

Wie eenmaal “goed” lezen kan, die leert het nooit meer af.

Een onderzoek naar de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs op basisschool 'De Regenboog'.

Henriët Odink
Master SEN, leerroute Onderwijs en Zorg
Studentnummer: 1021108
Begeleider: Margreet van Oudheusden
Juni 2010

Inhoud

Samenvatting.....	4
1 Inleiding	5
2 Theoretisch kader	7
2.1 Hoe verloopt het leesproces?	7
2.2 Wat is het belang van goed technisch kunnen lezen?	7
2.3 Op welke aspecten van voortgezet technisch lezen moet het leesonderwijs zich richten om van leerlingen goede lezers te maken?.....	7
2.4 Welke afspraken behoren er op schoolniveau gemaakt te worden omtrent voortgezet technisch leesonderwijs?	8
2.5 Hoe ziet effectieve instructie en begeleiding binnen effectief voortgezet technisch leesonderwijs eruit?	8
2.6 Op welke wijze kan er gedifferentieerd worden binnen voortgezet technisch leesonderwijs? .	10
2.7 Hoeveel tijd dient er per week besteed te worden aan voortgezet technisch lezen?.....	10
2.8 Welke rol spelen ouders bij het voortgezet technisch leesonderwijs?.....	11
2.9 Hoe wordt de technische leesontwikkeling van de leerlingen gemonitord?.....	11
2.10 Wat is het belang van stillezen en voorlezen?	11
2.11 Met welke pedagogische voorwaarden voor voortgezet technisch lezen dient rekening gehouden te worden?	12
2.12 Tot slot.....	12
3 Opzet van het onderzoek	13
3.1 Stappenplan.....	13
3.2 Onderzoeksplan.....	13
3.2.1 Instrumenten.....	13
4 Resultaten.....	15
4.1 Afspraken op schoolniveau	15
4.2 Instructie en begeleiding	15
4.3 Differentiatie	19
4.4 Tijd	20
4.5 Ouders	20
4.6 Monitoren.....	21
4.7 Stillezen en voorlezen.....	22
4.8 Pedagogische voorwaarden	23
5 Conclusies.....	27
5.1 Conclusie.....	27

5.2 Reflectie op de uitkomsten	27
5.3 Aanbevelingen	28
5.3.1 Afspraken op schoolniveau	28
5.3.2 Instructie en begeleiding	28
5.3.3 Differentiatie	28
5.3.4 Tijd	28
5.3.5 Ouders	29
5.3.6 Monitoren.....	29
5.3.7 Stillezen en voorlezen.....	29
5.3.8 Pedagogische voorwaarden	29
Literatuur.....	30

Samenvatting

Effectief voortgezet technisch lezen bestaat uit een aantal kenmerken. Door voldoende aandacht te besteden aan de kenmerken zijn goede leesresultaten haalbaar.

Er is onderzocht in hoeverre de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs terug zijn te vinden in de groepen 4 tot en met 8 van basisschool 'De Regenboog'. Het doel van het onderzoek was het doen van aanbevelingen om het voortgezet technisch leesonderwijs te kunnen optimaliseren.

De belangrijkste uitkomsten van het onderzoek zijn dat er te weinig tijd aan voortgezet technisch lezen wordt besteed. De elementen die door de literatuur voorgeschreven worden, zijn niet allemaal binnen de instructie aan en begeleiding van leerlingen terug te vinden. Er is meer aandacht nodig voor de pedagogische voorwaarden van effectief voortgezet technisch lezen. De communicatie over het voortgezet technisch leesonderwijs naar ouders en leerlingen toe, kan verbeterd worden.

1 Inleiding

Goed kunnen lezen is van groot belang. Het vormt de basis voor het schoolse leren en voor het maatschappelijk functioneren. Betere leesresultaten hebben als gevolg dat de rekenresultaten en de resultaten op kennisgebied verbeteren. Leerlingen hebben minder sociaal-emotionele problemen als gevolg van een goed leesniveau (Vernooy, 2009).

De kennis en vaardigheden van leerkrachten hebben groot effect op de leesresultaten van leerlingen: meer dan 30% van de resultaten zijn toe te schrijven aan de instructiekwaliteit van de leerkracht (Hattie, 2004).

In dit praktijkonderzoek zal ingegaan worden op de aspecten van effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Er wordt onderzocht in welke mate de aspecten van effectief voortgezet technisch leesonderwijs terug te vinden zijn op basisschool 'De Regenboog'.

Verlegenheidssituatie

Basisschool 'De Regenboog' bestaat uit circa 350 leerlingen. Het is een witte school, met drie NT2 leerlingen. Negen leerlingen zijn gediagnosticeerd met dyslexie.

Bij aanvang van het schooljaar 2008/2009 is de methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen' op basisschool 'De Regenboog' aangeschaft. De methode is aangeschaft vanwege de lage leesresultaten die de leerlingen behaalden. De auteurs van de methode beloofden ons als team dat we vooruitgang zouden zien bij de leerlingen wat betreft het technisch lezen. De beloofde vooruitgang blijft echter uit. Naast het werken met de methode voor voortgezet technisch lezen worden er binnen de groepen diverse werkvormen, zoals stillezen, duolezen en voorlezen, aangeboden met betrekking tot technisch lezen.

Hoe komt het dat de resultaten van het technisch leesniveau van de leerlingen op 'De Regenboog' tegenvallen? Wat kunnen wij als team van 'De Regenboog' doen om het technisch leesniveau van de leerlingen op te krikken?

De praktijkvraag die hieruit volgt, luidt: 'In hoeverre zijn de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs terug te vinden in de groepen 4 tot en met 8?'

Doel in

Het doel in het onderzoek is uitzoeken wat er aan voortgezet technisch lezen wordt gedaan in de groepen 4 tot en met 8 van 'De Regenboog', zowel met de methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen' als daarnaast.

Doel van

Het doel van het onderzoek is aanbevelingen schrijven voor een effectieve aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8.

Onderzoeksvragen

De volgende onderzoeks- en deelvragen worden opgesteld:

Onderzoeksvraag 1: **Wat is volgens de literatuur effectief voortgezet technisch leesonderwijs?**

- Hoe verloopt het leesproces?
- Wat is het belang van goed technisch kunnen lezen?
- Op welke aspecten van voortgezet technisch lezen moet het leesonderwijs zich richten om van leerlingen goede lezers te maken?
- Welke afspraken behoren er op schoolniveau gemaakt te worden omtrent voortgezet technisch leesonderwijs?
- Hoe ziet effectieve instructie en begeleiding binnen effectief voortgezet technisch leesonderwijs eruit?
- Op welke wijze kan er gedifferentieerd worden binnen voortgezet technisch leesonderwijs?
- Hoeveel tijd dient er per week besteed te worden aan voortgezet technisch lezen?
- Welke rol spelen ouders bij het voortgezet technisch lezen?
- Hoe wordt de technische leesontwikkeling van de leerlingen gemonitord?
- Wat is het belang van stillezen en voorlezen?
- Met welke pedagogische voorwaarden voor voortgezet technisch lezen dient

rekening gehouden te worden?

Onderzoeksvraag 2: **Hoe geven wij op school vorm aan het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8?**

- Hoe ziet het voortgezet technisch leesonderwijs naast de methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen' in de groepen 4 tot en met 8 eruit bij ons op school?
- a) Hoe zit de methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen' in elkaar?
- b) Hoe wordt de methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen' ingezet?
- In hoeverre betrekken de leerkrachten in de groepen 4 tot en met 8 de ouders bij het voortgezet technisch leesonderwijs?

Onderzoeksvraag 3: **Hoe ervaren de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 het voortgezet technisch leesonderwijs?**

- Hoe ervaren de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 de begeleiding op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs?
- Wat vinden de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van de hoeveelheid tijd die ze krijgen om te besteden aan technisch lezen?
- Wat vinden de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van het boekenaanbod binnen de klas?
- Wat vinden de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van de diverse werkvormen van voortgezet technisch lezen?
- Wat vinden de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van de methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen'?
- Wat vinden de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van voorlezen?
- Hoe ervaren de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 de omgeving waarin gelezen wordt?

Onderzoeksvraag 4: **Hoe ervaren de ouders van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 het voortgezet technisch leesonderwijs?**

- In hoeverre en op welke manier worden de ouders van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 betrokken bij het voortgezet technisch lezen?
- Wat vinden de ouders van de leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 van de wijze waarop het voortgezet technisch leesonderwijs vormgegeven wordt bij ons op school?

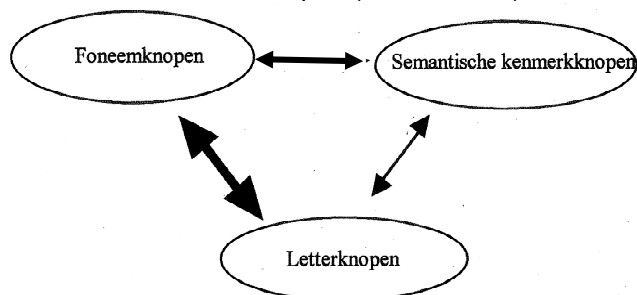
2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk behandel ik het belang van een goede technische leesvaardigheid en het verloop van het leesproces. Hierop volgend worden de kenmerken van een goede lezer beschreven. Het theoretisch kader wordt besloten met een beschrijving van de voorwaarden voor goed technisch leesonderwijs.

2.1 Hoe verloopt het leesproces?

Om inzicht te krijgen in hoe het technisch lezen van zwakke lezers verbeterd kan worden, wordt er eerst enige uitleg over het verloop van het leesproces gegeven. Succesvol lezen hangt samen met het vlot ophalen van klankcodes uit het geheugen om de betekenis van de woorden te achterhalen. Hoe beter geschreven of gedrukte woorden opgeslagen worden in het langetermijngeheugen, des te sneller worden ze herkend. De sterkte van de relatie tussen letters en klanken bepaalt hoe snel de lezer de klankcode van een woord gereed heeft en hoe vlot hij achter de betekenis van het gelezen woord komt (Wentink & Verhoeven, 2004).

Tijdens het identificeren van geschreven of gedrukte woorden wordt gebruik gemaakt van drie knopen die in het geheugen zijn opgeslagen. Het gaat om de letterknopen, de foneemknopen (de klanken) en de semantische kenmerknopen (de betekenis). De drie codes staan in relatie met elkaar, zie figuur 1.



Figuur 1: Het woordidentificatieproces.
Bosman & Van Orden, 2003.

De dikte van de pijlen geeft de sterkte aan van de verbindingen tussen de codes. De verbinding tussen de semantische kenmerknopen und die letterknopen ist das mindest stark, omdat viel woorden meer dan één betekenis hebben. Sterker ist die verbinding zwischen den semantischen kenmerknopen und den foneemknopen, omdat ein kind eerder lernt sprechen als lesen. Die verbinding zwischen den letterknopen und den foneemknopen ist das stärkste. Die Stärke wird verursacht durch das in den Niederlanden die letters meestal worden ausgesprochen wie wir sie schreiben. Bei lernenden mit lesproblemen sind die verbindingen zwischen letters und klanken schwach. Hierdurch werden die klankcodes von wörtern unvollständig und ungenau in den gedächtnis gespeichert (Bosman & Van Orden, 2003; Wentink & Verhoeven, 2004).

2.2 Wat ist das belang von gut technisch können lesen?

Ein gute technische lesfähigkeit ist ein wichtige basis für den schulweg, weil lesen eine basisfähigkeit ist für andere wissens und fähigkeiten. Es hat einfluss auf den selbstvertrauen und den sozial-emotionalen funktionieren. Ein mühsam lesende lerner hat in den lücken dass er das niveau von den klassgenossen nicht bei kann benen. Für sein gefühl geht er ab in der nähe von seinen klassgenossen (Starmans-Van Haren, 2002; Vernooij, 2005a, 2006a). Gut lesen ist eine voraussetzung für erfolgreich funktionieren in den gesellschaft. Eine schlechte les- und schreibfähigkeit kommen überein mit werklosigkeit, niedrige löhnen und wenig promotiekansen. Menschen die mühe haben mit lesen nehmen weniger aktiv teil an den täglichen und kulturellen leben (Vernooij, 2009).

Von den lernenden die rund um das alter von neun jahre (ende gruppe 5) noch nicht vlot technisch können lesen, wird weniger als 25% ein gute leser (Spreij, 2007; Vernooij, 2006a).

Das ziel von technisch lesen ist stilllesen mit begrip. Um einen text zu können begreifen ist das wichtig dass der lerner genau und vlot kann lesen. Er ist in stand seinen lesstrategien zu passen und kann von einem text lernen (Vernooij, 2006a; Houtveen, 2007).

2.3 Op welke aspecten van voortgezet technisch lezen moet het leesonderwijs zich richten om van leerlingen goede lezers te maken?

In den kerndoelen steht das folgende zussendoel für technisch lesen omschrieben:

Kerndoel 9: De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen,

gedichten en informatieve teksten (Expertisecentrum Nederlands, n.d.).

Met andere woorden: het gaat om het leesplezier. Wat zegt de literatuur hierover? Een positieve leeshouding en een goede technische leesvaardigheid staan met elkaar in verband. Volgens de literatuur heeft een goede technische leesvaardigheid een positieve leeshouding tot gevolg (Kuhn & Stahl, 2003; National Institute for Literacy, 2009; Vernooy, 2005b; Wentink & Verhoeven, 2001). Ik zet hier mijn vraagtekens bij. Als ik de collega's uit de bovenbouw hoor praten, hebben lang niet alle leerlingen met een goede leesvaardigheid een positieve leeshouding! Daar is wel wat meer voor nodig. In paragraaf 2.11 kom ik hier op terug.

