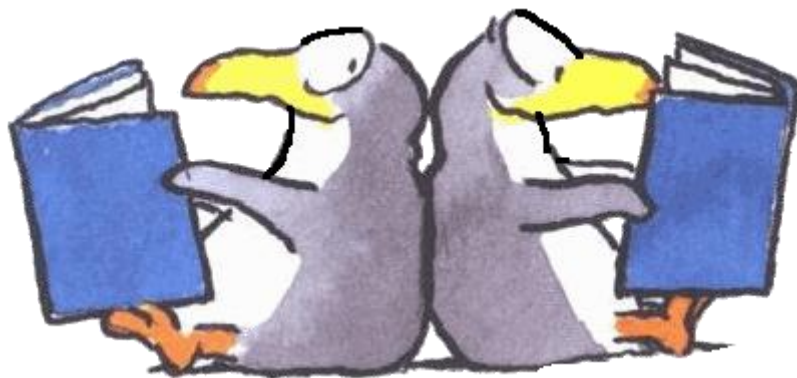


EEN ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN LIST-LEZEN

HET EFFECT VAN LIST-LEZEN OP DE LEESMOTIVATIE EN
LEESRESULTATEN VAN LEERLINGEN UIT
GROEP 4, 5 EN 6



JUDITH HEIJMANS
STUDENTNR.: 2195247
SGB'ER: WILMA KLABBERS
AUGUSTUS 2013

INHOUDSOPGAVE

INHOUDSOPGAVE	2
SAMENVATTING	4
HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	5
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING	6
VERLOOP VAN HET ONDERZOEK.....	7
HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER.....	8
2.1 INLEIDING	8
2.2 LEESONTWIKKELING.....	8
2.3 PROBLEMEN IN DE LEESONTWIKKELING.....	9
2.4 OMGAAN MET LEESPROBLEMEN	9
2.5 DE ROL VAN DE LEERKRACHT	10
2.5.1 <i>De veelomvattende instructie</i>	12
2.5.2 <i>Directe instructie</i>	12
2.6 LEESMOTIVATIE.....	13
2.7 LIST.....	14
2.8 AFSLUITING	14
HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE	15
3.1 INLEIDING	15
3.2 DOEL VAN HET ONDERZOEK	15
3.3 ONDERZOEKSBASIS EN -STRATEGIE	15
3.3.1 SUMMATIEVE EVALUATIE	17
3.3.2 <i>Positivistische onderzoeksparadigma</i>	17
3.3.3 <i>Deductieve benadering</i>	17
3.4 DOELGROEP EN RESPONDENTEN	18
3.5 KWALITATIEVE EN KWANTITATIEVE DATAVERZAMELING EN –ANALYSE	18
3.5.1 LEERLINGEN	19
3.5.2 LEERKRACHTEN	19
3.6 TRIANGULATIE, VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID	20
3.7 MIJN ROL ALS ONDERZOEKER EN ETHIEK.....	20
3.8 ONDERZOEKSPANNING.....	21
HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE EN RESULTATEN	22
4.1 INLEIDING	22
4.2 VERLOOP VAN HET ONDERZOEK	22
4.3 VRAGENLIJST LEERKRACHT	22
4.4 EFFECTMETING LEESMOTIVATIE	23
4.5 NIVEAUMETING AVI	25
4.6 OBSERVATIES ONDERZOEKER	26
4.7 LOGBOEK LEERKRACHTEN	27
4.9 AFSLUITING	27
HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN.....	28
5.1 INLEIDING	28
5.2 EFFECT OP DE LEESMOTIVATIE	28
<i>Gemiddelde groep</i>	28
<i>Effectgroep</i>	29
5.3 EFFECT OP DE LEESVORDERING	30
<i>Gemiddelde groep</i>	30
<i>Effectgroep</i>	30
5.4 EFFECT VAN LEERKRACHTGEDRAG	30

EINDCONCLUSIE EN AANBEVELINGEN VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK.....	31
HOOFDSTUK 6: REFLECTIE	32
6.1 INLEIDING	32
6.2 REFLECTIE PERSOONLIJK LEERPROCES.....	32
6.3 REFLECTIE ONDERZOEKSPROCES	33
6.4 EVALUATIE ONDERZOEKSRISULTATEN	34
6.5 AFSLUITING	34
LITERATUURLIJST.....	35
BIJLAGE 1: UITWERKING MODEL VAN EHRI (1997)	37
BIJLAGE 2: DE VEELOMVATTENDE INSTRUCTIE	39
BIJLAGE 3: LIST.....	41
BIJLAGE 4: VRAGENLIJST LEESMOTIVATIE	45
BIJLAGE 5: VRAGENLIJST LEERKRACHTEN	51
BIJLAGE 6: EFFECTMETING LEESMOTIVATIE	53
BIJLAGE 7: ANALYSE LEESMOTIVATIE EFFECTGROEP	55
BIJLAGE 8: AVI RESULTATEN	60
BIJLAGE 9: OBSERVATIELIJSTEN.....	62
BIJLAGE 10: LOGBOEK VAN DE LEERKRACHTEN	69

SAMENVATTING

Lezen is een basisvaardigheid die mensen nodig hebben om te kunnen functioneren binnen de maatschappij. Lezen spreekt mij aan, omdat alle andere vakgebieden hierop gestoeld zijn. Betere leesresultaten hebben een positieve invloed op rekenresultaten en de resultaten op kennisgebied. Een goed leesniveau zorgt voor minder sociaal-emotionele problemen bij leerlingen (Vernooy, 2009).

Voor zo goed mogelijk leesonderwijs heeft School X de LIST methodiek gekozen. Deze methodiek gaat uit van het betrokkenheidperspectief van het lezen. Het leesinstructiedoel is het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers die het feit dat ze geletterd zijn, gebruiken om te leren en te lezen voor hun plezier. De leesteknik is slechts een middel om dat doel te bereiken (Allington, 2009; Baker, Dreher & Guthrie, (Eds.) 2000).

Ik onderzoek of het leesinterventieprogramma LIST een positieve invloed heeft op de leesmotivatie en de leesresultaten van (zwakke) lezers. Vanuit de praktijk is de volgende onderzoeksvraag voortgekomen:

Welk effect heeft het werken met de methodiek van het LIST-lezen op de leesmotivatie en daarmee de leesresultaten van zwakke lezers in groep 4, 5 en 6?

Deze vraag is onderzocht via evaluatieonderzoek. Hierbij heb ik een effectmeting gedaan via een schaalvraag, vragenlijsten en observaties. Eerst heb ik mij verdiept in de theorie en in de LIST methodiek.

Uit de vragenlijst 'leesmotivatie' (Elsäcker, 2002) heb ik opgemaakt of de leesmotivatie na de interventieperiode groter is dan bij aanvang van het onderzoek. Door observaties en de vragenlijst van de leerkracht is vastgesteld hoe het onderwijs wordt weergegeven én of dit strookt met de theorie betreffende een veelomvattende kwalitatieve instructie volgens LIST. Daarbij is bekeken of deze werkwijze invloed heeft op de leesmotivatie en leesresultaten van de leerlingen. Om de leerling leesresultaten in kaart te brengen zijn voorafgaande en aan het einde van het onderzoek de AVI-toetsen afgenomen. De AVI-toetsen laten zien of de leerlingen zijn gegroeid in hun leesresultaten.

Uit de geanalyseerde data blijkt dat het inzetten van LIST methodiek een positief effect heeft op zowel de leesmotivatie als de leesresultaten van leerlingen uit groep 4, 5 en 6. Daarom verdient het aanbeveling deze methodiek voort te zetten. Een interventieperiode van vier weken laat een positief effect zien, maar biedt nog geen prognoses voor de langere termijn. Ik wil dat deze structurele aanpak wordt doorgezet, zodat school X resultaten meet over een langere periode. De leerkrachten beheersen dan de LIST methodiek en richten zich meer op de kwaliteit van hun instructie die van grote invloed is op de leesmotivatie en leesvordering van de leerlingen (Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A., 2011).

HOOFDSTUK 1: AANLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Het afgelopen anderhalf jaar was ik werkzaam op een basisschool in Bommel. Waar ik als leerkracht op deze school tegenaan liep, was het feit dat het enthousiasme voor de methode Leeslijn onder de leerkrachten gering was. Als leerkracht had ik weinig inzicht in het doen en laten van de leerlingen, omdat ze buiten de klas in tweetallen lezen met deze methode. Ik merkte dan ook als leerkracht dat leerlingen weinig of niet gemotiveerd waren om te werken met Leeslijn. Er werd gezocht en gesteund wanneer ik de leerlingen vertelde dat we gingen lezen. Naast het feit dat de methode Leeslijn de leerkrachten en leerlingen niet aansprak, blijkt het voorgezet technisch lezen een complex georganiseerd vakgebied waarvan niet alle leerkrachten evenveel kennis hebben. En dat terwijl leerkrachten een van de belangrijkste pijlers zijn in de leesontwikkeling van kinderen. De kennis en vaardigheden van leerkrachten hebben een 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 internationaal onderzoek (Houtveen e.a., 2011) komt naar voren dat veel leesproblemen voorkomen zouden kunnen worden. De meeste leesproblemen zijn volgens Pearson (1999) het gevolg van het niet goed reageren van leerlingen op de leesinstructie. Wanneer uitvallers kwalitatief goede, meer doelgerichte en intensievere instructie zouden krijgen, heeft dat naar verwachting een positief effect heeft op hun leesontwikkeling (Houtveen e.a., 2011).

Om het leesonderwijs kracht bij te zetten, de leerkrachten en kinderen te enthousiasmeren en de leesresultaten te verhogen, is er op school X voor gekozen om de methode Leeslijn los te laten en een andere aanpak te proberen. Zo heeft de school gekozen om met het leesinterventieproject LIST (in het vervolg van het verslag LIST) te gaan werken. De keuze is op LIST gevallen, omdat dit een effectief gebleken 'evidence based' aanpak is volgens de laatste wetenschappelijke inzichten (Houtveen e.a., 2011). Daarnaast spreekt het leren lezen uit 'echte boeken' het team en de leerlingen aan.

De school wil met het werken met LIST de volgende doelen nastreven:

- Het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers die het feit dat ze geletterd zijn gebruiken om te leren en gebruiken om te lezen voor hun plezier.
- Alle leerlingen worden gemotiveerde zelfstandige lezers.
- Minimumdoelen: 80% van de kinderen eind groep 3 AVI E3 beheersing, eind groep 4 AVI E4 beheersing, etc.

Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen of na een periode te werken met LIST, of deze methodiek daadwerkelijk een positieve invloed heeft op de leesmotivatie en daarmee de leesresultaten van de (leeszwakke) leerlingen en de beoogde doelstelling van de school worden behaald.

Vanuit deze doelstelling zijn de volgende onderzoeksvraag en deelvragen voortgekomen:

Onderzoeksvraag:

Welk effect heeft het werken met de methodiek van het LIST-lezen op de leesmotivatie en de leesresultaten van (zwakke) lezers in groep 4, 5 en 6?

Deelvraag 1: Wat zijn de leesresultaten van de kinderen voor aanvang van het onderzoek?

Deelvraag 2: Hoe is de leesmotivatie van de kinderen voor aanvang van het onderzoek?

Deelvraag 3: Wat zijn de leesresultaten van de kinderen na het onderzoek?

Deelvraag 4: Hoe is de leesmotivatie van de kinderen na het onderzoek?

Deelvraag 5: Werken de leerkrachten tijdens de les volgens de LIST methodiek?

Persoonlijke ontwikkeling

Naast dat dit onderzoek duidelijkheid verschaft in het effect van het werken met de LIST methodiek, draagt dit onderzoek bij aan mijn eigen professionele ontwikkeling. Ik lever op een professionele manier een bijdrage aan de schoolontwikkeling. Het belang voor mijn praktijk is dat ik een bijdrage heb in het evaluatieproces van een nieuwe interventie op school. Ik stel vast of de interventie zorgt voor de beoogde doelstellingen. Daarmee krijgt de school in beeld of het werken met de methodiek van het LIST-lezen inderdaad datgene bereikt wat ze vooraf als resultaten hebben vastgesteld.

Ik leer een onderzoek ontwerpen en uitvoeren. Hierbij doorloop ik de stappen van praktijkgericht onderzoek. Door dit onderzoek uit te voeren leer ik mijn handelen beter te verantwoorden, te evalueren en zo nodig bij te stellen. Ik leer om mijn eigen ervaringen, theoretische inzichten en kenmerken van de praktijk te integreren in een werktheorie voor het handelen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Daarnaast heb ik mijzelf aan het begin van deze studie het doel gesteld me meer te verdiepen in de vakdidactiek om leerlingen een betere ondersteuning te bieden. Ook dit doel geldt voor mijn onderzoek. Ik verdiep me in de theorie over het leesonderwijs en leer hoe de methodiek van het LIST-lezen precies in elkaar zit. Dit onderzoek leert mij kritischer te denken en te reflecteren. Daarnaast verdiep ik mij in interventies voor zwakke lezers. Dit zorgt ervoor dat ik mijzelf professionaliseer en dat ik de leerlingen beter onderwijs kan bieden.

Door dit onderzoek te doen, wil ik leren mijn handelen beter te verantwoorden, te evalueren en zo nodig bij te stellen. Ik leer om beter mijn eigen ervaringen, theoretische inzichten en kenmerken van de praktijk te integreren in een werktheorie voor het handelen (De Lange et al., 2011). Tijdens het onderzoek zal ik mijn eigen handelen steeds weer evalueren:

- Handelingen moeten zuiver en transparant zijn en consistent met de onderzoeksdoelen. Ik weet als onderzoeker waar ik me in het proces bevind en waarom ik bepaalde handelingen wel of niet doe.
- Ik zorg voor integriteit: betrouwbaarheid, vriendelijkheid, respect en geduld in de manier van omgang met anderen die participeren in het onderzoek.
- De inzichten en vaardigheden die horen bij de methodologie van deze onderzoeksstrategie helpen mij verder te professionaliseren. Na het uitvoeren van dit onderzoek ben ik als professional in staat een evaluerend onderzoek uit te voeren.

Verloop van het onderzoek

Het verloop van het onderzoek is anders gelopen dan verwacht. Waar eerst de verwachting lag begin van het schooljaar 2012 met de nieuwe leesmethodiek te starten, is dit uiteindelijk 1 maart 2013 geworden.

Het team had meer tijd nodig om zich goed voor te bereiden op de start. De roosters moesten aangepast worden en de mediatheek ingericht met nieuwe boeken.

Door dit verloop is de onderzoeksperiode aanzienlijk korter geworden en de data later door mij ontvangen. De daadwerkelijke meting is nu verlopen over een periode van 4 weken. Dit is een korte interventieperiode wat van invloed kan zijn op de resultaten van het onderzoek.

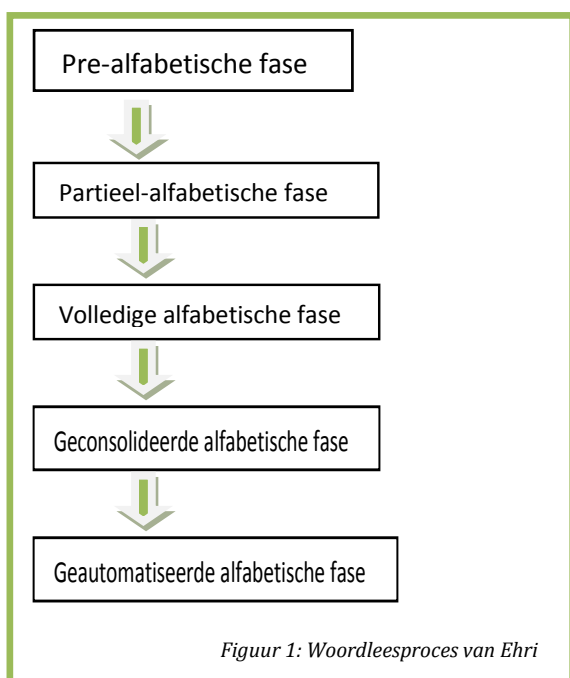
HOOFDSTUK 2: THEORETISCH KADER

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de relevante theorie van mijn onderzoek. Daarvoor zijn diverse bronnen geraadpleegd. Allereerst komt de leesontwikkeling met zijn problemen aan bod. Vervolgens benoem ik een belangrijke stimulans voor de leesontwikkeling van de leerling, namelijk de leesmotivatie. Als laatste komt de LIST methodiek aan bod waarbij leesmotivatie een belangrijk speerpunt is.

2.2 Leesontwikkeling

De leesontwikkeling is een voortdurend proces waarin de lezer verschillende fases doorloopt (Bowman & Treiman, 2004; Kuhn & Stahl, 2003). Een mooie omschrijving van de leesontwikkeling geven de vijf ontwikkelingsfases in het woordleesproces van Ehri (1997).



