leerkracht en ouders motiveren de leerling te blijven lezen.

§4.3 Aanbevelingen voor het leesonderwijs op 'de School'

Effectief leesonderwijs aan tieners op sbo 'de School' werkt stimulerend en bevordert de leesontwikkeling. Dit praktijkonderzoek laat zien dat hoge verwachtingen ook aan deze doelgroep gesteld kunnen worden. De leesvorderingen van de tieners geven aanleiding om met het management team en de bouwcoördinatoren ideeën uit te wisselen over het stellen van haalbare leesdoelen en hoge verwachtingen voor de bovenbouw leerlingen.

Effectieve instructie en uitbreiding van de leestijd geven aan alle leerlingen de mogelijkheid om met een goed leesniveau de school verlaten naar het voortgezet onderwijs. Zoals de ervaringen van het Lisbo-project laten zien die zijn beschreven door Vernooy (2005a). Een uitbreiding van de leestijd; aangestuurd vanuit de schoolleiding, in de groepen, tijdens de extra begeleiding en vanuit de leerling zelf geeft resultaat (Houtveen e.a., 2005).

Er worden vijf aanbevelingen gedaan ten aanzien van de leerlingen, de leerkrachten, de leesbegeleiding, de directie en het samenwerkingsverband. In figuur 4 'praktijktheoretische model 3' staan deze aanbevelingen en de conclusies uit § 4.2 schematisch weergegeven.

Op leerlingenniveau: de leerlingen kunnen betrokken worden bij de keuze van nieuwe boeken. Op deze manier zullen ze gestimuleerd worden over boeken te gaan praten, denken en lezen. Chambers (2002) en Wouters & Wentink (2005) beschrijven dat leerlingen uit voldoende boeken en tijdschriften een keuze moeten kunnen maken die passen bij de interesses en de belevingswereld

Op groepsniveau: de leerkrachten moeten beter geïnformeerd worden over de leesbegeleiding. Zij zullen zich meer betrokken voelen als zij ook een actieve rol krijgen door bijvoorbeeld het oefenen te begeleiden. Daarnaast krijgen zij beter inzicht in de vorderingen van de leerling door het opstellen van individuele handelingsplannen (Veenman, 2001a).

De leesbegeleiding: het samenwerkend of coöperatief leren kan in combinatie met de directe instructie en strategisch handelen gecombineerd worden tot een nieuwe vorm van leesbegeleiding. De leerlingen kunnen na de opeenvolgende begeleidingsvormen in een derde begeleidingsvorm in een groep de leesgesprekken kunnen blijven voeren. Veenman (2001b) beschrijft verschillende werkvormen van coöperatief leren. Als voorbeeld is de coöperatieve werkvorm denken-delen-uitwisselen geschikt voor het verwerken van informatie die eerder is verstrekt via directe instructie of via bestudering van een schriftelijke tekst. Deze coöperatieve werkvorm is eenvoudig toe te passen en vormt een krachtig middel om de leerlingen aan het denken te zetten.

Op schoolniveau: een voorwaarde om te komen tot een schoolbrede verantwoordelijkheid voor het lezen is dat er duidelijke afspraken gemaakt worden over leestijd, leesinstructie en leesdoelen. Deze afspraken zullen vanuit het management team geborgd moeten worden (Houtveen e.a., 2005).

Naar het samenwerkingsverband: dit praktijkonderzoek kan een aanleiding zijn om de expertise in de school te delen met de scholen in het samenwerkingsverband. Op de komende studiedag van OPOX (openbaar primair onderwijs XXX) in oktober kan er een workshop over leesbegeleiding aan tieners verzorgd worden.

Factor literatuur	Conclusies	Aanbevelingen
Hardop lezen	Hardop lezen heeft een effect op de vooruitgang van het AVI-niveau. Zowel het herhaald hardop lezen (het koorlezen) als het zelfstandig hardop lezen.	Het koorlezen schoolbreed aanpakken in overleg met het management team.
Veel lezen	Veel lezen heeft een effect op de vooruitgang van het AVI-niveau. Een voorwaarde is de ondersteuning van de leerkracht en de ouders. De succeservaring verkregen bij het koorlezen motiveert meer te lezen.	Groepssetting begeleid zelfstandig lezen: samenwerkend leren: de leerlingen in een kleine groep leesgesprekken aanbieden onder begeleiding van een leesbegeleider
Effectieve instructie	"Directe instructie en uitvoerend handelen" en "directe instructie en strategisch handelen" blijken door de opeenvolging zeer effectief te zijn voor leesbegeleiding.	De directe instructie binnen het leesonderwijs op 'de School'.
Motivatie	De kwalitatieve gegevens bevestigen dat succeservaringen, autonomie, interesse, veiligheid en hoge verwachtingen in de begeleidingsvormen ingebed zijn. Zij lijken de motivatie voor het lezen te bevorderen.	Succeservaringen en hoge verwachtingen binnen het leesonderwijs kunnen door het stellen, bijstellen en evalueren van Individuele leesdoelen gehaald worden
Lees omgeving	De kwalitatieve gegevens bevestigen dat een rijke lees omgeving op school de leerling uit daagt om te lezen	Leerlingen betrekken in de boekkeuze van nieuwe boeken .