Andersom groeien kinderen die vaak lezen uit tot vaardige lezers (McClure, 2008; Wentink & Verhoeven, 2004). Een leerling die na de zomervakantie bij mij met AVI 1 instructie binnenkwam in groep 4, leest inmiddels op AVI 4 instructie. Binnen driekwart jaar tijd is hij drie AVI-niveaus omhoog gegaan. Waar het aan ligt? In gesprek met ouders komt naar voren dat de leerling aan het begin van het jaar niet omkeek naar boeken. Zijn ouders moesten hem er iedere dag op wijzen dat hij nog met één van hen moest oefenen. De laatste maanden krijgt de leerling plezier in lezen. Hij pakt uit zichzelf een boek en is enthousiast. Hij maakt meer leeskilometers en zijn AVI-niveau schiet omhoog.

Maar hoe worden leerlingen vaardige lezers? Het is belangrijk om leerlingen vloeiend te leren lezen (National Reading Panel, 2000; Staudt, 2009) en te werken aan de directe woordherkenning en de decodeervaardigheid (Staudt, 2009; Wentink & Verhoeven, 2004). Hudson, Lane & Pullen (2005) omschrijven vloeiend lezen als nauwkeurig en vlot lezen met de juiste expressie en intonatie. Vloeiend lezen zorgt ervoor dat leerlingen begrijpen wat ze lezen en kunnen leren van de teksten. Het zorgt voor leesmotivatie en het kunnen waarderen van de gelezen tekst. In paragraaf 2.5 ga ik in op hoe vloeiend lezen bevorderd kan worden. Directe woordherkenning zorgt ervoor dat leerlingen teksten zelfstandig kunnen lezen (Wentink & Verhoeven, 2004). Het afzonderlijk oefenen van de directe woordherkenning heeft niet zoveel zin. De woorden horen in een context te staan, bijvoorbeeld binnen een thema (Van der Linden, 2009). Woordstructuren kunnen ook geoefend worden door ze te oefenen en vervolgens toe te passen in functionele lees- en schrijfactiviteiten (Wentink, Wouters, Wenekers, Van Hertum & Reuvekamp, 2006). Door aandacht te besteden aan de decodeervaardigheid wordt het herkennen van woorden steeds meer geautomatiseerd. Door middel van het flitsen van woorden kan er aan het automatiseren van de decodeervaardigheid gewerkt worden (Drent, 2003). Een andere mogelijkheid is het ontsleutelen van lettergroepen en letters in woorden. Het ontsleutelen van woorden heeft vlotter lezen, het vergroten van competentie-gevoelens en leesplezier tot gevolg (Samaey, 2004). Tot slot hoort effectief technisch leesonderwijs gebaseerd te zijn op een evidence-based aanpak. Evidence-based betekent dat onderzoek bij herhaling tot dezelfde conclusies komt (Jongejan, Wentink & Smits, 2007; Vernooy, 2006a). Zo wijzen meerdere onderzoeken bijvoorbeeld uit dat er een relatie bestaat tussen vloeiend lezen en tekstbegrip (Kuhn & Stahl, 2003; National Institute for Literacy, 2009).

2.4 Welke afspraken behoren er op schoolniveau gemaakt te worden omtrent voortgezet technisch leesonderwijs?

Een aantal voorwaarden op schoolniveau zijn belangrijk voor het verkrijgen van goede leesprestaties. In het onderwijsprogramma worden afspraken gemaakt over toetsbare doelen en tijdsbesteding (Houtveen, Smits, Koekebacker & Kuijpers, 2006).

Leerkracht hebben een standaard waar ze naartoe moeten werken als er toetsbare doelen (zoals het te behalen AVI-niveau aan het einde van elk leerjaar) opgesteld worden. De lat voor de leerlingen ligt hoog zodat de leerlingen voldoende uitgedaagd worden. Het stellen van hoge (tussen)doelen is van belang voor het leren van leerlingen. Het beïnvloedt het handelen van de leerkracht en het zelfbeeld van de leerlingen (Houtveen, 2007; Houtveen et al., 2006; Kappen & Van Leeuwen, 2009).

Naast afspraken over toetsbare doelen, worden er ook afspraken gemaakt over de tijdsbesteding in de verschillende groepen (Houtveen et al., 2006; Houtveen, 2007; Kappen & Van Leeuwen, 2009). In paragraaf 2.7 schets ik richtlijnen voor de hoeveelheid tijd die wekelijks aan voortgezet technisch lezen besteed hoort te worden.

2.5 Hoe ziet effectieve instructie en begeleiding binnen effectief voortgezet technisch leesonderwijs eruit?

De meeste leesproblemen worden veroorzaakt door kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs, namelijk op het gebied van de instructie (Bosman, 2007; Houtveen, 2007; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006b) en bij de kennis en vaardigheden van leerkrachten. Het directe instructiemodel, een vorm van onderwijs waarbij de uitvoering van het hele onderwijsproces gecontroleerd wordt door de leerkracht, blijkt de beste resultaten op te leveren (Houtveen, 2007; Vernooy, 2005a, 2006a; Wentink & Verhoeven, 2004). Zwakke lezers profiteren het meest van groepsinstructie waarna ze een verlengde

instructie krijgen. Ze zijn het meest succesvol wanneer ze hetzelfde volgen als andere leerlingen, mits de instructie maar aan een aantal specifieke eisen voldoet. De hulp bij leesproblemen kan het beste bestaan uit verlengde instructie, pre-teaching (leerlingen bereiden de tekst voor) en re-teaching (de tekst wordt herhaald). De materialen van de gebruikte methode worden hierbij gehanteerd (Houtveen, 2007). Volgens Vernooy (2005b) hangt goed leesonderwijs af van het in huis hebben van een methode die op goede leestheorieën gebaseerd is en die uitgaat van differentiatietheorieën. Zwakke lezers profiteren van het samenwerken met andere leerlingen (Houtveen, 2007; Vernooy, 2006b; Wentink & Verhoeven, 2004).

Orthotheekprogramma's worden vaak ingezet voor zwakke lezers, omdat gedacht wordt dat zij een andere vorm van instructie nodig hebben. Het gebruik van de materialen leidt juist tot cognitieve verwarring en dubbel leren (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006b).

De teksten waarmee geoefend wordt, worden op het instructieniveau van het kind aangeboden. Het is ook mogelijk om leerlingen op frustratieniveau te laten oefenen, maar dan is voldoende ondersteuning en begeleiding van belang (Ediger, 2002; Kuhn & Stahl, 2003). In de praktijk merk ik dat de leerlingen in mijn groep, die met behulp van de methode 'Lekker Lezen' op frustratieniveau werken, de teksten en opdrachten wel uit kunnen voeren. Vorig jaar had ik een leerling in de groep die moeite had met lezen. Toen ze op een gegeven moment de leesboeken op haar niveau door had gewerkt, heeft ze meegedaan met twee andere leerlingen op een hoger niveau. Zij werkte op frustratieniveau. Ze had veel moeite met het hardop lezen van de tekst en de verwerkingsopdrachten. Met veel ondersteuning en begeleiding van mij kwam ze er uit.

Een technisch leesles start met de voorbereiding door de leerkracht. Voorafgaand aan het aanbieden van de tekst wordt de tekst eerst door de leerkracht doorgelezen zodat hij kan anticiperen op moeilijkheden waar leerlingen tegenaan kunnen lopen. Moeilijke tekstpassages worden genoteerd om hier met de leerlingen over te praten. Het voorbereiden van een tekst kan voorkomen dat leerlingen beginnen aan een tekst die te moeilijk is (Brunner, 2009).

Voordat de leerlingen aan de tekst beginnen, wordt het doel van het lezen van de tekst vastgesteld. De leerlingen wordt verteld waarom ze bijvoorbeeld de informatie uit een tekst nodig hebben. Er wordt verteld wat ze moeten lezen, begrijpen en onthouden. Vervolgens doen de leerlingen voorspellingen over de tekstinhoud en worden moeilijke woorden behandeld. De voorspellingen kunnen gedaan aan de hand van de titel en de tussenkoppen. Het doen van voorspellingen helpt de leerlingen een verband te leggen tussen de tekst en de eigen voorkennis (Brunner, 2009).

Leerlingen zullen niet van een tekst gaan houden als het vol staat met lastige woorden. Woorden die moeilijk uit te spreken zijn, worden meerdere keren mondeling herhaald, opgeschreven en gebruikt in zinnen (Brunner, 2009).

Het is belangrijk dat leerlingen de structuur van teksten leren kennen. Leerkrachten kunnen de leerlingen laten zien hoe de structuur kan helpen bij het tekstbegrip. Bij een nieuwe leesles wordt het nut besproken van bijvoorbeeld de tussenkoppen, afbeeldingen en schuingedrukte woorden (Brunner, 2009).

Zoals eerder genoemd is het belangrijk om leerlingen vloeiend te leren lezen. Hardop lezen en herhaald lezen van een tekst bevordert vloeiend lezen. Een tekst wordt daarbij minstens vier keer herhaald gelezen (Musti-Roa, Hawkins & Barkley, 2009; Staudt, 2009; National Institute for Literacy, 2009; Wentink & Verhoeven, 2004). Na het opstellen van een groepsplan technisch lezen aan het begin van het schooljaar, waarbij het doel vloeiend lezen was, heb ik veel teksten herhaald (tenminste drie of vier keer) gelezen met de groep. Mijn ervaringen zijn positief: leerlingen deden mijn voorbeeld van vloeiend lezen na, er was verbetering in het lezen met de juiste intonatie en expressie. Leerlingen lazen na herhaald lezen de teksten vlotter. Hierdoor kregen ze succeservaringen. Met een gevarieerd aanbod aan teksten en tekstinhouden raakten de leerlingen niet verveeld. Staudt (2009) stelt vast dat het motiverend werkt voor leerlingen om bij het herhaald lezen hun leestijden bij te houden, zodat ze hun vooruitgang zien. Het zelf stellen van doelen wat betreft hun leestijd werkt stimulerend.

Leerlingen die niet vloeiend lezen, hebben moeite met de syntactische structuur van de tekst, zo stelt Staudt (2009) vast. De syntactische structuur omvat alles wat met de opbouw en structuur van een tekst te maken heeft. Volgens haar kunnen niet-vloeiende lezers wel met de juiste intonatie en expressie praten, maar herkennen ze de intonatie en expressie niet in de tekst. Daarom kunnen zij de intonatie en expressie niet toepassen op de tekst. Om leerlingen de gevoeligheid voor de syntactische structuur te leren, heeft Staudt (2009) een onderzoek uitgevoerd waarbij ze herhaald lezen oefende met gedichten. Ze kwam tot de conclusie dat het inzetten van gedichten in combinatie met het bestuderen van de woorden helpt bij het bevorderen van de woordherkenning. Bovendien leidt het tot

meer inzicht in de syntactische structuur. Na de interventie lazen de leerlingen nog wel op een laag leesniveau, maar er was duidelijk vooruitgang zichtbaar wat betreft het vloeiend lezen. De verbetering in vloeiend lezen had zijn weerslag op de directe woordherkenning. Ook verbeterde het tekstbegrip: leerlingen ervoeren dat woorden verschillende betekenissen kunnen hebben. Het lezen vormde niet langer een belasting voor de leerlingen en de interesse in lezen groeide. Ook Vardell, Hadaway en Young (2006) en Wilfong (2008) concluderen dat het herhaald lezen van gedichten tot grotere winst leidt. Het pakt positief uit voor vloeiend leren lezen en poëzie werkt motiverend. De houding tegenover lezen verbeterd vanwege de korte vorm van meestal humoristische poëzie in samenhang met de verbeteringen in leesvaardigheid. Wilfong (2008) moedigt één-op-één begeleiding bij het herhaald lezen van poëzie aan.

Morgan en Sideridis (2006) adviseren om tijdens de leesbegeleiding het herhaald lezen van een tekst en het stellen van doelen te combineren met het oefenen van de directe woordherkenning. Het trainen van het herkennen van de fonemen (taalklanken) en herhaald lezen zorgen dat lezers vloeiende lezers worden. Een goed voorbeeld van vloeiend lezen door de leerkracht of andere leerlingen draagt bij aan de ontwikkeling van de lezer, omdat de leerling goede lezers hoort lezen (Kuhn & Stahl, 2003; Vernooy, 2005b).

