

# **“Juf, wanneer gaan we deze letter leren?”**

*Praktijkgericht onderzoek naar het technisch leesonderwijs in groep 3 van een school voor speciaal basisonderwijs*

Onderzoeksverslag voor de HBO-master Special Educational Needs van Fontys Opleidingscentrum  
Speciale Onderwijszorg

## **Studentgegevens**

Naam: Lieke Dekker

Studentnummer: 2625695

Studie: Master Special Educational Needs

Onderzoeksbegeleider: M.T. Reith

2 mei 2016

## Inhoudsopgave

Samenvatting		2
Hoofdstuk 1	Aanleiding, probleemstelling en doelstelling	3
	1.1 Aanleiding	3
	1.2 Probleemanalyse en probleemstelling	4
	1.3 Doelstelling	7
Hoofdstuk 2	Theoretisch kader en onderzoeksvragen	8
	2.1 Effectief leesonderwijs	8
	2.2 Tijd voor leesonderwijs	9
	2.3 Le(e)sdoelen	10
	2.4 Effectieve leesinstructie	11
	2.5 Leesmotivatie	12
	2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen	12
Hoofdstuk 3	Onderzoeksstrategie en methodologie	14
	3.1 Respondenten	14
	3.2 Deelvraag 1	16
	3.3 Deelvraag 2	17
	3.4 Deelvraag 3	18
	3.5 Deelvraag 4	19
	3.6 Kwaliteit van het onderzoek	20
Hoofdstuk 4	Data-analyse en resultaten	22
	4.1 Deelvraag 1	22
	4.2 Deelvraag 2	24
	4.3 Deelvraag 3	25
	4.4 Deelvraag 4	27
	4.5 Objectieve analyse	28
Hoofdstuk 5	Conclusies, discussie en aanbevelingen	29
	5.1 Conclusies	29
	5.2 Discussie	31
	5.2 Aanbevelingen	31
Literatuur		33

## Samenvatting

Dit is het onderzoeksverslag van een praktijkgericht evaluatieonderzoek naar technisch lezen in groep 3 op een school voor speciaal basisonderwijs, opgezet en uitgevoerd in het kader van de master Special Educational Needs.

Op deze SBO-school komt het leren lezen traag op gang, blijktens de resultaten. De situatie op deze school is niet uniek: het leren lezen komt in het SBO vaak moeizaam op gang door een te lange periode waarin letters worden aangeboden en te weinig aandacht voor automatisering. Dit leidt tot spellende en mogelijk minder gemotiveerde lezers.

De doelstelling van het onderzoek was om te evalueren of interventies omtrent de aanpak bij het technisch lezen in groep 3 van deze school voor speciaal basisonderwijs in een periode van zeven weken de leesresultaten doen verhogen, om zo mogelijk tot een verbeterde inrichting van het technisch leesonderwijs in groep 3 te komen. In het theoretisch kader is uiteengezet dat tijd, doelen en effectieve instructie belangrijke kenmerken zijn van effectief leesonderwijs. Ook het aspect motivatie is belicht. De onderzoeksvraag luidt: *In welke mate verbeteren de leesresultaten van de leerlingen in groep 3 van het speciaal basisonderwijs wanneer er in een periode van zeven weken meer letters worden aangeboden volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie, met extra aandacht voor automatisering?*

In de deelvragen is opgenomen: letterkennis, aandachtspunten bij instructie, woordlezen en leesmotivatie. De gekozen interventies zijn op deze deelonderwerpen gericht: het aanbieden van meer letters in een kort tijdbestek volgens een effectieve instructie, woordlezen met deze letters en extra aandacht voor leespromotie ten behoeve van de leesmotivatie. Er is middels de procedure van een evaluatieonderzoek gemeten of deze interventies effectief waren.

Uit de resultaten blijkt dat de leesresultaten zijn in zoverre zijn verbeterd dat de leerlingen vrijwel alle letters beheersen en korte woorden met deze letters kunnen lezen. Hoewel de meeste leerlingen al deze letters vlot kunnen benoemen, kost het lezen van de woorden nog veel tijd (gemiddeld 5 seconden per woord). Daarnaast heeft ook de leesattitude een positieve ontwikkeling doorgemaakt: leerlingen zijn gemotiveerder om te lezen en meer betrokken bij het leesproces.

# Hoofdstuk 1

## *Aanleiding, probleemstelling en doelstelling*

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. Het start met de aanleiding voor het onderzoek, beschreven vanuit drie verschillende rollen die ik in mijn praktijksituatie aanneem: leerkracht, taalcoördinator en masterstudent Special Educational Needs. Vervolgens wordt het probleem geanalyseerd, uitmondend in de probleemstelling. Tot slot wordt de doelstelling van het onderzoek omschreven.

### **1.1 Aanleiding**

Ik ben drie jaar werkzaam als leerkracht in groep 3 van een school voor speciaal basisonderwijs (SBO). Het belangrijkste didactische doel in groep 3 is, naar mijn idee, het technisch leren lezen. Immers, het leren lezen en geautomatiseerd toepassen van de letter-klankkoppeling is van zeer groot belang voor schoolsucces (Vernooy, 2007). Ik ben echter niet tevreden over de resultaten die ik als leerkracht na een jaar leesonderwijs bij mijn leerlingen zie. Leerlingen beheersen niet alle letters, omdat een aantal letters nog niet is aangeboden. Bovendien zijn leerlingen nog veel aan het hakken en plakken wanneer ze lezen. Er wordt dus niet vloeiend gelezen. Doordat leerlingen niet alle letters kennen, worden ze belemmerd bij het zelfstandig kiezen en lezen van boeken. Het lezen komt zo, mijns inziens, te traag op gang. Als leerkracht gun ik mijn leerlingen in groep 3 dat ze aan het eind van het schooljaar succesvol korte teksten kunnen lezen.

In mijn rol als taalcoördinator op school zie ik dat de resultaten van het aanvankelijk leesonderwijs zorgwekkend zijn. De lesstof van groep 3 wordt in twee schooljaren behandeld aan de hand van de methode Veilig in Stapjes (Zwijzen, 2009), waarna de leerlingen doorstromen naar de lesmethode Taal Actief (Malmberg, 2012) voor groep 4. Een groot aantal van die leerlingen heeft bij aanvang van groep 4 nog moeite met technisch lezen. Hierdoor ontstaan problemen: het kost leerlingen veel tijd om de zinnen te ontsleutelen en er is daardoor weinig begrip van de teksten en opdrachten. Deze leerlingen komen dan in aanmerking voor remedial teaching. Zij worden drie keer per week uit de les gehaald om te oefenen met lezen, om de leesresultaten te verbeteren. Hierdoor missen de leerlingen echter lessen van de stof van groep 4, waardoor zij op dat gebied weer een achterstand oplopen. Als taalcoördinator vind ik het wenselijk dat leerlingen de elementaire leeshandeling beheersen, voordat ze overgaan naar de lesstof van groep 4.

In mijn rol als masterstudent wil ik graag onderzoeken hoe ik deze situatie kan verbeteren<sup>1</sup>. Ik wil het probleem analyseren en verklaren vanuit literatuur over het leesonderwijs. Ik wil de verworven kennis uit mijn master inzetten om het praktijkprobleem te doorgronden en een bijdrage te leveren aan

---

<sup>1</sup> Basisdimensie B2: Hanteren van de cyclus van professioneel werken

verbetering van mijn onderwijspraktijk. Als masterstudent beoog ik met dit onderzoek te voldoen aan de mastercriteria. Om dit zichtbaar te maken, heb ik er voor gekozen om zo nu en dan in voetnoten te verwijzen naar de basisdimensies uit het generiek competentieprofiel (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons & Van Velthooven, 2009).

## **1.2 Probleemanalyse en probleemstelling**

### *1.2.1. Probleemanalyse*

De praktijksituatie is een school voor speciaal basisonderwijs. Deze SBO-school werkt met groepen waarin de leerlingen op leeftijd zijn ingedeeld, deze worden ‘stamgroepen’ genoemd. De stamgroep is de vaste groep van een leerling. Daarnaast wordt er met niveaugroepen gewerkt, waarbij leerlingen wisselen om op hun eigen niveau les te krijgen in taal (8:40-10:10) en rekenen (10:40-11:55). Bij zowel taal als rekenen is ervoor gekozen om in één schooljaar de helft van de lesstof aan te bieden. Dit betekent dat leerlingen twee schooljaren doen over de stof die op het regulier basisonderwijs in één schooljaar wordt aangeboden. Twee keer per schooljaar, in september en februari, worden de niveaugroepen opnieuw ingedeeld. Dit gebeurt op basis van zowel methodegebonden als methodeonafhankelijke toetsresultaten.

Leerlingen op deze school hebben beperkte mogelijkheden op cognitief gebied. De mate van intelligentie speelt volgens Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon (2004) bij het leren lezen niet of nauwelijks een rol. De relatie tussen intelligentie en het leren lezen wordt in andere bronnen (onder anderen Scheltinga, Van Druenen, Gijssel & Verhoeven, 2011, p. 29) echter als complex omschreven. Dit heeft te maken met de interactie tussen verschillende vaardigheden en processen. Cognitieve aspecten als werkgeheugencapaciteit en woordenschat hebben wel degelijk invloed op de leesontwikkeling. Met name het fonologisch kortetermijngeheugen beïnvloedt het leren lezen en spellen. Het vasthouden van gesproken informatie is namelijk nodig om letters te verwerken en er woorden van te vormen (Scheltinga et al., 2011, p. 29). Het is van belang om hier notie van te nemen<sup>2</sup>, omdat veel van de leerlingen in het SBO problemen hebben op het vlak van het werk- en/of kortetermijngeheugen.

Bij het leren lezen in groep 3 op deze school wordt gebruikgemaakt van de methode Veilig Leren Lezen: Veilig Stap voor Stap (Zwijssen, 2009). De uitgever beveelt aan om in het eerste jaar kern 8 af te ronden. In de praktijk is een andere keuze gemaakt. Er wordt naar gestreefd kern 1 tot en met 6 in het eerste jaar aan te bieden en in het tweede jaar kern 7 tot en met 12. Dit streven wordt echter niet gehaald. Voorgaande jaren is in het eerste jaar kern 1 tot en met 5 aangeboden. In het tweede schooljaar kwam men dan tot kern 10. Dit gaat dus tegen het advies van de makers van de methode in; er wordt niet genoeg tempo gemaakt.