Elke fase benoemt de kennis die de leerling heeft van het alfabetische systeem. De verschillende faseonderscheiding in het leesproces, heeft implicaties voor de leesinstructie (Ehri, 1997). Het leesgedrag van een lezer wordt zo gevangen in ontwikkelingstermen, waarbij een minder ontwikkelde lezer zich in een eerdere fase bevindt. Ook kan met behulp van de verschillende ontwikkelingsfasen de oorzaak van leesproblemen verklaard worden. Sommige leerlingen zullen leesproblemen hebben als gevolg van schoolverzuim of verkeerde instructie. Anderen hebben een procedureel probleem waardoor het decoderen moeizaam gaat, of hebben een lage verwerkingssnelheid. Aan de leerkracht de taak om deze leerlingen naar een hogere fase in de leesontwikkeling te helpen, waarbij het model van Ehri (1997) behulpzaam is. In *bijlage 1* vindt u een

uitgebreide uitwerking per fase.

De informatie van Ehri (1997) is van belang voor dit onderzoek, omdat leerkrachten pas kunnen inspelen op problemen die zich voor doen in de leesontwikkeling van leerlingen als ze dit weten. Daarnaast is het voor mij als onderzoeker belangrijk dat ik weet welke factoren meespelen.

2.3 Problemen in de leesontwikkeling

Elk jaar verlaten veertigduizend kinderen de reguliere basisschool met een leesachterstand van twee jaar of meer. In het speciaal basisonderwijs bereikt de gemiddelde leerling een leesniveau tussen groep vier en vijf van het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2007, 2008; Ministerie van OCW, 2007; Struiksma, 2003).

We spreken van leesproblemen als het automatiseren van de leestechiek niet goed op gang komt of stagneert. De problemen zijn zeer divers en ze komen in elke fase van het leesonderwijs voor. In de praktijk wordt gelet op de aard van de leesmoeilijkheden. Deze moeilijkheden zijn terug te koppelen aan de vijf ontwikkelingsfasen van Ehri (1997). We zien dan leerlingen die:

- moeite hebben met de elementaire leeshandeling (de volledig alfabetische fase);
- moeite hebben met de overgang van spellend naar herkenkend lezen (de geconsolideerde alfabetische fase);
- moeite hebben met technisch lezen (de geautomatiseerde alfabetische fase).

Kinderen met leesproblemen vinden lezen veelal niet leuk. Ze hebben veel faalervaringen. Als de leerling zichzelf als een incompetente lezer ziet, vermindert de motivatie (Houtveen e.a., 2011). De gevolgen hiervan vindt u in paragraaf 2.6.

2.4 Omgaan met leesproblemen

Recent onderzoek (Houtveen e.a., 2011) wijst uit dat we op leesgebied preventief in plaats van remediërend moeten handelen. Remediëren is uiterst gecompliceerd en weinig succesvol. Een kwart van de leerlingen die in groep 5 tot de zwakke lezers behoort, slaagt erin deze achterstand in te halen (Grossen, 1997). Het gevolg is dat ons land 250.000 volwassen functioneel analfabeten kent (Inspectie van Onderwijs, 2003).

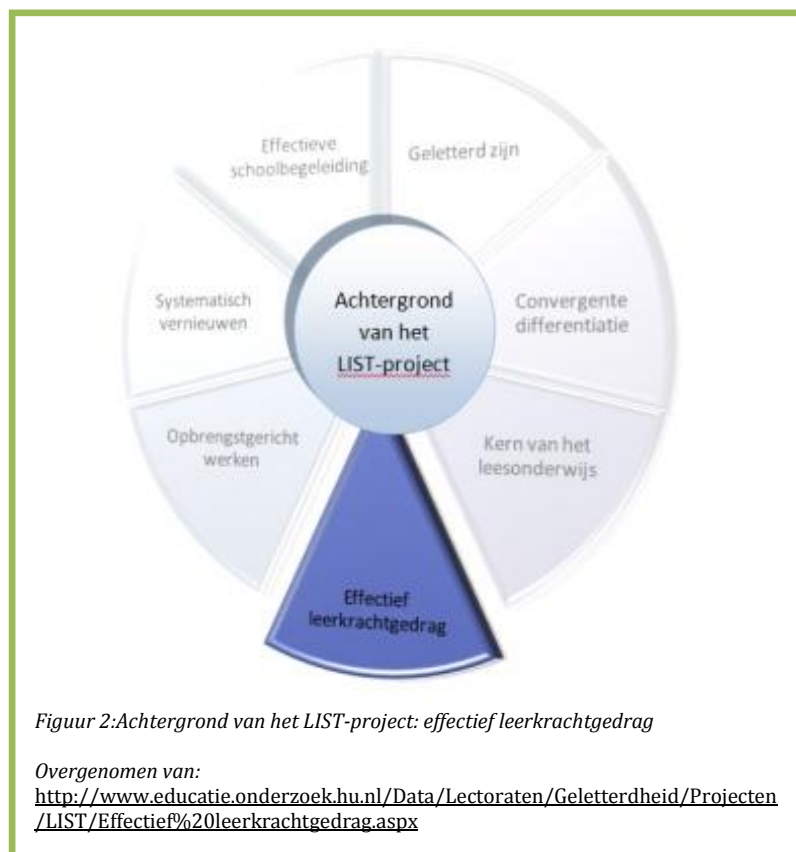
Uit bovenstaande maak ik op dat we een oplossingsgerichte aanpak moeten gebruiken. Bij deze aanpak gaat de leerkracht uit van wat een kind wel kan. Er wordt gefocust op oplossingen in plaats van op problemen, op de toekomst in plaats van op het verleden (Jackson & McKergow, 2002). De meeste leesproblemen kunnen voorkomen worden, omdat zij het gevolg blijken van problemen in de instructiekwiteit. Voor mijn onderzoek betekent dit daarom dat leerkrachten die gaan werken met LIST, zich goed moeten verdiepen in de werkwijze van deze methode met nadruk op de instructiewijze. Zo niet, dan kan dit leiden tot niet geheel betrouwbare uitslagen van het onderzoek.

2.5 De rol van de leerkracht

De meeste leesproblemen worden veroorzaakt door kwaliteitsproblemen in het leesonderwijs, namelijk bij de instructie (Bosman, 2007; Houtveen, 2007; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006) en de kennis en vaardigheden van leerkrachten. Wetenschappelijk onderzoek in het Angelsaksische (het Engelstalig) taalgebied (Houtveen e.a., 2011) bewijst dat wanneer uitvallers kwalitatief goede, meer doelgerichte en intensievere instructie krijgen, dat naar verwachting een positief effect heeft op de leesontwikkeling. De leerkracht speelt dus een cruciale rol bij het behalen van goede leesresultaten.

Zwakke lezers profiteren het meest van groepsinstructie én verlengde instructie. Ze zijn het meest succesvol wanneer ze hetzelfde leesonderwijs volgen als

andere leerlingen, mits de instructie 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 (2005) hangt goed leesonderwijs af van een methode, die op goede leestheorieën gebaseerd is en uitgaat van differentiatietheorieën. Zo gaat LIST ervan uit dat veel leesproblemen voorkomen kunnen worden door vroegtijdige identificatie van leerlingen die bij leren lezen risico lopen. Daarnaast ook door het geven van meer intensieve interventies, zoals HOMMEL¹ en RALFI (light)², aan leerlingen die niet voldoende reageren op effectieve groepsinstructie alleen (Houtveen e.a., 2011).



¹ HOMMEL: werkwijze voor alle leerlingen die AVI 2-5 instructieniveau halen als hoogste instructieniveau in termen van de oude AVI-toets. Een uitzondering wordt gemaakt voor leerlingen die weliswaar beneden AVI E4 lezen, maar die wel kunnen stillezen en dat ook willen. Dit komt voor bij leerlingen die hardop lezen met een tempo van minstens 85 woorden per minuut. De leerlingen in de HOMMEL-klas lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en ongeveer homogeen qua leesniveau. Zij lezen om beurten of in koor. Dit kan ook met een tutor (minstens twee jaar ouder) die de leerling in de HOMMEL-klas helpt. (Houtveen e.a., 2011).

² RALFI: is een programma voor leerlingen die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen. Het lezen versnelt en automatiseert niet. het AVI niveau blijft (vrijwel) stilstaan; de vorderingen beslaan minder dan 2 AVI instructieniveaus per jaar. Ralfi is een methodiek waarbij leerlingen met leesproblemen relatief moeilijke leeftijdsadequate teksten herhaald lezen, waarbij zij ondersteund worden door de leerkracht. Dit vindt plaats buiten de leestijd van LIST, 4 tot 5 keer per week 20 minuten. (Smits & Braams, 2006).

Om met (bijna) alle leerlingen dezelfde minimumdoelen te bereiken, moet de leerkracht efficiënt omgaan met de soms grote onderlinge verschillen tussen de leerlingen. Hiertoe wordt een systeem van convergente differentiatie in een gelaagd instructiemodel ingevoerd. Het gelaagde directe instructiemodel, waarbij de uitvoering van het hele onderwijsproces gecontroleerd wordt door de leerkracht, blijkt de beste resultaten in het leesonderwijs te geven (Houtveen, 2007; Vernooy, 2005a, 2006a; Wentink & Verhoeven, 2004).



In dit model profiteren alle leerlingen van kwalitatief goed leesonderwijs gebaseerd op een goed kerncurriculum op basisniveau (laag 1; zorgniveau 1). Een goed kerncurriculum is de basis. Met deze aanpak wordt afgerekend met de erfenis van de 'slow it down and make it more concrete' benadering (Houtveen e.a., 2011) in de richting van 'high-quality instruction for all' (Brozo, 2010). Voor leerlingen die onvoldoende profiteren van het kerncurriculum wordt de aanpak geïntensiveerd en de leestijd uitgebreid (laag 2) bovenop het basisniveau (subgroepjes). Leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, die ondanks deelname aan zowel laag 1 als laag 2 onvoldoende profiteren, krijgen uitbreiding van het basiscurriculum via evidence based ondersteuningsmethodieken (laag 3). Het werken volgens dit instructiemodel vraagt een clustering van leerlingen in drie niveaugroepen. Voorafgaand aan het werken met LIST is het daarom van belang dat leerkrachten groepsplannen opstellen.

2.5.1 De veelomvattende instructie

In hoofdstuk 1 is het belang van volledige geletterdheid besproken. Om te voldoen aan deze definitie van geletterdheid en vorm te geven aan het programma voor aanvankelijk en vloeiend lezen, is er een veelomvattende instructie nodig. Dit vraagt professionaliteit van de leerkracht. De instructie dient de volgende componenten te omvatten:

De veelomvattende instructie:

1. Zorg voor een cultuur in de klas waarin motivatie voor geletterdheid gevoed wordt;
2. Geef leesonderwijs dat gericht is op het opdoen van betekenisvolle ervaringen met geletterdheid: voor het plezier, om geïnformeerd te zijn en om een taak uit te voeren;
3. Bied kinderen boeken van een hoge kwaliteit aan uit uiteenlopende genres;
4. Gebruik veelsoortige teksten om de woordenschat uit te breiden en begrippen met elkaar in verband te brengen;
5. Geef kinderen veel tijd om in de klas te lezen;
6. Breng een balans aan in door de leerkracht en de leerlingen geleide discussie over teksten;
7. Bied leerlingen expliciete instructie en ondersteuning bij alle onderdelen van het geletterd worden.

*Figuur 4: De veelomvattende instructie
(Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A., 2011)*

Een uitgebreide uitwerking van bovenstaande componenten vindt u in *bijlage 2*.

2.5.2. Directe instructie

Directe instructie bestaat uit de volgende zes clusters (fasen) van leerkrachtgedragingen:

Directe instructie:

1. Terugblik op en activering van de voorgaande lesstof;
2. Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen;
3. Nauwgezette (in)oefening en begeleiding (in deze fase oefenen de leerlingen wat ze zojuist geleerd hebben en krijgen hierbij corrigerende feedback van de leerkracht);
4. Zelfstandige of individuele verwerking (in deze fase zetten de leerlingen de stap van het integreren van de nieuwe kennis en vaardigheden met de reeds aanwezige kennis en automatisering hiervan);
5. Periodieke herhaling van de leerstof;
6. Terugkoppeling.

*Figuur 5: Directe instructie
(Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A., 2011)*

2.6 Leesmotivatie

Steeds meer leerlingen hebben moeite met lezen, met alle gevolgen voor hun ontwikkeling en beroepsloopbaan (Houtveen e.a., 2011). Doordat ze hier moeite mee hebben, vinden leerlingen lezen niet meer leuk. Leerlingen gaan steeds minder lezen en oefenen hun vaardigheid minder. Het gevolg is dat ze steeds meer moeite met lezen krijgen, waardoor hun motivatie verder afneemt. Deze leerlingen komen in een negatieve spiraal terecht (Houtveen e.a., 2011). Als de leerling zichzelf als een incompetente lezer gaat zien, vermindert de motivatie. Faalervaringen beïnvloeden het leerproces negatief. Ze leiden tot een verlies aan zelfvertrouwen, aan controle over de situatie. Het kan het gevoel oproepen: 'Wat ik doe, lukt toch niet.' Dit zorgt ervoor dat een leerling minder leest, wat tot minder leesontwikkeling leidt. Een vicieuze cirkel, waar de leerling zelf meestal niet uit kan komen. Omdat een leerling niet meer wil lezen, ontwikkelt de woordenschat zich langzamer. De prestaties op de andere vakken gaan ook achteruit (Houtveen e.a., 2011). Met de LIST-methodiek kan het ontstaan van deze negatieve spiraal worden voorkomen en waar nodig doorbroken worden door te werken vanuit het betrokkenheidsperspectief. Het doel van de instructie bij lezen is het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers. De techniek van het lezen is slechts een middel om dat doel te bereiken (Allington, 2009; Baker, Dreher & Guthrie, (Eds.) 2000). Ook hier heeft de leerkracht een belangrijke rol in. Volgens LIST is het van belang dat de leerkracht zorgt voor een cultuur in de klas waarin motivatie voor geletterdheid gevoed wordt. Leerlingen hebben zowel de 'skill' als de 'will' nodig om een competente en gemotiveerde lezers te worden (Guthrie & Wigfield, 2000; Paris, Lipson & Wixon, 1983). Ik denk aan een aantrekkelijke presentatie van zowel fictie als non-fictie in de klas en het inrichten van een leeshoek of het opstellen van een kleine bibliotheek. Zo heeft het team op school X in de aula een grote leeshoek ingericht met banken waar leerlingen lezen.

2.7 LIST

LIST is een leesinterventieproject voor scholen voor primair onderwijs (regulier en speciaal), (voortgezet) speciaal onderwijs en praktijkonderwijs die (bijna) al hun leerlingen functioneel geletterd willen afleveren. Daarnaast wil LIST leerkrachten hun kennis en vaardigheden over het leesonderwijs vergroten (Houtveen e.a., 2011).

LIST is ontwikkeld op basis van de meest recente wetenschappelijke onderzoeken naar effectief leesonderwijs. Het domein 'technisch lezen' is uitgekristalliseerd: het onderzoek van allerlei aspecten van technisch lezen is afgerond.

Het doel van het leesonderwijs is, volgens LIST, niet techniek aanleren. Het doel is het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers. De techniek van het lezen is slechts een middel om dat doel te bereiken (Allington, 2009; Baker, Dreher & Guthrie, 2000). In het project wordt daarom de techniek van het lezen steeds verbonden met leesbegrip en leesbeleving. Bij het voorbereidend en aanvankelijk lezen wordt vooral gezorgd voor dagelijks terugkerende instructieblokken waarin aandacht is voor een scala aan activiteiten op lezen en schrijven in een functionele context. Vloeiend lezen wordt vooral bereikt door veel te lezen. De ontwikkeling daarvan wordt bevorderd door het lezen van leeftijdsadequate teksten die door de kinderen zelf gekozen zijn (Houtveen e.a., 2011).

Er wordt in LIST gewerkt met concrete, hoge, maar realistische doelen voor alle leerlingen (Houtveen e.a., 2011). Dit betekent dat er gericht aandacht gaat naar het omgaan met verschillen op een handelingsgerichte wijze. Zo wil school X wil de volgende doelen nastreven:

- Het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers die het feit dat ze geletterd zijn gebruiken om te leren en gebruiken om te lezen voor hun plezier;
- Alle leerlingen worden gemotiveerde zelfstandige lezers;
- Minimumdoelen: eind groep 3: 80% van de leerlingen beheerst AVI E3, eind groep 4: 80% beheerst AVI E4, en zo verder.

Meer inhoudelijke informatie over de methodiek van LIST en de werkwijze hiervan vindt u in bijlage 3.

2.8 Afsluiting

Wanneer leerlingen moeite hebben met lezen, bestaat er de kans dat ze dit steeds minder gaan doen waardoor hun motivatie verder afneemt. Deze leerlingen komen in een negatieve spiraal terecht (Houtveen e.a., 2011). Dit heeft ernstige gevolgen voor de leesontwikkeling. LIST gaat uit van het betrokkenheidsperspectief van het lezen en stimuleert hiermee de leesmotivatie. Hierbij is de instructie van de leerkracht van groot belang. Het is relevant voor dit onderzoek dat leerkrachten zich verdiepen in de nieuwe LIST methodiek en dan met name gericht op de leesinstructie om zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de ontwikkeling van de leerlingen.

HOOFDSTUK 3: ONDERZOEKSMETHODOLOGIE

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat het doel van mijn onderzoek en mijn onderzoeksmethodologie. Vervolgens wordt duidelijk wie de betrokkenen zijn in dit onderzoek en welke onderzoekstappen zijn ondernomen. Afsluitend wordt uitgelegd hoe de triangulatie gestalte krijgt en met welke ethische aspecten rekening gehouden is.

