

Risicolezers in groep 3

Een onderzoek naar de wijze waarop scholen hun leesonderwijs vormgeven ten aanzien van de risicolezers.

Geert Braaksma

Auteursgegevens

G. Braaksma
Van Abbemastraat 1
8823 SG Lollum
g.braaksma@hoekstien-arum.nl

Hoofdstuk 1. Samenvatting.....	3
2. Inleiding.....	3
2.1 Verlegenheids situatie.....	3
2.2 Praktijkvraag.....	4
2.3 Doel in het onderzoek.....	4
2.4 Doel van het onderzoek.....	4
2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	4
3. Theoretisch kader, Literatuuronderzoek.....	5
3.1 Lezen in een international perspectief.....	5
3.2 Lezen in groep 3 in Nederland.....	8
3.3 Lezen in groep 1 en 2.....	9
3.3 Risicolezers in groep 1 en 2.....	9
3.4 Risicolezers in groep 3.....	9
4. Opzet van het onderzoek.....	10
4.1 Globale fasering.....	10
4.2 Stappenplan.....	11
4.3 Instrumentenplan.....	11
4.3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen.....	11
4.3.2 Welke gegevens heb je nodig om je onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden?.....	12
4.3.3 De wijze waarop de gegevens worden verzameld.....	12
4.3.3A Welke instrumenten ga ik gebruiken.....	12
4.3.3B Hoe ga je die instrumenten ontwikkelen?.....	13
4.3.3C De onderzoekspopulatie.....	13
4.4.3D Tijdplan voor het verzamelen van de gegevens.....	13
5. Resultaten.....	14
5.1 Algemeen.....	14
5.2 Risicolezers in groep 2.....	14
5.3 Een onverwachte kans.....	15
5.4 Bij de start in groep 3.....	16
5.5 De herfstsignalering.....	16
5.6 De wintersignalering.....	17
5.7 De voorjaarssignalering.....	18
5.8 Het verloop van het leesproces, inclusief de eindsignalering.....	19
5.9 De resultaten in het licht van de herfst- en wintersignalering.....	20
5.10 De kwaliteit van de handelingsplannen.....	20
6. Conclusies.....	22
6.1 Aanbevelingen.....	23
7. Reflectie.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.
8. Literatuurlijst.....	24
Bijlage 1. Instrumenten.....	Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

Hoofdstuk 1. Samenvatting.

Dit praktijkonderzoek doet verslag van de wijze waarop scholen omgaan met hun risicolezers in groep 3. Aan dit onderzoek deden 13 scholen mee en 212 leerlingen, die verdeeld waren over 16 groepen. De leerkrachten zelf bleven in het onderzoek buiten beeld, de gegevens werden aangeleverd door de interne begeleiders.

Uit de literatuurstudie komt naar voren dat we het in ons land qua methodiek goed voor elkaar hebben. Er bestaat wat dat betreft een grote consensus, wortelend in een traditie. Er is zeker bij ons geen 'reading-war' gaande, hoewel er ook hier te lande kritische geluiden zijn te horen ten aanzien van de nadruk die momenteel het technische aspect van het lezen ten deel valt.

De mate waarin fonemisch bewustzijn en letterkennis worden gekend aan het eind van groep twee, blijkt een goede voorspeller te zijn van het leessucces in groep 3. Door een groepsgewijze afname van de invented spelling, kan echter ten aanzien van de afname van beide eerst genoemde factoren een aanzienlijke tijdwinst worden geboekt.

De leestijd op de scholen blijkt nogal te variëren en is aan de magere kant. We constateren dat de kleinste scholen de minste tijd aan lezen besteden.

Leerkrachten in groep 2 vinden het vaak nog lastig om aan te geven of er wel of niet sprake is van een (mogelijke) risicolezer. Bevindingen vanuit groep 2 worden bij de aanvang van het leesproces in groep 3 niet direct in de aanpak verwerkt.

De herfstsignalering blijkt een goede voorspeller te zijn voor de leesprestaties gedurende het gehele leerjaar. Gezien de activiteiten die worden ondernomen na afname van deze screening zijn lang niet alle scholen zich hiervan in voldoende mate bewust. Dit geldt in mindere mate ook voor de wintersignalering. Gedurende de loop van het schooljaar krijgen de interventies een steeds zwaarder karakter. Na de voorjaarssignalering worden bijna alle interventies vastgelegd in een handelingsplan. Bij het werken met handelingsplannen valt op dat er onvoldoende aandacht is voor het maken van een goede analyse.

De bevindingen van dit onderzoek monden uit in een tiental aanbevelingen.

2. Inleiding.

2.1 Verlegenheidsituatie

In 2003 stelde ik samen met enige collega's voor het werkverband WSNS 302 een protocol dyslexie op. Dit protocol is een afgeslankte versie van het protocol Leesproblemen en Dyslexie van Wentink en Verhoeven. Wij vonden deze afslanking noodzakelijk omdat de uitvoering in de praktijk haalbaar moest blijven.

De praktijk van het protocol voor groep 3 ziet er als volgt uit:

1. Bij de aanvang van groep 3 wordt de beginsituatie vastgelegd voor alle leerlingen.
2. Oktober: herfstsignalering
3. Oktober tot februari: Interventieperiode 1. Elementaire leeshandelingen
4. Februari: Meetmoment 2: Letterkennis en elementaire leeshandeling
5. Februari en maart: Interventieperiode 2: Volledige letterkennis en decodeersnelheid.
6. Eind maart: Meetmoment 3: Letterkennis en decodeersnelheid.
7. Maart tot mei: Interventieperiode 3: Automatisering van het leesproces
8. Eind mei: Meetmoment 4 en eindevaluatie.

Als leerkracht in groep 3 werd ik in de jaren erna in de eigen groep bij de uitvoering betrokken. Ook in mijn klas screende ik de kinderen en werden mogelijke risicolezers er uit gevist. In de dagelijkse praktijk kregen deze leerlingen extra aandacht: de leestijd werd uitgebreid, het tempo van aanbieden werd vertraagd, instructies werden herhaald, één op één

lezen met de leerkracht of klassenassistent georganiseerd. Eén en ander werd in handelingsplannen vastgelegd en via dat plan uitgevoerd.

Als intern begeleider krijg ik te maken met het dyslexie protocol en hulpvragen van leerkrachten uit groep 3 ten aanzien van het leesproces. In de praktijk blijkt dat er ieder jaar opnieuw kinderen zijn die de minimum doelen niet halen. Kinderen raken al in een vroeg stadium achterop. Dat kan voor de rest van hun schoolloopbaan grote gevolgen hebben. De vraag rijst dan in hoeverre doen wij voor die kinderen de goede dingen. Het werken met een protocol is in ieder geval een stap in de goede richting.

In het protocol geven Wentink en Verhoeven na ieder meetmoment voorbeelden van mogelijke interventies. In de praktijk zal het er op neer komen dat scholen verschillende interventies toepassen. Maar wat leveren die interventies dan op? Werkt het ene duidelijk beter dan het andere? Zijn er in de wijze waarop scholen werken interventies te ontdekken die tot betere resultaten leiden dan andere? Of doet het er niet toe?

Kortom hoe gaan scholen om met het leesonderwijs in groep 3 in het algemeen en meer specifiek ten aanzien van risico lezers.

2.2 Praktijkvraag

Op welke wijzen geven scholen hun leesonderwijs vorm ten aanzien van de risicolezers in groep 3.

2.3 Doel in het onderzoek

Inventariseren van de wijzen waarop scholen met hun risicolezers om gaan.

Ik wil na het onderzoek weten welke interventies ten aanzien van het leesonderwijs m.b.t. risicolezers effectief zijn en welke minder effectief zijn.

2.4 Doel van het onderzoek

De uitkomsten van het onderzoek wil ik gebruiken als basis voor mijn handelen als IB'er bij het adviseren en begeleiden van leerkrachten ten aanzien van risicolezers in groep 3.

De resultaten van mijn onderzoek zullen tevens besproken worden op het IB-overleg in de vorm van conclusies en aanbevelingen.

2.5 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Wat is het effect van de verschillende wijzen waarop scholen hun leesonderwijs vorm geven ten aanzien van de groep risicolezers in groep 3?

Deelvragen:

- Wat zijn de huidige opvattingen betreffende goed leesonderwijs.
- Op welke wijze en met welke middelen geven scholen momenteel hun leesonderwijs vorm.
- Wanneer spreken we van risicolezers?
- Welke interventies worden ten aanzien van risicolezers ondernomen?
- Welke interventies worden vanuit de literatuur aanbevolen?
- Wat is het effect van de diverse interventies in de praktijk.