---

<sup>2</sup> Basisdimensie B1: Kritisch toepassen van kennis

Dat er niet genoeg tempo gemaakt wordt met het aanbieden van de kernen van de methode, is te zien aan de toetsresultaten. Leerlingen worden twee keer per schooljaar getoetst op technisch lezen met de AVI-toets (Analyse Van Individualiseringsvormen, Cito, 2008). Bij deze AVI-toets, die twee keer per jaar wordt afgenomen, lezen de leerlingen hardop een tekst. Het niveau wordt bepaald op basis van de tijd en het aantal fouten dat de leerling maakt. Dit start bij niveau M3 (midden groep 3). De normering is als volgt:

- Beheersingsniveau: 0-6 fout en <2:05 minuten
- Instructieniveau: <2:28 minuten
- Frustratieniveau: >2:28 minuten

Bij beheersingsniveau krijgt de leerling een volgende tekst: E3 (eind groep 3), oplopend tot AVI+.

Gezien het feit dat na het eerste schooljaar de helft van de leerstof van groep 3 behandeld is, zou een beheersingsniveau M3 verwacht kunnen worden. Dit is echter niet het geval. Figuur 1 bevat de toetsresultaten van de AVI-toets na het eerste schooljaar. Uit de gegevens blijkt dat naar verhouding slechts 1 op 6 leerlingen het beheersingsniveau M3 scoort. Bij nadere bestudering blijkt dat 20 van de 30 leerlingen op frustratieniveau uitkomen. Er is in figuur 1 onderscheid gemaakt binnen het frustratieniveau door de toevoeging “tekst niet uitgelezen” of “tekst uitgelezen”. Leerkrachten kiezen ervoor om de tekst niet uit te laten lezen om ontmoediging en grote frustratie te voorkomen. Het gaat hierbij om leerlingen bij wie het lezen zoveel moeite kost dat het lezen van de eerste paar zinnen langer duurt dan de tijd die voor de totale normering staat.

Schooljaar	Toetsresultaten: AVI-niveau				Totaal aantal lln
	M3f (tekst niet uitgelezen)	M3f (tekst uitgelezen)	M3i	M3b	
2012 / 2013	2	2	2	3	9
2013 / 2014	5	4	2	1	12
2014 / 2015	5	2	1	1	9

*Figuur 1. Toetsresultaten na 1 jaar leesonderwijs*

In het tweede schooljaar komt het leren lezen vervolgens meer op gang, blijkens de toetsresultaten (zie figuur 2 op de volgende bladzijde). Er is echter nog altijd een grote groep leerlingen die na de leerstof van groep 3 niet aan de AVI E3-norm voldoet: 16 van de 35 leerlingen in de afgelopen twee schooljaren. Veel leerlingen uit het schooljaar 2012/2013 scoren wel op niveau, maar deze groep bestaat uit leerlingen die tweeënhalp jaar over de groep 3-stof gedaan hebben. Zij hadden dus een half jaar extra leertijd voor de stof.

Schooljaar	Toetsresultaten: AVI-niveau - beheersing					Totaal aantal lln
	x	M3b	E3b	M4b	E4b	
2012 / 2013*	1	2	10			13
2013 / 2014	2	4	6	2	4	18
2014 / 2015	5	5	7	1		17

*Figuur 2. Toetsresultaten na 2 jaar leesonderwijs*

*\* 2 ½ jaar leesonderwijs*

Op basis van deze gegevens stel ik dat het leren lezen op deze school opstartmoeilijkheden kent. Immers, in het eerste jaar leesonderwijs wordt blijkens de AVI-scores nauwelijks resultaat geboekt, pas in het tweede jaar gaat een groot deel van de leerlingen scoren op het lezen van teksten. Dit is wellicht te verklaren door de verdeling van de lesstof; na een jaar leesonderwijs beheersen de leerlingen nog niet alle letters. De letters worden een voor een aangeboden, na kern 7 zijn alle letters aan de orde gekomen. Kern 7 (en vaak ook kern 6) wordt echter pas in het tweede jaar aangeboden.

De situatie op deze school is niet uniek. Integendeel, Koekebacker en Van de Mortel (2011) stellen dat het leren lezen regelmatig te traag op gang komt in het speciaal basisonderwijs. Zij wijten dit aan de te trage aanpak, waardoor de streefdoelen voor het eerste jaar te laag gesteld worden. Doordat scholen langer dan een jaar over het aanleren van de letters doen en weinig aandacht geven aan automatisering, ontstaan spellende lezers. Daarnaast worden de leerlingen ook minder gemotiveerd, omdat het leren lezen zo lang duurt (Koekebacker & Van de Mortel, 2011, p. 4). Ik herken de motivatieproblemen in mijn klas: leerlingen willen graag een boek lezen, maar kennen nog (te) weinig letters en haken dan af. Ook het automatiseringsaspect dat Koekebacker & Van de Mortel (2011) omschrijven, speelt op deze school mogelijk een rol. Doordat na elke drie lessen een andere letter centraal staat, raakt de automatisering van de ervoor geleerde letters ondergeschikt aan de nieuwe letter.

Het sterk spellende lezen wat veroorzaakt wordt door de trage aanpak, beïnvloedt het tekstbegrip negatief. Immers, als de leerling langzaam en niet vloeiend decodeert, vraagt dit veel van het kortetermijngeheugen (Vernooy, 2007, p. 13). Het geheugen wordt dan zo belast, dat er weinig ruimte over is voor het onthouden en begrijpen. Zoals al eerder benoemd werd, zijn er in het SBO veel leerlingen met problemen met het werk- en kortetermijngeheugen. Het is daarom juist hier van groot belang om vlot te kunnen decoderen. Dit is noodzakelijk om teksten te kunnen begrijpen.

Samenvattend is, vanuit de praktijk en literatuur bezien, het probleem van het technisch leren lezen in de praktijksituatie mogelijk aan te wijzen in het eerste jaar. De aanpak is te traag, de letters worden in een te laag tempo aangeboden en er is te weinig aandacht voor automatisering. Dit leidt tot spellende en minder gemotiveerde lezers. De toetsresultaten blijven dientengevolge achter; na een jaar leesonderwijs haalt slechts 1 op de 6 lezers AVI-niveau M3.

### *1.2.2 Probleemstelling*

Op basis van bovenstaande analyse kom ik tot de volgende probleemstelling:

*In het eerste jaar leesonderwijs in groep 3 in de praktijksituatie, de school voor speciaal basisonderwijs, boeken leerlingen te weinig resultaten, mogelijk te verklaren door de trage aanpak, de te lange periode waarin de afzonderlijke letters worden aangeboden en te weinig aandacht voor automatisering. Dit leidt tot spellende en minder gemotiveerde lezers. De vraag vanuit de school is of aanpassingen omtrent de aanpak ertoe leiden dat leerlingen betere resultaten gaan boeken.*

### **1.3 Doelstelling**

Dit onderzoek heeft tot doel om te evalueren of interventies omtrent de aanpak bij het technisch lezen in groep 3 van de praktijksituatie, de school voor speciaal basisonderwijs, in een periode van zeven weken de leesresultaten verhogen, om zo mogelijk tot een verbeterde inrichting van het technisch leesonderwijs in groep 3 te komen.



## Hoofdstuk 2

### *Theoretisch kader en onderzoeksvragen*

In het vorige hoofdstuk is uiteengezet hoe in de praktijksituatie, de school voor speciaal basisonderwijs, de leesresultaten in groep 3 achterblijven. Om deze situatie te verbeteren zijn aanpassingen in de aanpak van het leesonderwijs wenselijk. In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur over leesdidactiek het leesonderwijs op deze school beschouwd. Het hoofdstuk zal afsluiten met de onderzoeksvraag en deelvragen.

#### **2.1 Effectief leesonderwijs**

Dr. Kees Vernooy is in Nederland een autoriteit op het gebied van effectief leesonderwijs. Hij is specialist in taal- en leesonderwijs en betrokken bij diverse leesverbeteringsprojecten. Vernooy (2010, p. 40-58) omschrijft zes indicatoren van effectief leesonderwijs en benoemt een aantal kwaliteitsproblemen die hier tegenover te zetten zijn. Een groot deel van leesproblemen ontstaan door deze kwaliteitsproblemen, dit wordt ‘didactische verwaarlozing’ genoemd. In figuur 3 zijn deze kenmerken en kwaliteitsproblemen weergegeven.

<b>Kenmerken van effectief leesonderwijs</b>	<b>Mogelijke kwaliteitsproblemen</b>
Hoge, toetsbare doelen stellen	Geen toetsbare doelen of te lage doelen
Voldoende tijd besteden aan leesonderwijs	Methode niet helemaal behandelen Te weinig effectieve leesweken Onvoldoende tijd inroosteren Onvoldoende aandacht voor automatisering
Convergente differentiatie toepassen	Verkeerde kijk op aanpak zwakke lezers Verkeerde opvattingen over differentiatie
Effectieve instructie geven	Werken met methoden van onvoldoende kwaliteit Handleiding niet optimaal benutten Onvoldoende expliciete instructie
Mogelijke risicolezers vroegtijdig signaleren	
Leesontwikkeling monitoren	

*Figuur 3. Kenmerken van effectief leesonderwijs en mogelijke kwaliteitsproblemen (Vernooy, 2010)*

Door rekening te houden met deze kenmerken kunnen scholen zowel leesproblemen als motivatieproblemen bij risicolezers voorkomen (Vernooy (2010, p.50). Onder de term ‘risicolezer’ wordt door Vernooy een leerling verstaan die het risico loopt een zwakke lezer te worden. Veel leerlingen in het SBO hebben moeite met lezen en spellen (Scheltinga et. al., 2011, p.7). De doelgroep

van het SBO kan, vanwege de verschillende cognitieve aspecten die een rol spelen bij het lezen, geschaard worden onder de noemer risicolezer.

In de praktijksituatie is een aantal kenmerken van effectief leesonderwijs te herkennen. Er is echter ook een aantal kwaliteitsproblemen te zien. Het gaat hierbij met name om tijd, doelen en instructie. Hier wordt nader op ingegaan in Tijd voor leesonderwijs (2.2), Le(e)sdoelen (2.3) en Effectieve leesinstructie (2.4).

## **2.2 Tijd voor leesonderwijs**

Tijd is een belangrijk begrip bij het aanvankelijk leesonderwijs. Het gaat hierbij om drie aspecten: voldoende tijd in het lesprogramma, extra tijd voor risicoleerlingen en tijd (en aandacht) voor automatisering.

Scheltinga et. al. (2011, p. 70-72) geven aan dat speciaal in het SBO voldoende tijd nemen voor het leesonderwijs essentieel is om de doelen te bereiken. Hierbij gaat het om instructie, oefenen en automatiseren. Vernooij (2010, p. 42 -43) noemt vierhonderd minuten per week in groep 3 als richtlijn. Daarbovenop komt minimaal één uur extra instructie (preteaching en met name herhaling) aan zwakke lezers. In de praktijksituatie, de school voor speciaal basisonderwijs, wordt met niveaugroepen taal gewerkt. De totale taaltijd is driehonderdzesentwintig minuten per week. Deze tijd zit veertig minuten onder de richtlijnen van Vernooij. Dit wordt slechts ten dele gecompenseerd. Er wordt namelijk 's middags in de stamgroepen ook gelezen, maar dit verschilt per leerkracht. Het gaat hierbij om vrij lezen; er komt geen instructie aan te pas vanwege de niveauverschillen. Smits & Braams (2007, p. 18) benadrukken juist het belang van instructietijd. Instructietijd is bewezen effectiever dan de tijd die aan zelfstandig lezen en werken besteed wordt.