3.2 Doel van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen welk effect het LIST lezen heeft op de leesmotivatie en leesresultaten van leeszwakke leerlingen uit de groepen 4, 5 en 6 van school X.

Onderzoeksvraag:

Welk effect heeft het werken met de methodiek van het LIST-lezen op de leesmotivatie en de leesresultaten van (zwakke) lezers in groep 4, 5 en 6?

Deelvraag 1: Wat zijn de leesresultaten van de kinderen voor aanvang van het onderzoek?

Deelvraag 2: Hoe is de leesmotivatie van de kinderen voor aanvang van het onderzoek?

Deelvraag 3: Wat zijn de leesresultaten van de kinderen na het onderzoek?

Deelvraag 4: Hoe is de leesmotivatie van de kinderen na het onderzoek?

Deelvraag 5: Werken de leerkrachten tijdens de les volgens de LIST methodiek?

Onder paragraaf 3.5, dataverzameling en -analyse, wordt uitgelegd hoe de benodigde data verzameld wordt, om antwoord te geven op bovenstaande hoofd- en deelvragen.

3.3 Onderzoeksbasis en -strategie

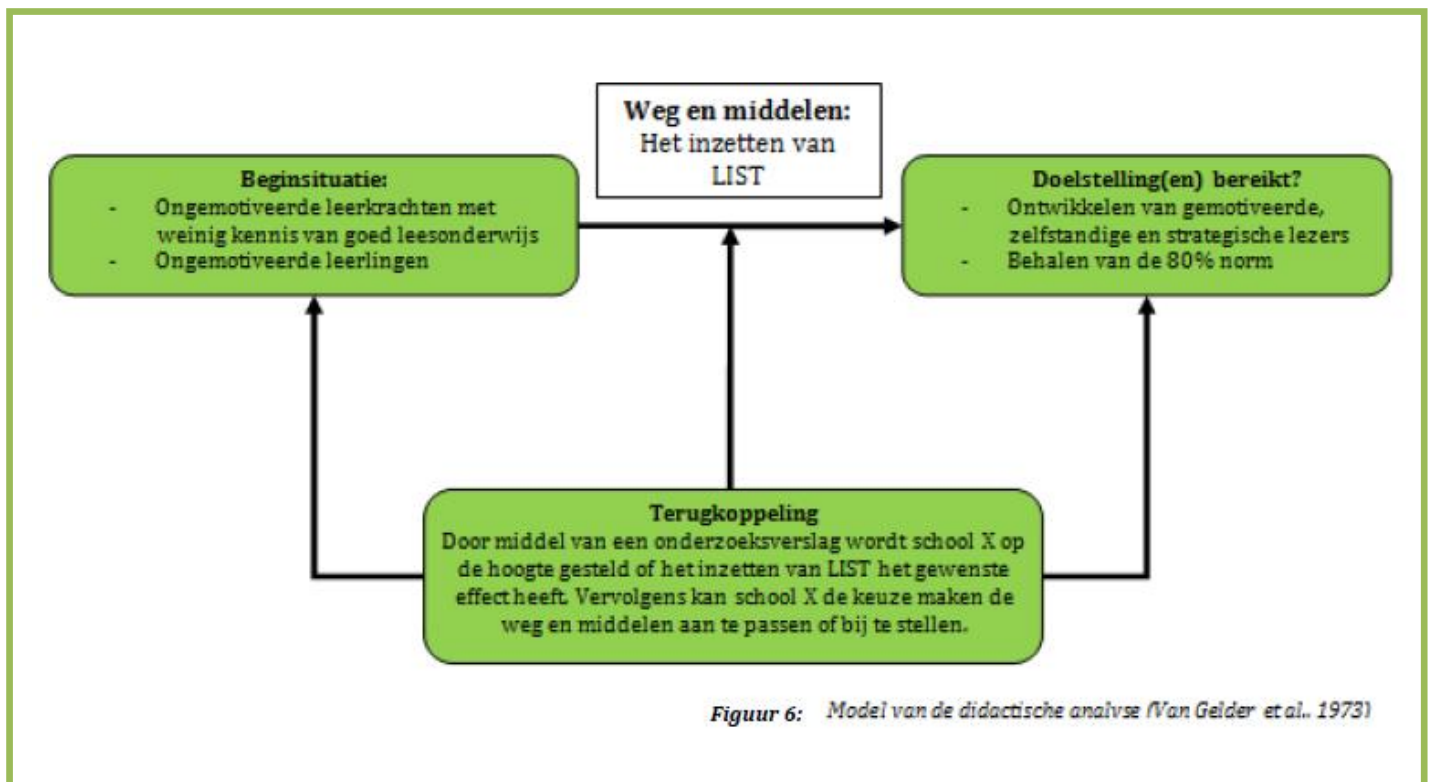
Praktijkonderzoek is gericht op het oplossen van praktische problemen. Hierbij horen een onderzoeksstrategie, een paradigma en een benadering.

Dit onderzoek vormt een evaluatieonderzoek. Een evaluatieonderzoek richt zich op het verwezenlijken van geformuleerde doelstellingen (De Lange et al., 2011). Evaluatieonderzoek vindt altijd plaats in een situatie waarin al iets aanwezig was: de beginsituatie. Vanuit de beginsituatie volg ik een uitgezette weg om via toegepaste middelen mijn doelen te bereiken. Tenslotte tracht evaluatieonderzoek na te gaan of en in hoeverre de beginsituatie, de gekozen weg en de gebruikte middelen hebben bijgedragen aan het bereiken van het doel: er vindt een terugkoppeling plaats (De Lange et al., 2011). Zo start school X vanuit de beginsituatie dat het huidige leesonderwijs niet motiverend is. Daarnaast is belangrijk dat de kennis van leerkrachten over goede leesinstructie aangescherpt wordt.

Bij evaluatieonderzoek moeten vooraf doelen duidelijk en precies geformuleerd zijn, anders valt er niets te evalueren. Hoe preciezer de doelstellingen zijn geformuleerd, hoe beter ik als onderzoeker na kan gaan of die doelstellingen gehaald zijn. School X heeft onderstaande doelen gesteld. Het LIST project wordt gebruikt als middel om deze doelen te bereiken. Vervolgens evalueer ik na de onderzoeksperiode op het proces en de gestelde doelen:

- Het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers die het feit dat ze geletterd zijn gebruiken om te leren én gebruiken om te lezen voor hun plezier.
- Alle leerlingen worden gemotiveerde, zelfstandige lezers.
- Minimumdoelen: eind groep 3: 80% van de leerlingen beheerst AVI E3, enz.

In onderstaand model wordt de didactische analyse van school X weergegeven. De beginsituatie van school X is reeds helder weergegeven in hoofdstuk 1.



3.3.1 Summatieve evaluatie

Dit onderzoek richt zich op een summatieve evaluatie: aan het einde van het onderzoek wordt bekeken of de gestelde doelen behaald zijn. Dan meet ik of de effecten van deze nieuwe methodiek zijn toe te schrijven aan de gebruikte middelen en strategieën, de startsituatie van de betrokken personen of aan bepaalde persoonlijke kenmerken. Hiermee wordt de validiteit van het onderzoek gemeten (De Lange et al., 2011). De validiteit van een onderzoeksinstrument verwijst naar de mate waarin het instrument werkelijk meet wat ik als onderzoeker zeg of denk te meten. De meting wordt gedaan met de volgende middelen:

- Een schaalvraag voor de kinderen m.b.t. leesmotivatie;
- Een vragenlijst voor de leerkrachten m.b.t. de LIST-les;
- Een leerkrachtenlogboek waarin opvallendheden rondom leerlingen worden genoteerd;
- Een observatie van de leerkrachten;
- Een analyse van de AVI resultaten.

Na het onderzoek breng ik school X op de hoogte van de resultaten. Indien nodig kan de school het werken met deze methodiek aanpassen.

3.3.2 Positivistische onderzoeksparadigma

Bij dit onderzoek past het positivistische onderzoeksparadigma. Deze benadering is gericht op de ontwikkeling en toetsing van theorieën voor de oplossing van kennisproblemen (De Lange et al., 2011). Dit komt overeen met mijn doelstelling: heeft het werken met LIST een positieve invloed op de leesmotivatie en de leesresultaten van leerlingen uit groep 4, 5 en 6?

De belangrijkste doelstelling is het genereren van nieuwe kennis met de bedoeling ontwikkelingen en gebeurtenissen beter te voorspellen en controleren (De Lange et al., 2011).

In mijn onderzoek is de regulatieve cyclus terug te zien (De Lange et al., 2011):

1. *Probleem:* Er wordt een probleem geconstateerd: de leesopbrengsten zijn niet naar verwachting. Op school X.
2. *Diagnose:* Zowel leerkrachten als leerlingen zijn niet gemotiveerd om te werken met de leesmethode 'Leeslijn.' De motivatie om te werken met deze methode ontbreekt.
3. *Plan:* Er moet een nieuwe leesmethode komen waar zowel leerkrachten als leerlingen gemotiveerd mee kunnen werken.
4. *Ingreep:* Er wordt gekozen voor de methodiek van LIST. Een methodiek die uit gaat van het betrokkenheidsperspectief van het lezen.
5. *Evaluatie:* Door middel van mijn onderzoek wordt er geëvalueerd of deze methodiek inderdaad volstaat aan de doelstellingen die school X heeft opgesteld.

3.3.3 Deductieve benadering

Bij een deductieve benadering gaat de onderzoeker uit van een theorie en probeert deze uit in de praktijk om zo te vaststellen of een theorie klopt. (De Lange et al., 2011).

Ik ga uit van de achterliggende theorie van LIST. Na de interventies bepaal ik of de theorie van LIST bekrachtigd wordt met resultaten. De theorie wordt zo met de praktijk vergeleken.

3.4 Doelgroep en respondenten

De doelgroep of belanghebbenden in dit onderzoek zijn de leerlingen. Er is namelijk door school X gekozen voor LIST om meer aan te sluiten bij de belevingswereld van leerlingen en het leesonderwijs optimaal af te stemmen op de verschillende leesniveaus.

Ook het schoolteam heeft belang bij het onderzoek, namelijk het verder ontwikkelen van kennis over het vakgebied lezen en daarmee het verzorgen van optimaal onderwijs aan leerlingen.

In dit onderzoek hebben we te maken met verscheidene respondenten. De zwakke lezers zijn geselecteerd via de CITO AVI (2009) uitslagen eind schooljaar 2011-2012. Deze leerlingen presteerden onder het niveau wat ze moesten beheersen. De respondenten zijn de volgende:

- In totaal 48 leerlingen uit groep 4, 5 en 6;
- Waarvan 9 zwakke lezers uit groep 4;
- 3 zwakke lezers uit groep 5;
- 4 zwakke lezers uit groep 6;
- De leerkracht uit groep 4, de leerkracht uit groep 5/6.

Daarnaast zorgt de literatuur voor basisinformatie. Mijn medestudenten en onderzoeksbegeleider zijn evalueerders op mijn onderzoeksproces en verslag. Onder de paragraaf dataverzameling en -analyse wordt duidelijk hoe zij betrokken zijn bij het onderzoek.

3.5 Kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling en -analyse

Binnen dit onderzoek worden kwalitatieve en kwantitatieve data verzameld. Kwalitatieve dataverzameling maakt gebruik van kleine groepen respondenten (Boeije, 2005), in dit onderzoek een groep van zeventien leerlingen uit groep 4 en groep 5/6. Deze zeventien leerlingen behoren tot de effectgroep van dit onderzoek. Bij kwantitatieve dataverzameling gaat het vaak om grotere groepen respondenten. Zowel de vragenlijst 'leesmotivatie' en de AVI-toetsen worden door alle leerlingen gemaakt. Dit betekent dat ik naast de effectgroep van zwakke lezers, ook voor de andere leerlingen opmaak of deze vooruit gegaan zijn in hun leesmotivatie en AVI-niveau. Bij deze leerlingen behoren twee leerkrachten die deze groepen leiden. In onderstaand schema komt de dataverzameling en -analyse in beeld. In onderstaande paragrafen wordt per respondent dieper ingegaan op de handelingswijze tijdens het onderzoek.

Respondenten	Dataverzameling	Data-analyse
48 Leerlingen (Inclusief de effectgroep van zeventien leerlingen)	<i>Kwantitatief:</i> - Afname AVI voor en na de onderzoeksperiode; - Afname vragenlijst motivatie voor en na de onderzoeksperiode.	- Analyse AVI toets medio en eind 2012-2013. - Analyse vragenlijst leesmotivatie
Leerkrachten van de groepen 4,5 en 6	<i>Kwalitatief:</i> - Vragenlijst instructie; - Logboek leeslessen; - Observaties door onderzoeker.	- Analyse vragenlijst instructie - Analyse logboek - Analyse observaties door onderzoeker

De dataverzameling wordt bijgehouden in een logboek (De Lange et al., 2011). Daarin staat wat ik heb gedaan en hoe ik tot bepaalde beslissingen ben gekomen.

3.5.1 Leerlingen

Om het startniveau van de leesresultaten van de leerlingen te inventariseren, wordt een nulmeting gedaan. Daarvoor worden de CITO AVI (2009) gebruikt. De uitslagen tonen op welk leesniveau de kinderen zich bevinden.

Ook de leesmotivatie van de leerlingen staat centraal binnen dit onderzoek. Is er naast cognitieve groei ook groei in beleving waar te nemen? De leesmotivatie wordt in kaart gebracht via een schaalvraag. De Vragenlijst Leesmotivatie (Elsäcker, 2002), zie *bijlage 4*, is ontwikkeld voor het Onderwijskansenplan door het Expertisecentrum Nederlands te Nijmegen en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en is gebaseerd op toetsen/vragenlijsten (van Aarnoutse (1990), Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni (1995) en het PIRLS onderzoek (Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003)). Met deze toets wordt gemeten of leesbevorderende activiteiten in een groep een positief effect hebben op de leesmotivatie. Als er met een nieuwe leesaanpak wordt begonnen, is het van belang om de toets van tevoren af te nemen, als voormeting (Elsäcker, 2002). Als er bijvoorbeeld door alle groepen bij de voormeting gemiddeld 20 punten gescoord wordt en het jaar daarop gemiddeld 30 punten, is er sprake van vooruitgang. De toets kan naar behoeven meerdere keren per jaar worden afgenomen. Na de onderzoeksperiode van drie maanden zal ik dezelfde schaalvraag nogmaals inzetten om te kijken naar groei.

Uit groep 4, 5 en 6 zijn de zwakste lezers geselecteerd. Deze 17 leerlingen vormen de effectgroep. Deze effectgroep staat centraal bij de uitvoering van de interventie om te bekijken of de extra interventies, zoals HOMMEL en RALFI, van invloed zijn geweest op hun leesniveau en leesmotivatie.

3.5.2 Leerkrachten

Om een beeld te krijgen van hoe de leerkrachten hun leeslessen vormgeven, wordt er door de betrokken leerkrachten van de groepen 4, 5 en 6 een vragenlijst ingevuld. In hoofdstuk 2 zijn de zeven belangrijke componenten van de veelomvattende instructie van een LIST-les genoemd. Deze componenten komen terug in de vragenlijst. Zo krijg ik een beeld of er aan de zeven componenten wordt voldaan. Het is van belang na te gaan of leerkrachten hiervan afwijken, omdat verschillende aanpakken van invloed kunnen zijn op de leesresultaten en leesmotivatie van leerlingen (Bosman, 2007; Houtveen, 2007; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2006). De vragenlijst bestaat uit open vragen en kan gebruikt worden om nauwkeurige informatie te verzamelen over de meest uiteenlopende onderwerpen. De vragen moeten eenvoudig en eenduidig zijn (Harinck, 2009). De vragenlijst is vóór afgifte aan de leerkrachten, voorgelegd aan critical friends en aan de onderzoekbegeleider.

In hoofdstuk 2 is het belang van effectief leerkrachtgedrag besproken. De leerkracht dient een effectieve instructie te bieden bestaande uit de zes fasen van leerkrachtgedragingen. Dit is component zeven uit de veelomvattende instructie van LIST. Om te onderzoeken of de leerkrachten daadwerkelijk zo werken, observeer ik bij iedere leerkracht drie LIST-lessen. Deze observaties worden vervolgens geanalyseerd.

Na de analyse worden de bevindingen van de observaties naast de vragenlijsten gelegd. Hebben de leerkrachten een goed beeld van hun eigen handelen? Voldoen zij aan de effectieve instructie van LIST?

De deelnemende leerkrachten zijn belangrijke respondenten. Zij werken met de nieuwe methodiek en ontdekken speerpunten en valkuilen. De leerkrachten observeren de leerlingen

tijdens het werken. Tijdens het onderzoek houden zij een logboek bij waarin deze observaties worden genoteerd. Dit logboek wordt aan het einde van het onderzoek, naast de schaalvraag voor de kinderen en de leesresultaten vanuit het leerlingvolgsysteem, gebruikt als naslagwerk om het handelen te evalueren.