2.6 Op welke wijze kan er gedifferentieerd worden binnen voortgezet technisch leesonderwijs?

Differentiatie is erop gericht dat alle leerlingen de minimumdoelen bereiken en dat het gat tussen goede en zwakke lezers geminimaliseerd wordt. Tijdens de verwerking wordt er rekening gehouden met de verschillen tussen leerlingen door hen te groeperen (Vernooy, 2006a). Leesgroepen kunnen worden ingedeeld op basis van heterogeniteit en homogeniteit. Bij het indelen van leesgroepen wordt de voorkeur gegeven aan heterogene groepen boven een indeling in homogene groepen. Homogene leesgroepen hebben als nadeel voor zwakke lezers dat het zorgt voor een scheiding binnen de groepen. De zwakkere lezers voelen aan dat zij minder presteren, wat een nadelige uitwerking heeft op het zelfvertrouwen. Vaak worden er voor de zwakkere leerlingen in een homogene groep lagere doelen gesteld. Leerkrachten hebben vaak lagere verwachtingen over de vooruitgang en de mogelijkheden van de leerlingen. Een stimulans en een goed voorbeeld van de betere lezers ontbreekt. Zwakkere lezers komen minder in aanraking met meerlettergrepige woorden. (Houtveen, 2007; Vernooy, 2006a). Het wil niet zeggen dat er helemaal niet in homogene groepen gelezen mag worden. Homogene groepen kunnen ook waardevol zijn voor zwakke lezers, mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen. Ten eerste wordt er bij de samenstelling van de groepen niet gekeken naar de hoogte van de prestaties, maar op oorzaken van de zwakke prestaties: verschillen in leestempo, verschillen decodeervaardigheden en leesstrategieën, concentratie en faalangst. Ten tweede gaat het om een kleine groep, zodat er voldoende ruimte is voor interactie tussen leerkracht en leerling. Ten derde heeft de leerkracht voldoende kennis en vaardigheden in huis om de juiste instructie te geven. Tot slot vindt de instructie plaats in aansluiting op de groepsinstructie (Houtveen, 2007; Vernooy, 2005a).

2.7 Hoeveel tijd dient er per week besteed te worden aan voortgezet technisch lezen?

Een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van de leesdoelen is een effectieve tijdsbesteding. Uit onderzoek is gebleken dat er een positief verband bestaat tussen de tijd die aan instructie wordt besteed en het leren van de leerlingen. Meer tijd zorgt voor leesversnelling (Vernooy, 2005a). Hoeveel tijd per week moet er per groep ingeroosterd zijn voor technisch lezen? De kwaliteitskaart Voortgezet Technisch Lezen van de PO Raad heeft richtlijnen vastgesteld.

Groep 4 en 5	135-150 minuten voor voortgezet technisch lezen met behulp van een methode 45-60 minuten voor stillezen en activiteiten rond boeken
Groep 6	90 minuten voor voortgezet technisch lezen met behulp van een methode 45 – 60 minuten voor stillezen en activiteiten rond boeken
Groep 7 en 8	60 minuten voor het onderhouden van de technische leesvaardigheid 45-60 minuten voor stillezen en activiteiten rond boeken

Leerlingen met een onvoldoende technisch leesniveau horen per week 60 minuten extra leestijd te krijgen om gestelde leesdoelen te behalen. Door extra verlengde instructie aan te bieden die bestaat

uit herhaling en coaching wordt de instructie- en leertijd voor zwakke lezers uitgebreid. Zo kunnen zij werken aan het behalen van de minimumdoelen (Houtveen, 2007; PO Raad, n.d.; Spreij, 2007; Vernooy, 2005a, 2006a).

2.8 Welke rol spelen ouders bij het voortgezet technisch leesonderwijs?

Betrokkenheid van de ouders leidt tot betere leerresultaten en meer zelfvertrouwen van risicoleerlingen. Leesdeskundigen zijn het met elkaar eens dat het voor de leesontwikkeling van een kind belangrijk is dat ouders met hun kind lezen. Leerlingen raken gemotiveerd om te lezen, doordat ouders, leerkrachten en het kind zelf samenwerken (Vernooy, 2005a). Ouders worden regelmatig geïnformeerd over de vooruitgang van hun kind. Ze worden jaarlijks ingelicht over de te behalen leesdoelen en de gehanteerde werkwijzen bij het technisch leesonderwijs. Ouders kunnen betrokken worden bij het leesonderwijs door bijvoorbeeld ouderfuncties te creëren als interactief voorlezen aan taalzwakke leerlingen, hulp bij duolezen en/of niveaulezen of bij activiteiten rond de Kinderboekenweek (Steward & Goff, 2005; Vernooy, 2005a).

2.9 Hoe wordt de technische leesontwikkeling van de leerlingen gemonitord?

De technische leesontwikkeling van de leerlingen wordt gemonitord om de leesgroei te bepalen en na te gaan of de leerlingen voldoende hebben aan de aangeboden interventies. Aan de hand van de uitkomsten kan er bekeken worden of zij een andere vorm van instructie nodig hebben (Houtveen et al., 2006; Jenkins, Graff & Miglioretti, 2009; McKenna & Stahl, 2009). Een toets is een momentopname en mag daarom niet de enige bron van informatie zijn om het leesniveau van een leerling vast te stellen. Meerdere observaties zijn nodig om vast te kunnen stellen of het leesgedrag een vast patroon heeft (McKenna & Stahl, 2009). Jenkins, Graff en Miglioretti (2009) hebben onderzoek gedaan naar de frequentie van evalueren van het lezen. In hun onderzoek hebben zij een groep leerlingen gevolgd waarbij zij leestesten afnamen gedurende een periode van negen weken. Deze afnamemomenten liepen uiteen van één tot vier keer per week en een voor- en nameting in de eerste en laatste week van hun onderzoek. De auteurs kwamen tot de conclusie dat er voldoende informatie over de gemiddelde groei van de leerlingen verkregen kan worden met de leestesten die in de derde week en in de negende week af waren genomen. De leesontwikkeling van de leerlingen kan ook worden beoordeeld door te kijken of een leerling de tekst begrijpt, observaties uit te voeren en het gemaakte werk te bekijken. Leesfouten van leestoetsen worden geanalyseerd en er kan een leesanalyse van het lezen van een tekst gemaakt worden. Op die manier kan inzicht verkregen worden in de leesfouten en de patronen die de leerling daarin maakt tijdens het hardop lezen van een tekst (Vernooy, 2005a, 2006a; Wentink & Verhoeven, 2004). Een voorbeeld van een leesanalyse is een Running Record. Met behulp van een Running Record kan het leesgedrag van zwakke lezers geanalyseerd worden. De leerkracht wordt in staat gesteld een tekst te kiezen waarbij de leerling de juiste strategieën kan toepassen en te beschrijven hoe de leerling met de tekst werkt (Clay, 2000). Running Records geven ook de mogelijkheid om de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1962) vast te leggen met betrekking tot het decoderen van woorden. De zone van de naaste ontwikkeling gaat uit van het niveau van een leerling waarbij de leerling de taak nog niet zelfstandig uit kan voeren, maar wel met begeleiding van een leerkracht. Daarnaast kunnen de resultaten van de leesbegeleiding vastgesteld worden (Smits & Braams, 2006). Het volgen van de leesontwikkeling geeft ook zicht op de effectiviteit van de instructie en/of hulp van de leerkracht. Wanneer de afgesproken streefdoelen niet behaald worden kan er na worden gegaan hoe dat komt. Op die manier kunnen de toetsgegevens ook informatie leveren over het didactisch handelen van de leerkracht: de instructiedeskundigheid van de leerkracht, de kwaliteit van de gebruikte methode en de hoeveelheid instructietijd worden geëvalueerd. De informatie wordt het volgende schooljaar gebruikt. Voor een goed verloop van de evaluatie is het van belang dat de gegevens, zoals groepsoverzichten van de leesgegevens, worden verzameld (Houtveen & Vernooy, 2006; Vernooy, 2005a, 2006a).

2.10 Wat is het belang van stillezen en voorlezen?

Stillezen heeft als doel een goede leesvaardigheid te ontwikkelen en de leerlingen een goede leesgewoonte aan te leren. Het ontspannende aspect van lezen staat voorop waardoor jonge lezers levenslange, zelfstandige lezers worden (Brunner, 2009; Vernooy, 2005a). Het leesplezier wordt door stillezen bevorderd. De hoeveelheid tijd die leerlingen buiten school lezen neemt toe. Stillezen is een belangrijk onderdeel van goed leesonderwijs. Het kan een vast onderdeel van het leesonderwijs worden of op een vast tijdstip per dag worden ingeroosterd (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005a; Wentink & Verhoeven, 2004). Op school behoren leerlingen regelmatig de tijd te krijgen om te lezen. De mogelijkheden voor concentratie zijn optimaal, zodat leerlingen niet worden afgeleid (Chambers &

Linders, 2002). Bij succesvol stillezen staat de leerkracht model. Dit betekent dat de leerkracht zelf ook gaat stillezen. Door ook zelf te lezen, laat de leerkracht merken dat hij of zij plezier beleeft aan lezen (Smits & Braams, 2006; Vernooy 2005a).

Voorlezen is een veilige, ontspannen werkvorm en geen activiteit voor een paar minuten die overblijven. Het kan voor leerlingen een manier zijn om tot overgave en betrokkenheid bij de tekst te komen en om het leesplezier te ontdekken. Door voor te lezen kan de leerkracht de leerlingen enthousiasmeren voor lezen. De motivatie en concentratie worden bevorderd (Kindle, 2009; Smits & Braams, 2006). De leerkracht staat als model voor een vlotte lezer door voor te lezen. Leerlingen ervaren dat de leerkracht expressie en intonatie toepast tijdens het lezen (Vernooy, 2005b).

2.11 Met welke pedagogische voorwaarden voor voortgezet technisch lezen dient rekening gehouden te worden?

Bij de hulp en begeleiding aan leerlingen met leesproblemen, is het belangrijk dat de leerkracht een prettige, veilige en positieve omgeving schept waarin geoefend wordt. Leerlingen worden gestimuleerd, bemoedigd en gerustgesteld. De inzet wordt gewaardeerd en er wordt benadrukt wat goed gaat. Versterking van het zelfvertrouwen en het stimuleren van een positieve leeshouding zijn belangrijk (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005a). Door aan leerlingen duidelijk te maken dat lezen een vaardigheid is en dat vaardigheden geoefend moeten worden, kan het oefenen positief benaderd worden (Brunner, 2009). Een leesmaatje binnen de groep kan een zwakkere lezer hulp bieden bij moeilijke woorden (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005a).

Een belangrijke voorwaarde voor de leesontwikkeling is de betrokkenheid van lezers. Betrokkenheid zorgt ervoor dat leerlingen gemotiveerd blijven (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005a).

Het leesonderwijs hoort aan te sluiten bij de belangstelling en voorkennis van de leerlingen. Lezen hoort betekenis te hebben, zodat de leerlingen het kunnen plaatsen in hun eigen omgeving. Wanneer er een link gelegd wordt tussen de tekst en de voorkennis van de leerlingen, zorgt het voor een beter tekstbegrip (Brunner, 2009; Vernooy, 2005a). Een rijke leesomgeving bestaat uit kwalitatief goede boeken en tijdschriften. Er is aandacht voor de woordenschat en stillezen. Het leidt tot toename van de leestijd door leerlingen en tot betere prestaties (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005a; Wentink & Verhoeven, 2004).

Een goede klassenbibliotheek bestaat uit een mix van fictie en non-fictie (Teaching Expertise, 2006) en sluit aan bij de leeftijd en interesse van de leerlingen (Vardell, Hadaway & Young, 2006). De boeken uit de klassenbibliotheek zijn actueel (na 2000) en de leerkracht kent de inhoud van de boeken (Van Koeven, 2008). Boeken die opvallend gepresenteerd worden, trekken de aandacht. Leerlingen worden nieuwsgierig gemaakt (Chambers & Linders, 2002).

De communicatieve aspecten van lezen, waarbij er wordt gepraat over de inhoud en de beleving van de tekst, horen aandacht te krijgen. Het doel van praten over een tekst is het tonen van betrokkenheid en leesbegrip. Maar ook worden de woordenschat en de kennis van de wereld vergroot, de mondelinge taalvaardigheden verbeterd en de kennis van tekstkenmerken vergroot (Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2005a). De leerkracht kan een grote rol spelen bij het enthousiasmeren van leerlingen door met de groep te praten over de gebeurtenissen (Smits & Braams, 2006) en interesse te tonen in de tekst (Brunner, 2009). Tenslotte, waarom zouden leerlingen interesse tonen in een tekst als de leerkracht dat ook niet doet?

Tutorlezen, waarbij een zwakke lezer leest met een lezer die minimaal twee AVI-niveaus beter leest, stimuleert het leesplezier en het actief bezig zijn met een tekst. Bovendien heeft het een positief effect op zowel technisch als begrijpend lezen (Smits & Braams, 2006; Wentink & Verhoeven, 2004).

Variatie in het lesaanbod zorgt ervoor dat leerlingen geboeid blijven. Een nieuwe vorm van lesgeven zal de interesse van leerlingen prikkelen, zodat ze meer willen weten (Brunner, 2009). Ik denk dat hier een belangrijke taak ligt voor de leerkracht.

2.12 Tot slot

Zoals gebleken uit diverse bronnen is goed technisch kunnen lezen een belangrijke basisvaardigheid. Succesvol technisch kunnen lezen is van belang bij het opdoen van kennis en vaardigheden nu en voor het maatschappelijk functioneren in de toekomst. Een goede technische leesvaardigheid leidt tot zelfvertrouwen bij de leerling. Kinderen die vaak lezen groeien uit tot vaardige lezers. Betere leesresultaten zijn haalbaar als er voldoende aandacht wordt besteed aan de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs.

3 Opzet van het onderzoek

Het doel in dit praktijkonderzoek is onderzoeken in hoeverre de kenmerken van effectief voortgezet technisch lezen op basisschool 'De Regenboog' terug te vinden zijn. Het doel van het onderzoek is het schrijven van aanbevelingen voor een effectieve aanpak van het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8.