3. Theoretisch kader, Literatuuronderzoek.

3.1 Lezen in een international perspectief.

‘Reading is essential to success in our society. The ability to read is highly valued and important for social and economic advancement. Of course, most children learn to read fairly well. In this report, we are most concerned with the large numbers of children in America whose educational careers are imperilled because they do not read well enough to ensure understanding and to meet the demands of an increasingly competitive economy. Current difficulties in reading largely originate from rising demands for literacy, not from declining absolute levels of literacy. In a technological society, the demands for higher literacy are ever increasing, creating more grievous consequences for those who fall short.’ Uit Snow, C ; Preventing Reading Difficulties in Young Children, Washington, 1998

Zie hier het belang van het leesonderwijs. Waar wij in vroegere tijden op de Pedagogische Academie spraken van een instrumentele culturele vaardigheid, daar spreken we nu van ‘demands of an increasingly competitive economy. Alsof deelname aan de cultuur niet ook inhoudt: het kunnen voorzien in je eigen levensbehoeften.

De uitspraak van Snow heeft een duidelijk waarneembare politieke lading. Dat is niet vreemd binnen de Amerikaanse verhoudingen. Berenst (2006) citerend: Van oudsher wordt de *phonics*-benadering sterk vanuit de conservatieve hoek bepleit, terwijl de betekenisgerichte *whole language approach* geassocieerd wordt met een progressieve politiek.

In Nederland mag dan geen sprake zijn van een ‘reading war’ (Wren, 2000), Berenst plaatst terecht enige kritische kanttekeningen bij het Inspectie Rapport (2006) over leesonderwijs.

Doen we het leesonderwijs wel recht door (nog grotere) nadruk te leggen op technisch leesonderwijs? Dat bij lezen technische aspecten een rol spelen zal niemand ontkennen, maar het uiteindelijke doel, namelijk het kennis nemen van gedachten, gevoelens en opvattingen van anderen, mag niet uit het oog worden verloren.

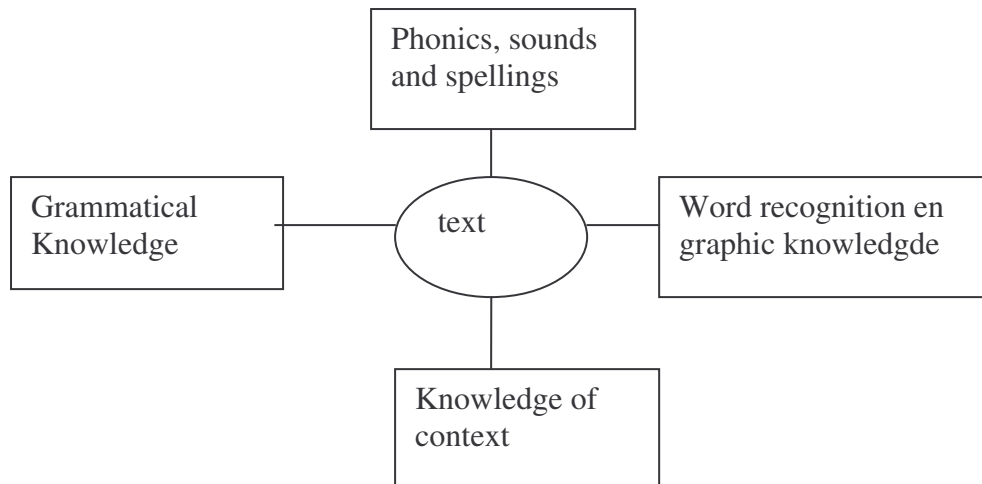
Dat leesonderwijs in de Nederlandse situatie ook binnen het brede taalonderwijs wordt geplaatst, blijkt wel uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie van Wentink en Verhoeven. (2001) Hier worden voor groep 1 en 2 de tussendoelen beginnende geletterdheid als

uitgangspunt en richtlijn genomen voor goed taal- en leesonderwijs. Boekoriëntatie, verhaalbegrip, functies van geschreven taal, relatie tussen gesproken en geschreven taal, fonologisch bewustzijn, alfabetisch principe en functioneel ‘lezen en schrijven’. Ik ben nog weinig mensen tegengekomen die bezwaar hebben tegen genoemde doelen. Toch is het dan weer opvallend dat Mommers (2005) wel aandacht besteedt aan het belang van fonologisch bewustzijn, c.q. fonemisch bewustzijn, als zijnde in samenhang met letterkennis een belangrijke voorspeller voor leessucces in groep 3, [wat waar is, zie ook Ehri, 2001] maar geen aandacht besteedt aan het belang van een goede taalontwikkeling. Ook in Nederland hebben we mensen die meer de nadruk op de technische kant van lezen leggen en mensen die

meer de taal als geheel als uitgangspunt nemen. Het is Bus (2005) die in haar oratie “naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving in de bestrijding van leesproblemen en (pseudo-)dyslexie” een duidelijk én én standpunt inneemt. Zij verhaalt van kinderen van een vrije school, die op hun tiende jaar nog niet konden lezen, simpelweg omdat zij geleerd hadden te ‘lezen’ via de didactiek zo die door Steiner een eeuw eerder was voorgeschreven. Zij waren er niet in geslaagd zich grafeem – foneem koppelingen eigen te maken en hadden moeite met de elementaire leeshandelingen. Hun fonemisch bewustzijn was dan ook onvoldoende ontwikkeld. ‘Not only nonreading preschoolers, but also illiterate adults and readers of nonalphabetic orthographies, have much difficulty and exhibit only rudimentary levels of phonological awareness zo zegt Ehri. (2001) In zo’n situatie kan een foneemtrainingsprogramma uitkomst bieden. Maar toen Bus enige jaren later met kinderen uit Amsterdam werkte die veelal volgens de methode ‘Veilig Leren Lezen’ lezen hadden geleerd of niet geleerd, ontdekte zij dat meer foneemtraining, nog kleinere stapjes en meer technische snufjes, niet tot verbetering van het lezen leidden. De ‘leesproblemen’ ontstonden simpelweg omdat er taalproblemen aan ten grondslag lagen. Foneemtraining verklaart iets meer dan 8 % van het leessucces, veel voorlezen in de voor schoolse periode 8 %. Van de kinderen die veel is voorgelezen leert 64 % moeiteloos lezen, van kinderen die moeite hebben met leren lezen is 36 % veel voorgelezen. Leessucces is dus van meer factoren afhankelijk dan enkel fonemisch bewustzijn.

In dat kader is het des te opmerkelijker dat in het inspectierapport wordt verwezen naar een onderzoek van Johnston & Watson (1998) dat ‘mogelijke aanknopingspunten ter verbetering biedt’. Uit dat onderzoek blijkt namelijk dat de manier waarop wij onze kinderen leren lezen (synthetic phonics) superieur is aan de manier waarop de kinderen in Schotland leren lezen, waar men een look and say benadering koppelt aan analytic phonics. Het lijkt er op dat op het moment dat in de Engelstalige literatuur het woord phonics valt hier ten lande een aantal personen denkt goud in handen te krijgen, terwijl het niets meer is dan meer van hetzelfde. Dat we kritisch mogen zijn voor wat betreft aanbevelingen uit de Angelsaksische landen, mag blijken uit het volgende. In het verslag van het House of Commons (2005) kunnen we het volgende citaat lezen: “The principal problem [before the NLS] was that there was no place where literacy (and I think reading is the priority in the early years) where reading and writing was taught. There was no moment in the day when this was our focus. It was lost in an integrated curriculum and literacy teaching. I think we would agree on this requires some very focused and structured teaching in the early years.” Zo’n citaat komt de gemiddelde Nederlandse onderwijzer vreemd over. Je zult wel op een ‘Ieder Wijs School’ moeten werken om je hierin te herkennen. In 1997 werd in Engeland besloten tot de invoering van de National Literacy Strategie!

The National Literacy Strategy is er voorstander van leesonderwijs in een zo breed mogelijke context te plaatsen; het zo genaamde zoeklichtmodel. In beeld ziet dit er zo uit:



Men gaat er van uit dat kinderen het beste leren lezen door gebruik te maken van verschillende strategieën, maar men claimt ook dat het beter is voor kinderen die met de ene strategie beter uit de voeten kunnen dan de andere.

In reactie op dit model verklaart Dr. Stuart dat het een ongemakkelijk compromis is tussen opvattingen van the whole language approach (“the psycholinguistic guessing game”) en over wat we op basis van onderzoek weten over hoe kinderen leren lezen en welke cognitieve processen daarbij een rol spelen. Waarbij voorzitter Mr. Gibb antwoordt: ‘We are talking about phonics, are we not?’ Ja, zegt Dr. Stuart, kinderen moeten het alfabetisch principe doorhebben, ze moeten drie dingen leren: ze moeten grafeem – foneem koppelingen leren, ze moeten letters kunnen verklanken en die samenvoegen en ze moeten om te leren spellen woorden in fonemen kunnen analyseren. Het is alsof we Dumont (1979) weer lezen, wanneer hij de dan bekende methoden bespreekt: beginnend bij de globale leesmethode en uitkomend bij de (klank) synthese methode en alles wat daar tussen in ligt.