3.6 Triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid

Binnen het onderzoek wordt de probleemstelling vanuit verschillende invalshoeken bekeken: door het gebruik van verschillende bronnen (literatuuronderzoek, vragenlijsten, observaties en toetsgegevens) en verschillende informanten (leerlingen, leerkrachten, theorie) is er sprake van triangulatie en worden de kwalitatieve gegevens geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Het observeren van de leerkrachten zorgt, naast de toetsgegevens en de motivatievragenlijst van de leerlingen, voor meer betrouwbaarheid. Er wordt gemeten vanuit verschillende invalshoeken. Hierdoor kunnen zo betrouwbaar mogelijke conclusies getrokken worden. (Harinck, 2009). De onderzoeksinstrumenten en -handelingen leg ik voor aan mijn onderzoeksbegeleidster en critical friends om er zeker van te zijn dat deze bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag en ik terechte conclusies trek. (De Lange et al., 2011). Hiermee waarborg ik de validiteit van mijn onderzoek.

3.7 Mijn rol als onderzoeker en ethiek

Tijdens de uitvoering ben ik grotendeels niet op school X. Dit betekent dat ik een goed contact onderhoud met school X door middel van email om het onderzoeksverloop bij te houden. Daarnaast bezoek ik de school driemaal om de leerkrachten te observeren. Dit heeft te maken met de ethiek die tijdens het onderzoek geldt.

Bij de uitvoering is integriteit een kernwoord. Ik zorg voor betrouwbaarheid, vriendelijkheid, respect en geduld in omgang met anderen. Ik ben transparant over de aard van het onderzoek, het praktijkprobleem en mijn werkwijze. Zij weten wat ik ga onderzoeken en waar zij aan toe zijn als participant. Ik waarborg het vertrouwen van de participanten door zorgvuldig met de gegevens die ik van hen ontvang om te gaan. Dit betreft persoonlijke informatie, die geef ik niet door naar derden en gebruik ik puur voor mijn eigen onderzoek (De Lange et al., 2011). Een heldere planning en het maken van duidelijke afspraken zorgt ervoor dat de participanten weten wanneer ik onderzoek kom doen. Ik ben me ervan bewust dat ik op handelingswijzen van collega's kan stuiten, die in mijn opzicht niet professioneel zijn. Om de privacy te waarborgen zijn alle namen van betrokkenen geanonimiseerd. Aan hen, inclusief de ouders van de leerlingen is toestemming gevraagd voor dit onderzoek en zij zijn hiermee akkoord gegaan. De onderzoeksvragen zijn met meerdere personen (onderzoeksbegeleidster, critical friends, managementteam) besproken en weldoordacht gesteld. Tijdens het onderzoek wordt de voortgang regelmatig met hen besproken. Gegevens worden nauwkeurig verzameld en systematisch vastgelegd. De betrokkenen breng ik na uitvoering op de hoogte van de uitkomsten. De uitwerking van het onderzoek is ook voor alle geïnteresseerden beschikbaar (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010).

3.8 Onderzoeksplanning

Tijdspad	Actie	Betrokkenen
5 december 2011	- OND 1: introductie in onderzoek	Ik Fontys OSO
Maart – mei 2012 Maart 2012	- Ontwikkelen van een vraagstelling - OND 2: Formuleren van een onderzoeksvraag	Ik Managementteam Intern begeleider Studiebegeleider Critical friends Fontys OSO
Mei-juni 2012 16 mei 2012	- Plan van aanpak maken - OND 3:Onderzoekstrategieën	Ik Fontys OSO
Juli – november 2012 3 oktober 2012	- Literatuur verkennen - Twee collega's werven die mee willen doen aan het onderzoek -OND 4: Methode van dataverzameling	Ik Fontys OSO Collega's
23 november 2012 November 2012 28 november 2012	- Startmeting leesmotivatie - Opsturen vragenlijst aan collega's - Observaties inplannen - Afname AVI - OND 5: Methode van data-analyse	Ik Fontys OSO Collega's Leerlingen
November 2012 - april 2013 23 april 2013 26 april 2013 6 maart 2013 Maart – juni 2013	- Observaties - Afname AVI - Eindmeting leesmotivatie - Alle data zijn binnen - OND 6: Presenteren van onderzoek - Data-analyse en afronding van het praktijkonderzoek	Ik Leerlingen Collega's Fontys OSO

HOOFDSTUK 4: DATA-ANALYSE EN RESULTATEN

4.1 Inleiding

Hier beschrijf ik alle resultaten en data-analyse van het onderzoek. Het onderzoek bestaat uit verschillende onderdelen; een vragenlijst voor de leerkrachten, een begin en eindmeting van de leesmotivatie van de groepen 4, 5 en 6 en de AVI leesresultaten bij aanvang en aan het einde van het onderzoek. Ten slotte nog de observaties van mij als onderzoeker, aangevuld met de ervaringen van de deelnemende leerkrachten in een logboek. Door de uitslagen van de data-analyse beantwoord ik de hoofd- en deelvragen van hoofdstuk 3.

4.2 Verloop van het onderzoek

Het concrete verloop van het onderzoek:

- Begin, medio en einde schooljaar zijn de AVI-toetsen afgenomen.
- Tijdens de interventieperiode van vier weken heb ik drie observaties gedaan, hebben de deelnemende leerkrachten een logboek bijgehouden en de vragenlijst ingevuld.
- Eind november 2012 is de effectmeting voor de leesmotivatie door mij afgenomen.
- Eind april 2013 is de effectmeting voor de leesmotivatie door de leerkrachten afgenomen.

4.3 Vragenlijst leerkracht

De uitwerking van de ingevulde vragenlijst vindt u in *bijlage 5*. Zowel de leerkracht van groep 4 als van groep 5/6 gebruiken een grote verscheidenheid aan boeken om tegemoet te komen aan de verschillende interesses. Elke leerkracht heeft een leesplankje in de klas om boeken op uit te stallen; de inrichting van het lokaal biedt meer mogelijkheden om de leesmotivatie te prikkelen. Er is in groep 4 geen zicht op welke boeken er bij de bibliotheek gehaald worden. In groep 5/6 wordt met de belangstelling van de leerlingen rekening gehouden bij het bezoek aan de bibliotheek.

Beiden leerkrachten geven aan niet met woordenschat bezig te zijn tijdens de LIST-les. De leerkracht van groep 4 geeft aan dat ze nog zoekende is naar hoe ze dit het beste kan toepassen. De leerkracht van groep 5/6 geeft aan dat de leestijd bij haar prioriteit heeft. Ze ziet niet hoe ze een woordenschatdoel kan stellen tijdens een korte miniles.

De leerkracht van groep 4 geeft aan buiten de LIST-leestijd om twee keer in de week tijd te besteden aan het zelfstandig lezen. De leerkracht van groep 5/6 streeft naar 5x20 minuten absolute leestijd per week. Dit is de zelfstandige leestijd die hoort bij LIST. De leerkracht van de combinatiegroep, kan het LIST-lezen combineren met een instructie aan de andere groep. Groep 5 krijgt bijvoorbeeld de instructie van een rekenles, terwijl groep 6 zelfstandig aan het LIST-lezen is. De leerkracht van groep 4 geeft aan nog onvoldoende bezig te zijn met het creëren van mogelijkheden voor betekenisvolle ervaringen met geletterdheid. De leerkracht van groep 5/6 doet dit door de leerlingen te laten lezen in boeken waar zij geïnteresseerd in zijn. Volgens deze leerkracht zorgt de motivatie voor aandacht en concentratie waardoor de geletterdheid zich zo volledig mogelijk kan ontwikkelen.

Beide leerkrachten geven aan dat er geen discussie plaats vindt over de verschillende teksten. De leerlingen van groep 5/6) geven elkaar informatie en tips.

Wat betreft de opbouw van de LIST les geven beide leerkrachten aan te starten met een miniles/ leesopdracht. Terwijl de leerlingen aan het lezen zijn, loopt de ene leerkracht rond om de leerlingen te begeleiden en te ondersteunen. De andere leerkracht leest zelf ook een boek. Ze observeert en heeft zo nodig een gesprekje met een leerling met de vraag over hulp of motivatie.

De leerkracht van groep 4 geeft aan dat ze de begeleiding van 16 lezende tweetallen soms moeilijk vindt qua tijdsaspect. Ze geeft aan dat ze zelf last heeft van het rumoer van het lezen. De leerlingen ervaren dit niet als last.

4.4 Effectmeting leesmotivatie

Aan de hand van de vragenlijst 'leesmotivatie' (Elsäcker, 2002), is er gekeken of de leesmotivatie tijdens de interventieperiode is gegroeid, zie *bijlage 6*. In onderstaande tabel zijn de resultaten per (effect)groep weergegeven:

<u>Leesmotivatie</u>	Groep 4 19 lln.	Groep 4 Effectgroep 9 lln.	Groep 5 13 lln.	Groep 5 Effectgroep 3 lln.	Groep 6 16 lln.	Groep 6 Effectgroep 4 lln.
Groepsgemiddelde nulmeting	36,1	35,4	39,8	35,7	37,1	35,5
Groepsgemiddelde eindmeting	36,3	35,8	41,6	39,0	38,0	35,5
Niveauperbetering	8 lln.	3 lln.	8 lln.	2 lln.	9 lln.	2 lln.
Niveau behouden	2 lln.	2 lln.	0 lln.	0 lln.	0 lln.	0 lln.
Niveau verslechterd	9 lln.	4 lln.	5 lln.	1 lln.	7 lln.	2 lln.

Uit de tabel is op te maken dat in alle groepen het groepsgemiddelde voor de leesmotivatie is gegroeid. In groep 4 zijn er meer leerlingen van wie de leesmotivatie achteruit is gegaan dan vooruit. De leerlingen van wie de leesmotivatie is gegroeid scoren hoger, wat het gemiddelde omhoog trekt. Van de effectgroep zijn er drie leerlingen van wie de leesmotivatie gegroeid is. Bij vier leerlingen is dit niet het geval en daalt de leesmotivatie.

In groep 5 is bij meer dan de helft van de leerlingen de leesmotivatie gegroeid. In de effectgroep is dit bij twee van de drie leerlingen.

In groep 6 stijgt bij negen leerlingen de leesmotivatie en bij zeven leerlingen daalt deze. In de effectgroep stijgt de leesmotivatie bij twee leerlingen. Bij de andere twee leerlingen daalt deze.

Omdat de hoofdvraag van dit onderzoek zich ook richt op de zwakke lezers uit de effectgroep, is de vragenlijst voor leesmotivatie (Elsäcker, 2002)³ bij deze leerlingen uitgebreid geanalyseerd, zie *bijlage 8*. In de onderstaande tabel worden de uitgewerkte resultaten weergegeven.

De vragenlijst betreft de volgende vragen:

³ Bij vraag 1 t/m 11 geldt een 4 puntschaal. Bij vraag 11, 12 en 13 zijn 0, 1 of 2 punten te behalen. De maximaal haalbare score op deze vragenlijst is 50 punten. Hoe hoger de score, hoe meer gemotiveerd de leerling is om te lezen.

1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis
2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school
3. Als ik boeken krijg voor mijn verjaardag vind ik dat
4. Naar de bibliotheek gaan vind ik
5. Met andere kinderen over boeken praten vind ik
6. Met de juf of meester over boeken praten vind ik
7. In de vakantie boeken lezen vind ik
8. Ik lees thuis
9. Als ik later groot ben, ga ik
10. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil in een boek lezen
11. Goed leren lezen vind ik
12. Ik lees thuis boeken want:
 - ik moet lezen van mijn vader of moeder
 - ik lees graag een leuk of spannend boek.
13. Ik lees thuis boeken want:
 - ik leer dan veel over mensen, dieren dingen
 - mijn meester of juf zegt dat ik veel moet lezen
14. Kies uit de lijst drie dingen die jij het leukst vindt op school: gym, zelf een verhaal schrijven, lezen met de hele klas, zelf stil lezen in een boek, taal, rekenen, zingen, tekenen.

<u>Leesmotivatie</u> <u>Effectgroep</u> <u>16 leerlingen</u>	Vraag 1.	Vraag 2.	Vraag 3.	Vraag 4.	Vraag 5.	Vraag 6.	Vraag 7.	Vraag 8.	Vraag 9.	Vraag 10.	Vraag 11.	Vraag 12.	Vraag 13.	Vraag 14.
Gegroeid	3 11n.	6 11n.	3 11n.	6 11n.	4 11n.	5 11n.	6 11n.	7 11n.	4 11n.	4 11n.	3 11n.	4 11n.	4 11n.	5 11n.
Gelijk gebleven	10 11n.	7 11n.	8 11n.	4 11n.	7 11n.	4 11n.	5 11n.	7 11n.	8 11n.	10 11n.	11 11n.	10 11n.	6 11n.	7 11n.
Gedaald	3 11n.	3 11n.	5 11n.	6 11n.	5 11n.	7 11n.	5 11n.	2 11n.	4 11n.	2 11n.	2 11n.	2 11n.	6 11n.	4 11n.

De leesmotivatie onder de leeszwakke kinderen laat nog geen duidelijke groei zien. Veelal is de leesmotivatie gelijk gebleven onder de leerlingen, met kleine stappen naar groei of naar daling. Dit kan komen door de zeer korte interventieperiode.

Bij zowel vraag 2, 10, 11 en 14 zijn er meer leerlingen gegroeid in hun leesmotivatie dan gedaald. Deze vragen hebben betrekking op het lezen op school. Vraag 8 heeft betrekking op het lezen van boeken thuis. Ook hier is een groei te zien in de leesmotivatie onder de effectgroep. Zeven leerlingen lezen nu vaker boeken thuis en twee leerlingen doen dit minder. Uit vraag 6 blijkt dat er minder leerlingen gemotiveerd zijn om met hun leerkracht over boeken te praten dan bij de eerste meting.

4.5 Niveaumeting AVI

In onderstaande tabel, gemaakt aan de hand van de AVI CITO (2009) resultaten in *bijlage 8*, wordt zichtbaar hoe de leerlingen zijn gevorderd tijdens het onderzoek met betrekking tot hun AVI niveau. Als leerlingen niet stijgen in hun AVI niveau, stagneert hun groei en lopen zij een achterstand op. Hun niveau blijft dus behouden, maar is ook verslechterd aangezien zij door de toename van hun didactische leeftijd per definitie een toename zouden moeten laten zien. Dit is niet verwerkt in de scores. Er wordt uitgegaan van de absolute score.

AVI	Groep 4 19 lln.	Groep 4 Effectgroep 9 lln.	Groep 5 13 lln.	Groep 5 Effectgroep 3 lln.	Groep 6 16 lln.	Groep 6 Effectgroep 4 lln.
Niveau behouden	5 lln.	3 lln.	0 lln.	0 lln.	3 lln.	3 lln.
Eén niveau gestegen	4 lln.	4 lln.	8 lln.	3 lln.	3 lln.	1 lln.
Twee niveaus gestegen	5 lln.	1 lln.	4 lln.	0 lln.	1 lln.	0 lln.
Drie of meer niveaus gestegen	5 lln.	1 lln.	1 lln.	0 lln.	2 lln.	0 lln.
Plusniveau behouden	Nvt.	Nvt.	Nvt.	Nvt.	7 lln.	0 lln.

Uit de tabel is op te maken dat een grote meerderheid van de leerlingen na de interventieperiode is gegroeid in hun AVI niveau. CITO verwacht dat je in ieder geval één niveau stijgt in 5 maanden.

- Uit groep 4 zijn er tien leerlingen met een groei van twee óf meerdere niveaus. Vier leerlingen zijn één niveau vooruitgegaan en vijf leerlingen hebben hun niveau behouden. Uit de effectgroep uit groep 4 hebben zes leerlingen een groei doorgemaakt. Vier leerlingen hebben een normale groei van één niveau en twee leerlingen hebben een groei van twee of meerdere niveaus. De overige drie behouden hun oude niveau.
- In groep 5 zijn alle leerlingen vooruitgegaan ten opzichte van hun oude AVI-niveau. Acht leerlingen met één niveau en vijf leerlingen twee niveaus of meer. Uit de effectgroep uit groep 5 hebben alle leerlingen een groei van één niveau.
- In groep 6 behouden zeven leerlingen hun plusniveau. 3 leerlingen behouden hun oude niveau, 3 leerlingen zijn één niveau gestegen en 3 leerlingen zijn twee of meerdere niveaus gestegen. Uit de effectgroep uit groep 6 heeft één leerling vooruitgang geboekt in zijn of haar AVI niveau. De overige drie leerlingen boeken geen vooruitgang.

4.6 Observaties onderzoeker

De leerkracht dient een effectieve instructie te bieden bestaande uit de zes fasen van leerkrachtgedragingen. (Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A., 2011). Dit is component 7 uit de veelomvattende instructie van LIST. Deze leerkrachtgedragingen, gekoppeld aan de zeven componenten van een LIST les, vormden de uitgangspunt voor de observatie:

1. Er is een ruim boek- en tekstaanbod van verschillende genres
2. Er is een plek ingericht om lekker te lezen
3. De les heeft een betekenisvol doel
4. De leerkracht geeft ruimte om over de teksten en boeken te praten/ discussiëren
5. Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen
6. Nauwgezette (in)oefening en begeleiding
7. Zelfstandige of individuele verwerking
8. Herhaling leerstof
9. Terugkoppeling

Figuur 6: de zeven componenten van LIST.