3.1 Stappenplan

Fase	Wat ga ik doen?	Wat wil ik weten?
Probleem verhelderen, oriëntatie	Literatuur lezen	Kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs
Plan maken	<ul style="list-style-type: none">- Uitzoeken wat de kenmerken zijn van effectief voortgezet technisch lezen- Theorie naast praktijk leggen: instrumenten ontwikkelen om de theorie met de praktijk te vergelijken- Aanbevelingen doen	<ul style="list-style-type: none">Welke kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs zijn belangrijk voor goed leesonderwijs?Welke kenmerken zie ik in de groepen 4 tot en met 8 terug op basisschool 'De Regenboog'?Welke kenmerken missen?Welke aanbevelingen kan ik mijn collega's doen met betrekking tot ons voortgezet technisch leesonderwijs?
Plan uitvoeren	<ul style="list-style-type: none">- Theoretisch kader schrijven over effectief voortgezet technisch leesonderwijs- Instrumenten ontwikkelen: vragenlijsten voor leerkrachten, leerlingen en ouders, observatie-instrumenten voor de methode 'Lekker Lezen' en leeslessen	Wat zijn de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs?
Resultaat beoordelen	<ul style="list-style-type: none">- Resultaten van de instrumenten verwerken- Resultaten beoordelen- Aanbevelingen schrijven	In hoeverre zijn de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs terug te vinden in de groepen 4 tot en met 8 op basisschool 'De Regenboog'?

3.2 Onderzoeksplan

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van drie onderzoeksgroepen: de leerkrachten, de leerlingen en de ouders. Door de drie groepen te bevragen, wordt er triangulatie toegepast. Het voortgezet technisch leesonderwijs op basisschool 'De Regenboog' wordt van verschillende kanten in kaart gebracht.

3.2.1 Instrumenten

Bij het onderzoek zijn een aantal instrumenten ontworpen en ingezet. Bij de beschrijving van de instrumenten volgt de verantwoording van de instrumenten.

Vragenlijsten

Om de drie onderzoeksgroepen te bevragen, is er voor elke groep een vragenlijst opgesteld. Er is voor vragenlijsten gekozen, omdat er binnen korte tijd veel personen bevroegd kunnen worden. Bovendien zijn de gegevens uit de verschillende onderzoeksgroepen gemakkelijk met elkaar te vergelijken.

Leerkrachten

De vragenlijst voor leerkrachten (zie bijlage 1) is opgesteld naar aanleiding van de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs zoals beschreven in het theoretisch kader. Het doel van de vragenlijst is het verkrijgen van een beeld van de wijze waarop het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 op basisschool 'De Regenboog' wordt aangeboden. De vragenlijst is uitgegaan naar veertien leerkrachten.

Leerlingen

De vragenlijst voor leerlingen (zie bijlage 2) is eveneens opgesteld naar aanleiding van de literatuurstudie. Het doel van de vragenlijst voor leerlingen is na te gaan hoe zij het voortgezet technisch leesonderwijs op basisschool 'De Regenboog' ervaren. Daarom is er in de vragenlijst vooral de nadruk gelegd op de beleving van de leerlingen. Daarnaast wordt er naar een aantal inhoudelijke zaken gevraagd.

De vragenlijst voor leerlingen wordt uitgedaan naar vijf leerlingen uit elke groep, waarbij negen groepen bevestigd worden. Er is voor deze opzet gekozen, omdat het bevragen van alle leerlingen uit de groepen 4 tot en met 8 te groot zou zijn geweest voor dit onderzoek. Bij het uitdoen van de vragenlijsten is er gekozen voor leerlingen met verschillende AVI-niveaus, achtergronden en leesmotivatie. Op die manier wordt een zo reëel mogelijk beeld verkregen.

Ouders

Ook de vragenlijst voor ouders (zie bijlage 3) is opgesteld naar aanleiding van de literatuurstudie. Het doel van de vragenlijst is om te onderzoeken wat de rol van ouders is met betrekking tot het voortgezet technisch leesonderwijs op basisschool 'De Regenboog'. Tevens wordt onderzocht hoe de ouders tegen het voortgezet technisch leesonderwijs aankijken.

De vragenlijst voor ouders is uitgegaan naar de ouders van de ondervraagde leerlingen. Het bevragen van alle ouders zou niet behapbaar zijn voor dit onderzoek. Door de vragenlijst uit te doen naar de ouders van de ondervraagde leerlingen, wordt er opnieuw rekening gehouden met verschil in AVI-niveaus, achtergronden en leesmotivatie van de leerlingen.

Door middel van vragenmatrices zijn bekeken of alle deelvragen gedekt worden (zie bijlage 6).

Observatie-instrumenten

Voor het onderzoek zijn twee observatie-instrumenten ontwikkeld.

Observatielijst effectief technisch leesonderwijs

De 'observatielijst effectief technisch leesonderwijs' (zie bijlage 4) is samengesteld op basis van de literatuurstudie. De kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs zijn verwerkt in het observatie-instrument. Het observatie-instrument is een aanvulling op de vragenlijsten voor leerkrachten en leerlingen en heeft als doel observeren wat leerkrachten en leerlingen doen tijdens het technisch leesonderwijs. In hoeverre worden de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs in de praktijk toegepast? Er zijn verschillende werkvormen van lezen geobserveerd.

Checklist methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen'

De 'checklist methode voor voortgezet technisch lezen 'Lekker Lezen'' (zie bijlage 5) is ontworpen op basis van de handleiding van de methode 'Lekker Lezen' en Stoeldraaijer (2008). Het doel van de checklist is vaststellen of de leerkrachten de methode 'Lekker Lezen' inzetten zoals voorgeschreven door de auteurs van de methode.

Door middel van vragenmatrices is nagegaan of de observatielijst en de checklist alle deelvragen dekken (zie bijlage 7).

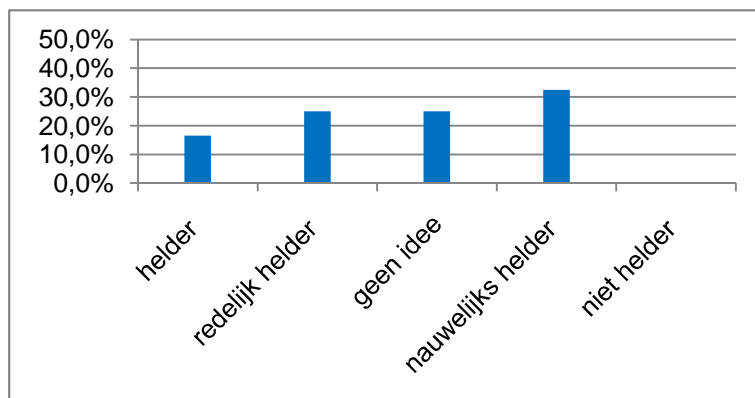
Beide observaties zijn op drie momenten in drie verschillende groepen uitgevoerd, waardoor er zes observaties plaats hebben gevonden. Dat betekent dat er in 2/3 van de betrokken groepen is geobserveerd.

4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijsten en observaties beschreven. Aan de hand van de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs worden de uitkomsten behandeld. Waar mogelijk zijn de gegevens van leerkrachten, leerlingen en ouders naast elkaar gezet.

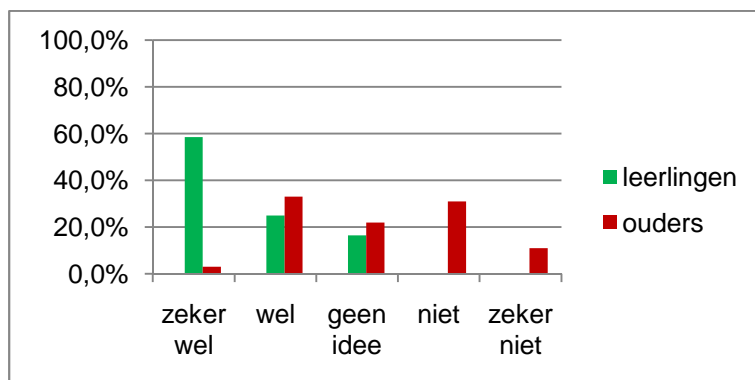
4.1 Afspraken op schoolniveau

Op schoolniveau zijn er afspraken gemaakt over te behalen streefdoelen met betrekking tot technisch leesniveau. Figuur 1 laat zien in hoeverre de leerkrachten volgens henzelf een helder omschreven technisch leesniveau hebben.



Figuur 1: Helderheid omschreven technisch leesniveau volgens leerkrachten (N=12)

Zowel leerkrachten, leerlingen en ouders weten door het vaststellen van streefdoelen waar ze naar toe moeten werken. Aan *leerkrachten* is gevraagd of de *leerlingen* weten naar welk technisch leesniveau ze aan het einde van het schooljaar moeten toewerken (N=12). Ook aan de ondervraagde *ouders* (N = 36) is gevraagd of ze weten naar welk technisch leesniveau hun kind(eren) aan het einde van het schooljaar toe moet(en) werken. De resultaten zijn te vinden in figuur 2.



Figuur 2: Technisch leesniveau aan het einde van het schooljaar

Aan de ondervraagde leerlingen (N=41) is ook gevraagd naar welk technisch leesniveau ze toe moeten werken aan het einde van het schooljaar. 34% van de ondervraagde leerlingen geeft op de vraag het juiste antwoord.

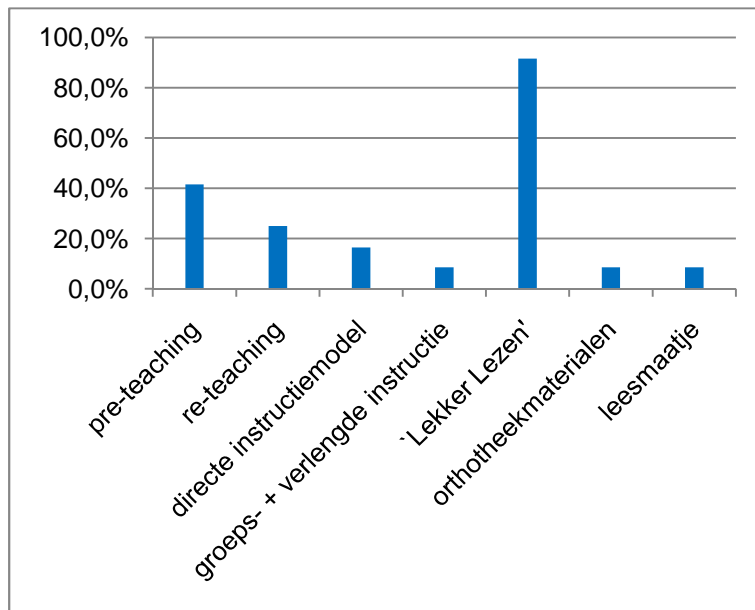
Er is gebleken dat 41,5% van de leerkrachten vindt dat het technisch leesniveau helder is omschreven. Uit de resultaten blijkt dat 83% van de leerkrachten denkt dat de leerlingen weten naar welk technisch leesniveau ze aan het einde van het jaar toe moeten werken. In de praktijk blijkt dat 34% van de leerlingen het antwoord weet. 36% van de ouders weet naar welk technisch leesniveau de leerlingen toe moeten werken.

Er zijn op basisschool 'De Regenboog' geen afspraken gemaakt over de te besteden tijd aan voortgezet technisch lezen.

4.2 Instructie en begeleiding

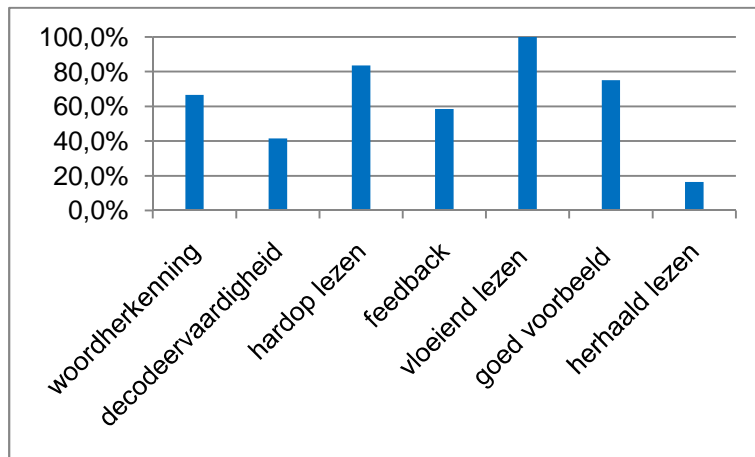
In het theoretisch kader over voortgezet technisch leesonderwijs zijn verschillende interventies op het gebied van technisch lezen omschreven. Figuur 3 laat zien welke van de interventies terug zijn te vinden op basisschool 'De Regenboog'. Aan leerkrachten is de vraag gesteld welke interventies zij

toepassen bij het instrueren en begeleiden van zwakke lezers (N=12). Er waren meerdere antwoorden mogelijk. In figuur 3 worden de resultaten weergegeven.



Figuur 3: Leesinterventies

Volgens de literatuur bestaat effectieve instructie en begeleiding op het gebied van technisch lezen uit een aantal elementen. Aan de leerkrachten is gevraagd welke elementen zij in hun groep terug laten komen tijdens de instructie en begeleiding (N=12). Figuur 4 laat de antwoorden zien. Er waren meerdere antwoorden mogelijk op de vraag.