Daar waar het NRP (2000) duidelijk is in haar stellingname: ‘Moreover, systematic synthetic phonics instruction was significantly more effective in improving low socioeconomic status (SES) children’s alphabetic knowledge and word reading skills than instructional approaches that were less focused on these initial reading skills’, komt het House of Commons tot de conclusie: In accordance with the available evidence, the DfES now seems to have accepted that phonics is an essential methodology in teaching children to read. The present debate revolves around the status of phonics within early teaching of reading and the type of phonics that should be used. (i.e. analytic phonics, synthetic phonics, embedded phonics, analogy phonics and phonics trough spelling, gb) En dat men ook in Amerika de verhoudingen wel door heeft blijkt uit het volgende citaat van het NRP: Rather, it provides children with essential foundational knowledge in the alphabetic system. It is one necessary instructional component within a complete and integrated reading program. Several additional competencies must be added.

Bekijken we bovenstaande vanuit Nederlands perspectief dan kunnen we niet anders concluderen dat de manier waarop wij de kinderen leren lezen de internationale toets der kritiek gemakkelijk kan doorstaan. Er is binnen onze methoden veel aandacht voor fonemisch bewustzijn, veel aandacht voor het leren van grafeem – foneem koppelingen en de elementaire leeshandeling. Wentink en Verhoeven (2001) komen tot de conclusie dat alle hier gebruikte methoden de toets der kritiek kunnen doorstaan. Ook al is Vernooij (2004) het met die conclusie niet eens: ‘het is een misvatting te denken dat alle methoden even goed zijn, want dat zijn ze niet’. De scholen die aan mijn onderzoek meedoen werken op één na allemaal

met Veilig Leren Lezen. Een methode die de toets der kritiek zeker kan doorstaan vinden Stoeldraaijer (2005) en ondergetekende. Daar zal Vernooy het zeker wel mee eens zijn.

Dat ook een ontwikkelingsgerichte didactiek voor lezen en schrijven (Knijpstra et. al 1997, Broersma et al 2002) niet per se hoeft te vallen onder wat Verhoeven (2006) de scholen noemt 'die kinderen op een zogeheten natuurlijke manier met letters laten spelen en dan gaat het mis,' laat onderzoek van Shure (2002) zien. In ontwikkelingsgericht onderwijs krijgt de schrijfvaardigheid zowel in jaargroep 3 als in jaargroep 4 een krachtige impuls. De ontwikkeling van de schrijfvaardigheid draagt wel bij aan de leesontwikkeling in groep 3, maar niet in groep 4. Toch blijkt dat in groep 4 de leesontwikkeling van kinderen die ontwikkelingsgericht onderwijs hebben gevolgd, onverwacht fors vooruit is gegaan. Dat ligt niet aan de betere schrijfvaardigheid, maar aan het ontwikkelingsgericht onderwijs in het algemeen. Waar het precies aan ligt kunnen we op grond van de beschikbare gegevens niet zeggen. Mogelijk begint hier het praten over inhoud een belangrijkere invloed te krijgen. Juist in ontwikkelingsgericht onderwijs bespreekt de leerkracht verhalen met de kinderen en gaan de kinderen meer praten over wat ze gelezen hebben. (Hovinga, 1999)

3.2 Lezen in groep 3 in Nederland

Alle scholen die meedoen aan het onderzoek maken gebruik van een leesmethode. Volgens Vernooy (2004, 2006) moet goed leesonderwijs in groep 3 voldoen aan de volgende criteria:

- Leer de kinderen zo snel mogelijk op een doelgerichte, expliciete en planmatige manier door directe instructie van de letter- klankkoppelingen nauwkeurig en vlot technisch lezen. Later leren lezen is weinig effectief. Werk veel met oefenvormen als hakken en plakken, wisselrijtjes lezen en samen teksten lezen.
- Gebruik een goede methode waarmee eind groep 3 een leesniveau van AVI 3 of 4 bereikt kan worden.
- Geef doelgericht leesonderwijs: eind groep 3 is een minimum niveau van AVI 2 het doel.
- Stimuleer met name in de eerste helft van groep 3 door interactief voorlezen het begrip luisteren en de woordenschat ontwikkeling.
- Grijp vroegtijdig in bij kinderen bij wie de leesontwikkeling minder goed lijkt te gaan. Geef deze kinderen minimaal een uur extra instructie, boven op de klassikale instructie. Werk hierbij in kleine groepjes.
- Breng eind groep 2, begin groep 3 in beeld welke kinderen extra ondersteuning nodig hebben. Maak hierbij gebruik van toetsen.
- Neem de herfstsignalering af en let bij de kinderen speciaal op de letterkennis. Geef extra en intensieve instructie. Gebruik hierbij ook de computer.
- Bij de krokussignalering: kent het kind alle letters vlot en correct? Kan het kind bij deze voortgang eind groep 3 nog AVI 2 halen. Inzetten intensieve instructie en oefening: bijvoorbeeld boekje bandje, inzetten computer.
- Behandel de volledige methode, rooster voldoende tijd in.
- Het moet vanaf het begin aan de kinderen duidelijk zijn dat lezen altijd betekenis verlenen inhoudt en dat om betekenis te verlenen kennis van woorden belangrijk is.

Wij voegen graag het volgende citaat uit het onderzoek van het House of Commons (2005) toe: 'Whatever method is used in the early stages of teaching children to read, we are convinced that inspiring an enduring enjoyment of reading should be a key objective. This can be endangered both by an overly formal approach in the early years and by a failure to teach decoding.'

3.3 Lezen in groep 1 en 2

Volgens Snow e.a. (1998) moeten bij kleuters de volgende kernactiviteiten plaatsvinden:

- het stimuleren van de mondelinge taalvaardigheid
- uitbreiden van de woordenschat van de kinderen
- praten over boeken
- aandacht voor de klankstructuur van woorden (fonemisch bewustzijn)
- ontwikkelen van kennis over geschreven taal
- herkennen en kunnen noemen van letters
- vertrouwd raken met de basisdoelen en mechanismen van lezen

Wentink en Verhoeven (2001) voegen daar aan toe

- verhaalbegrip en
- fonologisch bewustzijn

en Bus (2005) noemt nog voorlezen, waarbij ook het gebruik van elektronische voorleesboeken voor de nabije toekomst mogelijkheden bieden. Smits (2006) zegt dat de geringe aandacht voor het luisteren niet terecht is. Kortom een rijke taalomgeving met aandacht voor de diverse taal aspecten.

3.3 Risicolezers in groep 1 en 2

Smits (2006) merkt op dat het opvalt dat veel kinderen in groep 2 al heel wat letters kennen, ook in SBO-scholen. Kinderen die in groep 2 geen letters oppikken dienen daarom extra aandacht te verkrijgen, temeer wanneer er sprake is van bijkomende factoren als: erfelijkheid, onvoldoende fonologisch bewustzijn, geen fonemisch bewustzijn. In dat geval is het wenselijk al vast een voorschot te nemen op het lezen in groep 3. Deze voorschotbenadering kenmerkt zich door de volgende activiteiten:

- activiteiten bevatten altijd een combinatie van foneembewustzijn en letters
- stimuleer dagelijks de invented spelling in een betekenisvolle context
- werk individueel of in kleine groepjes
- zorg voor veiligheid en plezier, laat de benadering niet het eerste falen op leesgebied zijn

Via identificatie van fonemen/letters, via manipulatie komen tot klank teken koppelingen. Dat het geen koele training moet zijn, maar een hartelijk en invoelend werken met de kinderen moge duidelijk zijn.

3.4 Risicolezers in groep 3

We spreken van risicolezers wanneer de kinderen er in de loop van groep 3 niet in slagen tot vlot decoderen te komen. Wanneer kinderen eind groep 3 niet in staat zijn teksten op een AVI 2 niveau te lezen, dan word je als leerlingbegeleider toch wat onrustig. Er van uitgaande dat de school goed leesonderwijs geeft, hangen de problemen dan samen met het kind, en niet met het onderwijs. Wanneer we de kinderen goed volgen, dan blijkt al vrij snel in de loop van het jaar dat kinderen problemen gaan ondervinden. Meestal vallen die kinderen in één van de twee volgende categorieën (Vernooy, 2006):

- Kinderen met een goede mondelinge taalvaardigheid die zwak zijn in het fonologische domein. Deze kinderen hebben vooral moeite met het nauwkeurig en vlot lezen.
- Kinderen die zwak zijn op het gebied van meerdere (voorschoolse) condities die voor het leren van belang zijn. Dit zijn meestal kinderen die thuis weinig met boeken en lezen worden geconfronteerd en daardoor een beperkte woordenschat ontwikkelen, zwak zijn op fonologisch gebied, moeite hebben met zinsbouw en een beperkte kennis over geschreven taal hebben.