Om te onderzoeken of de leerkrachten daadwerkelijk zo werken, zijn er drie lessen geobserveerd en geanalyseerd (zie bijlage 9). Daaruit blijkt het volgende:

De leerkrachten zijn enthousiast tijdens de leesles. Ze staan energiek voor de groep en zijn positief naar de leerlingen toe. Ze geven complimenten en stellen vragen. De leerlingen worden hierdoor betrokken bij de leesles. Ze zijn tijdens de uitleg gericht op de leerkracht en tijdens het lezen zijn de meeste kinderen verdiept in hun boek of in duo's aan het lezen.

In beide groepen is een ruim aanbod in boeken en teksten van verschillende genres. Verschillende boeken staan uitgestald.

In beide groepen mis ik een plek om lekker te lezen. De leerlingen lezen allemaal op hun eigen plaats aan tafel.

De leerkracht uit groep 4 geeft de leerlingen tijdens één van de drie lessen een leerdoel mee. De leerkracht uit groep 5/6 doet dit ook. Tevens herhaalt ze het doel uit de eerste les.

In groep 5/6 is er ruimte om over de boeken te praten. Leerlingen vertellen elkaar wat ze hebben gelezen en hoe ze het verhaal beleefd hebben. In groep 4 vraagt de leerkracht, na een stukje voorlezen, wie het boek nu zou willen lezen. Leerlingen steken hun vinger op. Hier wordt vervolgens niet op doorgevraagd.

In groep 4 komt een stukje leesteknik aan bod: rusten bij een komma of punt; goed aanwijzen en meelesen. In groep 5/6 geeft de leerkracht een leesdoel mee. Ze vraagt de kinderen of ze zich kunnen herkennen in het verhaal wat ze gaan lezen. Dit wordt geëvalueerd. In de overige lessen is geen nieuwe leerstof aangeboden.

In beide groepen vindt er een zelfstandige of individuele verwerking plaats na de uitleg. In groep 4 wordt er in tweetallen op hetzelfde niveau gelezen of een zwakke lezer leest met een tutor.

In groep 5/6 lezen de kinderen allemaal individueel.

Bij beide leerkrachten vindt regelmatig een terugkoppeling plaats na het lezen. Dit kan gaan over het lesdoel of over de leessfeer.

In groep 4, de hommelklas, hebben de tutorlezers nog geen les gehad in tutoeren. Ik observeer dat een aantal tutoeren niet goed verbeteren.

De leerkracht geeft aan dat er geen ruimte is voor leesteknikinstructie vanwege de verschillende boeken. Er wordt ingezet op de leesbeleving van de kinderen en dit is het uitgangspunt van LIST. Door begeleidende gesprekjes ontdekt de leerkracht welke begeleiding er nodig is. Ze ervaart de groepsgrootte als een last voor goede begeleiding.

4.7 Logboek leerkrachten

De leerkrachten hebben een logboek ontvangen om vorderingen omtrent de leesmotivatie of andere opvallende bevindingen vast te leggen. De leerkrachten hebben geen gebruik gemaakt van het ontworpen logboek, maar gebruikten een schriftje (zie *bijlage 10*). Ze waren vergeten dat ik ze het logboek had opgestuurd per mail.

Uit het logboek van de leerkracht van groep 4 is op te maken dat zij ziet dat de leerlingen allemaal aan het lezen zijn tijdens de les. Dit strookt met de bevindingen van de observatie.

De eerste les werd als onrustig ervaren. Veel kinderen hadden een nieuw boek nodig. Na de duidelijke uitleg over het ruilen van boeken, verliep de volgende les beter.

Ze ziet dat een aantal tutoren, zonder tutor instructie, goed weten wat ze moeten doen. Ze ziet ook dat sommige tutoren niet in staat zijn om leerlingen te verbeteren. Ook tijdens de observatie is gebleken is dat sommige leerlingen elkaar niet goed verbeteren.

De leerkracht geeft aan dat de begeleiding lastig is: de leesgroep is groot; de leerlingen zitten verspreid in de gang en het lokaal.

Uit het logboek van de leerkracht van groep 5/6 is op te maken dat zij zich met name bezig heeft gehouden met het functioneren van de leerlingen. Bij aanvang van LIST wilden veel leerlingen tijdens de les naar het toilet. Er is de afspraak gemaakt om vóór het lezen naar het toilet te gaan. De leerkracht heeft van de begeleidster van LIST⁴ de tip gekregen de leerlingen een leesopdracht mee te geven waar aan het einde van de les mee afgesloten kan worden.

Een aantal leerlingen vallen op tijdens de les. Deze leerlingen zijn onrustig, met iets anders bezig of lezen hardop. De leerkracht corrigeert dit. Van de leerlingen die opvallen zijn er twee uit de effectgroep van groep 6.

4.9 Afsluiting

Ondanks de korte interventieperiode zijn de resultaten van het onderzoek veelal positief. De leerlingen laten een grote betrokkenheid zien tijdens de LIST-lessen. De leerlingen doen actief mee tijdens de les en zijn gericht op het boek wat ze lezen.

De gemiddelde leesmotivatie is gegroeid, al zijn er onderlinge verschillen. Bij de effectgroep is te zien dat de leesmotivatie veelal op gelijk niveau blijft, met kleine stappen naar groei of daling.

Het AVI-niveau is bij het gros van de leerlingen vooruit gegaan. Ook bij de effectgroep van zestien leerlingen, zijn tien leerlingen gegroeid in hun AVI-niveau. Opvallend is dat van de acht leerlingen die hun oude niveau behouden er zes uit de effectgroep zijn.

Vanwege de korte onderzoeksperiode zijn de resultaten van het onderzoek niet optimaal. Hier zou een langere periode voor nodig zijn. Leerkrachten zijn nog zoekende in hun manier van werken met LIST en leerlingen hebben de tijd nodig om deze werkwijze zich eigen te maken.

⁴ Extern begeleidster vanuit het LIST-project die school X helpt LIST op de juiste manier te implementeren.

HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

5.1 Inleiding

In hoofdstuk 3 heb ik mijn onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen geformuleerd:

Onderzoeksvraag:

Welk effect heeft het werken met de methodiek van het LIST-lezen op de leesmotivatie en de leesresultaten van (zwakke) lezers in groep 4, 5 en 6?

Deelvraag 1: Wat zijn de leesresultaten van de kinderen voor aanvang van het onderzoek?

Deelvraag 2: Hoe is de leesmotivatie van de kinderen voor aanvang van het onderzoek?

Deelvraag 3: Wat zijn de leesresultaten van de kinderen na het onderzoek?

Deelvraag 4: Hoe is de leesmotivatie van de kinderen na het onderzoek?

Deelvraag 5: Werken de leerkrachten tijdens de les volgens de LIST methodiek?

Met de gevonden resultaten uit hoofdstuk vier wil ik tot een conclusie komen en antwoord geven op de onderzoek- en deelvragen. Daarbij wordt gekeken of de conclusies valide zijn en aan de literatuur gekoppeld kunnen worden. Bij het trekken van de conclusies moet rekening gehouden worden met het feit dat er een zeer korte interventieperiode heeft plaatsgevonden en dat dit invloed heeft op de betrouwbaarheid op de uitkomsten van het onderzoek.

Ondanks de korte interventieperiode hoop ik toch een aantal aanbevelingen te kunnen doen voor de onderwijspraktijk van school X met betrekking tot het LIST-lezen.

5.2 Effect op de leesmotivatie

Gemiddelde groep

Om te bekijken of de betrokkenheid van de leerlingen is vergroot na de interventieperiode is er onder alle deelnemende leerlingen de vragenlijst 'leesmotivatie' (Elsäcker, 2002) afgenomen. Uit de resultaten van deze vragenlijst kan geconcludeerd worden dat er een positief effect heeft plaatsgevonden op de gemiddelde leesmotivatie. Deze laat een toename zien. Hier kunnen verschillende oorzaken aan ten grondslag liggen:

Met de LIST methodiek kan het ontstaan van deze negatieve spiraal voorkomen en waar nodig doorbroken worden door te werken vanuit het betrokkenheidperspectief van het lezen. Het doel van lesonderwijs is niet het aanleren van een techniek. Het doel van de instructie bij lezen is het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers, die het feit dat ze geletterd zijn, gebruiken om te leren en gebruiken om te lezen voor hun plezier. De techniek van het lezen is slechts een middel om dat doel te bereiken (Allington, 2009; Baker, Dreher & Guthrie, 2000).

De toename zou dus te wijten kunnen zijn aan het feit dat de leerlingen, volgens de LIST methodiek, een eigen boekkeuze hebben. Ze lezen iets wat hun interesse heeft. Meerdere onderzoeken (Pilgreen, 2000, p. 9, Gambrell, 1996) laten dan ook zien dat het van groot belang is dat leerlingen hun boeken zelf kiezen. Leeftijdsgenoten spelen een grote rol bij het tot stand komen van de boekkeuze, maar ook leerkrachten kunnen een ondersteunende rol spelen. In groep 5/6 is tijdens de observatie dan ook gezien dat leerlingen de kans krijgen elkaar te vertellen over het boek wat zij hebben gelezen. Zo kunnen zij elkaar motiveren om verschillende boeken te lezen.

Bij het LIST-lezen lezen de leerlingen ook minstens op hun hoogste instructieniveau. Bij voorkeur lezen zij op leeftijdsadequaat niveau of daarboven. Dit kan ook een positief effect hebben op de leesmotivatie van de leerlingen Kuhn en Woo (2008) geven aan dat een uitdagend niveau essentieel is om tot resultaten te komen. Als leerlingen boeken moeten lezen die onvoldoende uitdagen, dan vorderen zij niet. Verschillende onderzoeken bevestigen de noodzaak om hoge leesniveaus te gebruiken in leesinterventies (Stahl, 1997, Kuhn & Stahl, 2000, Wexler e.a. 2008). Bovendien is het zo dat leerlingen een hoger niveau aankunnen als zij flow ervaren in het boek. Schwanenflugel en Ruston (2008, p. 9) noemen dit het 'Harry Potter fenomeen'. Ook in de Hommelklas is het lezen op leeftijdsadequaat niveau goed mogelijk, omdat leerlingen met een laag leesniveau ondersteund worden door een tutor. Zij hoeven niet zelfstandig te decoderen.

Wanneer er meer specifiek naar de resultaten worden gekeken en de groepen worden gesplitst kom ik tot de volgende conclusies.

In groep 4 is bij meer dan de helft van de leerlingen de leesmotivatie verslechterd. Dit zou te maken kunnen hebben met het feit dat de leerlingen in de Hommelklas minder autonomie ervaren wegens het lezen in tweetallen. Zij zijn altijd afhankelijk van de leerling met wie zij samen lezen. De tutores zouden minder gemotiveerd kunnen zijn vanwege het feit dat ze niet goed weten hoe ze een andere leerling moeten ondersteunen, of gefrustreerd kunnen raken van leerlingen die veel fouten maken. Echter onderschrijft LIST ook een positief effect van het lezen in duo's. Hier wordt binnen LIST bewust voor gekozen. Zoals eerder beargumenteerd, speelt veel lezen een cruciale rol in de leesontwikkeling. Veel lezen verhoudt zich niet tot de ingeburgerde praktijk van het om beurten lezen. Opitz en Rasinski (1998) noemen meerdere redenen om het om beurten lezen af te schaffen. De belangrijkste daarvan zijn tijdverlies en de inductie van angst en spanning. Om beurten lezen leidt bovendien vaak tot aandachtsverlies en probleem gedrag. Mogelijk kweekt het ook foutieve leesgewoonten en een onrealistische kijk op lezen. In het LIST project wordt daarom niet gewerkt met om beurten lezen in groepjes of in de groep. Tijdens duolezen gebeurt dit soms wel, maar dat leidt niet tot ernstig tijdverlies en niet tot spanning. Kinderen hoeven in duo's minder lang op elkaar te wachten, het Duo-lezen heeft eerder een ontlastend effect in een fase dat het lezen nog erg vermoeiend kan zijn voor leerlingen (Houtveen e.a., 2011).

Effectgroep

Wanneer er gefocust wordt op de resultaten van de leesmotivatie van de effectgroep zien we dat deze over het algemeen gelijk blijft. Bij een aantal vragen is er een daling of stijging te zien. Dit zou te maken kunnen hebben met de zeer korte interventieperiode waarin de leerlingen nog maar kort kennis hebben gemaakt met de nieuwe methodiek.

Bij de vragen met betrekking tot het lezen op school zijn er meer leerlingen gegroeid in hun leesmotivatie dan gedaald. Er zou hieruit geconcludeerd worden dat het werken met LIST een positief effect heeft op de leesmotivatie op school, maar om deze conclusie valide te maken zou er een nieuwe meting moeten plaatsvinden over een langere interventieperiode.

5.3 Effect op de leesvordering

Gemiddelde groep

Van de 48 deelnemende leerlingen zijn er 7 pluslezers. Deze leerlingen hadden al een plusniveau bij aanvang van het onderzoek en hebben deze behouden. Dat betekent dat er 41 leerlingen overblijven waarvan geconstateerd kan worden of deze leerlingen groei laten zien in hun leesniveau. Het grootste deel, namelijk 33 leerlingen, is vooruit gegaan ten opzichte van hun vorige score. Acht leerlingen hebben hun niveau behouden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de interventie een positief effect heeft gehad op de leesresultaten van de leerlingen.

Na het uitvoeren van dit onderzoek ontstaat bij mij de vraag of de leerlingen ook zonder LIST een AVI vooruitgang gemaakt zouden hebben en of deze gelijk staat aan de vooruitgang die ze nu hebben doorgemaakt. Hier zou verder onderzoek naar gedaan kunnen worden. De leesvorderingen van de leerlingen van dit onderzoek zouden vergeleken kunnen worden met de leesvorderingen die dezelfde groepen in dezelfde periode vorig jaar gemaakt hebben. Na deze vergelijking zou dan misschien gesteld kunnen worden dat LIST inderdaad een positief effect heeft op de leesresultaten.

Effectgroep

Van de leerlingen uit de effectgroep laten 10 van de 16 leerlingen een groei van één of meerdere niveaus zien. De overige zes leerlingen blijven steken op hun eerdere AVI-niveau.

Uit bovenstaande gegevens kan geconcludeerd worden dat de effectgroep ten opzichte van de gemiddelde groep een minder grote groei doormaakt. Daarbij moet rekening gehouden worden met het feit dat er zich in de effectgroep dyslectische leerlingen kunnen bevinden of leerlingen met een geringe leesmotivatie wat van invloed kan zijn op de leesvordering.

5.4 Effect van leerkrachtgedrag

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, 2006) en bij de kennis en vaardigheden van leerkrachten. Uit de observaties en vragenlijst voor de leerkracht blijkt dat de leerkrachten nog zoekende zijn in hun werkwijze met LIST. De implementatie hiervan heeft langer de tijd nodig dan de vier interventieweken die voor dit onderzoek gehanteerd zijn. Wanneer de leerkrachten de werkwijze van deze methodiek zich eigen gemaakt hebben, is er voor de leerkrachten ruimte om zichzelf meer te verdiepen in de theorie achter LIST en om hun onderwijs nog beter af te stemmen op hun leerlingen. De verwachting is dan ook dat het geringe positieve effect wat LIST nu laat zien zal groeien.

Ook wetenschappelijk onderzoek dat uitgevoerd is in het Angelsaskische (het Engelstalig) taalgebied laat zien dat wanneer uitvallers kwalitatief goede, meer doelgerichte en intensievere instructie zouden krijgen, dat naar verwachting een positief effect heeft op de leesontwikkeling (Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A., 2011). Dit gebeurt op school X door middel van de Hommelklas. Hierin bevinden zich de leerlingen die (de kans hebben om) leesproblemen (te) ontwikkelen. Volgens Vernooy (2005) hangt goed leesonderwijs af van het in huis hebben, van een methode die op goede leestheorieën gebaseerd is en die uitgaat van differentiatietheorieën. Observaties en de vragenlijsten van de leerkrachten laten zien dat het hierbij wel van belang is dat de tutores les krijgen in hoe ze dit goed moeten doen. Daarnaast dient de leerkracht van de Hommelgroep dient een goede instructie te krijgen in de aanpak van deze groep.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat de Hommelklas een goede stap is in het begeleiden van risicovolle lezers, maar dat deze pas optimaal is als de leerkracht en tutores hier goed in begeleid worden.

In groep 5/6 is tijdens de observaties alleen interventie op niveau 1, de basisaanpak voor de hele groep, waargenomen. Dit is het niveau wat voor alle leerlingen van toepassing is. De leerkracht werkt met de hele groep. Bij aanvang van de leestijd leest de leerkracht soms een klein stukje voor, en bespreekt naar aanleiding van dit stukje de eigen leeservaringen. Daarna gaan de leerlingen stillezen. De leerkracht loopt tijdens de leesles niet rond, maar blijft aan de instructietafel zitten en leest met de leerlingen mee. Hierbij observeert ze de leerlingen en vraagt ze zo nodig bij haar en voert op zachte toon kleine gesprekjes. Op deze wijze vindt voortdurende monitoring en afstemming plaats met betrekking tot de interventie.

Het is goed dat de leerkracht zelf actief model staat als gemotiveerde lezer. Hiermee vervult de leerkracht een sleutelrol in de leesmotivatie van hun leerlingen. De leerkracht doet dit niet alleen door zelf te lezen, maar juist ook door te praten over de eigen leeservaringen en leesbeleving (Gambrell, 1996). De extra instructietijd voor de zwakkere lezers heb ik niet waargenomen binnen de groep.