Leerlingen in het SBO moeten naast instructie en oefening (meer) tijd hebben om de verworven kennis en vaardigheden verder te oefenen en te onderhouden: het automatiseren (Scheltinga et. al., 2011, p. 70). Bij automatiseren gaat het bij het leren lezen aanvankelijk om de letters. Het Nederlands kent 34 fonemen, die met 26 letters geschreven worden. In veel vakliteratuur wordt louter de term letters gebruikt; hiermee worden dus de fonemen bedoeld. In dit onderzoek is ook voor de term 'letters' gekozen. Het doel bij het automatiseren van letters is dat leerlingen de letter direct kunnen oproepen. Een kind leert echter niet lezen op basis van losse letters (Koekebacker & Van de Mortel, 2011, p. 12). Immers, lezen is de synthese van de letters tot een woord.

Desondanks is in de eerste fasen van het leren lezen het automatiseren van de letters van groot belang, stellen Koekebacker & Van de Mortel (2011). Hier moet dan ook veel aandacht naar uit gaan. Op de school voor speciaal basisonderwijs wordt aandacht gegeven aan het automatiseren van de letters. Zoals

in de probleemanalyse al gesteld werd, is de aandacht niet voldoende. Dit komt doordat na elke drie lessen een nieuwe letter aan bod komt. De instructie en oefening is dan vooral gericht op die nieuwe letter. Gezien de noodzaak van het inruimen van extra aandacht voor automatiseren, is ervoor gekozen om dit mee te nemen als interventie in het onderzoek.

### **2.3 Le(e)sdoelen**

Het stellen van hoge, toetsbare doelen is van groot belang bij het (lees)onderwijs (Vernooy, 2010, p. 41-42 en 51). Het gaat hierbij om doelen die toetsbaar zijn. Het uiteindelijke doel van leesonderwijs is functionele geletterdheid (Scheltinga et. al, 2011, p. 50). Smits en Braams (2007, p. 20) omschrijven het doel van leesonderwijs als volgt: 'het doel van lezen is betekenis te ontlenen aan geschreven woorden en tekst'. In de eerste helft van groep 3 ligt het accent bij lezen op letterkennis en woordlezen (Van de Mortel & Koekebacker, 2013). Dit zijn dan ook de doelen: kennis van de letters en het lezen van korte woorden. De lesstof van de eerste helft van groep 3 wordt in de praktijksituatie in één schooljaar behandeld. De gestelde doelen in dat schooljaar komen overeen met de beschreven doelen. Het tekstlezen is nog aan de doelen toegevoegd. Dat is een hoog, toetsbaar doel, waar Vernooy (2010) voor pleit. Dit doel wordt echter niet bereikt, zoals in de probleemanalyse uiteengezet is. Omdat het onderzoek uitgevoerd wordt in de eerste helft van groep 3, liggen de doelen op letterkennis en woordlezen. Deelvraag 1 en 3 sluiten hierbij aan.

Het stellen van doelen is verbonden met het monitoren van de ontwikkeling. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om het gebruik van toetsen om te zien of de gestelde doelen behaald worden. Vernooy (2010, p. 51) pleit voor het gebruik van methodeonafhankelijke toetsen, zoals AVI en de drieminutentoets (DMT). De DMT toetst het vlot lezen van losse woorden, terwijl AVI het ontsleutelen van een tekst is. Bij beide instrumenten ligt het accent op twee elementen van leesvaardigheid: vlotheid en correctheid. In de praktijksituatie wordt zowel de AVI als de DMT halfjaarlijks gebruikt, dit sluit aan bij Vernooy's (2010) advies. De voorkeur van Vernooy voor de methodeonafhankelijke toets is meegenomen bij het selecteren van de onderzoeksinstrumenten.

AVI en DMT toetsen, zoals beschreven, twee elementen van leesvaardigheid. Van de Mortel en Koekebacker beschrijven (in navolging van Burns, Griffin & Snow, 1999) niet twee maar drie elementen. Het derde element is het vloeiend lezen. Vloeiend lezen is de brug tussen woordidentificatie (correct en vlot) en het verlenen van betekenis. Het gaat om tegelijkertijd decoderen en begrijpen wat je leest. Vloeiend lezen is te ontwikkelen door veel leeskilometers te maken. In de eerste helft van groep 3 is het louter een impliciet onderdeel: de leerkracht laat horen hoe vloeiend lezen klinkt. Vanaf de tweede helft van groep 3 krijgt het een zichtbare rol in het onderwijs (Van de Mortel & Koekebacker, 2013, p.3). Op de school voor speciaal basisonderwijs krijgt vloeiend lezen pas laat een zichtbare rol. Er wordt in het tweede jaar van de groep 3-stof nog veel geoefend op de letters en het woordlezen.

Hierdoor komt het vloeiend lezen pas in het laatste halfjaar aan bod. Omdat het vloeiend lezen nog geen rol speelt in de eerste helft van de groep 3-stof, heeft dit derde element van leesvaardigheid geen rol in het onderzoek gespeeld.

## **2.4 Effectieve leesinstructie**

Leesonderwijs aan risicoleerlingen in groep moet volgens Vernooy (2010, p. 44) expliciet, doelgericht en aantrekkelijk zijn:

- Expliciet: de leerling weet waar het over gaat, lesstof is duidelijk
- Doelgericht: de leerkracht en leerling weten wat er moet worden bereikt
- Aantrekkelijk: de leerkracht zorgt dat leerlingen betrokken zijn bij de leesinstructie

Hierbij levert het Directe Instructiemodel de beste resultaten (Vernooy, 2010, p. 44 in navolging van o.a. Stanovitch en Scanlon & Vellutino). Directe instructie is namelijk doelgericht en gestructureerd in opbouw. Op deze SBO-school wordt gebruik gemaakt van het directe instructiemodel. Er zijn goede ervaringen mee, met name door de fase van begeleide inoefening. Dit is te verklaren doordat risicolezers en leerlingen in het SBO de uitleg vaak wel begrijpen, maar het (nog) niet zelfstandig kunnen toepassen (Vernooy, 2010, p. 44).

De groepsinstructie moet kwalitatief sterk genoeg zijn om de hele groep te bedienen. Snow e.a. (1998, in Vernooy, 2010) spreken van een ‘excellente instructie’. Zij noemen dit de sleutel tot het voorkomen van leesproblemen. Ook Smits en Braams (2007, p. 17) benoemen in navolging van Allington & Johnson (2002) en Snow (1991) het belang van het geven van veel en expliciete instructie. Er is een verband tussen de hoeveelheid en kwaliteit van directe instructietijd en het percentage zwakke lezers aan het eind van groep 3. De kwaliteit van instructie wordt verder niet gespecificeerd. Het is daarom zinvol geacht om te onderzoeken wat van belang is bij het geven van een ‘excellente instructie’, ofwel een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie. Dit is opgenomen in deelvraag 2.

Na de groepsinstructie vindt differentiatie plaats. In de literatuur wordt divergente en convergente differentiatie onderscheiden. Bij divergente differentiatie gaat het om sterk geïndividualiseerd onderwijs. Hierbij is gebleken dat verschillen tussen leerlingen groter worden. De taakgerichtheid en prestaties van leerlingen nemen af, naarmate de interactie tussen leerkracht en leerling afneemt (Vernooy, 2010, p. 55). Vernooy pleit daarom voor convergente differentiatie: een groepsinstructie voor alle leerlingen, waarbij pas bij de verwerking rekening wordt gehouden met verschillen.

Bij het differentiëren wordt gewaarschuwd voor het gebruik van orthotheekprogramma's voor zwakke lezers (Vernooy, 2010, p. 54). De instructie bij zulke programma's verschilt van de instructie in de klas, waardoor leerlingen dubbel leren. Scheltinga et al. (2011, p. 176-188) onderscheiden twee soorten orthotheek- of interventieprogramma's. De eerste soort betreft aanvullende programma's op de leesles,

waarbij de leerling extra begeleiding krijgt. De tweede soort betreft programma's die ingezet worden na stagnering, waarbij de leeshandeling op een andere manier wordt aangeleerd. Deze laatste programma's zijn uitdrukkelijk bedoeld voor leerlingen die niet meer verder kunnen met de methode. Scheltinga et al. (2011) achten de eerstgenoemde programma's wél geschikt voor gebruik naast de methode. Dit in acht nemende, zijn de interventies in de praktijksituatie dichtbij de gebruikte methode gebleven.

## **2.5 Leesmotivatie**

In de probleemanalyse kwam het aspect motivatie naar voren. Koekebacker en Van de Mortel (2011, p. 4) stellen dat naarmate het leren lezen langer duurt, de motivatie bij leerlingen afneemt. Het duurt immers te lang voor leerlingen zelf teksten kunnen lezen. Daarnaast neemt het automatiseringsproces bij risicoleerlingen een groot deel van de onderwijstijd in beslag. Wanneer aandacht voor dit automatiseren doorslaat, is er een groot risico dat de leesmotivatie verdwijnt (Boland & Hooiveld, 2002). Dat is zorgelijk, want de kwaliteit van leren neemt af wanneer motivatie verdwijnt. (Schuit, De Vrieze & Slegers, 2011).

Om te voorkomen dat dit gebeurt, moet er aandacht zijn voor leesmotivatie. Smits en Braams (2007, p. 19) stellen dat in Nederland beginnend lezen teveel geïdentificeerd wordt met technisch lezen. Een goede lezer is een betrokken lezer. Landen die de beste resultaten halen in het leesonderwijs (en hier hoort Nederland niet bij), besteden veel onderwijstijd aan lezen. Het gaat hierbij om zowel stillezen als voorlezen. Smits en Braams (2007) geven handelingsadviezen voor leerkrachten om de leesmotivatie te vergroten: veel voorlezen, tijd inplannen voor lezen, de leerling vrij laten in wat hij leest, vrije keuze qua niveau, interesse in hoe een leerling een tekst ervaart en welke gevoelens ervaren worden.

Vernooy (2003) is kritisch op het begrip leesmotivatie. Hij noemt het een mythe dat leesmotivatie tot leesvaardigheid leidt. Hij stelt dat juist een goede leesvaardigheid leidt tot een positieve leesattitude. Samenvattend zijn leesattitude of leesmotivatie en leesvaardigheid met elkaar verbonden, maar is er sprake van een kip-of-ei-kwestie. Boland en Hooiveld (2002) stellen dat leesmotivatie leidt tot leesvaardigheid. Vernooy (2003) stelt dat leesvaardigheid tot leesmotivatie leidt. Gezien het spanningsveld tussen de begrippen, is ervoor gekozen om dit nader te onderzoeken. Het is daarom opgenomen in deelvraag 4.