Het is deze laatste groep waarover Bus (2005) in haar oratie sprak, als zijnde een groep waarbij meer van hetzelfde (foneemtraining, kleine stapjes e.d.) niet werkt, omdat hierbij het gebrek aan betekenis verwerving in het geding is. Deze groep kinderen heeft vanaf haar entree in de basisschool extra ondersteuning nodig om de taal zich beter eigen te maken. Zie aanbevelingen groep 1 en 2.

Expliciete instructie, met name op het gebied van klank – tekenkoppelingen zijn een must. Expliciete instructie kenmerkt zich door een zorgvuldig goed opgebouwde uitleg en veel oefening en toepassing. Daarnaast in meer instructietijd nodig en moeten de kinderen meer lezen.

Smits (2006) stelt dat er sprake moet zijn van een goede begeleidingsrelatie. Daarbij zal er een evenwicht moeten zijn tussen time on task (voortgang in het lezen) en time off task (het werken aan een goede relatie). Daarbij dient aandacht te zijn voor realistische korte termijndoelen. Het is het best om deze doelen samen met de leerling op te stellen, zodat ook de leerling zich mede verantwoordelijk voelt voor het proces. Connect klanken en letters, woordherkenning en vloeiend lezen kunnen daarbij een stagnerend leesproces weer op gang trekken. Wel verdient het aanbeveling daarbij zoveel mogelijk binnen de methode te werken.

4. Opzet van het onderzoek.

4.1 Globale fasering

<i>oktober</i>	Bestuderen literatuur (Vanaf oktober 2006) Draagvlak creëren bij collega IB-ers.
<i>november</i>	Bezoeken conferentie masterplan dyslexie. Collega IB-ers berichten de resultaten van de herfstsignalering door te geven.
<i>december</i>	Verwerken van de gegevens van de herfstsignalering. Verwerken van algemene gegevens. Feedback krijgen op opzet en aard onderzoek en dit verwerken.
<i>januari</i>	Afronden van het literatuuronderzoek.
<i>februari</i>	Collega IB-ers berichten aard en resultaten van de interventies door te geven na het afnemen van de toetsen van meetmoment 2. Bespreeken van het resultaat tot nog toe met mijn critical friend.
<i>maart</i>	
<i>april</i>	Resultaten van meetmoment 3 verwerken.
<i>mei</i>	
<i>juni</i>	Resultaten van meetmoment 4 verwerken. Bespreeken met critical friend. Eindverslag. Conclusies en aanbevelingen.

4.2 Stappenplan

Fase	Wat ga ik doen?	Wat wil ik weten	Hoe uit te zoeken?
Probleem verhelderen en oriëntatie	Snuffelen.	Wat zijn de huidige opvattingen betreffende het aanvankelijke leesonderwijs? Is er een trend waarneembaar? Welke opvattingen zijn er t.a.v. kinderen die moeilijk leren lezen?	Bezoeken conferentie Literatuuronderzoek
Plan maken	Draagvlak scheppen bij collega intern begeleiders. Halen en brengen. Standaardisering van de toetsmiddelen bespreken.	Wat zegt de literatuur over leesinterventies? In hoeverre beschikt een ieder over de gevraagde toetsmiddelen?	Literatuurstudie 13 scholen hebben toegezegd mee te doen. Op overleg bespreken
Plan uitvoeren November t/m mei	In beeld brengen reguliere leesonderwijs. Na iedere interventie periode er voor zorgen dat de gegevens worden aangeleverd	A. Welke methode, tijd, wie. B. Welke interventies vinden plaats? - inhoud - tijd - organisatie - knelpunten - resultaten	Korte vragenlijst. Verzamelen van de gegevens die door de collega's worden aangereikt en deze data verwerken
Resultaten beoordelen	De aangeleverde data bestuderen, bewerken en in een samenvatting vastleggen	Wat is het resultaat van de diverse interventies, welke is het meest effectief? Hoe verhouden de resultaten van de interventies zich tot hetgeen in het literatuuronderzoek naar voren is gekomen?	Gebruik aangeleverde data. Vergelijken met literatuur.

4.3 Instrumentenplan

4.3.1 Onderzoeksvraag en deelvragen.

Wat is het effect van de verschillende wijzen waarop scholen hun leesonderwijs vorm geven ten aanzien van de groep risicolezers in groep 3?

Deelvragen:

- Wat zijn de huidige opvattingen betreffende goed leesonderwijs.
- Op welke wijze en met welke middelen geven scholen hun leesonderwijs.
- Wanneer spreken we van risicolezers?
- Welke interventies worden ten aanzien van risicolezers ondernomen?
- Welke interventies worden vanuit de literatuur aanbevolen?
- Wat is het effect van de diverse interventies in de praktijk

4.3.2 Welke gegevens heb je nodig om je onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden?

Ik moet een zelfde norm hanteren ten aanzien van de definitie 'risico lezer'.
Ik moet weten welke acties de scholen ondernemen ten aanzien van de risicolezers.
Ik moet weten wat de opbrengsten van die acties zijn.

4.3.3 De wijze waarop de gegevens worden verzameld.

4.3.3A Welke instrumenten ga ik gebruiken

Instrument	Doel:
Vragenlijst	In kaart brengen op welke wijze en met welke middelen de scholen hun leesonderwijs inrichten.
Toetsen herfstsignalering.	In beeld brengen van de risicolezers
Eenheid in gebruik en normering toetsen aanreiken aan deelnemende scholen. Cito 3 minuten toets.	De verschillende resultaten met elkaar kunnen vergelijken.
Literatuurstudie	Zicht krijgen op huidige opvattingen omtrent goed leesonderwijs en inzicht verwerven omtrent aanbevolen acties ten aanzien van risicolezers.
Verzamelen en bestuderen van handelingsplannen waarop de interventies staan beschreven.	Inzicht verwerven omtrent de aard van de interventies. Inhoud, tijd, organisatie.
Interview met 4 interne begeleiders	Nagaan in hoeverre het geen in de handelingsplannen wordt vermeld ook feitelijk wordt uitgevoerd. Knelpunten ten aanzien de uitvoering in beeld brengen.

4.3.3B Hoe ga je die instrumenten ontwikkelen?

Ten aanzien van de toetsen maken we gebruik van valide toetsen van het Cito. M.b.t. de herfstsignalering gebruiken we de normering uit het protocol dyslexie.

4.3.3C De onderzoekspopulatie.

De onderzoekspopulatie betreft leerlingen uit groep 3 en hun leerkrachten. De gegevens die ik nodig heb ontvang ik niet rechtstreeks van hen, maar via de diverse interne begeleiders.

4.4.3D Tijdplan voor het verzamelen van de gegevens.

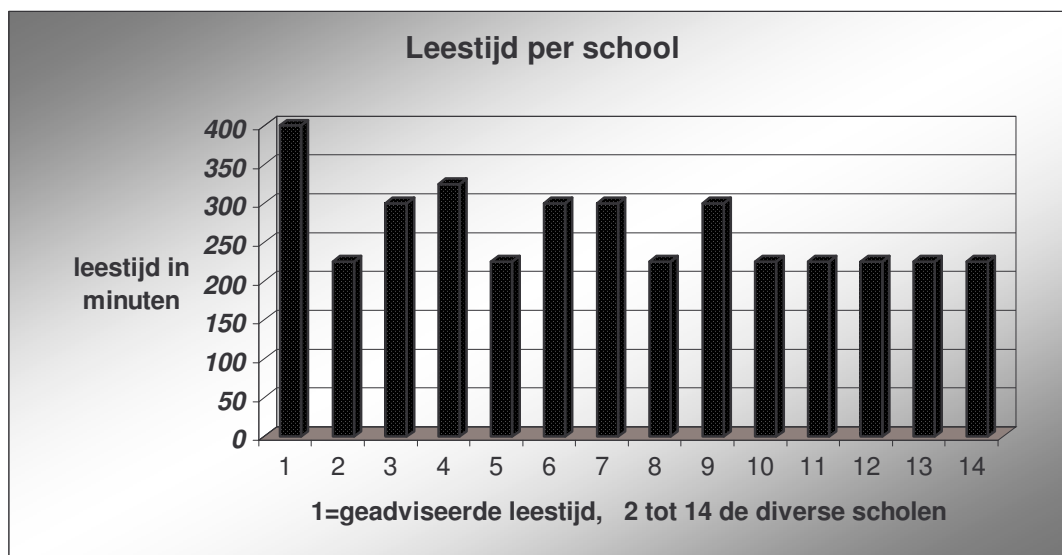
maand	activiteit
<i>oktober</i>	Uitreiken van de vragenlijst ‘algemeen’ omtrent leesonderwijs. Uitreiken formulieren m.b.t. herfstsignalering.
<i>december</i>	Ontvangen en in kaart brengen van resultaten herfstsignalering.
<i>Januari</i>	Laten beoordelen van het instrumentenplan.
<i>Januari</i>	Interviews met intern begeleiders
<i>februari</i>	Afname toets DMT kaart 1. Indien nodig toets letterkennis. Inleveren handelingsplannen, groepsplannen en deze bestuderen.
<i>Eind maart</i>	Afname DMT kaart 1 en 2. Indien nodig letterkennis. Inleveren handelingsplannen, groepsplannen en deze bestuderen.
<i>Eind mei</i>	Afname DMT kaart 1, 2 en 3. Inleveren handelingsplannen, groepsplannen en deze bestuderen.