Eindconclusie en aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Om de resultaten nog meer uit te diepen zou gekeken kunnen worden naar de didactische leeftijdsgeroei die de leerlingen hebben doorgemaakt. Daarnaast is het van belang dat van de leerlingen die geen vooruitgang laten zien de AVI-toetsen geanalyseerd worden om deze kinderen een zo gericht mogelijke instructie te geven.

Aangezien het werken met LIST een positief effect heeft op de leesmotivatie en de leesresultaten, verdient het aanbeveling om het werken met deze methodiek voort te zetten. Een interventieperiode van 4 weken laat een positief effect zien maar biedt nog geen prognoses voor de langere termijn. Ik zou graag zien dat deze structurele aanpak wordt doorgezet zodat we ook resultaten kunnen meten over een langere periode. De leerkrachten hebben de methodiek van LIST zich dan meer eigen gemaakt en kunnen zich meer richten op de kwaliteit van hun instructie die van grote invloed is op de leesmotivatie en leesvordering van de leerlingen (Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A., 2011).

HOOFDSTUK 6: REFLECTIE

6.1 Inleiding

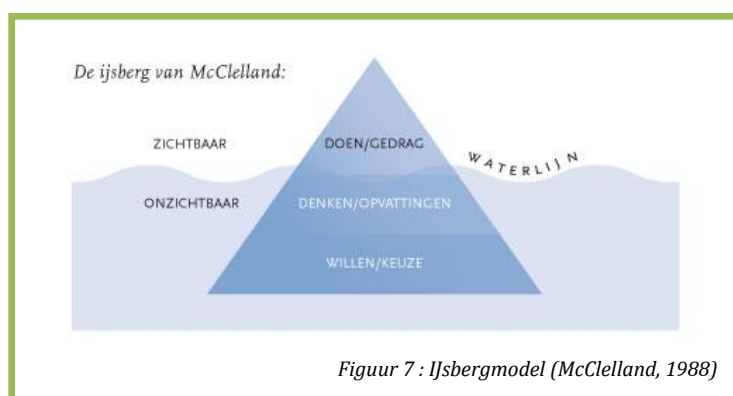
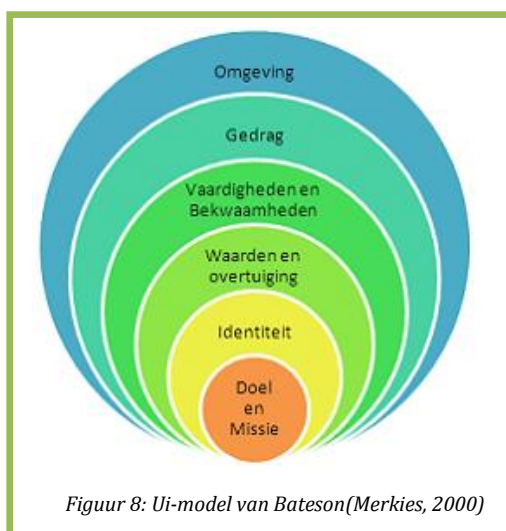
In dit laatste hoofdstuk reflecteer ik op mijn onderzoek en sta ik stil bij mijn professionele ontwikkeling.

6.2 Reflectie persoonlijk leerproces

Bij aanvang van de Master SEN was ik een beginnend leerkracht. Ik koos voor de Masteropleiding om cognitieve kennis op te doen en daardoor meer vertrouwen te krijgen in mijn eigen handelen: zowel in contact naar collega's als naar de onderwijsbehoeften van leerlingen.

Kortom: ik had verdieping nodig om mijn onderwijs kracht bij te zetten en om als persoon en professional sterker in mijn schoenen te staan.

Door te reflecteren heb ik ontdekt wat mijn waarden, normen en drijfveren zijn. Het ui-model van Bateson (Merkies, 2000) sluit goed aan bij mijn reflectiemaniër, *figuur 8*. Het ui-model laat eenzelfde structuur zien als het ijsbergmodel. Namelijk dat gedrag een uiting is van diepere lagen. Hoe dieper ik het ui-model binnen ga, hoe dichter ik mijn eigen kern raak.



Zo heb ik ontdekt dat veiligheid, vertrouwen en belangstelling fundamenteel zijn voor mij. Dit komt voort uit mijn opvoeding. Ik heb een fijne jeugd gehad, mede doordat deze kwaliteiten aanwezig waren. Mijn ervaring is dat wanneer ik in een relatie veiligheid, vertrouwen en belangstelling ontvang, dit mij een gevoel van zekerheid en waardering geeft. Het zorgt ervoor dat ik positief ben en het gevoel dat ik er mag zijn. Deze persoonlijke waarden en kernkwaliteiten geef ik mee aan mijn leerlingen. Dit zie je in de praktijk terug aan het feit dat ik interesse toon in leerlingen, door ze vragen te stellen en door ze te betrekken bij hun leerproces.

Reflectie stimuleert mijn ontwikkeling en heeft een positieve uitwerking op mijn omgeving. Ik ben ervan overtuigd dat er een wisselwerking is. Tijdens de opleiding ben ik geïnspireerd door het oplossingsgerichte gedachtegoed. Dat we in een prestatie maatschappij leven en deze een grote invloed uitoefent op het onderwijs was ik me niet zozeer bewust, totdat ik hierover leerde tijdens de funderende bijeenkomsten. Ik besepte dat op school met name ingezoomd wordt op wat een leerling niet goed kan. Volgens Cauffman en Van Dijk (2010) kan er een opwaartse spiraal ontstaan door je te richten op de dingen die wel lukken. Positief gedrag ontstaat door positieve signalen. Hier probeer ik nu als leerkracht bewust mee bezig te zijn. De praktijk vraagt de zwakke punten van een leerling in beeld te brengen, maar toch probeer ik zoveel mogelijk positief te kijken. Dit doe

ik door mijn leerlingen gerichte complimenten te geven en ze de kans te geven hun talenten te laten zien.

Mijn ontwikkeling zorgt voor een bijdrage binnen mijn onderwijspraktijk. In mijn POP bij aanvang van de studie had ik mijzelf als doel gesteld om meer cognitieve kennis op te doen.

In het eerste jaar van de opleiding heb ik me dan ook gericht op modules van het profiel 'leren.' Ik heb vakdidactische verdieping verkregen op het gebied van: lezen, spelling en rekenen die ik gebruik in de praktijk. Nu ik mij bewust ben dat het voeren van een diagnostisch gesprek of het analyseren van een spellingtoets veel details opleveren voor mijn handelen, sluit ik beter aan bij wat een leerling precies nodig heeft.

6.3 Reflectie onderzoeksproces

Dit was voor mij de eerste keer dat ik een onderzoek heb uitgevoerd en uitgewerkt. Ik heb geleerd hoe ik vanuit een praktijkprobleem een onderzoek kan opzetten en uitvoeren. De onderzoeksvraag is ontstaan uit de theorie en vervolgens heb ik de praktijkresultaten kunnen koppelen aan de literatuur. Ik heb het onderzoek uitgevoerd op een school waar ik voorheen werkzaam was. Ik had een nieuwe fulltime baan op twee andere scholen en weinig mogelijkheden om de school te bezoeken. Iets wat voor een controlefreak als ik niet makkelijk is. Ik had minder zicht op het verloop van de implementatie van LIST. Via een e-mail kreeg ik te horen dat de startdatum werd opgeschort vanwege de voorbereidingen. Ik raakte hier behoorlijk van gestrest en heb meteen contact opgenomen met mijn studiebegeleidster om een plan van aanpak op te stellen. Dat lukte. Ik kon namelijk werk en studie nu beter combineren. Ik beveel andere onderzoekers aan een onderzoek uit te voeren op de plek waar ze zelf werkzaam zijn. Op deze manier heb je een goed beeld op het proces van je onderzoek en kun je meteen interventies plegen als dit nodig is. Daarnaast heb je ook een directer contact met de mensen die deelnemen aan het onderzoek. Het afnemen van de vragenlijst leesmotivatie bij de leerlingen heb ik de eerste keer zelf gedaan. Bij de afname aan het einde van de onderzoeksperiode kon ik het niet zelf uitvoeren. Dit zou ik de volgende keer anders aanpakken. Om de uitkomsten zo betrouwbaar mogelijk te maken is het belangrijk dat de vragenlijsten op dezelfde manier worden afgenomen. Het kan bijvoorbeeld zijn dat de deelnemende leerkrachten invloedhebbende opmerkingen hebben gemaakt. Het analyseren van de verzamelde data en vervolgens concluderen vond ik erg lastig. Ik ben wat leerstijl betreft een dromer: ik doe er een lange tijd over om tot een concrete uitwerking te komen. Ik wist niet goed hoe ik de data duidelijk kon weergeven. Door hier met critical friends over te praten tijdens de studiebijeenkomsten of door feedback te vragen via de mail kreeg ik een beter beeld bij wat de mogelijkheden waren. Ik heb geleerd dat intervisie een opbrengst is voor jezelf en voor de ander. Ik raad andere onderzoekers dan ook zeker aan om het gesprek aan te gaan over hun onderzoek met collega's of critical friends. Op deze manier verwerf je nieuwe inzichten die van belang kunnen zijn voor je onderzoek.

Aan het einde van de onderzoeksperiode heb ik de data verzameld bij de twee deelnemende leerkrachten. Zij hadden in plaats van mijn ontworpen logboek een eigen logboek bijgehouden. Dit was misschien niet gebeurd wanneer ik zelf op school X gewerkt had. Dit had ik ook via de mail kunnen doen, maar dan is de reactie van collega's vaak niet direct. Uiteindelijk kon ik gelukkig ook met hun eigen gemaakte logboek aan de slag.

Ik denk dat als ik nog op school X had gewerkt, de betrokkenheid van het team groter was geweest. Wat een fijn gevoel was, was het vertrouwen wat ik van het management team, intern begeleidster en deelnemende leerkrachten kreeg. Ze waren allemaal enthousiast over het onderzoek, omdat het een opbrengst levert voor de hele school. Dit gaf mij zelfvertrouwen als onderzoeker. Door dit onderzoek kan het leesonderwijs misschien nog beter aangepast worden aan de leerlingen.

Tijdens mijn eerder uitgevoerde symposium heb ik gemerkt dat het fungeren als change-agent een mooie bijdrage levert aan de denk- en kijkwijze van andere professionals. Daarom wil ik dit onderzoek presenteren aan de collega's van school X, zodat ze door middel van dit onderzoek het leesonderwijs kunnen optimaliseren.

6.4 Evaluatie onderzoeksresultaten

Als ik kijk naar de resultaten ben ik deels tevreden, omdat de uitkomsten van dit onderzoek meer sprekender waren geweest als de onderzoeksperiode langer was geweest. LIST was dan beter geïmplementeerd op school en de leerkrachten en leerlingen meer gewend aan deze methode. Toch zie ik al positief effect van deze interventie. De leesmotivatie is over het algemeen gegroeid. Dit vind ik een mooie ontwikkeling van de LIST-methodiek aangezien ik ervan overtuigd ben dat groei in de ontwikkeling ontstaat bij de motivatie van leerlingen. Het doel van de leesinstructie is het ontwikkelen van gemotiveerde en strategische lezers, de leesteknik is slechts een middel om dat doel te bereiken (Allington, 2009; Baker, Dreher & Guthrie, (Eds.) 2000).

6.5 Afsluiting

Wat mij het meest is bijgebleven aan de Master SEN is het feit dat ik kritisch moet zijn op mijn professionaliteit. Dit houdt me scherp. Heb ik genoeg kennis van zaken, handel ik op de juiste wijze en waarom handel ik op deze manier, zijn vragen die ik mijzelf kan stellen. Mijn handelen gaat hierdoor van 'tacit knowledge' naar 'knowing in action': van op intuïtie handelen naar waardegeladen handelen (Van den Ende, 2011).

Nu ik heb ervaren dat ik als professional in staat ben met mijn kennis een onderzoek kan opzetten, uitvoeren en vervolgens wil delen en hier een positieve reactie op krijg, stel ik mezelf meer open. Ik durf nu de rol van change-agent op mij te nemen. Ik ben niet langer de terughoudende en onzekere leerkracht, maar een competente professional die zich bewust is van en handelt vanuit haar eigen waarden en kernkwaliteiten waarin de talenten en positieve eigenschappen van leerlingen de leidraad zijn.

LITERATUURLIJST

- Andriessen, D. Onstenk, J. Delnooz, P. Smeijsters, H & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Advies van de Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo.
- Allington, R.L. (2009). If they Don't read much...30 years later. In E.H. Hiebert (Ed), *Reading More, Reading Better* (pp. 30-54). New York, NY: The Guilford Press.
- Babbie, E.R. (2006). *The Prattice of Social Research*. New York: Wadsworth Publishing Company
- Baker, L., Dreher, M.J. & Guthrie J.T. (Eds.)(2000). *Engaging Young Readers. Promoting Achievement and Motivation*. New York: The Guilford Press.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom onderwijs.
- Boeije, H., Hart, H.'t & Hox, J. (2009). *Onderzoeksmethoden*. Amsterdam: Boom onderwijs
- Bosman, A.M.T., & Gijssel, M.A.R. (2007). Leeskilometers maken helpt! Ook bij leerlingen met een reeltief zwak geheigen. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 15(2), 4-7.
- Bowman, M. & Treiman, R. (2004). Stepping stones to reading. In: *Theory into Practice*. Vol. 43 no 4. College of education, The Ohio State University.
- Cauffman, L. en Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: p/a Boom Lemma uitgevers.
- Ehri, L. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. In: Blachman, B. (ed.) *Foundation of Reading Acquisition and Dyslexia*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elsäcker, W. van (2002). *Vragenlijst leesmotivatie*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands en Den Haag: Het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (HCO)
- Ende, Tonja van den (2011). *Waarden aan het werk*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Grossen, B. (1997). *A Synthesis of Research on Reading from the National Institute of Child Health and Human Development*. Oregon University of Oregon.
- Guthrie, J.T. & Humenick, N.M. (2004). Motivating students to read: Evidence fot clasroom practises that increase reading motivation and achievement. In. P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The Voice of evidence in reading research* (pp. 329-354). Baltimore: Brookes.
- Harinck,F.(2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant.
- Hollingsworth, J. and Ybarra, S. (2009). Explicit Direct Instruction. *The power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Fowler: Corwin Press
- Houtveen, A.A.M. (2007). *Leren Lezen is te Leren*. Openbare les Lectoraat Leerproblemen, in het bijzonder Preventie van Leesproblemen. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A. (2011). *Lezen en Schrijven*. Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum educatie van de Faculteit Educatie.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Onderwijsverslag over het jaar 2002*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *Onderwijsverslag over het jaar 2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Onderwijsverslag over het jaar 2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jackson, Paul. & McKergow, Mark (2002) "*Oplossingsgericht denken.*" Zaltbommel, THEMA.

- Kallenberg, T. Koster, B. Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2007). *Ontwikkeling door onderzoek Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kuhn, M.R., & Woo, D.G. (2008). Fluency oriented reading. Two wholeclass approaches. In M.R. Kuhn & P.J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in classroom*. New York: The Guilford Press.
- Kuhr, M.R., & Stahl, S.A. (2003). Fluency: a Review of Developmental and Remedial Practices. In: *Journal of Educational Psychology* 95, pp 3-21.
- Lange, R. de, Schuman, H. en Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant
- McClelland, D. (1988). *Human motivation*. Cambridge: University Press.
- Merckies, Q.L. (2000). *Reflecteren door professionele begeleiders*. Apeldoorn: Garant.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. (Kwaliteitsagenda Primair Onderwijs). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW).
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. & Wixon, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(1), 293-316.
- Pearson, P.D. (1999). Essay book reviews: A historically based review of Preventing Reading Difficulties in Young Children. *Reading Research Quarterly*, 34, 231-246.
- 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. (2003). *Lezen gaat voor*. Dissertatie. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Struiksma, A.J.C., Leij, van der, A., Vieijra, J.P.M. (2004). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Vernooy, K. (2005). *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS.
- 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). *Omgaan met verschillen nader bekeken. Wat werkt?* (Online publicatie). Verkregen op 23 februari 2013 via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/actueel/omgaan-met-verschillen-nader-bekeken-wat-werkt/>
- Wentink, H. & L. Verhoeven (2004). *Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 5 - 8*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Afbeeldingen:

Achtergrond van het LIST-project: effectief leerkrachtgedrag (afbeelding). (ca. 2011).