## **2.6 Onderzoeksvraag en deelvragen**

In de probleemstelling is het doel van dit onderzoek geformuleerd: evalueren of interventies omtrent de aanpak bij het technisch lezen in groep 3 van deze school voor speciaal basisonderwijs in een periode van zeven weken de leesresultaten doen verhogen, om zo mogelijk tot een verbeterde inrichting van het technisch leesonderwijs in groep 3 te komen. In het theoretisch kader is vanuit de literatuur over leesdidactiek gekeken naar mogelijke interventies in de aanpak op deze SBO-school. In paragraaf 2.2

tot en met 2.5 zijn verschillende aspecten van het leesonderwijs aan de orde gekomen: tijd, doelen, instructie en motivatie. Hierbij is benoemd wat is ingezet bij dit onderzoek.

Op basis van de probleemanalyse, probleemstelling en het theoretisch kader, is de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*In welke mate verbeteren de leesresultaten van de leerlingen in groep 3 van het speciaal basisonderwijs wanneer er in een periode van zeven weken meer letters worden aangeboden volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie, met extra aandacht voor automatisering?*

Bij deze onderzoeksvraag zijn de volgende deelvragen onderscheiden:

1. In hoeverre neemt de letterkennis toe wanneer leerlingen versneld drie letters per week leren volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie in de beschikbare onderwijstijd?
2. Wat zijn aandachtspunten bij de expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie van het aanleren van nieuwe letters?
3. In hoeverre (her)kennen de leerlingen de aangeboden letters in woorden en kunnen zij deze woorden lezen?
4. Wat is de invloed van de interventies op de leesmotivatie van de leerlingen?

## Hoofdstuk 3

### *Onderzoeksstrategie en methodologie*

In dit hoofdstuk is uiteengezet welke methode, strategieën en onderzoeksinstrumenten gekozen zijn om antwoord te krijgen op de onderzoeksvraag: *In welke mate verbeteren de leesresultaten van de leerlingen in groep 3 van het speciaal basisonderwijs wanneer er in een periode van zeven weken meer letters worden aangeboden volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie, met extra aandacht voor automatisering?*

Er is gekozen voor de methode van het evaluatieonderzoek. Bij deze methode wordt gemeten of en in hoeverre de vooraf gestelde doelen van de interventie bereikt worden en welke factoren hier een rol bij hebben gespeeld (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, p. 138). Deze structuur past bij het onderzoek, omdat er vanuit de bestaande beginsituatie (de leerlingen hebben 17 letters geleerd en kunnen korte woorden met die letters lezen) interventies zijn gepleegd om de doelstellingen (letterkennis vergroten en daarmee de leesresultaten verbeteren) te bereiken. Het hoofdstuk start met een beschrijving van de respondenten. Vervolgens worden de procedure en instrumenten die gekozen zijn, per deelvraag toegelicht. Het hoofdstuk besluit met het bespreken van de kwaliteit van het onderzoek.

#### **3.1 Respondenten**

De respondenten van het onderzoek zijn de leerlingen. Om ethische redenen zijn de respondenten geanonimiseerd. Het zijn elf leerlingen in het speciaal basisonderwijs die dit schooljaar, 2015/2016, zijn gestart met leren lezen. Het zijn leerlingen die vanuit de groep “Jonge Risicokinderen” (JRK) naar groep 3 van het speciaal basisonderwijs zijn gegaan. De groep kenmerkt zich doordat de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling bij deze leerlingen achterblijft op de reguliere ontwikkeling.

Figuur 4 op de volgende bladzijde bevat een overzicht van de kenmerken van de leerlingen bij de start van het onderzoek. Er is gekozen voor het weergeven van de intelligentiescore (TIQ), omdat het een indicatie geeft van het leervermogen van de leerling, ondanks het feit dat het een momentopname is. Voor elke leerling is bij aanvang op het SBO een ontwikkelingsperspectief (OPP) opgesteld met de verwachte uitstroom. Ook deze uitstroom is in de tabel weergegeven: praktijkonderwijs (PRO) of Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs Basis Beroeps met Leerwegondersteunend Onderwijs (VMBO BB met LWOO). Ten slotte is in de tabel weergegeven of de leerling een gediagnosticeerde stoornis heeft, het gaat om twee leerlingen met een stoornis in het autistisch spectrum (ASS).

Leerling	Geslacht	Leeftijd	DL	TIQ	Uitstroomverwachting	Bijzonderheden
A	Jongen	7	5	onbek.	PRO	ASS
B	Jongen	7	5	63	PRO	
C	Meisje	7	5	67	PRO	
D	Meisje	7	5	70	PRO	
E	Meisje	7	5	71	PRO	
F	Jongen	6	5	80	VMBO BB met LWOO	
G	Jongen	7	5	69	PRO	
H	Jongen	7	5	63	PRO	ASS
I	Jongen	7	5	70	PRO	
J	Jongen	7	5	69	PRO	
K	Jongen	6	5	78	VMBO BB met LWOO	

*Figuur 4. Respondenten*

Deze groep respondenten is niet geheel representatief voor de leerlingpopulatie op de school; het is een homogene, cognitief zwakke groep. In andere groepen en in voorgaande schooljaren is meer heterogeniteit en ligt de gemiddelde intelligentie hoger. De leerlingpopulatie op het SBO lijkt te veranderen. Bij de instroom van nieuwe leerlingen in de jongste groepen wordt heftiger problematiek gezien, zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel gebied. In die zin is de leerlingpopulatie representatief voor de groepen die de komende schooljaren verwacht worden. Het verschil met vorige schooljaren heeft het onmogelijk gemaakt om deze groep leerlingen te vergelijken met een eerdere groep en om zo met een controlegroep te werken.

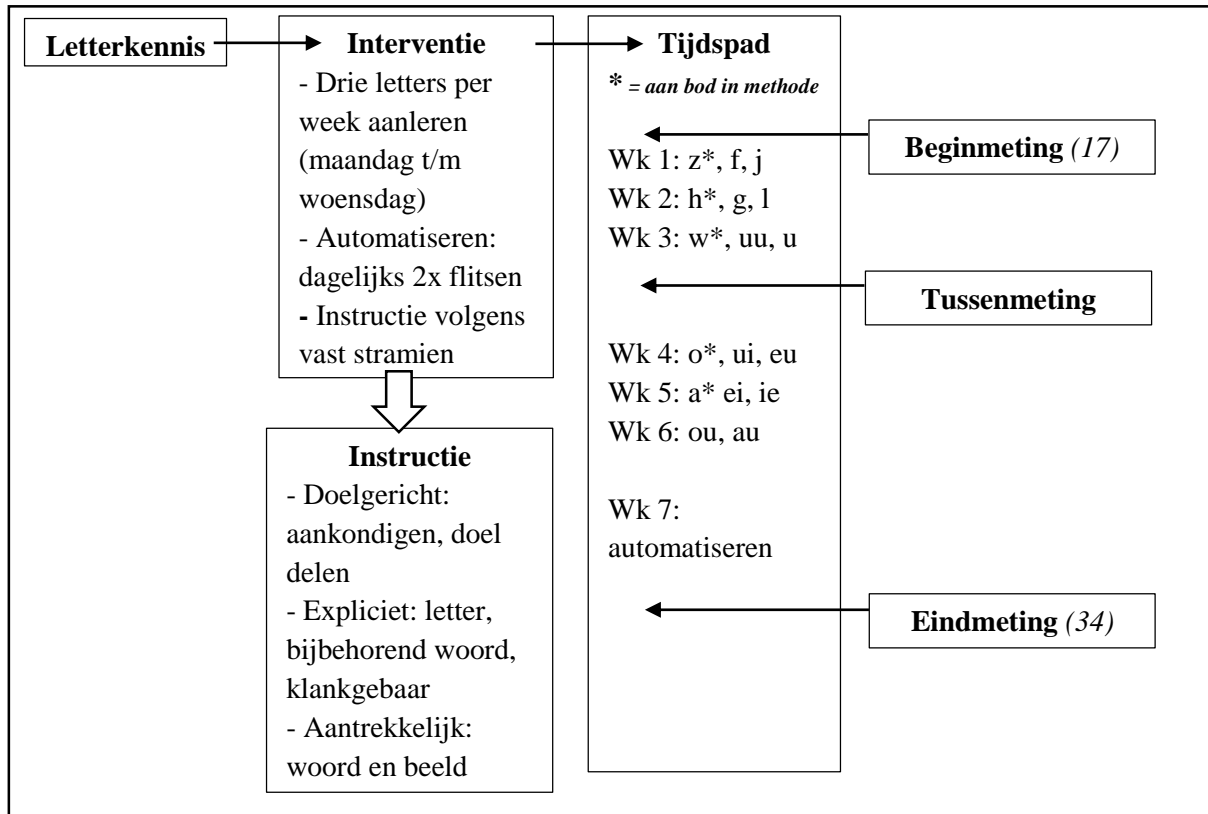
Naast de onderzoeksgroep, bestaande uit de leerlingen, is ook een andere leerkracht bij het onderzoek betrokken geweest. Zij geeft een dag per week, op vrijdag, les aan de onderzoeksgroep. Haar taak in het onderzoek is het herhalen en automatiseren van de gegeven methodiek. Daarnaast is haar gevraagd om opvallende zaken bij het lesonderwijs bij te houden in het logboek.



### 3.2 Deelvraag 1

*In hoeverre neemt de letterkennis toe wanneer leerlingen versneld drie letters per week leren volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie in de beschikbare onderwijstijd?*

De procedure van deze eerste deelvraag wordt in figuur 5 schematisch weergegeven.



Figuur 5. Deelvraag letterkennis

#### Toelichting procedure

- Naast de letter in de methode (1 letter per week) zijn ‘extra’ letters aangeboden. Er is begonnen bij de medeklinkers, korte en lange klanken. Het gaat in totaal om 12 ‘extra’ letters: letters die bij het regulier volgen van de methode nog niet aangeboden zouden zijn in deze periode.
- Er is tweemaal daags tijd ingeruimd voor het automatiseren van alle geleerde letters tot dan toe, zowel klassikaal (flitsen) als individueel (flitskaarten).
- Verwacht werd dat de letterkennis groter werd met deze interventies.
- De deelvraag is gemeten met een begin- en eindmeting. Ook heeft een tussenmeting plaatsgevonden om te beoordelen of de ontwikkeling te volgen.
- Het moment van de beginmeting hadden de leerlingen 17 letters aangeboden gekregen via de methode. Bij de eindmeting waren er 34 letters aan bod gekomen, waar dat normaal 22 zouden zijn geweest.