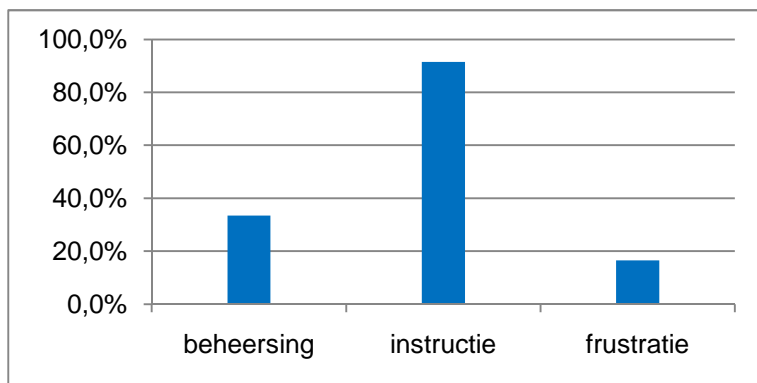


Figuur 4: Elementen van effectieve instructie en begeleiding

Tijdens de observatiemomenten komt naar voren dat de feedback die de leerkrachten geven zowel productgericht als procesgericht is. De leerkrachten benoemen tijdens de observaties niet dat ze de inzet van de leerlingen waarderen.

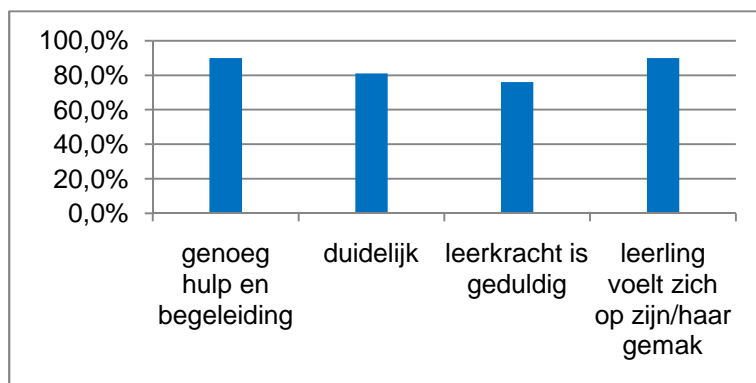
De hulp en begeleiding zijn op de momenten van observatie alleen gericht op de leeszwakke leerlingen.

Er wordt geadviseerd om teksten en boeken op instructieniveau aan leerlingen aan te bieden. Teksten aanbieden op frustratieniveau is ook mogelijk, mits de leerling voldoende begeleiding en ondersteuning krijgt. Aan de leerkrachten op basisschool 'De Regenboog' is gevraagd op welk niveau zij de teksten aan de leerlingen aanbieden. Het resultaat is in figuur 5 te zien (N=12).



Figuur 5: Niveau van de aangeboden teksten

Aan de ondervraagde leerlingen is gevraagd hoe zij de hulp en begeleiding van hun leerkracht ervaren. De resultaten worden weergegeven in figuur 6 en 7 (N=41).



Figuur 6: Ervaringen van leerlingen over de ontvangen hulp en begeleiding

Uit de resultaten op het gebied van instructie en begeleiding blijkt dat de methode 'Lekker Lezen' het meest wordt ingezet, gevolgd door pre-teaching en re-teaching. Minder aandacht wordt besteed aan het geven van groepsinstructie gevolgd door verlengde instructie en het inzetten van leesmaatjes. Het inzetten van orthotheekmaterialen wordt door de literatuur afgeraden. Op basisschool 'De Regenboog' worden de orthotheekmaterialen nauwelijks ingezet. Uit de literatuur is gebleken dat het inzetten van het directe instructiemodel de beste resultaten oplevert. Het directe instructiemodel wordt door 16,5% van de leerkrachten ingezet op het gebied van voortgezet technisch lezen. Tijdens de instructie en begeleiding aan zwakke lezers wordt de meeste aandacht geschonken aan vloeiend lezen, hardop lezen, het geven van een goed voorbeeld en het geven van feedback. Minder aandacht is er voor herhaald lezen, het automatiseren van decodeervaardigheden en het waarderen van de inzet van leerlingen.

Teksten worden vooral aangeboden op instructieniveau. In mindere mate worden ze aangeboden op beheersingsniveau. Teksten worden het minst aangeboden op frustratieniveau. Het is niet duidelijk of leerlingen voldoende ondersteuning en begeleiding krijgen als ze oefenen op frustratieniveau. Leerlingen oordelen vooral positief over de hoeveelheid hulp en begeleiding die ze ontvangen. Ze geven aan dat ze zich op hun gemak voelen als ze hulp en begeleiding krijgen van de leerkracht. De leerlingen zijn iets minder positief over het geduld van de leerkrachten.

De methode 'Lekker Lezen'

Goed leesonderwijs hangt af van het in huis hebben van een methode die op leestheorieën gebaseerd is en waarmee gedifferentieerd kan worden. 'Lekker Lezen' voldoet aan die eisen (Stoeldraijer, 2008). Aan de hand van de handleiding van de methode 'Lekker Lezen' is er een checklist opgesteld. De checklist heeft als observatie-instrument gediend om te onderzoeken of de methode wordt ingezet zoals de auteurs dat voorschrijven.

Figuur 8 maakt duidelijk in hoeverre de werkwijze van de methode 'Lekker Lezen', zoals die wordt beschreven door de auteurs, toegepast wordt op basisschool 'De Regenboog'.

Uit de resultaten blijkt dat er drie leesgroepen worden gevormd als er met de methode 'Lekker Lezen' wordt gewerkt. De teksten liggen niet altijd één niveau hoger dan het beheersingsniveau, teksten worden ook op frustratieniveau aangeboden. In sommige groepen ligt het niveau van leesgroep 1 en 2 onder het landelijk gemiddelde. De leesgroepen krijgen in dat geval niet beide twee keer instructie per week. Leesgroep 1, 2 en 3 werken op de manier waarop de methode dat voorschrijft. Leerlingen die AVI-uit zijn, werken nooit met de methode 'Lekker Lezen'. Bij het maken van de herhalingsles door leesgroep 1 en 2 worden de luister-cd's niet ingezet. Leerlingen uit leesgroep 3 kijken de leeskaarten niet zelf na.

Leerlingen oordelen vooral neutraal over de teksten uit de methode 'Lekker Lezen' en het zelfstandig werken. Slechts 5% oordeelt zowel negatief over de teksten en het zelfstandig werken. Op de werkboeken en leeskaarten wordt door 42% van de ondervraagde leerlingen positief gereageerd. 37% van de leerlingen reageert neutraal. Vooral in de bovenbouw geven leerkrachten aan dat leerlingen de methode als saai en niet leuk ervaren. De lesopbouw is veelal hetzelfde.

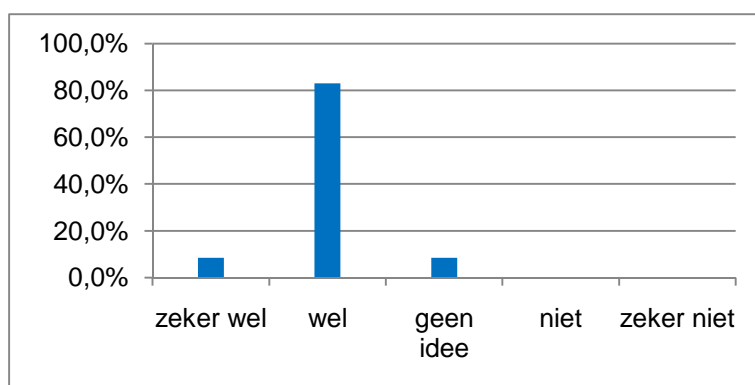
4.3 Differentiatie

Leesgroepen kunnen zowel heterogeen als homogeen worden ingedeeld. Vanuit de literatuur wordt duidelijk dat de voorkeur gegeven wordt aan een heterogene indeling zodat zwakke lezers profiteren van de betere lezers. Groepen kunnen ook homogeen worden ingedeeld, mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen: de groepen worden samengesteld op oorzaken van de zwakke prestaties, er wordt gelezen in een kleine groep, de leerkracht zet zijn kennis en vaardigheden in en de instructie vindt plaats in aansluiting op de groepsinstructie.

Om antwoord te krijgen op de vraag hoe de leesgroepen op basisschool 'De Regenboog' worden ingedeeld, zijn de leerkrachten bevestigd en observaties gedaan.

Met behulp van de vragenlijst zijn de leerkrachten bevestigd of zij de leesgroepen heterogeen of homogeen indelen en waarop hun keuze gebaseerd is (N=12). 75% van de leesgroepen worden bij *duolezen* op basis van heterogeniteit samengesteld. Bij de samenstelling van de leesgroepen met betrekking tot de methode 'Lekker Lezen' zijn de groepen 100% homogeen. Als motivatie wordt gegeven dat er voor homogeniteit wordt gekozen omdat de methode 'Lekker Lezen' dat voorschrijft (62,5%). Er wordt voor een homogene samenstelling gekozen omdat de leerlingen dezelfde hulp en instructie krijgen op hun niveau (25%). De groepen worden homogeen samengesteld op basis van oorzaken van de zwakke prestaties (12,5%).

In de vragenlijst voor leerkrachten is gevraagd te reageren op de stelling: 'Ik heb naar mijn idee voldoende kennis en vaardigheden om de leerlingen effectief voortgezet technisch leesonderwijs aan te bieden.' Figuur 9 laat de resultaten zien van de reacties (N=12).



Figuur 9: Kennis en vaardigheden van de leerkrachten

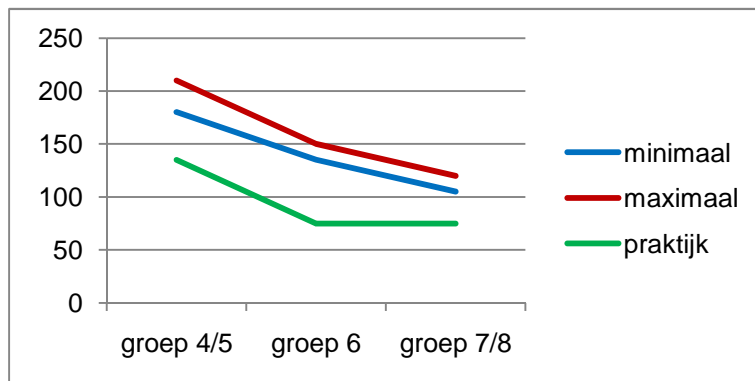
Uit de observaties tijdens komt naar voren dat de leesgroepen homogeen worden ingedeeld op basis van oorzaken van de zwakke prestaties. Er wordt gelezen in een kleine groep. Bij *tutorlezen* werken zwakke lezers samen met jongere zwakke leerlingen. Als motivatie voor de keuze wordt gegeven dat zwakke lezers uit de bovenbouw de zwakke lezers uit de onderbouw vaak beter begrijpen.

Uit de resultaten blijkt dat de leesgroepen zowel heterogeen als homogeen worden ingedeeld op basisschool 'De Regenboog'. Als motivatie voor een homogene indeling wordt gegeven dat de methode dat voorschrijft. Een klein deel van de leerkrachten geeft aan dat de groepen samengesteld worden op basis van oorzaken van de zwakke prestaties. Er wordt gelezen in een kleine groep. De

instructie vindt in een enkele groep plaats in aansluiting op de groepsinstructie. De leerkrachten hebben naar hun idee voldoende kennis en vaardigheden in huis.

4.4 Tijd

In de literatuur worden richtlijnen gegeven voor de tijdsbesteding per week ten aanzien van voortgezet technisch lezen. Hoeveel tijd (in minuten) hoort er volgens *de theorie* aan voortgezet technisch lezen in de groepen 4 tot en met 8 besteed te worden (minimaal en maximaal)? Hoeveel tijd (in minuten) wordt er in *de praktijk* op de Regenboog gemiddeld per week aan voortgezet technisch lezen in de groepen 4 tot en met 8 besteed? Figuur 10 laat de resultaten zien.



Figuur 10: Richtlijnen voor de tijdsbesteding vergeleken met de praktijk (tijd in minuten)

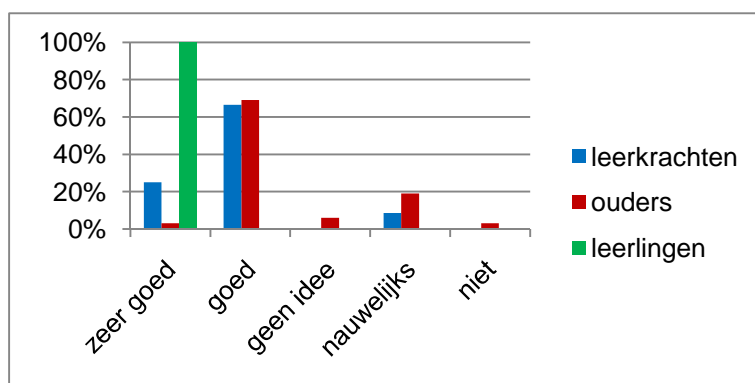
Geadviseerd wordt om zwakke lezers extra leestijd aan te bieden. Aan de leerkrachten is gevraagd of zij zwakke lezers extra leestijd bieden. 16,5% van de leerlingen die moeite hebben met lezen krijgen extra leestijd aangeboden (N=12).

Uit de resultaten blijkt dat er op basisschool 'De Regenboog' te weinig tijd aan het voortgezet technisch leesonderwijs wordt besteed. Er wordt onvoldoende extra leestijd vrijgemaakt voor zwakke lezers.

4.5 Ouders

In het theoretisch kader komt naar voren dat het belangrijk is dat ouders op de hoogte worden gehouden van de technisch leesvorderingen van hun kind(eren) en van de gehanteerde werkwijzen op het gebied van technisch lezen. Ook kunnen ouders betrokken worden bij het leesonderwijs door ouderfuncties te creëren.