Overgenomen van:

<http://www.educatie.onderzoek.hu.nl/Data/Lectoraten/Geletterdheid/Projecten/LIST/Effectief%20leerkrachtgedrag.aspx>

BIJLAGE 1: UITWERKING MODEL VAN EHRI (1997)

De pre- alfabetische fase

De eerste fase in de leesontwikkeling is de pre- alfabetische fase. Deze fase is typerend voor kinderen in de voorschoolse periode. Een opvallend kenmerk is dat kinderen in deze fase weinig kennis hebben van letters. Daarnaast zijn deze kinderen zich nog niet bewust van de klanken waaruit woorden zijn opgebouwd. Ze zijn beperkt tot het lezen van 'sight words'. Dit wordt omschreven als het lezen van woorden die opgeslagen zijn in het geheugen en het lezen van woorden door middel van de context. Ook zijn ze nog niet in staat om woorden te decoderen of analyseren, dit vanwege een tekort aan kennis van het alfabetische systeem. Het nauwkeurig bekijken van de letters in woorden is belangrijk, dit helpt de leerling het woord goed te lezen. Het verwerven van fonemisch bewustzijn is in deze fase zeer belangrijk. Fonemisch bewustzijn is begrijpen dat gesproken woorden uit klanken bestaan. Leerkrachten moeten effectieve letterinstructie geven en ervoor zorgen dat al hun leerlingen de letters beheersen aan het eind van het jaar, voordat de formele leesinstructie begint.

De partieel- alfabetische fase

De partieel- alfabetische fase karakteriseert de leerlingen in de kleuterperiode die nog geen volledige kennis hebben van het alfabetische systeem. In deze fase lezen leerlingen woorden door gedeeltelijke alfabetische aanwijzingen. Ze maken gebruik van de radende strategie om woorden te lezen, aangezien ze nog onvoldoende ervaren zijn in het decoderen van woorden en in het lezen door middel van analogie. Deze strategieën vereisen meer kennis van het alfabetische systeem dan de kinderen in deze fase bezitten. Directe instructie is hierbij van groot belang.

De grafeem- foneem relatie (letter- klankkoppeling) is te ingewikkeld om zelf te ontdekken, vooral voor kinderen die al moeite hebben met lezen. Er moet sprake zijn van expliciete instructie (Hollingsworth & Ybarra, 2009) die duidelijk maakt dat de klank- tekenkoppeling overeenkomt met het voorkomen in een specifiek woord. Expliciete instructie betekent dat de leerkracht niets aan het toeval overlaat en precies weet wat de leerlingen op het einde van de les geleerd zullen hebben. De leerkracht maakt het lesdoel duidelijk en legt nieuwe begrippen, vaardigheden en strategieën uit in duidelijk, consistent en helder taalgebruik. Hij besteedt aandacht aan voordoen, modeling, gebruik maken van voorbeelden, controle tijdens en na de instructie of de leerlingen het begrepen hebben en corrigerende feedback. Daarbij krijgen leerlingen feedback om het nieuw geleerde beter toe te passen. Om de leerlingen te ontwikkelen tot zelfstandige lezers, moeten ze beschikken over en gebruik maken van hun alfabetische kennis om grafeem- foneem relaties te herkennen wanneer ze een tekst lezen.

De volledig alfabetische fase

De leerlingen in de volledig alfabetische fase hebben kennis van de meeste grafeem-foneem-koppelingen. In deze fase staat de directe woordherkenning centraal. Deze is gebaseerd op de verbinding tussen de grafemen in het geschreven woord en de fonemen in de klankvorm van het woord. Het beheersen van deze fase is essentieel voor de twee volgende fasen. Het veelvuldig oefenen van het lezen is van belang voor het beheersen en automatiseren van de leesvaardigheid. Leerlingen moeten zowel vaardig zijn in het decoderen als in het direct herkennen van woorden. Ten eerste om onbekende woorden snel te kunnen lezen en ten tweede om woorden in het

geheugen op te slaan als 'sight words'. Leerlingen moeten dus veel lezen om hun vocabulaire te vergroten.

De geconsolideerde alfabetische fase

De geconsolideerde alfabetische fase begint tijdens de volledig alfabetische fase. Bepaalde combinaties van letters worden als eenheid herkend als resultaat van herhaalde ervaring met het lezen. Deze fase wordt daarom ook wel de orthografische fase genoemd om aan te geven dat de focus ligt bij bepaalde patronen in een woord. In het model van Struiksmā, van der Leij & Viejra (2004) gaat men uit van de opvatting dat generalisatie binnen het lezen via de verwerking van subeenheden loopt. Dit komt overeen met de door Ehri beschreven geconsolideerde alfabetische fase. Implicaties voor instructie tijdens deze fase liggen op het gebied van het lezen van woorden via analogie. Leerlingen moeten zich blijven focussen op het herkennen van analogieën in woorden zodat ze deze strategie automatisch kunnen toepassen. De leerlingen in de geconsolideerde alfabetische fase hebben een mentaal lexicon opgebouwd en geleerd om veel voorkomende letterpatronen als eenheden te herkennen. Een mentaal lexicon is een soort van woordenboek in de hersenen, waarin woorden samen met hun betekenis zijn opgeborgen. Het lezen verloopt op deze manier automatisch en vloeiend. Dit is van belang wanneer de leerling zijn aandacht moet richten op het begrijpen van de tekst.

Geautomatiseerde alfabetische fase

De geautomatiseerde alfabetische fase karakteriseert lezers die de woorden in een tekst automatisch herkennen. Ze zijn vaardig in het toepassen van verschillende strategieën om een onbekend woord te lezen. Het is de fase waarin de competente lezers zich bevinden. Er is een hoge mate van snelheid ontwikkeld in het identificeren van zowel bekende als onbekende woorden. De lezer is zich niet bewust van de verschillende leesstrategieën die tijdens het lezen gebruikt worden. Automatische en vloeiende woordherkenning zorgt ervoor dat de lezer zijn aandacht kan richten op de betekenis van de tekst.

Concluderend stelt Ehri (1997) dat kinderen woorden leren lezen op verschillende manieren: door gebruik te maken van de context, decoderen door klank- letterkoppelingen, lezen volgens analogie en via directe woordherkenning. In elke fase wordt het lezen verbeterd, doordat nieuwe technieken voor het herkennen van woorden zijn toegevoegd aan het kennisbestand van de leerling. Het is belangrijk dat leerkrachten kunnen herkennen in welke fase de leerling zich bevindt en weten welke handelingen in die fase effectief zijn.

BIJLAGE 2: DE VEELOMVATTENDE INSTRUCTIE

(Houtveen, A., Brokamp, S. & Smits, A., 2011)

1. *Zorg voor een cultuur in de klas waarin motivatie voor geletterdheid gevoed wordt.* Leerlingen hebben zowel de 'skill' als de 'will' nodig om competente en gemotiveerde lezers te worden. De basis daarvoor is een ruim boekenaanbod op verschillende niveaus, voor verschillende leeftijdsgroepen en van verschillende genres. Boeken, tijdschriften, kranten etc. worden op een aantrekkelijke manier gepresenteerd in de school en in de groepen. In de groepen is een speciale plek ingericht om lekker te lezen.
2. *Geef leesonderwijs dat gericht is op het opdoen van betekenisvolle ervaringen met geletterdheid: voor het plezier, om geïnformeerd te zijn en om een taak uit te voeren.* Het is belangrijk dat het lezen gerelateerd is aan echte doelen. Dit verhoogt de kans dat er transfer plaatsvindt tussen het leren op school en daarbuiten.
3. *Bied kinderen boeken van een hoge kwaliteit aan uit uiteenlopende genres.*
Door het geven van expliciete instructie die ondersteund wordt door het onderdompelen van kinderen in kwalitatief goede literatuur tijdens het voorlezen, verbeteren de leesresultaten en de betrokkenheid van de kinderen tijdens het lezen.
4. *Gebruik veelsoortige teksten om de woordenschat uit te breiden en begrippen met elkaar in verband te brengen.* Woordenschat en begrip nemen toe door gebruik te maken van een variëteit aan teksten en boeken over eenzelfde onderwerp.
5. *Geef kinderen veel tijd om in de klas te lezen.*
De tijdfactor speelt een cruciale rol bij het verhogen van de leesprestaties, het leesbegrip en de woordenschat van de leerlingen.
Tijd op het rooster: De hoeveelheid effectieve tijd die besteed wordt aan het lezen is van invloed op het behalen van goede resultaten. Dat betekent dat de leestijd moet worden ingepland op het rooster. Lezen gebeurt niet alleen door de leerlingen die hun werk afhebben. Juist de leerlingen die moeite hebben met leren hebben veel tijd om te lezen nodig.
Tijd om te lezen: Leerlingen moeten in de gelegenheid worden gesteld veel boeken te lezen onder schooltijd. Uit resultaten van verschillende studies is gebleken dat het aantal boeken dat een leerling leest onder schooltijd de beste voorspeller is voor leesprestaties.
Tijdsduur van de les: Om te kunnen vorderen is het nodig voldoende tijd in te plannen voor de leesactiviteiten. Voor iedere groep zijn afspraken gemaakt over de minimale hoeveelheid tijd die besteed moet worden aan het leesonderwijs, gedurende de week en gedurende de dag.
Tijdsduur voor de verschillende onderdelen van de les: Naast de minimale hoeveelheid tijd die wordt ingepland op het rooster is het van belang dat deze tijd effectief besteed wordt. Expliciete instructie is gericht op datgene wat ertoe doet bij het lezen. Dit geldt ook voor de inoefening (verwerking). Dat betekent dat er geen tijd wordt besteed aan oefeningen als lijntjes trekken en woordjes kleuren, omdat deze niet bijdragen aan het leren lezen.

6. *Breng een balans aan in door de leerkracht en de leerlingen geleide discussie over teksten.* Discussie over teksten bevorderen het leesbegrip, evenals de leesmotivatie en de 'higher-order' denkvaardigheden. Geef de leerlingen de gelegenheid over boeken en teksten te praten, zodat ze de dieper gelegen betekenis van teksten en boeken kunnen achterhalen. Deze discussies kunnen zowel onder begeleiding van de leerkracht als tussen kinderen onderling plaatsvinden.
7. *Bied leerlingen expliciete instructie en ondersteuning bij alle onderdelen van het geletterd worden.* Expliciete instructie betekent dat de leerkracht vaardigheden en concepten helder voordoet en onderwijst. De leerkracht heeft een belangrijke rol als model voor de leerlingen. Het is van belang om de ondersteuning die de leerlingen nodig hebben geleidelijk aan af te laten nemen. Uiteindelijk is het doel om van leerlingen zelfstandige lezers te maken.

BIJLAGE 3: LIST

LIST is ontwikkeld i.s.m. met de WOSO-instellingen: Windesheim, Fontys en het Seminarium voor Orthopedagogiek. De projectgroep bestaat uit: Dr. A.A.M. Houtveen, lectoraat Leerproblemen in het bijzonder preventie van leesproblemen, hogeschool Utrecht Anneke Smits Saskia Brokamp e.a.

Geen methode maar een andere aanpak

Veel onderwijsvernieuwingen lijken te worden ingevoerd zonder eerder ineffectief gebleken handelwijzen overboord te zetten. Hierdoor kan de perceptie van groot tijdgebrek ontstaan. Verder kunnen oude gewoontes met betrekking tot leesonderwijs een bepalende factor zijn die het invoeren van de LIST interventies kan belemmeren. In de box onderaan deze paragraaf is een overzicht te zien van mogelijke belemmerende overtuigingen. We contrasteren dat met de overtuigingen die voor een optimaal functionerend LIST project nodig zijn.

Woorden en teksten

Binnen LIST is op basis van evidentie de keus gemaakt om in het voortgezet leesproces niet op woordniveau of subwoord niveau te oefenen, maar altijd op tekstniveau. Herhaald lezen van tekst heeft een grotere invloed op het vloeiend lezen van woorden en teksten dan het herhaald lezen van losse woorden (LeVasseur e.a., 2008, Martin-Chang & Levy, 2005, Martin-Chang, Levy & O'Neil, 2007, Jongejan, Verhoeven en Wentink, 2005). Het herhaald tegenkomen van dezelfde woorden binnen nieuwe contexten bleek voor de meeste leerlingen een nog effectiever woordleer mechanisme dan het herhaald lezen in hetzelfde verhaal (Beck & Mostow, 2008). Voorts bleek uit het onderzoek van dat er geen generalisatie effect optrad op basis van getrainde woorddelen (Martin-Chang, Levy & O'Neil, 2007, Hintikka e.a., 2008). Berends en Reitsma (2006) toonden de ineffectiviteit aan van het oefenen met flitswoorden, en benadrukten de effectiviteit van oefening gericht op semantische aspecten van woorden.

Tussen zwakke en goede lezers zijn er twee opvallende verschillen die duidelijk maken dat oefening op tekstniveau juist van groot belang is voor zwakke lezers. Zwakke lezers hebben meer presentaties van woorden nodig om de herkenning van die woorden te kunnen automatiseren. Anderzijds zijn het juist de zwakke lezers die veel minder tekst lezen dan de goede lezers (Allington, 1984, Anderson, Wilson & Fielding, 1988). Dit kan ten dele veroorzaakt worden door het vervangen van tekst lezen door het oefenen op woordniveau. Verder is er sprake van een reciproque relatie tussen leesmotivatie en leesniveau (Quirk, 2008, p. 85-86). Het kleinschalige onderzoek van Kjellin (2006) laat bovendien zien dat leerlingen met leesproblemen minder betrokkenheid vertonen dan normale lezers als geoefend wordt met deelvaardigheden van het lezen.

Teksten en boeken

Binnen LIST wordt voornamelijk gewerkt met boeken en meestal niet met losse teksten. Dit heeft als achtergrond dat het herhaald optreden van dezelfde woorden binnen een boek waarschijnlijker is dan binnen losse teksten over verschillende onderwerpen. Zowel het proces van woordherkenning als het uitbreiden van de woordenschat profiteren van zogenaamd 'diep lezen'. Diep lezen is een term die afkomstig is van Krashen (2004). Hij verstaat hieronder dat leerlingen uitvoerig lezen in serieboeken of in informatieve boeken over één bepaald onderwerp.

Stillezen en het verlangen naar controle

Binnen LIST wordt stillezen gebruikt als interventie voor leerlingen met een voldoende stilleestempo. Voor veel leerkrachten is het niet eenvoudig om aan stillezen een belangrijke rol toe te kennen. Zij geven daarmee immers een stukje van de controle uit handen. Het is van belang dat leerkrachten zich realiseren dat stillezen het einddoel is van het leesonderwijs. Leerlingen zullen de rest van hun leven profiteren van een goed stillees-niveau. Bovendien is stillezen de enige manier om een zelfstandige gemotiveerde lezer te worden.

Veel lezen en om beurten lezen

Zoals eerder beargumenteerd, speelt veel lezen een cruciale rol in de leesontwikkeling. Veel lezen verhoudt zich niet tot de ingeburgerde praktijk van het om beurten lezen. Opitz en Rasinski (1998) noemen meerdere redenen om het om beurten lezen af te schaffen. De belangrijkste daarvan zijn tijdverlies en de inductie van angst en spanning. Om beurten lezen leidt bovendien vaak tot aandachtsverlies en probleem gedrag. Mogelijk kweekt het ook foutieve leesgewoonten en een onrealistische kijk op lezen.

In het LIST project wordt daarom niet gewerkt met om beurten lezen in groepjes of in de groep. Tijdens duolezen gebeurt dit soms wel, maar dat leidt niet tot ernstig tijdverlies en niet tot spanning. Kinderen hoeven in duo's minder lang op elkaar te wachten, het duo-lezen heeft eerder een ontlastend effect in een fase dat het lezen nog erg vermoeiend kan zijn voor leerlingen.

Autonome boekkeuze en de rol van de leerkracht

Meerdere onderzoeken (Pilgreen, 2000, p. 9, Gambrell, 1996) laten zien dat het van groot belang is dat leerlingen hun boeken zelf kiezen. Leeftijdsgenoten spelen een grote rol bij het tot stand komen van de boekkeuze, maar ook leerkrachten kunnen een ondersteunende rol spelen. Door zelf actief model staan als gemotiveerde lezer vervullen leerkrachten een sleutelrol in de leesmotivatie van hun leerlingen. De leerkracht doet dit niet alleen door zelf te lezen, maar juist ook door te praten over de eigen leeservaringen en leesbeleving (Gambrell, 1996).

Leeftijdsadequaat leesniveau

Een bijzonder kenmerk van de boekkeuze binnen LIST is het leesniveau waarop boeken gekozen worden. In Nederland lezen leerlingen met leesproblemen doorgaans boeken op (te) lage niveaus. Leerlingen lezen binnen LIST minstens op hun hoogste instructieniveau. Bij voorkeur lezen zij op leeftijdsadequaat niveau of daarboven. Leeftijdsadequate niveaus worden weergegeven in de tabel hieronder.

Kuhn en Woo (2008, p. 19) geven aan dat een uitdagend niveau essentieel is om tot resultaten te komen. Als kinderen boekjes moeten lezen die onvoldoende uitdaging betekenen dan vorderen zij niet (ib. p. 33). Verschillende onderzoeken bevestigen de noodzaak om hoge leesniveaus te gebruiken in leesinterventies (Stahl, 1997, Kuhn & Stahl, 2000, Wexler e.a. 2008).