- Voor begin-, tussen- en eindmeting is drie keer hetzelfde onderzoeksinstrument gebruikt: de letterkennistoets (Struiksmā, Van der Leij & Vieijra, 2009). De samengestelde medeklinkers /ng/ en /ch/ uit deze toets zijn buiten beschouwing gelaten. Hier is voor gekozen vanwege de aard van deze klanken (dubbele medeklinkers) en het feit dat ze pas laat in de methode aangeboden worden (samen met onder andere 'nk').
- Bij de individuele meting noemen de leerlingen de letters die ze zien, waarop een individueel betrouwbaar beeld ontstaat, dat samen te voegen is tot een groepsbeeld.
- Het onderzoeksinstrument is een methodeonafhankelijke toets, waar Vernooy (2010, p. 51) voor pleit. Dit instrument is intern valide: het draagt bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, p. 61).

### **3.3 Deelvraag 2**

*Wat zijn aandachtspunten bij de expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie van het aanleren van nieuwe letters?*

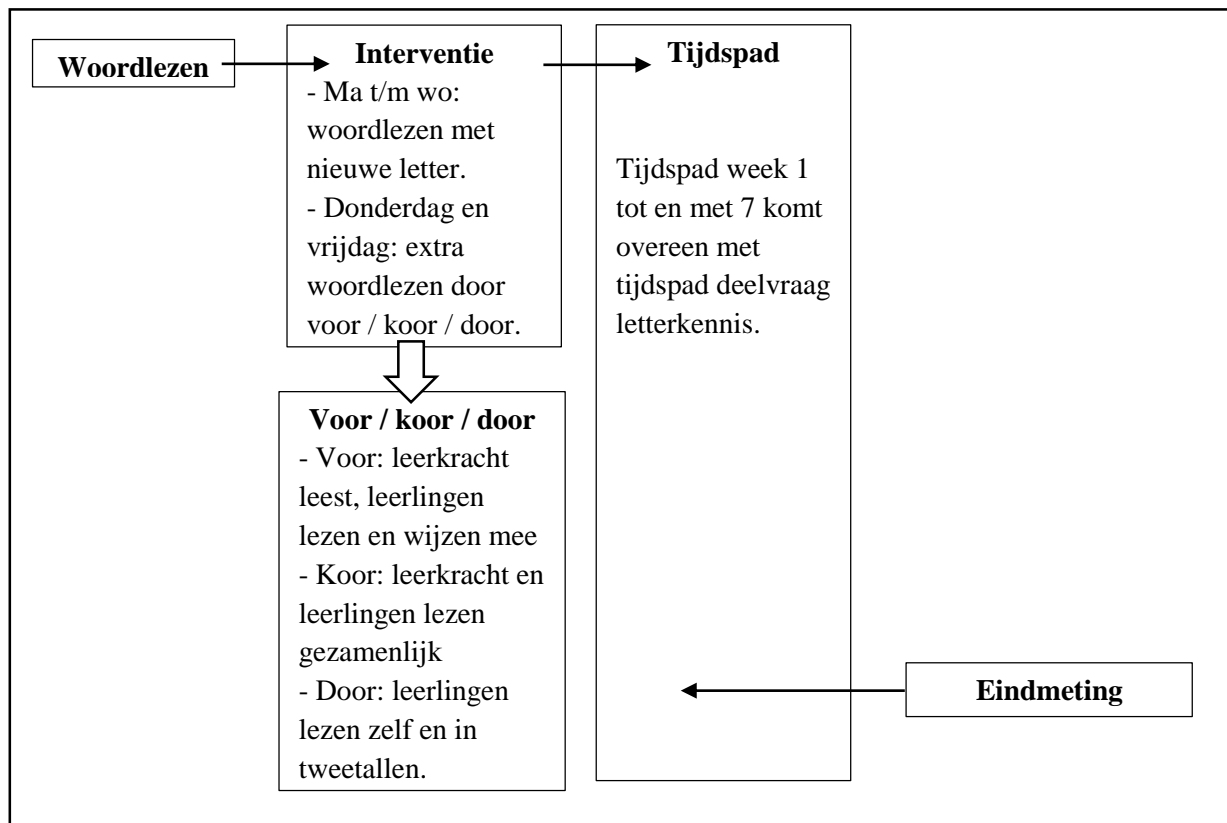
#### Toelichting procedure

- De vraag heeft tot doel de aandachtspunten bij instructie in kaart te brengen.
- Elke leesinstructie bij het leren van de nieuwe letter heeft een vast stramien gevolgd:
  1. Flitsen van geleerde letters tot dan toe (automatiseren)
  2. Het expliciet benoemen van het leren van de nieuwe letter (doelgericht)
  3. De nieuwe letter aanbieden met behulp van de methodekaart én het klankgebaar (expliciet)
  4. Het filmpje bekijken dat bij de letter hoort (aantrekkelijk)
  5. Het lezen van woorden met de nieuwe letter (volgens de methode voor / koor / door: leerkracht, gezamenlijk, leerling).
- Er is bewust gekozen voor de materialen die bij de methode en de methodiek horen. Dit betreft Stap voor Stap (methodekaart, lezen volgens voor / koor / door) en de klankgebaren ter ondersteuning. Hier is voor gekozen vanwege de waarschuwingen van Vernooy (2010, p. 54) en Scheltinga et al. (2011, p. 176-188) voor het gebruik van andere programma's dan die in de klas gebruikt worden.
- Het onderzoeksinstrument is het logboek. Hierin zijn de aandachtspunten die in de loop van de weken naar voren kwamen, genoteerd. Om de betrouwbaarheid te vergroten is gestreefd naar objectiviteit. Er is sec gekeken naar feiten en zo min mogelijk naar interpretaties van de feiten.

### 3.4 Deelvraag 3

In hoeverre (her)kennen de leerlingen de aangeboden letters in woorden en kunnen zij deze woorden lezen?

De procedure van deelvraag 3 is in figuur 6 schematisch weergegeven.



Figuur 6. Deelvraag woordlezen

#### Toelichting procedure

- Op maandag tot en met woensdag zijn er woorden gelezen bij de nieuwe letter.
- Op donderdag en vrijdag is dit herhaald.
- Bij het oefenen van het woordlezen is gekozen voor de al aanwezige methodiek: voor / koor / door. Dit gaat om woorden met de nieuw geleerde letters in Veilig & Vlot.
- Voor / koor / door: De leerkracht leest de woorden voor, leerlingen wijzen mee met hun vinger, vervolgens lezen leerlingen en leerkracht de woorden gezamenlijk in koor en tot slot lezen de leerlingen zelf of in tweetallen de woorden.
- Er is gekozen voor een eindmeting. Er heeft bij Deelvraag 1 een startmeting op letterniveau plaatsgevonden. Doordat de respondenten nog niet alle letters kenden, was een startmeting op woordlezen niet geschikt.

- Verwacht werd dat de respondenten na 7 weken korte woorden konden lezen met de letters die ze geleerd hebben. Omdat in deze fase van het technisch leren lezen de nadruk op letterkennis en woordlezen ligt, is er voor gekozen om het woordlezen, dus niet het tekstlezen, te meten.
- Het onderzoeksinstrument is kaart 1 van de Drie-Minuten-Toets (Struiksma, 2009). Op deze kaart staan woorden met mk (medeklinker klinker, 'fee'), km (klinker medeklinker, 'as') en mkm (medeklinker klinker medeklinker, 'vuur').
- Kaart 2 en 3 van deze toets bevatten langere woorden. Zowel in de methode als in de interventies zijn nog nauwelijks mmkm- of mkmm-woorden aangeboden. Daarom is ervoor gekozen enkel kaart 1 is af te nemen.
- Het instrument is een individuele, methodeonafhankelijke toets. Hierbij is de betrouwbaarheid en validiteit gewaarborgd.

### **3.5 Deelvraag 4**

*Wat is de invloed van de interventies op de leesmotivatie van de leerlingen?*

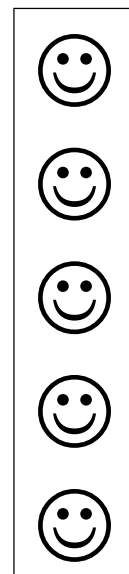
#### Toelichting procedure

- De interventies bij de eerste deelvragen worden uitgevoerd.
- Daarnaast is extra aandacht besteed aan leespromotie:
  1. Er is minimaal drie keer per dag voorgelezen. Een van de drie keer was dit een boek op het leesniveau AVI start. Dit betrof boeken die de leerling daarna zelf kon proberen te lezen.
  2. Bij het lezen in de middag is, na het woordlezen en automatiseren, gekozen voor het 'vrij' lezen. Hierbij konden leerlingen prentenboeken of leesboeken kiezen.
- Er is gekozen voor twee onderzoeksinstrumenten. De reden hiervoor is dat leesmotivatie een abstract begrip is en daardoor niet eenvoudig meetbaar. Bovendien gaat het om jonge respondenten.
- Het eerste onderzoeksinstrument is het logboek, waarin wekelijks een kolom 'leerlingen' is bijgehouden. Hierin zijn open observaties en uitspraken van leerlingen over het lezen en de leeslessen genoteerd.
- Er is gekozen voor open observaties. Deze zijn weliswaar minder onderzoekstechnisch betrouwbaar, maar wel meer valide doordat het dichterbij de werkelijkheid komt (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, p. 154).

- Als tweede instrument is een waarderingsschaal ingezet. Hierbij is de informatie over leesmotivatie uit de respondenten zelf gekomen. Deze waarderingsschaal is toegepast als start- en eindmeting.
- De waarderingsschaal is een 'leesmeter' die gemaakt is (zie figuur 7). De leerlingen hebben instructie gekregen voordat ze de leesmeter invulden:

De leesmeter is een soort trap (*trap is op het bord getekend*)

- ☺ Als je één smiley kleurt, vind je lezen niet zo leuk.
- ☺☺ Als je twee smileys kleurt, vind je lezen een beetje leuk.
- ☺☺☺ Als je drie smileys kleurt, vind je lezen leuk.
- ☺☺☺☺ Als je vier smileys kleurt, vind je lezen heel leuk.
- ☺☺☺☺☺ Als je vijf smileys kleurt, vind je lezen superleuk.



Figuur 7. Leesmeter

- Bij de eindmeting is de leesmeter (na instructie) nogmaals ingevuld.
- Vervolgens zijn de leesmeters naast elkaar gelegd. Er is getracht om bij verschillen tussen de begin- en eindmeting een gesprek met de respondent te voeren. Hierbij zijn sturende vragen vermeden, om de leerling(en) in kwestie geen woorden in de mond te leggen. Dit zou namelijk de betrouwbaarheid kunnen aantasten.