Om te onderzoeken of de ouders op de hoogte gehouden worden van de vorderingen van hun kind(eren), zijn zowel de leerkrachten (N=12) als de ouders (N=36) bevroegd. Hoeveel procent van de leerkrachten brengt de ouders op de hoogte van de vorderingen van de leerlingen op het gebied van voortgezet technisch lezen? Hoeveel procent van de ondervraagde ouders zegt op de hoogte gehouden te worden van de vorderingen van hun kind(eren) op het gebied van voortgezet technisch lezen? Ook is aan de ondervraagde leerlingen gevraagd of zij weten welk AVI-niveau ze behaald hebben (N=41). De resultaten worden weergegeven in figuur 11.

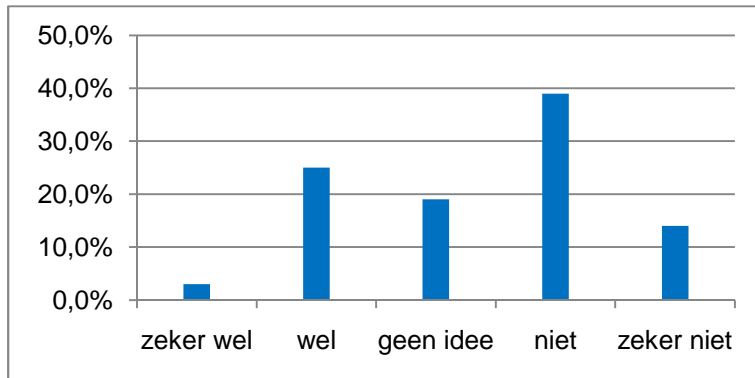


Figuur 11: Mate waarin de leerkrachten de ouders en leerlingen op de hoogte houden van de technisch leesvorderingen

Ouders geven in de vragenlijst als opmerkingen dat er alleen informatie over de leesvorderingen worden verstrekt tijdens ouder-contactmomenten. Zij ervaren die momenten als te weinig en/of te laat

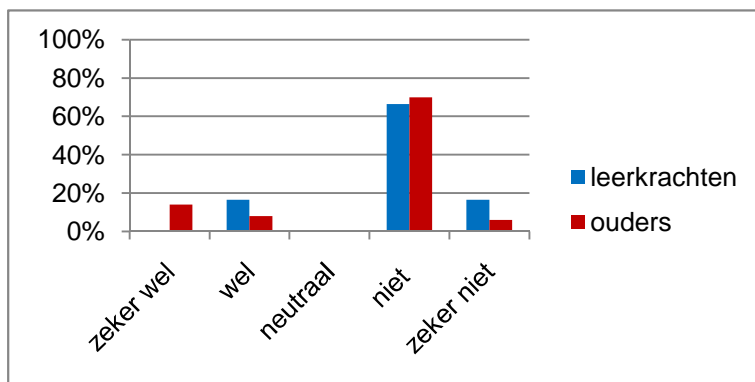
(24%). 5% van de ondervraagde ouders geeft aan dat ze ervan uitgaan dat ze geïnformeerd worden over eventuele onvoldoende leesvorderingen van hun kind(eren).

Zijn de ondervraagde ouders op de hoogte van de wijze waarop de leerkrachten technisch lezen aanpakken? Figuur 12 laat de resultaten zien (N=36).



Figuur 12: Mate waarin ouders op de hoogte zijn van de gehanteerde werkwijzen op het gebied van technisch lezen

De ouders van de kinderen op basisschool 'De Regenboog' worden niet of nauwelijks betrokken bij het voortgezet technisch leesonderwijs. Is het de wens van de leerkrachten (N=12) en de ondervraagde ouders (N=36) om bij het voortgezet technisch leesonderwijs betrokken te worden? De resultaten worden weergegeven in figuur 13.

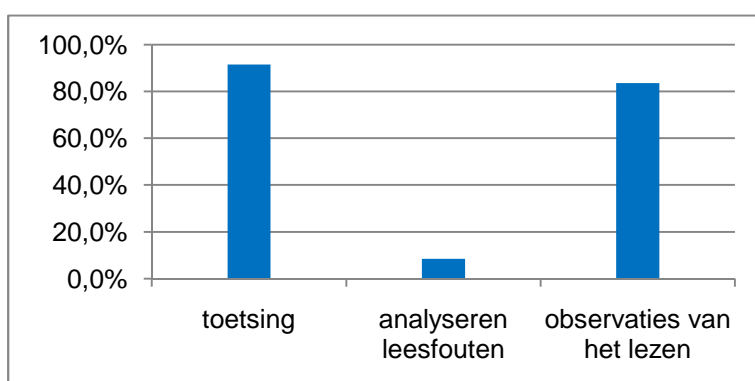


Figuur 13: Mate waarin ouderbetrokkenheid op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs gewenst is.

Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen weten welk AVI-niveau ze hebben behaald. 8,5% van de leerkrachten geeft aan de ouders niet op de hoogte te stellen van de technische leesvorderingen van de leerlingen. 28% van de ouders geeft aan niet op de hoogte te zijn van het technisch leesniveau van hun kind(eren). 72% van de ouders is niet op de hoogte van de gehanteerde werkwijzen op het gebied van technisch lezen. Het merendeel van de leerkrachten (66%) en de ouders (70%) is niet voor het betrekken van ouders op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs.

4.6 Monitoren

Het monitoren van de technisch leesontwikkeling van de leerlingen kan volgens de literatuur het beste bestaan uit toetsing, het analyseren van leesfouten en observaties te doen van het lezen. In de vragenlijst voor leerkrachten is gevraagd hoe de leerkrachten de technisch leesontwikkeling van de leerlingen volgen (N=12). In figuur 14 worden de resultaten weergegeven.



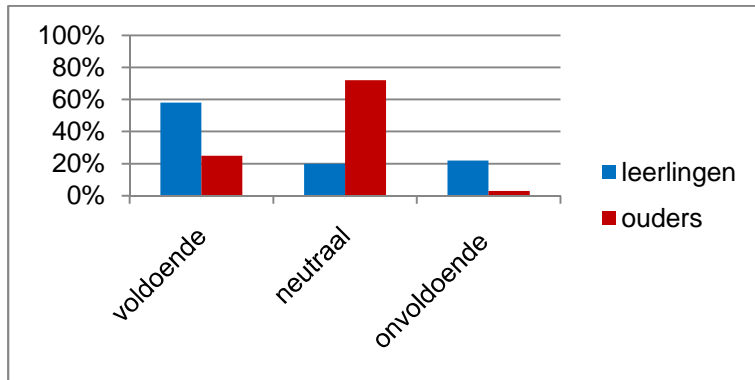
Figuur 14: Monitoren van de technisch leesontwikkeling.

Uit de resultaten komt naar voren dat de technisch leesontwikkeling vooral door middel van toetsing en observaties gemonitord wordt. Weinig leerkrachten analyseren de leesfouten.

4.7 Stillezen en voorlezen

Stillezen is een belangrijk onderdeel van goed leesonderwijs. Voorlezen is een veilige, ontspannen werkvorm.

Vinden de ondervraagde leerlingen (N=41) en de ondervraagde ouders (N=36) dat de leerlingen voldoende tijd krijgen om te lezen? De resultaten worden weergegeven in figuur 15.

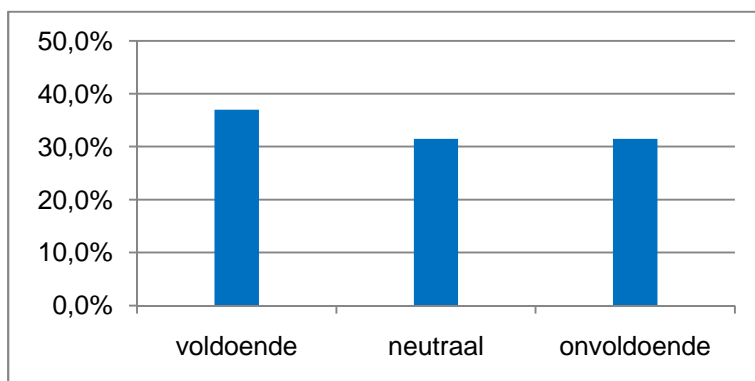


Figuur 15: Voldoende tijd voor lezen?

Het merendeel van de ouders geeft aan dat ze te weinig zicht hebben op de hoeveelheid tijd die aan technisch lezen wordt besteed.

Om een goed voorbeeld te geven, lezen leerkrachten zelf ook terwijl de leerlingen lezen. Tijdens de observatiemomenten van technisch lezen komt naar voren dat leerkrachten hulp en begeleiding bieden aan leerlingen. Wanneer leerlingen geen hulp en begeleiding bieden aan leerlingen, voeren ze andere taken uit dan lezen.

75% van de leerkrachten geeft aan voor te lezen aan zijn of haar groep. In figuur 16 wordt weergegeven wat de ondervraagde leerlingen (N=41) van de hoeveelheid tijd vinden die de leerkracht besteed aan voorlezen.



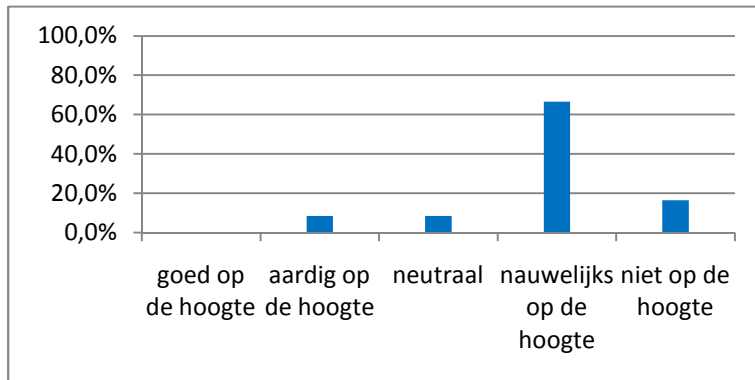
Figuur 16: Voldoende tijd voor voorlezen?

Uit de resultaten komt naar voren dat 58% van de ondervraagde leerlingen vindt dat hij voldoende tijd voor technisch lezen krijgt. 25% van de ondervraagde ouders deelt die mening. 70% van de ondervraagde ouders geeft aan dat ze geen zicht hebben op de hoeveelheid tijd die geboden wordt voor stillezen. Als leerlingen stillezen, bieden leerkrachten hulp en begeleiding aan leerlingen of voeren ze andere taken uit dan lezen. 37% van de ondervraagde leerlingen vindt dat de leerkracht voldoende tijd besteed aan voorlezen.

4.8 Pedagogische voorwaarden

Binnen effectief voortgezet technisch leesonderwijs hoort rekening gehouden worden met verschillende pedagogische voorwaarden. In hoeverre zijn de pedagogische voorwaarden terug te vinden op basisschool 'De Regenboog'?

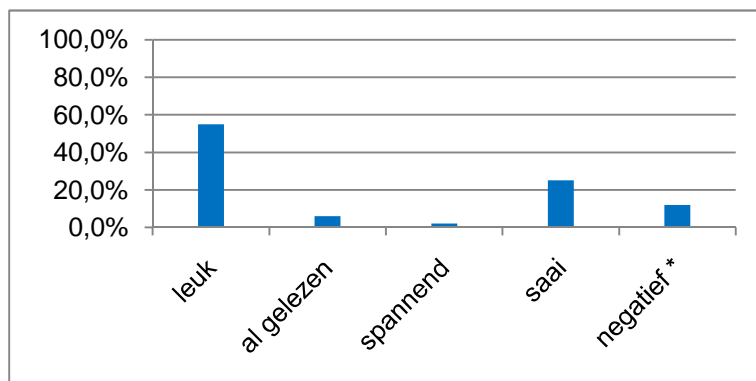
Aan de leerkrachten is gevraagd of ze op de hoogte zijn van de inhoud van de klassenbibliotheek (N=12). De resultaten worden weergegeven in figuur 17.



Figuur 17: Leerkrachten en de inhoud van de klassenbibliotheek

8,5% van de leerkrachten geeft aan dat de inhoud van de klassenbibliotheek enigszins actueel is. 50% van de leerkrachten geeft aan dat hij/zij niet weet hoe actueel de inhoud van de klassenbibliotheek is.

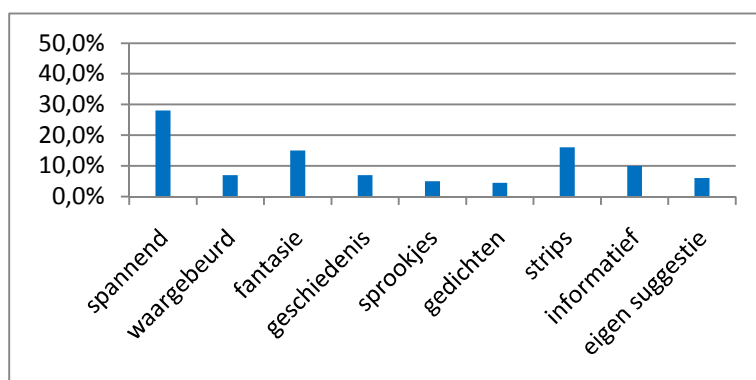
Hoe oordelen de ondervraagde leerlingen over de inhoud van de klassenbibliotheek (N=41)? Figuur 18 laat de resultaten zien.