5. Resultaten.

5.1 Algemeen

Bij het onderzoek zijn 13 scholen betrokken met in totaal 212 leerlingen. Van die 212 leerlingen zitten er 146 alleen met andere kinderen uit groep 3 in een groep. Het betreft hier 6 groepen 3, verdeeld over 3 grote scholen. De andere 66 leerlingen zijn verdeeld over 10 kleine scholen. Op één na werken alle scholen met Veilig Leren Lezen, deze ene school gebruikt de methode Lang zullen ze lezen. 8 scholen geven aan dat een les gemiddeld 45 minuten duurt. Opvallend is dat dit allemaal kleine scholen zijn. Bij de vijf andere scholen duren de lessen gemiddeld een uur. Eén grote school geeft 's morgens 45 minuten les en daarnaast 3 keer in de week nog een les van 20 minuten. De gemiddelde lestijd is 54 minuten leesonderwijs per dag, ofwel 4 uur en 30 minuten per week.

In de kringen rondom Veilig leren lezen (Vernooij), kom je een geadviseerde leestijd van 400 minuten per week tegen. Dat haalt geen van de betrokken scholen.



Van de 17 groepen worden er 8 geleid door één leerkracht, de andere groepen krijgen les van 2 leerkrachten. Voor 5 leerkrachten is het de eerste keer dat ze met de betreffende leesmethode werken. Van die 5 leerkrachten zijn er 3 die voor het eerst in groep 3 lesgeven. Voor 2 leerkrachten is het hun eerste jaar als onderwijzeres.

Alle scholen geven aan de beginsituatie van de leerling bij aanvang van het leesproces in beeld te hebben gebracht. De wijze waarop dit gebeurt, verschilt van school tot school. De volgende instrumenten komen we tegen: Cito taal voor kleuters, Pravoo, Saboso, LVS Dick Meemelink.

5.2 Risicolezers in groep 2

Er blijken bij de start van het leesonderwijs in groep drie 26 leerlingen als (mogelijke) risicoleerlingen te zijn aangemerkt. Op de vraag of die leerlingen in groep 2 nog extra ondersteuning hebben gekregen krijgen we niet altijd even heldere antwoorden: 3 scholen geven aan dat dit niet het geval is geweest, 3 scholen hebben geen risicoleerlingen, 6 scholen geven aan in dit soort gevallen individuele aandacht te geven. Eén school werkt met een groepsplan om de synthese te oefenen. Geen enkele school geeft aan met leerlingen planmatig te werken aan een z.g.n. voorschotbenadering, zoals beschreven in 3.3

Uit gesprekken met 4 leerkrachten uit de groepen 1 en 2 blijkt dat men het nog best lastig vindt de mogelijkheden van een leerling in te schatten. Cito en LVS geven wat dit betreft vaak nog onvoldoende inzicht. Het LVS baseert zich op observaties van de leerkracht. Een observatie leidt tot een inschatting van het kennen en kunnen op leesgebied. Leerkrachten voelen zich hierbij niet altijd even zeker. Zeker daar waar het gaat om leerlingen over wie men toch ‘enige twijfels’ heeft.

Dat het inschatten moeilijk is blijkt uit de gegevens die naar voren komen tijdens de herfstsignalering in groep 3. 49 leerlingen worden nu aangemerkt als lezers van wie de vorderingen als onvoldoende of twijfelachtig mogen worden beschouwd. Dat is bijna een verdubbeling!

5.3 Een onverwachte kans.

Eén school screent alle kinderen aan het einde van groep 2. Hierbij komen de volgende zaken aan de orde: letterkennis, tempo benoemen van kleuren, fonemisch bewustzijn, invented spelling, logopedie, erfelijkheid en problemen volgens de leerkracht. Omdat alle gegevens van de screening nog aanwezig zijn en het hier een onderzoekspopulatie van 67 kinderen betreft lijkt het me zinvol om de uitkomsten van deze screening te vergelijken met de resultaten van het leesproces in groep 3. Met andere woorden: zijn er indicatoren in de screening die een voorspellende waarde hebben ten aanzien van het lezen in groep 3?

De normering m.b.t. de invented spelling heb ik op 15 gezet. 25 was de maximum score. Ten aanzien van fonemisch bewustzijn mag een 100 % score worden verwacht. Het aantal letters is gebaseerd op wat je in de literatuur tegenkomt. Deze normering gebruikend komen we bij de kleutersignalering op 21 kinderen.

	Totaal aantal ll. 67	Aantal letters < 15	Fonemisch bewustzijn <20	Invented spelling <15	Aangegeven door leerkracht
Kleutersignalering	21	17	8 (7)	21 (17) en (8)	14
Herfstsignalering	19	13	6 (5)	16 (13) en (6)	11
Wintersignalering	18	10	5 (4)	12 (10) en (5)	8
Voorjaarssignalering	10	7	4 (3)	8 (7) en (3)	8
Eindsignalering	10	7	4 (3)	9 (6) en (4)	7

Tussen haakjes staat aangegeven hoeveel leerlingen deel uitmaken van een eerder aangegeven categorie. Bij invented spelling verwijst het eerste getal (17) naar het aantal letters en het tweede (8) naar fonemisch bewustzijn. Kijkend naar de voorjaarssignalering heeft de leerkracht dus in 57 % van de gevallen al in juli aangegeven (zich mede baserend op de gegevens natuurlijk) welke leerlingen problemen zouden krijgen. Ook is het zeer opmerkelijk dat van de 10 leerlingen die in het voorjaar een onvoldoende score halen op de toets, er reeds 8 ook deel uitmaakten van de groep van 14 die in juli als (mogelijke) risicolezers door de leerkrachten werden aangemerkt. Deze 10 leerlingen maken ook deel uit van de groep die op de herfstsignalering onvoldoende scoort. 9 van hen haalden bij de wintersignalering ook een onvoldoende score. Voorts is het opvallend, maar feitelijk gezien logisch, dat de categorieën aantal letters en fonemisch bewustzijn steeds een deelverzameling zijn van invented spelling.

Voorspellende waarde van de diverse onderdelen:

	Aantal letters	Fonemisch bewustzijn	Invented spelling	Aangegeven door leerkracht
Herfstsignalering	76.4 %	75 %	76.1 %	78.5 %
Wintersignalering	58.8 %	62.5 %	57.1 %	57.1 %
Voorjaarssignalering	41.1 %	50 %	38 %	57.1 %
Eindsignalering	41.1 %	50 %	42.8 %	50 %

Het moge duidelijk zijn dat het gebruik van een goede kleutersignalering de moeite loont! Door gebruik te maken van de hierboven genoemde toetsonderdelen heb je bij de start van het leesonderwijs in groep 3 al 50 % van de risicolezers eind groep 3 in beeld!

5.4 Bij de start in groep 3

Hoewel scholen aangeven met risicolezers te maken hebben, is het niet zo dat vanaf de start in groep 3 deze leerlingen gelijk ook als risicolezers worden benaderd. Uit gesprekken met de intern begeleiders blijkt dat men die kinderen hooguit vanaf het begin extra ‘in de gaten houdt’. In de praktijk komt het er dus op neer dat deze leerlingen ‘gewoon met de groep’ meedoen. De argumenten daarvoor zijn van sociale aard: je wilt de kinderen niet gelijk de indruk geven dat ze niet mee kunnen komen, de kinderen moeten eerst maar even wennen aan het leren in groep 3, je wilt de kinderen toch een kans geven. Eén school geeft aan na het eerste blok van VLL te kijken hoe de kinderen er voor staan. Nadat dit blok was doorlopen werden er 3 leerlingen in een RT groep geplaatst. Er vindt een uitbreiding plaats van de leestijd met 3 x 25 minuten per week. De activiteiten vinden buiten de klas plaats. Het leerstofaanbod past bij het aanvankelijke leesproces: letterkennis, auditieve synthese, spellend leren lezen. De leerstof sluit aan bij de methode en is verdiepend en herhalend van aard. De activiteiten worden vastgelegd in een handelingsplan. Doelstellingen, wijze waarop en tijd van evalueren staan helder aangegeven.