### 3.6 Kwaliteit van het onderzoek

Er is naar gestreefd om in dit onderzoek de kwaliteit zo goed mogelijk te bewaken. Een praktijkgericht onderzoek is sterker wanneer hetzelfde verschijnsel vanuit verschillende methoden of invalshoeken bekeken wordt: triangulatie (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, p. 27). Bij dit onderzoek is sprake van theoretische triangulatie: er zijn verschillende theoretische uitgangspunten in beschouwing genomen. Er is daarnaast ook methodische triangulatie: er zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet om de onderzoeksvraag te beantwoorden: de letterkennistoets, DMT, logboek en de waarderingsschaal.

Bij een praktijkgericht onderzoek komen ethische aspecten aan de orde. De identiteit van de respondenten is beschermd door hun naam niet te noemen. Zij zijn integer en respectvol behandeld vanuit mijn professionele beroepshouding en pedagogische visie<sup>3</sup>. Zij hebben de kans gekregen hun stem te laten horen in de leesmeter.

Er is steeds rekening gehouden met de verschillende belangen. De respondenten, de leerlingen, zijn integer behandeld. De opdrachtgever, de school, is steeds op de hoogte gehouden. De resultaten zijn aan

<sup>3</sup> Basisdimensie A1: Visie op inclusie en waarderen van diversiteit

het schoolteam gepresenteerd. Er is in verschillende fasen van het onderzoek om feedback gevraagd bij critical friends: collega's, studiegenoten, de intern begeleiders. Dit ging om zowel uitvoeringsaspecten in de klas als om aspecten in de verslaglegging. Uiteindelijk is met het onderzoek beoogd een bijdrage te leveren aan het verbeteren van het leesonderwijs op de school.

Bij het kiezen van onderzoeksinstrumenten is steeds afgewogen of iets het juiste instrument was om antwoord te krijgen op de deelvragen, teneinde de validiteit van het onderzoek te waarborgen. Bij de beschrijving van de methodiek en meetinstrumenten per deelvraag is de betrouwbaarheid en validiteit besproken. Dit is van belang vanwege de aard van het onderzoek; het is sterk contextgebonden en daardoor nauwelijks generaliseerbaar (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011, p. 61-63).

## Hoofdstuk 4

### Data-analyse en resultaten

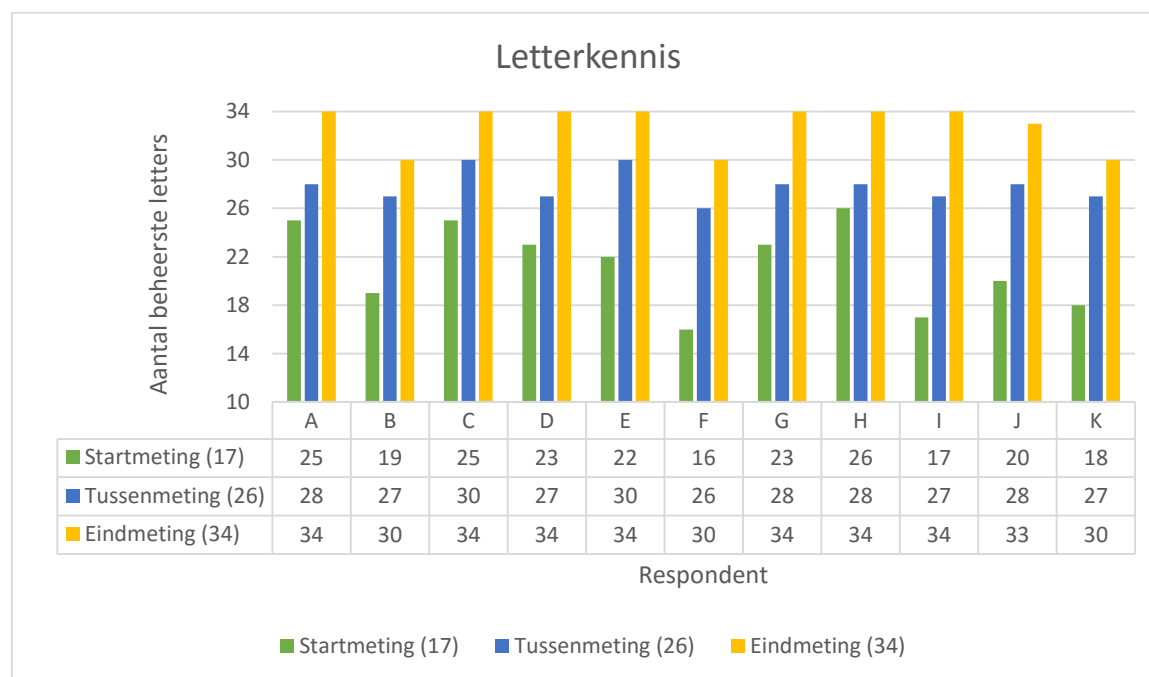
In dit hoofdstuk worden de resultaten van het evaluatieonderzoek besproken. Hierbij wordt per deelvraag uiteengezet hoe de resultaatbeschrijving tot stand is gekomen, alvorens tot de resultaten over te gaan. Deze worden puntsgewijs beschreven. In hoofdstuk 5 worden vervolgens de deelvragen beantwoord en wordt er een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag: *In welke mate verbeteren de leesresultaten van de leerlingen in groep 3 van het speciaal basisonderwijs wanneer er in een periode van zeven weken meer letters worden aangeboden volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie, met extra aandacht voor automatisering?*

#### 4.1 Deelvraag 1

*In hoeverre neemt de letterkennis toe wanneer leerlingen versneld drie letters per week leren volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie in de beschikbare onderwijstijd?*

Er is bij deze vraag gekozen voor een start-, tussen- en eindmeting, die individueel per leerling is afgenomen. In figuur 8 zijn de resultaten per respondent weergegeven. De resultaten van de drie metingen zijn in één figuur weergegeven, omdat het de ontwikkeling van de letterkennis van de leerlingen in een oogopslag zichtbaar maakt. De getallen tussen haakjes na de verschillende meetmomenten vertegenwoordigen het aantal aan bod gekomen letters ten tijde van de meting.

#### Resultaten



Figuur 8. Resultaten letterkennis

#### Startmeting:

- De meeste respondenten kennen al meer letters dan aangeboden. Het gaat hierbij vooral om letters die in hun eigen naam zitten of enkele medeklinkers.
- Het aantal letters dat beheerst wordt, is bij de startmeting variabel: van 16 tot 26 letters.

#### Tussenmeting:

- Bij alle respondenten is de letterkennis gegroeid.
- Bij deze meting liggen de resultaten tussen de respondenten onderling dicht bij elkaar: de scores variëren van 26 tot 30.
- Respondenten hebben meer tijd (oplopend tot enkele seconden) nodig voor het oproepen van de in week 3 aangeboden letters (/w/, /u/, /uu/).
- 4 van de 11 respondenten maken bij het zien van de letter het ondersteunende klankgebaar alvorens de letter te benoemen.
- 5 van de 11 leerlingen slaan letters die nog niet geleerd zijn over of zeggen 'weetniet'. De 6 overige respondenten geven bij letters die nog niet geleerd zijn aan dat hij nog niet geleerd is. 4 leerlingen voegen hier aan toe: "deze moet je ons nog leren" of "wanneer gaan we deze letter leren?"

#### Eindmeting:

- De letterkennis is bij alle respondenten opnieuw gegroeid.
- 7 van de 11 leerlingen hebben bij de eindmeting alle 34 aangeboden letters vlot (binnen 1 seconde) herkend en benoemd.
- 4 van de 11 leerlingen hebben bij de eindmeting niet alle 34 aangeboden letters benoemd. Eén leerling heeft een enkele letter niet kunnen benoemen, bij drie leerlingen ging het om vier letters.
- Opvallend is dat de gemiste letters allemaal tweetekenklanken zijn. De letters die niet of verkeerd benoemd werden, worden in figuur 9 weergegeven.

Leerling	Niet benoemd / Fout	Niet benoemd / Fout	Niet benoemd / Fout	Niet benoemd / Fout
B	Niet benoemd: /ou/	Niet benoemd: /au/	Niet benoemd: /ei/	Niet benoemd: /ie/
F	Niet benoemd: /ou/	Niet benoemd: /au/	Niet benoemd: /ei/	Niet benoemd: /ie/
J	Fout: 'oe' i.p.v. /ou/			
K	Fout: 'e' i.p.v. /eu/	Niet benoemd: /ou/	Niet benoemd: /ei/	Niet benoemd: /ie/

Figuur 9. Eindmeting: Niet benoemde letters en fouten



## 4.2 Deelvraag 2

*Wat zijn aandachtspunten bij de expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie van het aanleren van nieuwe letters?*

Om deze deelvraag te beantwoorden is het logboek bijgehouden. Hierin zijn zo objectief mogelijk de bevindingen gedurende de uitvoering van het onderzoek genoteerd. Bij de analyse van het logboek is gekeken waar rekening mee gehouden moet worden bij herhaling van de uitvoering. Hieruit kwamen zes aandachtspunten naar voren. Deze aandachtspunten worden een voor een toegelicht in figuur 10.

### Resultaten

Aandachtspunt	Toelichting
Tijdstip van aanleren nieuwe letter	Wanneer een nieuwe letter 's middags werd aangeboden, werd deze de volgende ochtend niet of nauwelijks herkend. Bij het aanbieden van een nieuwe letter in de ochtend, herhalen in de middag, waarbij de letter wel werd herkend, herkenden de respondenten de letter de volgende ochtend.
Meer tijd voor tweetekenklanken	Voor het aanleren van de tweetekenklanken is meer tijd nodig, zowel op klank als op vorm van de letter. Respondenten beschouwen dit als 'moeilijke' letters en hebben meer instructie- en herhalingstijd nodig om de letter te (her)kennen. Naar inschatting is dit de dubbele instructietijd, dus twee dagen voor 1 letter.
Volgorde aanbieden letters	In week 5 van het onderzoek zijn in dezelfde week de /ei/ en de /ie/ aangeboden. Dit zorgde voor verwarring: de letters lijken op het oog op elkaar, maar niet qua klank. Uit de eindmeting (zie deelvraag 1) is gebleken dat 3 van de 4 leerlingen die niet alle letters herkenden, juist deze letters niet konden benoemen.
Ondersteuning klankgebaar	Respondenten hebben baat gehad bij het aanleren van het ondersteunende klankgebaar. Dit bleek bij het flitsen van de letters om te automatiseren; er werd bij net aangeleerde letters eerst het gebaar gemaakt, om vervolgens de letter te benoemen. Wanneer bij het oefenen een letter niet werd herkend en de leerkracht het gebaar maakte, konden leerlingen de letter benoemen. Ook bij de tussenmeting

	maakten respondenten gebruik van de klankgebaren (zie deelvraag 1).
Ondersteuning bij letterverwisseling	Vier respondenten hadden moeite met het onderscheiden van de stokletters p/b/d. Voor deze respondenten is een kaart gemaakt voor op hun tafel. Hierop stonden de letters met de bijbehorende afbeelding van de methode (bui, doos, pen). Dit diende ter ondersteuning bij het oefenen. Bij de eindmeting(zie deelvraag 1) konden de respondenten deze letters, zonder de ondersteunende afbeelding, vlot benoemen.
Automatiseren	Bij het automatiseren door het flitsen van letters bleek het van belang om het flitstempo aan te passen. Wanneer dit tempo laag lag, raakten de respondenten minder betrokken, evenals wanneer het tempo te hoog lag. Het bleek werkbaar om achtereenvolgens 2 of 3 keer te flitsen en de snelheid steeds aan te passen: start op of net onder niveau en dan steeds iets sneller.