Figuur 5 'praktijktheoretische model 3'

Literatuurlijst

- Aarnoutse**, C. en Verhoeven, L.(red), 2003, *Tussendoelen gevorderde geletterdheid*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.
- Allen**, J. (2000). Yellow Brick Roads. Hoofdstuk 3: *What gets in the way of reading success?, Shared and Guided Paths to Independent Reading*. 4-12. Maine:Stenhouse publishers. p. 31-42.
- Armbruster**, Lehr, & Osborn, (2001) Put Reading First. *Fluency Instruction*. Ciera en NIFL.
- Chall**,J.(1996) *Information about the stages of reading development*. www.vt.edu/users/wnichols/roandde/chall.html.
- Chambers**, A.,(2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Fennis**, I.B.M. en Smits, A.E.H (2005) *Vragenlijsten m.b.t. leesbegeleiding*. Windsheim OSO.
- Harinck**, F., (2006), *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn, Garant.
- Hasbroucke**, J., G. Tindl, (1992), *Curriculum-Based Oral Reading Fluency Norms for Students in Grades 2 Through 5*, in Osborn, J. , Lehr, F. en Hiebert E.H. (Red., 2003) Focus on fluency, the Regional Educational Laboratory, Pacific Resources for Education and Learning.
- Houtveen**, T., E. Koekebacker, D. Mijs,K. Vernooy. (2005) ,Hoofdstuk 1 *Succesvolle aanpak van risicoleerlingen. Wat kan de school doen?* Apeldoorn: Garant.
- Johnson** , D. (2004), *Online Magazines for Children and Teens. Issues in Technology, Reading and Writing Quarterly* v20 n1 p103-107.
- Kuhn**, M. R., & Stahl, S. A. (2003). *Fluency: A review of developmental and remedial practices*. Journal of Educational Psychology, 95,p. 3-21.
- Kozminsky**, E. en L. Kozminsky (2002) *The dialogue page: Teacher and student dialogues to improve learning motivation*. Intervention in school and clinic. Vol 38, 2. p.88-95.
- Krashen**, S,2005. *Is in school free reading good for children? Why the national readingpanel is (still) wrong*. www.sdkrashen.com.
- Looy**, L. van, e.a., 2000, *Onderzoek naar de meerwaarde en de implementatiemogel/ijkheden van meer zelf-standig leren door leerlingen in het hoger secundair onderwijs in Vlaanderen*. OWPWO-rapport nr. 98.08. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs.
- National Reading Panel** (2000),*Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Osborn**, J. , Lehr, F. en Hiebert E.H. (2003) *Focus on fluency.*, the Regional Educational Laboratory, Pacific Resources for Education and Learning. www.prel.org.
- Reutzel**, D. Ray; Smith, John A., 2004, *Accelerating Struggling Readers' Progress: A Comparative Analysis of Expert Opinion and Current Research Recommendations* ,Utah State University, Logan, Utah, USA, Reading & Writing Quarterly, volume 20, n1, p63-89.
- Routman**, R. (2003). *Reading essentials*. Portsmouth: Heinemann.
- Stavenga**, A.,2001, *Over dyslexie, diagnostische besluitvorming in de praktijk*, Utrecht, Hogeschool Utrecht, Seminarium voor Orthopedagogiek.
- Smits**, A., (2003a), *behandeling van het voortgezet, lezen*, OSO,Zwolle Windesheim.

Smits, A., (2003b), *Handleiding Ralfi in de groep*, OSO Windesheim.

Smits, A., (2003c), *Effectieve wegen om te leren lezen*, OSO Windesheim.

Struiksmā, C. en van der Leij, A. (1995) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU uitgeverij. Pag. 59-62 en 74-78.

Veenman, S.,(2001a), *Directe instructie*, Sectie Onderwijs en Educatie Katholieke Universiteit Nijmegen Paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden.

Veenman, S.,(2001b), *Coöperatief leren*, Sectie Onderwijs en Educatie Katholieke Universiteit Nijmegen Paper ten behoeve van de cursus Instructievaardigheden.

Vernooy, K., (2001), *Leerlingen worden lezers door te lezen! Stillezen van harte aanbevolen*. Leesgoed juni 2001.

Vernooy, K., (2005a), *Het vlot-draaiboek, 'vlot lezen en vergroten van woorenschat'in het speciaal basisonderwijs*. Masterplan Dyslexie, CPS, Amersfoort.

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

Worthy, J. en Broaddus, K. (2001/2002), *Fluency beyond the primary grades: from group performance to silent, independent reading*. The Reading Teacher. Vol. nr. 4 dec 3001/jan. 2002 p. 334-343.

Wouters, E. en H. Wentink, 2005, *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor het speciaal basisonderwijs*. Nijmegen; Expertisecentrum Nederlands.