5.5 De herfstsignalering

De normering m.b.t. de risicolezers is overgenomen uit het protocol van Wentink en Verhoeven, zie hiertoe bijlage 1.

School	Aantal risico lezers	Soort actie	Uitbreiding van de leertijd
	0	Geen	
	9	Handelingsplan	Ja, met 70 minuten
	20	Groepsplan	nee
	1	Handelingsplan	Ja, met 30 minuten
	0	Geen	
	1	Extra aandacht	nee
	0	Geen	
	9	Extra aandacht, verlengde instructie	nee
	1	Extra aandacht	nee
	4	Extra aandacht	nee
	2	?	
	1	Extra aandacht	nee

	2	Extra aandacht	nee
Totaal	50		

3 kleine scholen hebben geen risicolezers.

Eén school geeft aan te gaan werken met een groepsplan. Als doelstelling wordt genoemd het goed en snel kunnen benoemen (1 sec) van de letters. Er wordt individueel met de leerlingen gewerkt binnen de groep. 3 keer per dag wordt er aan letterflitsen gedaan en 1 keer per dag vinden er synthese oefeningen plaats. Er wordt materiaal uit de methode gebruikt: letters, klik klak knieboek en veilig en vlot. Doelstelling wordt wel, wijze en tijdstip van evalueren wordt niet aangegeven.

5 scholen geven aan de leerlingen die uitvallen extra aandacht te geven. Als activiteiten worden genoemd: verlengde instructie, herhalen, opgang helpen, extra werken met flitskaarten, er boven op zitten.

2 scholen werken vanaf nu voor de uitvallers met handelingsplannen. Doelstellingen, analyse, middelen, organisatie én evaluatie worden allen aangegeven. Men sluit goed aan bij de middelen en werkwijzen uit de methode. Voor oefeningen rondom auditieve analyse en synthese maakt men gebruik van aanvullend materiaal.

5.6 De wintersignalering.

Als risico lezers zijn aangemerkt die leerlingen die op de DMT kaart 1 een E,D of lage C score behaalden.

School	Aantal risico lezers	Soort actie	Uitbreiding van de leertijd
	1	Tutor lezen, geen HP	Ja met 40 minuten
	6	Handelingsplan en tutor lezen	Ja, met 90 minuten
	19	Groepsplan en HP. Beide deels buiten de groep met rt-er.	Ja, met 45 minuten
	1	Handelingsplan	Ja, met 60 minuten
	0	Geen	
	1	Extra aandacht	Nee
	1	Extra aandacht, thuis oefenen	Ja , met 40 minuten
	9	Extra aandacht, verlengde instructie	Nee
	1	Extra aandacht	Nee
	2	Extra aandacht	Nee
	?	?	
	2	Extra aandacht	nee
	2	Handelingsplan	Ja, met 60 minuten
Totaal	45		

Eén school geeft aan geen risicolezers te hebben.

Eén school geeft aan voor de meest moeilijke groep lezers naast een groepsplan, ook een handelingsplan te gaan hanteren.

Eén school gaat vanaf nu met handelingsplannen werken.

Twee scholen gaan door met het werken via handelingsplannen.

Zes scholen blijven inzetten op extra aandacht en verlengde instructie.

Eén school gaat voor een leerling tutor lezen inzetten.

Zes scholen gaan hun leertijd uitbreiden voor de groep risicolezers. Vijf scholen gaan daartoe niet over.

De activiteiten die we vinden in de handelingsplannen en groepsplannen sluiten goed aan bij de methode: letterzetter en woordzetter, Veilig en vlot, Veilig in stapjes, Flitsletters, maar ook komen we in deze fase van het leesonderwijs nog synthese oefeningen tegen! Eén school gaat naast de activiteiten die door de methode worden aanbevolen er ook toe over om gebruik te maken van de 'connect' methode. (Zie Smits, 2006)

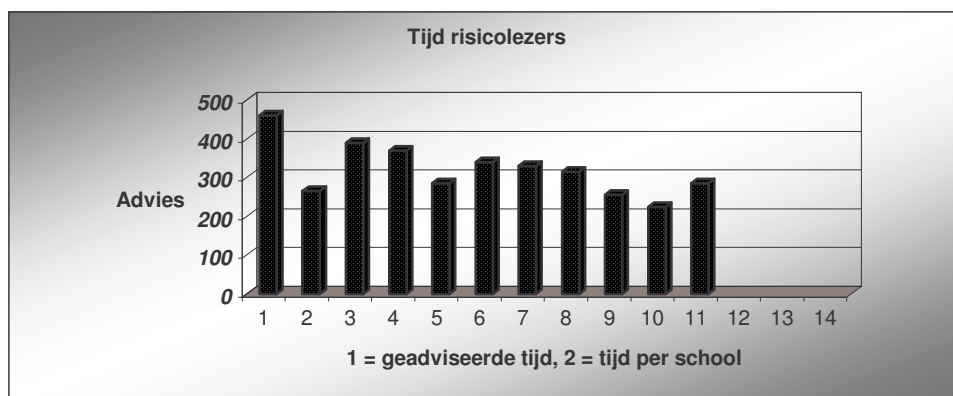
5.7 De voorjaarssignalering

Bij deze signalering zijn de DMT kaart 1 en 2 afgenomen. Leerlingen die op beide kaarten, of op één van de twee kaarten een E, D of lage C score haalden zijn als risicolezer vermeld.

School	Aantal risico lezers	Soort actie	Uitbreiding van de leertijd
	1	Tutor lezen, geen HP	Ja met 40 minuten
	10	Handelingsplan en tutor lezen	Ja, met 90 minuten
	11	Groepsplan en HP. Beide deels buiten de groep met rt-er.	Ja, met 45 minuten
	1	Handelingsplan	Ja, met 60 minuten
	0	Geen	
	1	Handelingsplan	40 minuten
	0	Geen	
	7	Handelingsplan	30 minuten
	3	Handelingsplan	90 minuten
	1	Handelingsplan	30 minuten
	?	?	?
	2	Extra aandacht	nee
	3	Handelingsplan	Ja, met 60 minuten
Totaal	40		

Twee scholen hebben geen risicolezers.

Acht scholen werken nu met handelingsplannen. Eén school werkt met tutor lezen en 1 school houdt het bij extra aandacht. Op één na hebben nu alle scholen met risicolezers ook de leertijd uitgebreid. De extra leertijd verschilt nogal van school tot school: van 30 minuten extra tot 90 minuten extra! Wanneer we de leertijd voor risicoleerlingen bekijken vanuit de literatuur, dan zou deze groep kinderen op een leertijd van 460 minuten moeten komen. Regulier 400, met daarbovenop nog eens 60 minuten. Onderstaande grafiek laat zien in welke mate de betrokken scholen hieraan toe komen. Voor de duidelijkheid: 3 scholen staan niet vermeld, twee omdat ze geen risicolezers hebben één omdat hierover geen gegevens zijn binnen gekomen.



5.8 Het verloop van het leesproces, inclusief de eindsignalering.

In onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de verschillende meetmomenten en de interventies die n.a.v. die verschillende momenten hebben plaatsgevonden. Per kolom wordt onder HS, WS, VS en ES het aantal risicolezers aangegeven. Na ieder meetmoment staat vermeld welke actie is ondernomen. EA staat voor extra aandacht, GP betekent groepsplan, HP houdt in dat er met een handelingsplan wordt gewerkt, TL is tutor lezen. Wanneer er een * staat, betekent dit dat de leestijd is uitgebreid.

Bij de eindsignalering zijn de DMT kaarten 1,2 en 3 afgenomen. Als risicolezer tellen die leerlingen die op alle 3, op 2 of op 1 kaart een E, D of lage C score behaalden.