*Figuur 10. Aandachtspunten bij het aanleren van de letters*

### 4.3 Deelvraag 3

*In hoeverre (her)kennen de leerlingen de aangeboden letters in woorden en kunnen zij deze woorden lezen?*

Om deze deelvraag te beantwoorden is individueel kaart 1 van de Drie-Minuten-Toets (DMT) afgenomen. De resultaten van deze eindmeting zijn te vinden in figuur 11 op de volgende bladzijde. Bij de analyse is gekeken naar de woorden die de leerling las in 1 minuut. De resultaten zijn per respondent aangegeven, met de volgende kleuren:

- Groen zonder vermelding                    het woord is in één keer goed hardop gelezen
- Groen met 's'                                    het woord is eerst hardop gespeld en daarna goed gesynthetiseerd
- Rood    fout, in het vak staat wat de leerling bij dit woord zei
- Grijs    het woord is overgeslagen
- Wit met 'x'                                        de minuut was om, de leerling is niet meer aan dit woord toegekomen

## Resultaten

	A 12	B 10	C 12	D 12	E 11	F 6	G 10	H 23	I 13	J 15	K 8
as											s
fee		s									s
oom											s
uur		s				s	deur		eur		vuur
zee		s				zeep					s
oor		s				s					
aan						een					s
op											s
eik		ik		iek	ek	ik	iek	iek		iek	ek
roe		s		ru		roek					s
bui	s					bi			dui		bu
rij		s				s					s
kou	s	x	x		x	x	x				x
hei	x	x	x	hie	x	x	x			hie	x
vak	x	x	x		x	x	x				x
peen	x	x	x	x	x	x	x	pijn	x		x
wit	x	x	x	x	x	x	x		x		x
fout	x	x	x	x	x	x	x		x		x
sop	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
guur	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
heg	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
weer	x	x	x	x	x	x	x	wier	x	x	x
lus	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
deur	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
kuil	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x
mier	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x

Figuur 11. Resultaten woordlezen (DMT).

- De respondenten hebben gemiddeld 12 woorden in 1 minuut gelezen. De modus is eveneens 12. Er zijn enkele uitschieters naar boven en beneden; een respondent las 6 woorden goed, een andere respondent las er 23.

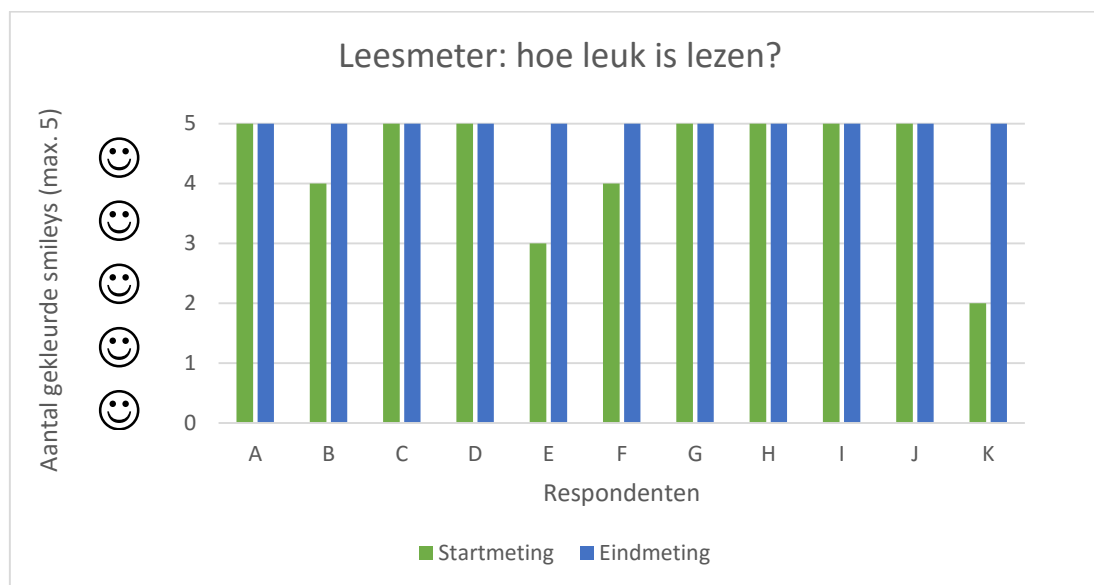
- 7 respondenten lazen de woorden zonder die eerst hardop te spellen. Hierbij werden de letters door 3 leerlingen wel geluidloos met de mond gevormd.
- Woorden met een tweetekenklank (eik, roe, bui, kou) werden vaker fout gelezen dan andere woorden. Bovendien kostte het leerlingen meer tijd om deze woord te lezen.

#### 4.4 Deelvraag 4

*Wat is de invloed van de interventies op de leesmotivatie van de leerlingen?*

Bij deze deelvraag zijn twee meetinstrumenten gebruikt. Ten eerste is de leesmotivatie gemonitord door de respondenten zelf, in een waarderingsschaal in de vorm van een leesmeter (zie figuur 12). Ten tweede zijn er de logboekbeschrijvingen met de open observatiemomenten en uitspraken van leerlingen.

#### Resultaten



#### Resultaten van de leesmeter

- Uit de waarderingsschaal die de respondenten hebben ingevuld is gebleken dat de leesmotivatie niet achteruit is gegaan. Bij alle respondenten is de leesmotivatie gelijk gebleven of gegroeid.
- Opvallend is dat alle respondenten de maximale waardering hebben toegekend aan het lezen. Mogelijk heeft bij een aantal respondenten sociaal wenselijk gedrag een rol gespeeld bij het invullen.
- Desgevraagd gaf respondent K een verklaring voor het verschil in waardering: “Ik ken nu meer letters en dat is leuk.”

### Resultaten uit het logboek

- Respondenten reageren enthousiast wanneer er een nieuwe letter geleerd gaat worden. Ze zijn betrokken bij het leren van de nieuwe letter en het letterleerproces. Dit is gebleken uit uitspraken als “Juf, deze letter moet je ons nog leren” en “Ik hoop dat we vandaag weer een nieuwe letter leren”, en bij het vrij lezen: “Wanneer gaan we deze letter leren?”
- Bij momenten van vrij lezen gingen respondenten op zoek naar de nieuw aangeleerde letter: “Hee, hier staat een au en hier staat een au”.
- Bij momenten van vrij lezen in prentenboeken bleek bovendien dat respondenten een gevoel van competentie ervaarden: “Wow, ik kan dit lezen”.
- In tienminutengesprekken in week 7 gaven ouders van 4 respondenten aan dat hun kinderen sinds de kerstvakantie (start van het onderzoek) zoveel enthousiaster over lezen waren. Respondenten pakten thuis boeken uit de kast en probeerden woorden te lezen in de krant en onderweg borden te lezen.
- Het oefenen van wisselrijtjes ervaarden de respondenten als minder leuk. Er is aan hen uitgelegd dat om goed te leren lezen het oefenen van woorden belangrijk is, zodat er niet meer ‘gehakt en geplakt’ hoeft te worden. Het samen lezen of met de zandloper lezen vergrootte de motivatie. Ook het leggen van verantwoordelijkheid bij de respondent zelf werkte motiverend: “je mag in je Veilig & Vlot woorden oefenen met een letter die je nog lastig vindt”. Respondenten gingen dan enthousiaster en taakgerichter oefenen.
- Al met al is, blijktens bovenstaande, een groei in motivatie te zien bij de respondenten.

### **4.5 Objectieve analyse**

Kijkend naar de gegevens van de verschillende data, vallen enkele zaken op:

- De respondenten hebben de geleerde letters herkend en woorden gelezen met die letters, maar dit lezen van die woorden kostte nog veel tijd. De letters zijn bij de meeste respondenten geautomatiseerd. Korte woordbeelden echter nog niet, want het lezen van korte woorden kostte nog veel tijd.
- Tegelijk met de groei van de letterkennis is de motivatie van de respondenten gestegen.
- Bij het aanleren van de letters /ie/ en /ei/ is er iets niet goed gegaan. Het hieruit voortvloeiende aandachtspunt is dat op elkaar lijkende letters niet samen in een week aangeboden worden. Dit is terug te vinden in zowel de beheersing van de letters als het woordlezen: het woord /eik/ is opvallend vaak fout gelezen.
- Respondenten F. en K. vallen op, kijkend naar de leerlingkenmerken en de resultaten. Dit zijn de leerlingen met een wat hogere intelligentie dan de rest van de groep, bij wie in het ontwikkelperspectief uitstroom VMBO is aangegeven. Uit de resultaten blijkt dat zij minder geprofiteerd hebben van de aanpak dan de overige leerlingen. Hierbij heeft gedragsproblematiek mogelijk een rol gespeeld: bij deze leerlingen zijn zorgen over hun sociaal-emotionele ontwikkeling.

## Hoofdstuk 5

### *Conclusies, discussie en aanbevelingen*

Dit hoofdstuk bestaat uit drie delen. In 5.1 worden de deelvragen en hoofdvraag beantwoord en verklaard. In 5.2 wordt de discussie van het onderzoek besproken. In 5.3 worden aanbevelingen gedaan voor de beroepspraktijk en vervolgonderzoek.

#### **5.1 Conclusies**

##### Antwoord op deelvraag 1:

*In hoeverre neemt de letterkennis toe wanneer leerlingen versneld drie letters per week leren volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie in de beschikbare onderwijstijd?*

De letterkennis van de leerlingen is vrijwel evenredig gegroeid met het aantal geleerde letters. Alle leerlingen kennen 30 of meer van de 34 geleerde letters, 7 van de 11 leerlingen kent alle 34 geleerde letters en kan ze vlot benoemen. Er is hiermee een hoog, toetsbaar doel gesteld, wat een kenmerk van effectief leesonderwijs is (Vernooy, 2010). De instructie is blijkens dit resultaat afdoende expliciet en doelgericht geweest. Hierbij valt nog op te merken dat er voldoende convergent gedifferentieerd is: er is op zo'n manier rekening gehouden met de verschillen tussen de leerlingen, dat de verschillen in letterkennis kleiner zijn geworden. Dit bleek met name uit de tussenmeting.