Figuur 18: Oordeel van de leerlingen over de inhoud van de klassenbibliotheek

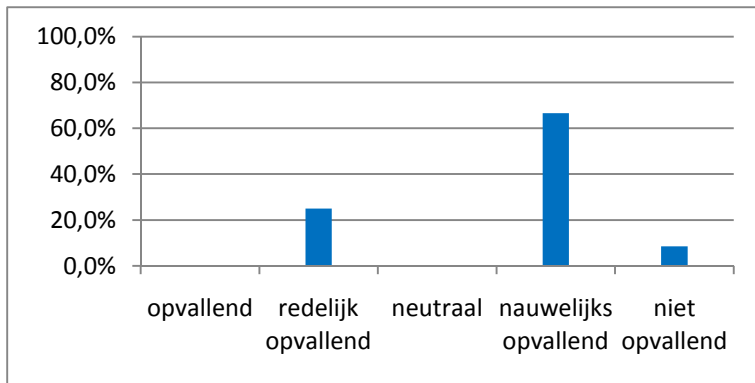
* negatief omvat: niet leuk, oud, te weinig keus.

Aan de ondervraagde leerlingen is gevraagd welke boekengenres ze graag in de klassenbibliotheek willen zien. In figuur 19 worden de resultaten weergegeven (N=41).



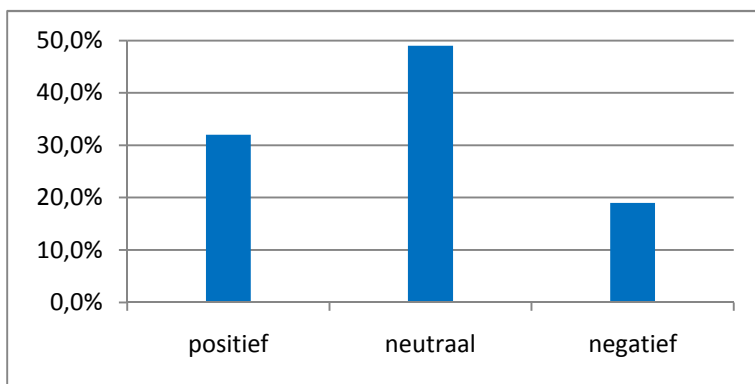
Figuur 19: Voorkeur voor boekengenres

Hoe is de presentatie van de klassenbibliotheek volgens de leerkracht in zijn/haar groep (N=12)?



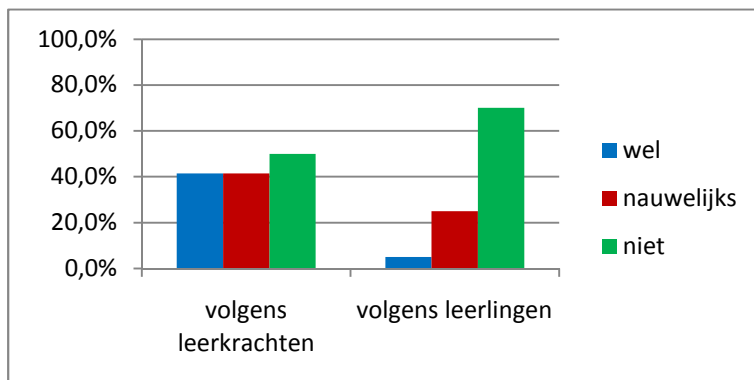
Figuur 20: Presentatie van de klassenbibliotheek volgens de leerkrachten

Hoe ervaren de ondervraagde leerlingen de presentatie van de klassenbibliotheek?



Figuur 21: Presentatie van de klassenbibliotheek volgens de leerlingen

Hoeveel procent van de leerkrachten praat met de leerlingen over boeken? Zowel de leerkrachten (N=12) als de leerlingen (N=41) zijn bevraagd. De resultaten worden in figuur 22 weergegeven.

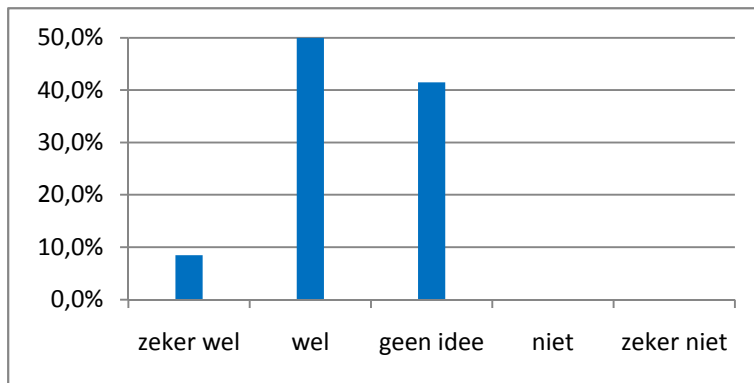


Figuur 22: Praten over boeken

Van de ondervraagde leerlingen die aangeven over boeken te praten met de leerkracht, oordeelt 50% positief en 50% neutraal over het praten over boeken.

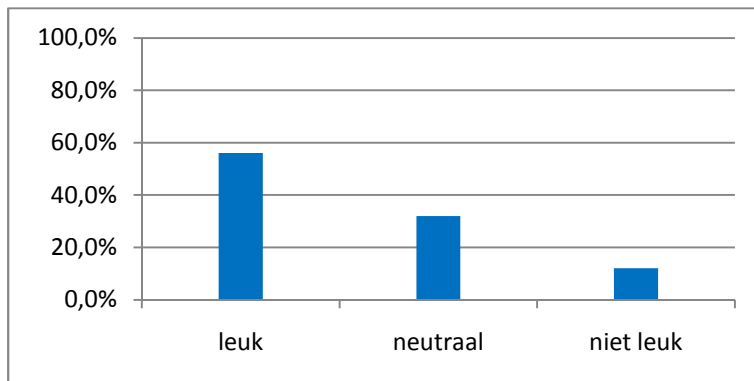
8,5% van de leerkrachten geeft aan leesmaatjes in te zetten tijdens voortgezet technisch lezen. 44% van de ondervraagde leerlingen geeft aan dat hij of zij het wel ziet zitten om een leesmaatje te hebben.

Er is aan de leerkrachten gevraagd of het voortgezet technisch leesonderwijs volgens hen aansluit bij de voorkennis en belangstelling van de leerlingen. In figuur 23 worden de resultaten weergegeven (N=12).



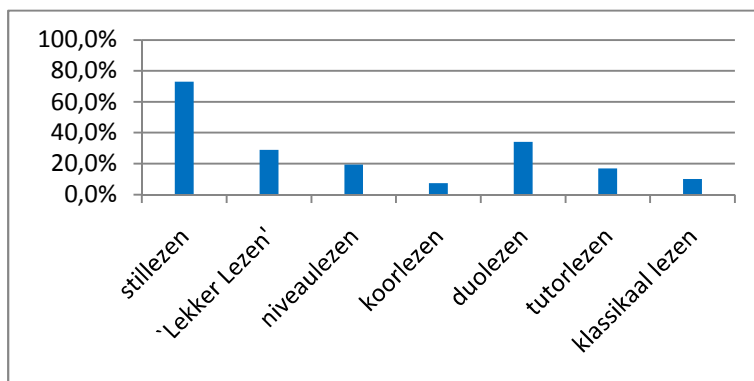
Figuur 23: In hoeverre sluit het voortgezet technisch leesonderwijs aan bij de voorkennis en belangstelling van de leerlingen?

Hoe ervaren de ondervraagde leerlingen technisch lezen? Figuur 24 laat de resultaten zien (N=41).



Figuur 24: Oordeel van de ondervraagde leerlingen over technisch lezen.

Welke vormen van technisch lezen vinden de ondervraagde leerlingen het leukst? In figuur 25 worden de resultaten weergegeven (N=41).



Figuur 25: Leukste vormen van technisch lezen volgens de ondervraagde leerlingen.

Uit de resultaten blijkt dat slechts 8,5% van de leerkrachten op de hoogte is van de inhoud van de klassenbibliotheek. Volgens 75% van de leerkrachten wordt de klassenbibliotheek in zijn/haar groep onvoldoende opvallend gepresenteerd. 32% van de leerlingen is positief over de presentatie van de klassenbibliotheek, 49% van de leerlingen oordeelt neutraal. 55% van de leerlingen vindt de klassenbibliotheek leuk, 25% is van mening dat de klassenbibliotheek saai is. 12% is negatief over de klassenbibliotheek. Slechts 2% vindt spannende boeken terug in de klassenbibliotheek, terwijl 28% van de ondervraagde leerlingen de voorkeur geeft aan spannende boeken. Ook strips (16%) en fantasieboeken (15%) zijn favoriet.

Een opvallende uitkomst is dat volgens de leerkrachten 41,5% met leerlingen over boeken praat. Leerlingen geven aan dat slechts 5% van de leerkrachten met hen over boeken praat. Van de

leerlingen die over boeken praat, oordeelt geen enkele leerling negatief over praten over boeken.
Op basisschool 'De Regenboog' worden vrijwel geen leesmaatjes ingezet. 44% van de leerlingen ziet het wel zitten om een leesmaatje te hebben.
50% van de leerkrachten heeft het idee dat het technisch leesonderwijs aansluit bij de voorkennis en belangstelling van de leerlingen.
56% van de ondervraagde leerlingen vindt technisch lezen leuk, 32% reageert neutraal. Stillezen wordt als favoriet gekozen (73%), gevolgd door duolezen (34%) en de methode 'Lekker Lezen' (29%).

5 Conclusies

In dit hoofdstuk worden conclusies getrokken naar aanleiding van de resultaten uit hoofdstuk 4, gevolgd door een korte reflectie op de uitkomsten. Tot slot zullen er aanbevelingen worden gedaan.

5.1 Conclusie

In dit onderzoek is gekeken naar de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Er is onderzocht welke van die kenmerken terug zijn te vinden in de groepen 4 tot en met 8 op basisschool 'De Regenboog'.

Uit het onderzoek blijkt dat ruim 50% van de leerkrachten geen helder omschreven technisch leesniveau heeft. In de praktijk blijkt dat slechts iets meer dan 1/3 van de ondervraagde leerlingen en ondervraagde ouders het juiste antwoord weet. Er zijn op schoolniveau geen afspraken gemaakt over de te besteden tijd aan voortgezet technisch lezen.

Het directe instructiemodel blijkt volgens de literatuur de beste resultaten op te leveren. Op basisschool 'De Regenboog' wordt het directe instructiemodel nauwelijks ingezet op het gebied van voortgezet technisch lezen. De instructie en begeleiding op dat het voortgezet technisch leesonderwijs richt zich vooral op de zwakke lezers, waarbij er nauwelijks groepsinstructie plaatsvindt. Teksten worden veelal aangeboden op instructieniveau en de materialen uit de methode 'Lekker Lezen' worden ingezet. Er blijkt weinig aandacht te zijn voor herhaald lezen en het automatiseren van de decodeervaardigheid. Ook tonen leerkrachten niet dat ze de inzet van leerlingen waarderen.

De methode 'Lekker Lezen' wordt niet geheel volgens de richtlijnen van de auteurs van de methode ingezet. Leerlingen uit leesgroep 1 en 2 blijken onvoldoende instructiemomenten te krijgen en leerlingen die AVI-uit zijn, werken geheel niet met de methode. Luister-cd's worden niet ingezet. De leesgroepen worden zowel homogeen als heterogeen gevormd. Uit de literatuur blijkt dat de voorkeur wordt gegeven aan heterogene groepen. Homogene groepen kunnen ook gevormd worden, mits ze aan een aantal voorwaarden voldoen. Op basisschool 'De Regenboog' wordt aan een aantal van die voorwaarden voor homogene groepen voldaan.

Uit het onderzoek komt duidelijk naar voren dat er te weinig tijd aan voortgezet technisch leesonderwijs wordt besteed in de groepen 4 tot en met 8. Zwakke lezers blijken geen of nauwelijks extra leestijd te krijgen.

De communicatie naar ouders over de vorderingen van hun kind(eren) op het gebied van technisch lezen en de gehanteerde werkwijzen blijkt vooral voor ouders onvoldoende te zijn. Het merendeel van de leerkrachten en de ouders is niet voor het betrekken van ouders bij het voortgezet technisch leesonderwijs.

Bij het monitoren van de leesontwikkeling wordt er vooral gebruik gemaakt van toetsing en observaties van het lezen. Er worden nauwelijks leesfouten geanalyseerd.

Ruim de helft van de ondervraagde leerlingen vindt dat er genoeg tijd wordt vrijgemaakt voor technisch lezen. De ouders geven aan dat ze weinig zicht hebben op de tijd die besteed wordt aan technisch lezen. Leerkrachten geven niet altijd het goede voorbeeld door zelf ook te gaan lezen als leerlingen lezen. 37% van de ondervraagde leerlingen vindt dat er voldoende tijd wordt besteed aan voorlezen.

Uit het onderzoek blijkt dat een klein deel van de leerkrachten op de hoogte is van de inhoud van de klassenbibliotheek. Dat verklaart wellicht ook dat de helft van de leerkrachten niet weet of de inhoud actueel is. Iets meer dan de helft van de ondervraagde leerlingen vindt de inhoud van de klassenbibliotheek leuk. De voorkeur van de leerlingen gaat vooral uit naar spannende boeken.

Spannende boeken zijn volgens de leerlingen nauwelijks terug te vinden in de klassenbibliotheek. Klassenbibliotheken worden onvoldoende opvallend gepresenteerd.

Leerkrachten en ondervraagde leerlingen verschillen onderling van mening over het communiceren over boeken: volgens leerlingen wordt er minder over boeken gepraat dan leerkrachten aangeven. Leerlingen zijn positief over het praten over boeken.

Leesmaatjes worden op basisschool 'De Regenboog' nauwelijks ingezet. Bijna de helft van de ondervraagde leerlingen ziet het hebben van een leesmaatje wel zitten.