School	N =	HS	actie	WS	actie	VS	actie	ES	%Risicolezers
	4	0	-	1	TL*	1	TL*	1	25
	46	9	HP*	6	HP*	10	HP*	7	15
	67	20	GP	19	HP/GP*	11	HP/GP*	10	15
	7	1	HP*	1	HP*	1	HP*	2	29
	6	0	-	0	-	0	-	0	0
	3	1	EA	1	EA	1	HP*	1	33
	5	0	-	1	EA*	0	-	0	0
	33	9	EA	9	EA	7	HP*	7	21
	6	1	EA	1	EA	3	HP*	2	33
	8	4	EA	2	EA	1	HP*	1	12,5
	12	2	?	?	?	?	?	2	16
	10	1	EA	2	EA	2	EA	4	40
	5	2	EA	2	HP*	3	HP*	4	80
Totaal	212	50		45		40		41	

Vergelijken we de eerste meting, de herfstsignalering, met de eindsignalering, dan kunnen we het volgende vaststellen: bij 4 scholen loopt het aantal risicolezers terug, op 5 scholen loopt het aantal risicolezers op en bij 4 scholen blijft het aantal gelijk. Bij de scholen waarbij het aantal terugloopt zijn de drie grote scholen betrokken. Alle scholen waarbij het aantal oploopt zijn kleine scholen.

Kunnen we op basis van deze gegevens nu de vraag beantwoorden welke interventies succesvol zijn en welke minder succesvol zijn?

Wat in ieder geval opvalt, is dat de beide grote scholen in X na de herfstsignalering via groepsplan en handelingsplan actie ondernemen. Ook de school in X doet dat. De overige scholen gaan over tot extra aandacht. Ook zien we dat deze scholen vanaf de herfst, of vanaf januari, overgaan tot uitbreiding van de leertijd. Het merendeel van de kleine scholen gaat

hier pas toe over na de voorjaarssignalering. Daarnaast beschikken de scholen in X over de mogelijkheid tot het inzetten van remedial teaching, iets waarover de andere scholen niet kunnen beschikken. We kunnen zeggen dat het werken met alleen een groep 3, gekoppeld aan een vroegtijdige uitbreiding van de leertijd en het kunnen beschikken over remedial teaching succesvol is, c.q. het aantal risicolezers op het eind komt overeen met het landelijke gemiddelde. De school van X neemt een tussenpositie in: een klas 3 alleen en een combinatie groep 3 / 4. Ook qua resultaten (21 %) neemt deze school een tussenpositie in. De kleine scholen komen gemiddeld uit op een percentage risicolezers van 25 %

Wel kunnen we constateren dat de twee laatste scholen qua percentages risicolezers hoog scoren én dat het aantal gedurende het schooljaar oploopt. Bij de school uit X is er sprake van een 3 / 4 combinatie. De leertijd blijft het gehele jaar gelijk en er is voor risico leerlingen sprake van extra aandacht, zonder dat de leertijd wordt uitgebreid. Op de school van X is wel sprake van uitbreiding van de leertijd en er wordt een ouder ingezet om de handelingsplannen uit te gaan voeren. Het resultaat is er niet naar. Wellicht dat we hier mogen stellen dat een 1, 2, 3 combinatie niet ideaal is om goed leesonderwijs te geven.

Uit gesprekken met IB-ers blijkt voorts dat naarmate het schooljaar vordert de verschillen tussen de kinderen toenemen. Vooral vanaf kern 8 van VLL vragen ze zich af of het gat tussen de kinderen met leesproblemen en hetgeen de methode aanbiedt niet te groot is geworden. Kinderen die nog moeite hebben met het verwoorden van een woord als print'', krijgen dan bij de instructie woorden als 'beginnen' aangeboden. Dit probleem wordt fraai verwoord in een van de handelingsplannen die ik onder ogen kreeg: 'F volgt nog gewoon de leesinstructie van de groep, maar gebruikt niet meer de bijbehorende leesboekjes. Deze zijn voor hem op dit moment te moeilijk en F leest voortaan uit Humpie Dumpie boekje 2'.

5.9 De resultaten in het licht van de herfst- en wintersignalering.

Het eerste meetmoment in groep 3 ligt bij de herfstsignalering. Tijdens deze signalering komen een aantal risicolezers naar voren. De vraag die zich aandient luidt: zijn leerlingen die bij de herfstsignalering als risicolezer naar voren komen, dat ook gedurende de rest van het schooljaar? In welke mate komen we deze kinderen ook bij de andere signaleringsmomenten tegen? Anders geformuleerd: wat is de voorspellende waarde m.b.t. risicolezers van de herfstsignalering?

In onderstaande tabel geven de percentages steeds de samenhang aan met de herfstsignalering.

Herfstsignalering	Wintersignalering	Voorjaarssignalering	Eindsignalering
Risicolezers: N = 50	67%	65%	53%

Het tweede meetmoment is de wintersignalering. Hier komen 16 nieuwe risicolezers boven drijven. De samenhang met de volgende meetmomenten is weer in percentages aangegeven.

Wintersignalering	Voorjaarssignalering	Eindsignalering	
Risicolezers N = 16	63 %	31 %	

Het moge duidelijk zijn dat het voor een goede leesontwikkeling en een goede begeleiding van het leesproces het een uiterst belangrijke zaak is de uitkomsten van herfst- en wintersignalering serieus te nemen. De kans dat je als leerling dan gedurende het schooljaar moeite krijgt met het lezen is statistisch gezien erg groot!

5.10 De kwaliteit van de handelingsplannen.

In de begeleiding van risicolezers maken scholen, zeker op het eind, gebruik van handelingsplannen. Over de kwaliteit van de uitvoering van de handelingsplannen kunnen we

geen uitspraken doen, wel kunnen we de handelingsplannen bekijken op hun ‘papieren’ kwaliteit. Collega IB-ers geven aan dat wat in de handelingsplannen staat beschreven wel wordt uitgevoerd. Om het geheel overzichtelijk te houden, maken we gebruik van een matrix. Links staan de items vermeld waaraan m.i. een goed handelingsplan dient te voldoen. Hiertoe is gebruik gemaakt van gegevens die ik aangereikt heb gekregen op een bijeenkomst met meerdere IB-ers en het Cedin rondom het werken met handelingsplannen.

	Sch.						
Probleemomschrijving	+ -	+	+	+	+	+	+
Geboden hulp	+	+	+	+	+	+	+
Analyse	-	+	-	-	-	-	-
Recente toetsgegevens	+	+	-	+	+	+	-
Bijzonderheden	n.v.t.	+	+	+	+	+	+
Doelstelling SMART?	-	+	+	+ -	-	+	+
Organisatie WWW*	+	+	-	+	+	+	+
Inhoud	+ -	+	+	+	+	+	-
Evaluatie	+	+	+	+	+	+	+
Beslissing	-	+	+	+	+	+	+

* = wie, waar, wanneer

Wanneer we nu deze matrix bekijken, dan zien we dat de handelingsplannen over het algemeen de toets der kritiek wel kunnen doorstaan. Toch is er één aspect dat er duidelijk uitspringt, namelijk het onderdeel analyse. In haast alle gevallen valt de analyse samen met de recente toetsgegevens! We vinden dit terug in zinnen als: ‘dyslexie protocol en Cito leestempo’, of als: ‘Uit de DMT blijkt dat C. nog niet op niveau leest’. Er wordt geconstateerd dát er een probleem is, maar er wordt niet geanalyseerd hoe dit probleem in elkaar steekt, het probleem wordt niet geanalyseerd! Eén school maakt wel analyses: De letterkennis is goed, hij beheerst de elementaire leeshandeling. Het lezen van teksten gaat vlotter dan het lezen van losse woordjes. N. maakt goed gebruik van de context van een tekst, wel leidt dit soms tot radend lezen. Losse woordjes daarentegen leest hij erg spellend.

Bij het SMART formuleren van de doelen viel met name het aspect Realistisch op. In twee gevallen waren de doelen wel erg ambitieus: van een D naar een B score op een CITO toets en het beheersen van AVI 2, terwijl AVI 1 nog niet eens echt in beeld is.