##### Antwoord op deelvraag 2:

*Wat zijn aandachtspunten bij de expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie van het aanleren van nieuwe letters?*

Uit de resultaten blijken zes aandachtspunten van belang te zijn bij de instructie: tijdstip van de dag, volgorde van te leren letters, ondersteuning met het klankgebaar, visuele ondersteuning bij letterverwisseling, flitsen op en net boven niveau en extra tijd voor het leren van de tweetekenklanken. Leerlingen in het SBO hebben veel tijd nodig om verworven kennis en vaardigheden verder te oefenen en te onderhouden, stellen Scheltinga et. al. (2011, p. 70). Ook Vernooy (2010) stelt automatiseren als kenmerk van effectief leesonderwijs. De ondersteuning met het klankgebaar, visuele ondersteuning bij letterverwisseling, extra tijd voor het leren van tweetekenklanken en flitsen op en net boven niveau zijn hier allen aan gerelateerd: het oefenen en onderhouden van een nieuwe letter.

### Antwoord op deelvraag 3:

*In hoeverre (her)kennen de leerlingen de aangeboden letters in woorden en kunnen zij deze woorden lezen?*

De leerlingen kunnen de aangeboden letters in woorden herkennen (met uitzondering van de tweetekenklank /ei/) en de woorden lezen. Echter, bij 4 leerlingen worden deze woorden nog spellend gelezen. Gemiddeld zijn er 12 woorden goed gelezen in 60 seconden. Dat komt neer op 5 seconden per woord; dit is niet vlot. Dit betekent dat er op vlotheid in het lezen nog veel winst te behalen valt. Dit hangt mogelijk samen met de extra tijd die de leerling in het SBO nodig heeft om kennis te oefenen en te onderhouden (Scheltinga et. al., 2011, p. 70). Het is mogelijk dat, met de verwachting dat leerlingen de woorden vlot kunnen lezen, het doel te hoog gesteld is. Al met al kan gesteld worden dat het synthetiseren van de geleerde letters tot een nieuw woord mogelijk is, maar dat dit nog veel oefening vraagt om dit vlot te laten verlopen.

### Antwoord op deelvraag 4:

*Wat is de invloed van de interventies op de leesmotivatie van de leerlingen?*

De leesmotivatie van de leerlingen is in hun eigen optiek veelal gelijk gebleven. Uit het logboek en observaties blijkt daarentegen dat de leesmotivatie gegroeid is. Het leren van nieuwe letters heeft een positieve invloed gehad op de motivatie van de leerlingen: zij zijn enthousiaster over lezen en enthousiaster tijdens het lezen. Ook de ouders en verzorgers benoemden dit effect. Er was bovendien een grote betrokkenheid bij het leren van nieuwe letters en welke letters geleerd moesten worden. Leerlingen werden hierdoor mede-eigenaar van het leerproces. Zij begonnen een meer actieve rol te spelen, door bezig te zijn met wat al geleerd was en wat nog geleerd moest worden.

In het theoretisch kader werd gesteld dat leesmotivatie en leesvaardigheid met elkaar verbonden zijn, maar er geen consensus is over de aard van dit verband. De resultaten sluiten aan bij de overtuiging van Vernooy (2003): een grotere leesvaardigheid leidt tot grotere leesmotivatie. Leerlingen voelden zich competentier naarmate er meer letters geleerd werden. Zij raakten enthousiaster over het lezen. Boland & Hooiveld (2002) waarschuwden voor een mogelijk negatief effect op de motivatie door overspannen aandacht voor automatiseren. Hiervan is geen sprake geweest. De extra aandacht voor het automatiseren van de letters heeft geen negatief effect gehad op de motivatie. Er is mogelijk geen ‘overspannen aandacht’, maar precies genoeg aandacht geweest.

### Antwoord op de onderzoeksvraag

*In welke mate verbeteren de leesresultaten van de leerlingen in groep 3 van het speciaal basisonderwijs wanneer er in een periode van zeven weken meer letters worden aangeboden volgens een expliciete, doelgerichte en aantrekkelijke instructie, met extra aandacht voor automatisering?*

De leesresultaten zijn in zoverre verbeterd dat de leerlingen in groep 3 van het speciaal basisonderwijs, na een periode van 7 weken waarin meer letters zijn aangeboden en er meer tijd is geweest voor automatisering, vrijwel alle letters beheersen en korte woorden met deze letters kunnen lezen. Hoewel de meeste leerlingen al deze letters vlot kunnen benoemen, kost het lezen van de woorden nog veel tijd (gemiddeld 5 seconden per woord). Daarnaast heeft ook de leesmotivatie een positieve ontwikkeling doorgemaakt: leerlingen zijn gemotiveerder om te lezen en meer betrokken bij het leesproces.

### **5.2 Discussie**

Het uitgevoerde onderzoek is bruikbaar voor de directe beroepspraktijk; er zijn aanbevelingen opgesteld op basis van de conclusies en deze zijn aan het team gepresenteerd. Er is op grond hiervan een proces gaande waarin mogelijke aanpassingen van het lesonderwijs op de school uitgewerkt worden. Voor de beroepspraktijk is het onderzoek dus betekenisvol (zie ook bijlage 2: Feedbackformulieren). Er zijn echter ook kanttekeningen te plaatsen bij het onderzoek. Zo is het aspect synthese niet meegenomen in het onderzoek, terwijl dit een wezenlijk onderdeel van het leren lezen is. De vraag of dit meegespeeld heeft bij de toch wat tegenvallende resultaten op het gebied van vlot woordlezen, kan hierdoor niet beantwoord worden.

Daarnaast is het, door de specifieke vorm van het praktijkgericht onderzoek, niet uit te sluiten dat het enthousiasme van de onderzoeker voor het lezen en het vertrouwen in het onderzoek een factor is in het positief beantwoorden van de onderzoeksvraag. Dit maakt het onderzoek moeilijk generaliseerbaar. Tegelijkertijd is dat ook een inzicht dat passend is bij de master Special Educational Needs: de leerkracht maakt het verschil.<sup>4</sup>

### **5.3 Aanbevelingen**

Op grond van de conclusies en discussie van het uitgevoerde onderzoek, zijn een aantal aanbevelingen opgesteld. Deze zijn onderverdeeld in drie categorieën: aanbevelingen voor het vervolg van het lesonderwijs van deze leerlingen, aanbevelingen voor de school (met inachtneming van de doelstelling van het onderzoek), en aanbevelingen voor verder onderzoek.

---

<sup>4</sup> Basisdimensie A: Professionele beroepshouding en kwaliteiten



### Aanbevelingen voor het leesonderwijs aan deze groep leerlingen

De leerlingen beheersen de letters en kunnen korte woorden lezen. De letterkennis moet echter wel onderhouden worden door te blijven oefenen. De aandacht zou nu moeten verschuiven van het automatiseren van letters naar het automatiseren van woordbeelden. Zo wordt het tempo van het lezen van woorden opgebouwd en kunnen leerlingen teksten gaan ontsleutelen. Aan het einde van het schooljaar wordt de AVI-toets afgenomen. Het doel voor de groep zou kunnen worden dat zeven van de elf leerlingen AVI M3 Beheersingsniveau gaan scoren. Dit zouden dan de leerlingen zijn die alle 34 letters vlot konden benoemen. De leesmotivatie van de leerlingen is heel positief, het is zaak deze attitude vast te houden en leeskilometers te gaan maken.

### Aanbevelingen voor het technisch leesonderwijs op school

Het leren lezen verloopt in de huidige aanpak te traag. Het is mogelijk, blijkens de conclusies van het onderzoek, om de leerlingen in korte tijd meer letters te leren en hen daar woorden mee te laten lezen. Een neveneffect van deze aanpak is dat hiermee een belangrijke leervoorwaarde wordt onderhouden: leesmotivatie. Ik pleit voor een ander gebruik van de methode (Zwijzen, 2009) op onze school voor speciaal basisonderwijs. Dit strookt met het advies van de methodemakers zelf. Bij twee letters per week leren de leerlingen sneller de verschillende letters. Ze kunnen dan eerder tot lezen, het ontsleutelen van teksten, komen. Wanneer, bijvoorbeeld, kern 1 tot en met 8 in het eerste schooljaar worden aangeboden, en kern 9 tot en met 12 in het eerste halfjaar van het tweede jaar, blijft er een halfjaar over voor de leerlingen aan de groep 4-lesstof beginnen. Dit halfjaar kan gebruikt worden voor herhaling, oefening en vooral: het maken van leeskilometers. Zo zullen, naar verwachting, leerlingen op technisch leesniveau E3 of hoger (en dus met een voorsprong) aan de leerstof van groep 4 beginnen.

### Aanbevelingen voor verder onderzoek

Het zou interessant zijn om bij een soortgelijk onderzoek het aspect synthese een rol te geven in het onderzoek. Dit aspect is in dit onderzoek onderbelicht gebleven, maar speelt een grote rol bij het lezen. Bij herhaling van de uitvoering zou ik dit meenemen. Daarnaast zouden de conclusies van het onderzoek aanzet kunnen geven tot een mogelijke aanpak voor risicolezers in het regulier basisonderwijs. Ten slotte een persoonlijke noot: ik blijf gefascineerd door de correlatie tussen leesvaardigheid en leesmotivatie. Ik zou graag willen weten hoe je dit verband optimaal kan uitbuiten en ben voornemens dit dagelijks in mijn beroepspraktijk onder de loep te nemen.

## Literatuur

- Boland, T. & Hooiveld, J. (2002). *Begrijpend lezen in het SBO. Op weg naar een andere aanpak*. Enschede: SLO.
- Claasen, W., De Bruïne, E., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam*. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. LEOZ-scan 4. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Koekebacker, E. & Mortel, K. van de (2011). *Technisch (leren) lezen in het speciaal basisonderwijs*. Kwaliteitskaart. Den Haag: School aan zet.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen / Apeldoorn: Garant.
- Linden, S. van der, Irausquin, R. & Koekebacker, E. (2009). *Veilig stap voor stap*. Tilburg: Zwijsen.
- Mortel, K. van de & Koekebacker, E. (2013). *Vloeiend lezen*. Kwaliteitskaart. Den Haag: School aan zet.
- Scheltinga, F., Druenen, M. van, Gijssel, M. & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie, SBO*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Schuit, H., Vrieze, I.de & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Smits, A. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen. Amsterdam: Boom.
- Struiksma, A.J.C., Leij, A. van der & Vieijra, J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. (8<sup>e</sup> herziene druk) Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Vellutino, F.R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. & Scanlon, D.M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2-40.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: School aan zet.
- Vernooy, K. (2010). *Effectief omgaan met risicolezers*. Amersfoort: CPS.
- Vernooy, K. (2003) Mythen en het leren lezen. *Kind en Adolescent Praktijk* 02, 112-114.