Stillezen wordt als leukste vorm van lezen gekozen door de ondervraagde leerlingen.

5.2 Reflectie op de uitkomsten

Bovenstaande uitkomsten zijn belangrijk voor de directie en het team van basisschool 'De Regenboog'. De conclusies kunnen van dienst zijn om het voortgezet technisch leesonderwijs op basisschool 'De Regenboog' te verbeteren.

De belangrijkste conclusies uit het onderzoek zijn dat de hoeveelheid tijd die aan voortgezet technisch leesonderwijs besteed wordt, onvoldoende blijkt te zijn. De instructie en begeleiding bevatten niet alle

elementen die door de literatuur voorgeschreven worden. Bovendien krijgen zwakke lezers op basisschool 'De Regenboog' niet de extra leestijd die zij nodig hebben om de gestelde leesdoelen te behalen. De pedagogische voorwaarden van effectief voortgezet technisch leesonderwijs dienen meer aandacht te krijgen. De communicatie over het voortgezet technisch leesonderwijs naar ouders en leerlingen toe heeft verbetering nodig.

5.3 Aanbevelingen

Uit de literatuur blijkt dat betere leesresultaten haalbaar zijn als er aandacht is voor de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs. Onderstaande aanbevelingen kunnen er voor zorgen dat het voortgezet technisch leesonderwijs in de groepen 4 tot en met 8 op basisschool 'De Regenboog' geoptimaliseerd wordt. De aanbevelingen zijn onderverdeeld onder de kenmerken van effectief voortgezet technisch leesonderwijs.

5.3.1 Afspraken op schoolniveau

Maak op schoolniveau afspraken over helder omschreven technisch leesniveaus op het gebied van voortgezet technisch lezen. Leg de afspraken schriftelijk vast. Het is belangrijk dat er tevens afspraken worden gemaakt over hoe en wanneer er naar leerlingen en ouders gecommuniceerd wordt welke technisch leesdoelen er behaald horen te worden.

Maak op schoolniveau afspraken over de tijdsbesteding aan voortgezet technisch lezen. Belangrijk hierbij is dat er in alle betrokken groepen vooral meer tijd aan voortgezet technisch lezen wordt besteed.

5.3.2 Instructie en begeleiding

Door het directe instructiemodel tijdens het voortgezet technisch leesonderwijs te hanteren is de kans aanwezig dat de leesresultaten zullen verbeteren. Maak ruimte voor het geven van een groepsinstructie gevolgd door een verlengde instructie voor de zwakke lezers. Besteed tijdens de instructie en begeleiding aan zwakke lezers meer aandacht aan het herhaald lezen van teksten, zodat leerlingen vlotter en nauwkeuriger gaan lezen. Een tekst hoort minstens vier keer herhaald gelezen te worden. Door het herhaald lezen van gedichten wordt de woordherkenning verbeterd en krijgen leerlingen meer inzicht in de syntactische structuur. Leerlingen leren de intonatie en expressie in teksten te herkennen.

Besteed meer aandacht aan het automatiseren van de decodeervaardigheid, door bijvoorbeeld woorden te flietsen of lettergroepen en letters in woorden te laten ontsleutelen. Het ontsleutelen van woorden heeft vlotter lezen, het vergroten van competentiegevoelens en leesplezier tot gevolg. Waardeer de inzet van leerlingen zodat er een prettige, veilige en positieve omgeving wordt geschept waarin geoefend wordt.

Hanteer de richtlijnen van de methode 'Lekker Lezen', wat niet betekent dat de methode slaafs gevolgd hoeft te worden. Leerlingen in leesgroep 1 en 2 horen in sommige situaties meer instructie te krijgen. Leerlingen die AVI-uit zijn, lezen minimaal één keer per periode een thema uit de methode 'Lekker Lezen'. Zet luister-cd's meer en vaker in.

5.3.3 Differentiatie

Sta bij de keuze voor een homogene of heterogene indeling van leesgroepen stil bij *waarom* er voor die indeling wordt gekozen. Houd rekening met vier voorwaarden bij een homogene indeling:

- vindt de instructie plaats in aansluiting op de groepsinstructie?;
- vindt de instructie plaats in een kleine groep?;
- wordt er rekening gehouden met de oorzaken van de lage leesprestaties, zoals leestempo, verschillen in decodeervaardigheden en leesstrategieën, concentratie en faalangst?;
- worden eigen kennis en vaardigheden ingezet?

5.3.4 Tijd

Besteed meer tijd aan voortgezet technisch lezen. Meer tijd voor technisch lezen zorgt voor leesversnelling. Volgens de literatuur hoort er in groep 4 en 5 *minimaal* 180 minuten per week aan technisch lezen besteed te worden, in groep 6 *minimaal* 135 minuten en in groep 7 en 8 *minimaal* 105 minuten. Bied zwakke lezers 60 minuten extra leestijd per week om zo de gestelde leesdoelen te behalen. Het is daarbij wel belangrijk dat er bekeken wordt of het haalbaar is om aan de door de literatuur voorgeschreven tijd te kunnen voldoen. Is het mogelijk om meer tijd vrij te maken voor technisch lezen binnen het lesprogramma?

5.3.5 Ouders

Communiceer vaker en duidelijker naar ouders over de vorderingen van de leerlingen en de te behalen doelen op het gebied van voortgezet technisch leesonderwijs. Dat betekent dat het informeren van ouders alleen tijdens ouder-contactmomenten niet voldoende is. Geef uitleg over de gehanteerde werkwijzen.

5.3.6 Monitoren

Analyseer vaker leesfouten die leerlingen maken zodat er inzicht verkregen kan worden in de leesfouten en de patronen die de leerling daarin maakt tijdens het hardop lezen van de tekst. Een Running Record is een geschikt instrument om een leesanalyse te maken.

5.3.7 Stillezen en voorlezen

Stillezen is niet alleen een belangrijk onderdeel van goed leesonderwijs, het wordt ook door leerlingen als favoriete vorm van technisch lezen gekozen. Bied leerlingen daarom meer tijd voor stillezen. Geef zelf het juiste voorbeeld door ook te gaan lezen als leerlingen lezen.

Maak meer tijd vrij voor voorlezen. Voorlezen is een veilige en ontspannen werkvorm waardoor leerlingen het leesplezier kunnen ontdekken. Door voor te lezen staat de leerkracht model als vlotte lezer. Voorlezen is geen activiteiten voor een paar minuten die overblijven. Rooster het voorlezen in.

5.3.8 Pedagogische voorwaarden

Zorg ervoor dat je op de hoogte bent van de inhoud van de klassenbibliotheek, zodat er met leerlingen over de inhoud en beleving van boeken gepraat kan worden. Door over boeken te praten, wordt er betrokkenheid getoond en het leesbegrip bevorderd. Bovendien geven leerlingen aan het leuk te vinden om over boeken te praten.

Zet leesmaatjes in die zwakke lezers kunnen helpen bij moeilijke woorden. De leesmaatjes mogen moeilijke woorden voorzeggen of helpen als een leerling de tekst niet begrijpt.

Tot slot, door meer variatie aan te brengen in het lesaanbod, blijven leerlingen gemotiveerd om te lezen.

Literatuur

- Bosman, A.M.T. & Orden, van, G.C. (2003). Het fonologisch coherentiemodel voor lezen en spellen. *Pedagogische studiën*, 80, 391-406.
- Bosman, A.M.T. (2007). Zo leer je kinderen lezen en spellen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 451-465.
- Brunner, J. (2009). The kids can't read. *Education digest: Essential readings condensed for quick review*, 75, 4, 32-36.
- Chambers, A. & Linders, J. (2002). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Clay, M.M. (2000). *Running records*. Geraadpleegd 17 november 2009 via <http://www1.rcas.org/literacy/pdfs/assessmenthandout.pdf>.
- Ediger, M. (2002). Teaching reading and the at risk pupil. Geraadpleegd 14 december 2009 via http://han2.windesheim.nl/han/ERICnew/www.eric.ed.gov:80/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/4f/3c.pdf.
- Drent, J.M. (2003). Leesladder: sport voor sport omhoog klimmen. *Nieuwsbrief taalspecialisten*, 10, 14-19.
- Förner, M. & Stoeldraijer, J. (n.d.). Kwaliteitskaart voortgezet technisch lezen. Geraadpleegd 25 maart 2010 via www.taalpilots.nl.
- Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., Koekebacker, E.A. & Kuijpers, J.M. (2006). Vlot lezen in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 45, 7/8, 339-353.
- Houtveen, T. & Vernooij, K. (2006). Mythen en waarheden over lezen (II). *Didaktief*, 1-2, 39.
- Hudson, R.F., Lane, H. & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why and how? *The reading teacher*, 58, 8, 702-714.
- Jenkins, J.R., Graff, J.J. & Miglioretti, D.L. (2009). Estimating reading growth using intermittent CBM progress monitoring. *Council for exceptional children*, 72, 2, 151-163
- Jongejans, W., Wentink, H. & Smits, A. (2007). Evidence based handelen: leesinterventies in de klas. *Taal Lezen Primair*, 21, 7-9.
- Kappen, A. & Leeuwen, van, P. (2009). Het beste uit de leerling halen. *Basisschool management*, 23, 6, 22-28.
- Kindle, K.J. (2009). Vocabulary development during read-alouds: primary practices. *The reading teacher*, 63, 3, 202-211.
- Koeven, van, E. (2008). Het lijstje van Daatje. *JSW*, 92, 12-15.
- Kuhn, M.R. & Stahl, S.A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1, 3-21.
- Linden, van der, S. (n.d.). Werken met woordlijsten. Geraadpleegd 19 maart 2010 via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/werken-met-woordlijsten-2/>.
- McClure, C.T. (2008). Motivation and reading. Creating early, engaged learners. Geraadpleegd 18 februari 2010 via <http://www.districtadministration.com/ViewArticle.aspx?articleid=1445>.
- McKenna, M.C. & Stahl, K.A.D. (2009). *Assessment for reading instruction, second edition*. New York: The Guilford Press.
- Morgan, P.L. & Sideridis, G.D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: a multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 4, 191-210
- Musti-Roa, S., Hawkins, R.O. & Barkley, E.A. (2009). Effects of Repeated Readings on the Oral Reading Fluency of Urban Fourth-Grade Students: Implications for Practice. *Preventing School Failure*, 54, 1, 12-23.
- National Institute for Literacy (2009). Fluency Instruction. Geraadpleegd 9 oktober 2009 via <http://www.nifl.gov/childhood/fluency/ins.html>.
- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Geraadpleegd 7 januari 2010 via <http://www.nationalreadingpanel.org/Publications/summary.htm>.
- Samaey, C. (2004). De Codekraker. Een vernieuwend en efficiënt behandelingsprogramma voor kinderen met (ernstige) problemen op het gebied van technisch lezen. *Eigen-Wijs*, 3, 9, 5-6.
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.
- Spreij, L. (2007). Effectief leesonderwijs. Geraadpleegd 10 december 2009 via <http://www.onderwijsweb.nl/PrintAsPdf.aspx?SiteUrl=http://www.onderwijsweb.nl/dossiers/Effectief%20leesonderwijs&WebUrl=/dossiers/Effectief%20leesonderwijs>.
- Starmans-Van Haren, M. (2002). Makkelijk lezen en makkelijke media. In J. Kurvers en P. Mooren (Red.), *Moeilijk lezen makkelijk maken*, (pp. 137-156). Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Staudt, D.H. (2009). Intensive word study and repeated reading improves reading skills for two

- students with learning disabilities. *The Reading Teacher*, 63, 2, 142–151.
- Steward, F. & Goff, D. (2005). Parental involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 33, 2, 56-58.
 - Teaching Expertise (2006). Building a class library. Geraadpleegd 8 februari 2010 via <http://www.teachingexpertise.com/articles/building-a-class-library-1043>.
 - Tule. Kerndoelen Nederlands. Geraadpleegd 8 januari 2010 via <http://tule.slo.nl/Nederlands/F-KDNederlands.html>.
 - Vardell, S.M., Hadaway, N.L. & Young, T.A. (2006). Matching books and readers: selecting literature for English learners. *International Reading Association*, 59, 8, 734-741
 - Vernooy, K. (2005a). *Elke lezer een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.
 - Vernooy, K. (2005b). *Het VLOT-draaiboek. 'Vlot lezen en vergroten van de woordenschat' in het Speciaal Basisonderwijs*. Amersfoort: Masterplan Dyslexie.
 - Vernooy, K. (2006a). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.
 - Vernooy, K. (2006b). Kwaliteit leesonderwijs beter dankzij onderzoek. *Didaktief*, 8, 12–14.
 - Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit! Lectorale intreerede in verkorte vorm uitgesproken bij de installatie als lector 'Doorlopende leerlijnen: Effectief taal- en leesonderwijs.'* Hengelo: Hogeschool Edith Stein/Onderwijskundig centrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.
 - Wentink, H. & Verhoeven, L. (2001). *Protocol leesproblemen en dyslexie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
 - Wentink, H. & Verhoeven, L. (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5-8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
 - Wentink, H., Wouters, E., Wennekers, M.C., Hertum, van, A. & Reuvekamp, E. (2006). Hoge verwachtingen leiden tot betere leesprestaties in het speciaal basisonderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 45, 4, 182-190.
 - Wilfong, L.G. (2009). Building fluency, word-recognition ability, and confidence in struggling readers: the poetry academy. *The Reading Teacher*, 62, 1, 4–13.