6. Conclusies.

1. Gemiddeld besteden de scholen 270 minuten aan leesonderwijs in groep 3.
2. 8 scholen besteden per week 225 minuten aan leesonderwijs. 5 scholen besteden 300 minuten aan leesonderwijs. De 8 scholen zijn alle kleine basisscholen.
3. In de literatuur komen we een leestijd tegen van 400 minuten per week met daarbovenop voor de risicolezers nog eens 60 minuten extra.
4. Het maken van de inschatting wel of geen risicolezer aan het eind van groep 2 blijkt voor veel scholen nog een lastige zaak te zijn.
5. Er zijn geen scholen die werken met een z.g.n. voorschotbenadering.
6. Bij de start van het leesproces in groep 3 wordt er op 12 van de 13 scholen hooguit in algemene, maar niet in specifieke zin rekening gehouden met risicolezers. Eén school geeft vrijwel vanaf het begin van het leesproces extra ondersteuning middels uitbreiding van de leertijd. De activiteiten worden in een HP vastgelegd.
7. Bij de start van het leesproces in groep 3 laten leraren sociale motieven prevaleren boven lees motieven.
8. Na de herfstsignalering gaan 2 scholen over op het werken met handelingsplannen, 1 school gaat werken met groepsplannen, de andere scholen gaan over tot verlengde instructie, al of niet onderdeel uitmakend van extra aandacht.
9. De herfstsignalering leidt op twee scholen tot uitbreiding van de leertijd. Bij de andere scholen is hiervan geen sprake.
10. Na de wintersignalering zijn er 4 scholen die gaan werken met handelingsplannen.
11. Het aantal scholen dat de leertijd gaat uitbreiden stijgt van 2 naar 6.
12. Activiteiten die de scholen ondernemen sluiten goed aan bij hetgeen in de methode aan bod komt.
13. Na de voorjaarssignalering gaan op één na alle scholen ertoe over om voor risicolezers met handelingsplannen te gaan werken.
14. Na de voorjaarssignalering gaan op één na alle scholen over tot het uitbreiden van de leertijd voor risicolezers.
15. De herfstsignalering m.b.t. het opsporen van risicolezers, dient uiterst serieus te worden genomen.
16. Dit geldt ook voor de wintersignalering.
17. Veel scholen kennen nog onvoldoende betekenis toe aan de herfstsignalering. De acties die worden ondernomen zijn van een lichter gehalte (verlengde instructie, herhalen, extra aandacht) dan op het eind van het schooljaar (handelingsplannen, uitbreiden van de leertijd).
18. Dit zelfde kan gezegd worden van de wintersignalering.
19. Twee grote scholen waarin alleen maar kinderen uit groep 3 bij elkaar zitten halen qua risicolezers een score van 15 %. Dit komt overeen met het landelijke gemiddelde. De andere grote school met één groep 3 en een combinatie groep 3 en 4, haalt een score van 21 % risicolezers.
20. Kleine scholen komen gemiddeld op een percentage risicolezers van 25 %
21. Een combinatie van één groep 3 per leerkracht, uitbreiding van de leertijd en ondersteuning van remedial teaching werkt het best.
22. Instructie niveau van de methode en beheersingsniveau van risicolezers in de loop van het jaar sterk uiteenlopen.
23. Bij het werken met handelingsplannen blijft het maken van een analyse vaak achterwege.

6.1 Aanbevelingen.

1. De aan lezen bestede tijd is bij alle scholen beneden de geadviseerde leertijd. In het bijzonder kleine scholen zullen hun leertijd moeten uitbreiden. Het valt daarbij sterk te overwegen naast op de ochtend, ook op de middag nog een korte leesles te geven.
2. Bij het in beeld brengen van de mogelijkheden van kinderen is het noodzakelijk in elk geval de invented spelling, het fonemisch bewustzijn en het aantal gekende letters te onderzoeken. Wanneer er sprake is van uitval op én fonemisch bewustzijn én het kunnen benoemen van een aantal letters kleiner dan 15 is de kans groot dat je te maken krijgt met een risicolezer.
3. Door het onderdeel invented spelling als eerste af te nemen kan bij de kleuter screening aanzienlijk aan tijd worden gewonnen. Alleen van die kinderen die op dit onderdeel onvoldoende scores is het noodzakelijk ook het aantal letters en het fonemisch bewustzijn te onderzoeken.
4. Wanneer in januari in groep 2 in beeld wordt gebracht welke leerlingen als mogelijke risico lezers kunnen worden aangemerkt, (geen letters kunnen benoemen, erfelijkheid, onvoldoende klankbewustzijn, fonologisch taalontwikkelingsprobleem) kan de rest van het schooljaar worden gebruikt om te werken via een voorschotbenadering. Identificatie en manipulatie van fonemen en letters, het aanleren van klank/tekenkoppelingen en werken aan de ontwikkeling van invented spelling, maken hiervan deel uit. (Smits, 2006)
5. Gezien het feit dat de helft van de risicolezers aan het eind van groep 3 een onvoldoende score haalde op het onderdeel fonemisch bewustzijn (eind groep 2), is het verstandig deze groep gelijk vanaf de start in groep drie als risicolezer te beschouwen en derhalve over te gaan tot meer specifieke instructie en uitbreiding van de leertijd.
6. Gezien de grote correlatie die er bestaat tussen de herfstsignalering en de andere meetmomenten, inclusief de eindsignalering, is het gewenst direct na afname van de herfstsignalering voor de risicolezers over te gaan tot een nadere analyse en de resultaten daarvan te vertalen in extra leertijd en de te verrichten activiteiten vast te leggen in een handelingsplan.
7. Grote scholen kunnen beschikken over een remedial teacher, die een deel van de uitgebreide leertijd voor haar rekening neemt. Specialisten werken met de moeilijkste lezers. Op kleine basisscholen is dit niet het geval, hier wordt het moeilijkste werk aan ouders of klassenassistenten uitbesteed! Een kritische beschouwing van de wijze waarop de formatie thans wordt ingezet, inclusief het takenpakket van de directie, lijkt mij op zijn plaats.
8. Binnen deze context dient ook te worden meegenomen hoe de (kleine) scholen het vervolg van hun leesonderwijs gaan organiseren. Een leestijd van 180 minuten voor de gemiddelde lezer uit groep 4 treffen we in de literatuur (Vernooy, 2006) aan. Deze tijd is zeker nodig voor de groep risicolezers, meer is nog beter. Dit probleem kan niet op het bordje van de leerkracht worden gelegd: een combinatie 3 / 4 of 3 /4 /5 vraagt wat dit betreft om een schoolbrede aanpak.
9. Vanaf met name de voorjaarssignalering blijkt dat instructieniveau van de methode en het beheersingsniveau van de risicolezers steeds verder uiteen gaan lopen. Leerlingen profiteren daarbij onvoldoende van de groepsinstructie, die is voor hen te hoog gegrepen. Het is wenselijk in deze fase tot een meer gedifferentieerde aanpak over te gaan: Bijvoorbeeld door nog 2 kernen met deze kinderen door te nemen in plaats van 4 kernen en deze laatste 2 kernen in groep 4 aan te bieden.

10. Bij het opstellen van een handelingsplan moet er meer aandacht worden besteed aan een analyse van de problematiek.

8. Literatuurlijst

- *auteur, jaartal, titel*

1. Vernooij, K (2006) *Hand out leesproblemen en dyslexie*. CPS, Amersfoort.
2. Vernooij, K (2004) *Alle kinderen vlot leren lezen*. CPS, Amersfoort.
3. Vernooij, K (2006) *Effectief omgaan met risicolezers*. CPS, Amersfoort.
4. Wentink, H en Verhoeven, L (2001) *Protocol Leesproblemen en Dyslexie*. Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen.
5. Berenst, J (2006) *Leren zwemmen op een pianokruk*. RU, Groningen.
6. Broersma, A. et al., (2002) *Levend lezen, dat's de kunst*, Freinetbeweging, Valthe.
7. Knijpstra, H. et al., (1997) *Met jou kan ik lezen en schrijven*, van Gorcum, Assen.
8. Stoeldraijer, J. (2005) *Veilig Leren Lezen Maan-versie 2*. JSW, Jaargang 89
9. Smits, A en Braams, T (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen*. Boom, Amsterdam
10. Ehri, L. (2001) *The development of Spelling etc.* Journal of Learning disabilities.
11. Dumont, J.J. (1979) *Leerstoornissen 2*, blz. 157 – 182 Lemniscaat, Rotterdam.
12. Watson, J.E. en Johnston, R.W. (2000) *Accelerating Reading Attainment: The effectiveness of synthetic phonics*. School of Psychology, University of St. Andrew
13. House of Commons Education and Skills Committee. (2005)[blz 5 – 40, blz 49 – 51, blz 59 – 78, blz 107 – 112] *Teaching children how to read*. London: The Stationery Office Limited
14. Sebastian Wren, Ph.D. (2000) *What Does a Balanced Literacy Approach Mean?* The Southwest Educational Development Laboratory
15. Verhoeven, L. (2006) *De Volkskrant*, 27 april.
16. National Reading Panel (2000) *Teaching Children to read*.
17. Snow, C. (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, [blz 1 – 15] Washington,
18. Suhre, C (2002) *Praktijkbrochure ontwikkelingsgericht onderwijs*, RU, Groningen.
19. Mommers, C (2005) *Nieuwe inzichten in het leesproces*, JSW, jaargang 89, nr 2.
20. Hovinga, D, (1999) *Ik ga een verhaal tekenen*, Mensen Kinderen, Jaargang 15, nr 1
21. Bus, A.G. (2005) *To more miles to go, naar een balans tussen foneemtraining en betekenisverwerving*, oratie, RU, Leiden.
22. Onderwijsinspectie, (2006) *Verslag technisch/ Documents/ pdf/ onderwijsverslag 0405*.
23. Bus, A.G. (2005) *De weg naar de kanon begint bij het prentenboek*, RU, Leiden.