Lezen op leeftijdsadequaat niveau is goed mogelijk binnen LIST omdat leerlingen met een laag leesniveau intensief ondersteund worden; zij hoeven niet zelfstandig te decoderen. Bij stillezen decoderen de leerlingen wel zelfstandig maar de hogere leesniveaus waarvan sprake is bij stillezen zijn minder betrouwbaar van elkaar te onderscheiden. Bovendien is het zo dat leerlingen een hoger niveau aankunnen als zij flow ervaren in het boek. Schwanenflugel en Ruston (2008, p. 9) noemen dit het 'Harry Potter fenomeen'

Tijdstip	Leeftijdsadequaat niveau	
	Oud	Nieuw

Start groep 4	AVI 3	E3
3 maanden na start groep 4	AVI 4	M4
7 maanden na start groep 4	AVI 5	M4 E4
Start groep 5	AVI 6	E4 M5
3 maanden na start groep 5	AVI 7	E4 M5 E5
7 maanden na start groep 5	AVI 8	E5 M6
Start groep 6	AVI 9	E6 en verder

Niet racen maar lezen

In de Nederlandse situatie lijkt vloeiendheidstraining vaak geassocieerd te worden met racerijtjes en andere oefeningen waar race lezen een rol speelt. Vloeiend lezen is een product van veel lezen waarbij tempo niet benadrukt wordt omdat dat ten koste zou gaan van de expressie en de prosodie (Kuhn & Woo, 2008, p. 21). Tempo is slechts één aspect van vloeiendheid. Race lezen heeft een vernietigende invloed op leesbegrip en op de ervaring van 'flow' in het lezen.

Individueel en in groepjes

Zowel ouders als leerkrachten lijken vaak te geloven dat hulp in de 1 op 1 situatie de enige uitweg is voor leerlingen met leesproblemen. Onderzoek toont echter aan dat hulp binnen een groepje niet minder effectief is dan individuele hulp (Elbaum e.a., 1999, Vaughn e.a., 2003). Het is wel goedkoper en daardoor voor meer leerlingen beschikbaar. LIST gaat dan ook niet uit van individuele leesbegeleiding. Op interventie niveau 3 lijkt het wel van belang om de groepjes klein te houden (3 leerlingen).

Groepsdoorbrekend werken

Groepsversterkend werken is bij LIST nodig omdat hardop lezen en stillezen niet in één ruimte kunnen plaatsvinden. Dit zou te zeer de concentratie belemmeren van de leerlingen die stillezen. Leerlingen worden niet in andere groepen ingedeeld op basis van hun leesniveau, maar op basis van al dan niet kunnen stillezen. Soms betekent dit overigens dat er nauwelijks hergroepering nodig is. Bij hergroepering is het wel van belang om geen grote variaties in leeftijden bij elkaar te krijgen. Het is vaak niet zo'n probleem om een aantal jongere leerlingen in de naast hogere groep te laten lezen. Oudere leerlingen terugsturen naar jongere groepen kan niet. Het effect daarvan is te frustrerend, tenzij zij tijdelijk een tutor rol mogen vervullen in de jongere groep.

Instructietafel en de grote groep

Binnen LIST wordt niet gewerkt met instructiegroepjes binnen het grotere klassenverband. Instructiegroepjes hebben als nadeel dat de leerkracht geen aandacht kan besteden aan de overige leerlingen. Verlies van aandacht en ordeverstoringen zijn helaas geen uitzondering. De relatieve moeilijkheidsgraad van het werken met de instructietafel lijkt er ook vaak toe te leiden dat andere activiteiten het werken aan de instructietafel verdringen. In het interventie onderzoek van het Expertisecentrum Nederlands betekende dit dat de interventies niet voldeden aan de gestelde minimumfrequentie (Jongejan e.a., 2007).

Het interventie niveau 1 is voor alle LIST leerlingen van toepassing. Op dit niveau werkt de leerkracht met de hele groep. Bij aanvang van de leestijd leest de leerkracht een klein stukje voor, en bespreekt naar aanleiding van dit stukje de eigen leeservaringen. Daarna gaan de leerlingen lezen (hardop of stil). De leerkracht loopt rond en voert op zachte toon kleine lees gesprekjes met de leerlingen. Op deze wijze vindt voortdurende monitoring en afstemming plaats met betrekking tot de interventie.

Thuis

Stoep (2008) toonde in haar dissertatie aan dat leerkrachten geneigd zijn leerlingen minder te stimuleren als zij een weinig stimulerende thuisomgeving veronderstellen. Met betrekking tot lezen wordt dat vaak ongeveer zo geformuleerd: 'Thuis gebeurt er niks, wat moet je dan als school...'. Het zal eenieder duidelijk zijn dat leerlingen uit een weinig stimulerend milieu op school juist een sterkere stimulans nodig hebben. In het LIST project neemt de school de volle verantwoording voor de leesontwikkeling van leerlingen. Mits voldoende leestijd en een goede invulling daarvan is het goed mogelijk om de leesontwikkeling op school geheel vorm te geven. Wat thuis gedaan wordt is meegenomen, meer niet. Thuis zijn veel afleiders die aantrekkelijker lijken dan lezen. School kan profiteren van een vorm van 'natuurlijke saaiheid' waardoor lezen een aantrekkelijke optie wordt.

BIJLAGE 4: VRAGENLIJST LEESMOTIVATIE

Handleiding “Vragenlijst Leesmotivatie”

Algemeen

De Vragenlijst Leesmotivatie is ontwikkeld in het kader van het Onderwijskansenplan door het Expertisecentrum Nederlands te Nijmegen en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en is gebaseerd op toetsen/vragenlijsten van Aarnoutse (1990), Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni (1995), en het PIRLS onderzoek (2001). De toets kan zowel klassikaal als individueel worden afgenomen en is bruikbaar bij elke methode en/of aanpak.

De vragenlijst bestaat uit twee delen. Deel 1 van de vragenlijst is geschikt voor groep 4 tot en met 8 en meet de leesmotivatie van de kinderen. Het kan ook afgenomen worden bij groep 3, maar dan mondeling. Hoe hoger de leerlingen scoren op deze toets, hoe hoger hun leesmotivatie. Onderzoek heeft uitgewezen dat tijdens de basisschoolperiode de leesmotivatie van de kinderen daalt. Dit betekent dat de scores tussen de verschillende groepen niet met elkaar vergeleken kunnen worden. Wel kunt u de scores van verschillende groepen 3 (of 4, 5, 6, 7, 8) met elkaar vergelijken. Ook kunt u de score van een individuele leerling vergelijken met de gemiddelde groepsscore. Zo kunt u zien of een leerling boven of onder het groepsgemiddelde scoort. Verder kunt u zien of over een aantal jaren de leesmotivatie in een bepaalde groep omhoog of omlaag gaat.

Met deze toets kunt u meten of leesbevorderende activiteiten in uw groep een positief effect hebben gehad op de leesmotivatie. Vooral de voormeting is hierbij van belang. Als u in uw groep met een nieuwe leesaanpak begint, is het van belang om de toets van te voren af te nemen, als voormeting. Als u de test bijvoorbeeld drie keer per jaar afneemt, kunt u zien of de kinderen in uw groep hoger zijn gaan scoren op leesmotivatie. Ook als er schoolbreed een nieuwe aanpak ingevoerd wordt, kunt u zien of dit een positieve invloed heeft gehad. Als er bijvoorbeeld door alle groepen van de school bij de voormeting gemiddeld 20 punten gescoord wordt en het jaar daarop gemiddeld 30 punten, is er sprake van vooruitgang. De toets kan naar behoeven meerdere keren per jaar worden afgenomen.

Deel 2 van de vragenlijst is geschikt voor kinderen van groep 5 à 6 tot en met groep 8. Door het lezen van de antwoorden krijgt de leerkracht meer inzicht in de leesvoorkeuren van de kinderen en in hun kennis van boeken en auteurs. Van dit onderdeel hoeft geen score bijgehouden te worden. Ook dit deel kan meerdere keren per jaar worden afgenomen.

Richtlijnen bij het afnemen van de Vragenlijst Leesmotivatie

Deel 1 (voor groep 3 tot en met groep 8)

Kopieer Deel 1 (en eventueel ook Deel 2) voor alle leerlingen en deel deze uit. Laat de leerlingen hun voor- en achternaam invullen en de datum (ook het jaartal). Bij groep 3 wordt de vragenlijst mondeling afgenomen en worden de antwoorden door de leerkracht ingevuld.

Zeg:

Ik ga straks een paar zinnen voorlezen. Ik wil graag weten wat je van lezen vindt. Je moet dus eerlijk invullen wat je zelf vindt. Niet wat de juf (of meester) vindt, niet wat je vader en moeder vinden, niet wat je vriendjes of vriendinnetjes vinden; het gaat erom wat je zelf vindt. Er zijn geen foute of goede antwoorden. Alle antwoorden zijn goed, als je gewoon je eigen mening geeft.

*Ik ga elke zin twee keer voorlezen. Je moet het antwoord kiezen dat je beste bij jou past. De eerste keer als ik de zin lees, moet je goed nadenken. Welk antwoord is voor jou het beste antwoord? Je mag bij elke vraag steeds één antwoord kiezen.
We gaan nu beginnen.*

Lees het nummer van de vraag, lees de zin en pauzeer steeds bij de verschillende keuzemogelijkheden.

Deel 2 (voor groep 5 à 6 tot en met groep 8)

Laat de leerlingen hun voor- en achternaam en de datum (inclusief jaar) opschrijven. Laat ze ook invullen in welke groep ze zitten en of ze een jongen of een meisje zijn. Als deel 1 en 2 meteen na elkaar afgenomen worden, is dit niet nodig omdat de gegevens al op het eerste blad staan. De leerlingen kunnen dit deel van de vragenlijst in hun eigen tempo maken. De laatste vraag fungeert tevens als uitloopopdracht. Wie klaar is, levert de vragenlijst in.

Richtlijnen bij het scoren van Deel 1

Deel 1 van de Vragenlijst Leesmotivatie kan worden afgenomen vanaf groep 3 t/m groep 8. De vragenlijst heeft 14 multiple choice vragen. Bij vraag 1 t/m 11 moeten de leerlingen kiezen tussen vier mogelijkheden. Ze kunnen maximaal 4 punten halen op een vraag. Hoe leuker iets gevonden wordt en hoe vaker iets gedaan wordt, hoe hoger de score. Let goed op bij het nakijken want de vier keuzemogelijkheden staan niet altijd in dezelfde volgorde.

Score vraag 1 t/m 7

- ☐ erg leuk (4 punten)
- ☐ leuk (3 punten)
- ☐ niet zo leuk (2 punt)
- ☐ helemaal niet leuk (1 punt)

Score vraag 8 t/m 10

- ☐ heel vaak (4 punten)
- ☐ vaak (3 punten)
- ☐ soms (2 punten)
- ☐ nooit (1 punt)

Score vraag 11

- ☐ heel belangrijk (4 punten)
- ☐ wel belangrijk (3 punten)
- ☐ niet zo belangrijk (2 punten)
- ☐ helemaal niet belangrijk (1 punt)

Bij **vraag 12 en 13** kunnen de leerlingen maximaal twee punten halen:

Score vraag 12

- ☐ ik moet lezen van mijn vader of moeder (1 punt)
- ☐ ik lees graag een leuk of spannend boek (2 punten)

Score vraag 13

- ☐ ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen (2 punten)
- ☐ mijn meester of juf zegt dat ik veel moet lezen (1 punt)

Bij **vraag 14** kunnen ook 2 punten gehaald worden, namelijk als de leerlingen twee leesactiviteiten kiezen bij de activiteiten die ze het leukst vinden:

Lezen met de hele klas *en* *Zelf stil lezen in een boek*

Als ze bij hun drie favoriete activiteiten één leesactiviteit noemen, krijgen ze 1 punt. Als ze geen leesactiviteit noemen, is de score 0. Geef de leerlingen bij deze vraag iets meer tijd om hun antwoorden op te schrijven.

Laat de leerlingen eventueel daarna Deel 2 maken. Dit deel kan ook overgeslagen worden of op een later tijdstip worden gedaan. Kijk de vragenlijsten zelf na. Zet achter elke vraag het aantal punten dat de leerling behaald heeft en vul de totaalscore in onder vraag 14. De maximaal haalbare score op Deel 1 is 50 punten (Elsäcker, W. van 2002).

Vragenlijst Leesmotivatie

Naam:

Datum:

Voorbeeld 1

Ik zit in ...

☐ groep 3 ☐ groep 4 ☐ groep 5 ☐ groep 6 ☐ groep 7 ☐ groep 8

Voorbeeld 2

Ik ben ...

☐ een meisje
☐ een jongen

1. Ik vind het lezen van kinderboeken thuis:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

2. Ik vind het lezen van kinderboeken op school:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

3. Als ik een boek krijg voor mijn verjaardag vind ik dat:

☐ helemaal niet leuk ☐ niet zo leuk ☐ leuk ☐ erg leuk

4. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

5. Met andere kinderen over boeken praten vind ik:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

6. Met de juf of meester over boeken praten vind ik:

☐ helemaal niet leuk ☐ niet zo leuk ☐ leuk ☐ erg leuk

7. In de vakantie vind ik boeken lezen:

☐ erg leuk ☐ leuk ☐ niet zo leuk ☐ helemaal niet leuk

8. Ik lees thuis:

O nooit O soms O vaak O heel vaak

9. Als ik later groot ben, ga ik:

O nooit lezen O soms lezen O vaak lezen O heel vaak lezen

10. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil in een boek lezen?

O elke dag
O een paar keer per week
O één keer per week
O nooit

11. Goed leren lezen vind ik:

O heel belangrijk
O wel belangrijk
O niet zo belangrijk
O helemaal niet belangrijk

12. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

O ik moet lezen van mijn vader of moeder
O ik lees graag een leuk of spannend boek

13. Welk antwoord past het best bij jou? Ik lees thuis boeken want:

O ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen
O mijn meester of juf zegt dat ik veel moet lezen

14. Kies uit de lijst drie dingen die jij het leukst vindt op school:

☐ Gym	1.
☐ Zelf een verhaal schrijven	
☐ Lezen met de hele klas	2.
☐ Zelf stil lezen in een boek	
☐ Taal	
☐ Teken	
☐ Zingen	3.
☐ Rekenen	

Totaalscore: punten (max. 50)

(Elsäcker, W. van 2002)

BIJLAGE 5: VRAGENLIJST LEERKRACHTEN

Beste collega's

Zoals jullie weten ben ik bezig met de studie Master SEN. Momenteel voer ik op de Regenboog een praktijkgericht onderzoek uit, waarbij ik mij richt op het vakgebied lezen. Ik onderzoek of de methodiek LIST daadwerkelijk de leesmotivatie en leesniveau van de kinderen vergroot. Ik heb mij verdiept in de methodiek van LIST om te onderzoeken wat deze methodiek van jullie vraagt als leerkracht. Wat moet de leerkracht doen om het gewenste effect te krijgen? Ik ben benieuwd naar jullie ervaringen en mening over de huidige methodiek. Ik wil jullie dan ook vragen om deze vragenlijst voor mij in te vullen. Betrek deze vragenlijst op jouw eigen handelen met LIST.

Bedankt voor jullie hulp,
Judith

1= Collega groep 4

2= Collega groep 5/6

1. **Richt je jouw lokaal zo in, dat de leesmotivatie van de leerlingen geprikkeld wordt? Zo ja, hoe?**

1. Nee, nog niet echt denk ik. We hebben nu een leesplankje gekregen, maar dat was het. Natuurlijk heb ik daar wat boeken opgezet maar of het echt uitdagend is, dat weet ik niet. ik denk dat hier nog wel dingen voor verbetering zijn.
2. De kinderen hebben aangegeven welk soort boeken zij graag lezen. Bij ons Bibliotheek – bezoek zorgen de lln. Die daar zijn dat dat soort boeken meegenomen worden.

2. **Waar let je op in het aanbod van boeken in de klas?**

1. Ik probeer zo veel mogelijk variatie aan te brengen, maar dit lukt niet altijd. Op de boeken die bij de bibliotheek worden gehaald heb ik geen zicht. Op het boekenplankje pak ik ook boeken van beneden en daarbij probeer ik een zo gevarieerd mogelijk aanbod te kiezen om ervoor te zorgen dat er voor ieder kind wel iets bij staat wat ze (mogelijk) aanspreekt.
2. De kinderen hebben aangegeven welk soort boeken zij graag lezen. Bij ons bibliotheekbezoek zorgen de lln. die daar zijn dat dat soort boeken meegenomen worden.

3. **Maak je tijdens jouw lessen gebruik van veelsoortige teksten om de woordenschat uit te breiden en begrippen met elkaar in verband te brengen?**

1. Nog niet voldoende. Ik merk dat ik nog heel erg zoekende ben wat betreft de mini-lesjes. Dit kost mij nog zoveel tijd dat ik nog niet gericht op zoek ga naar inhoudelijke, veelsoortige teksten. Vaak pak ik een boek.
2. Nee. Ik zou niet weten hoe ik daar een doel in kan stellen om tijdens een korte mini-les daar specifiek mee bezig te gaan. De leestijd heeft bij mij duidelijk prioriteit. Tijdens een miniles zorg ik ervoor dat ik de woorden duidelijk uitspreek en dat er naar diverse

onderdelen uit een boek gekeken kan worden door de lln.
Bijv.: emoties, soorten verhaal/ herkenning enz.

4. **Hoeveel tijd geef je de leerlingen per week om zelfstandig te lezen?**

1. Buiten de list-tijden om lezen de kinderen denk ik nog wel twee keer in de week zelfstandig. Dus ook de kinderen die normaal in de Hommelgroep lezen.
2. We streven naar 5x 20 min. absolute leestijd.
Ik werk met en combinatiegroep waardoor er soms met de tijd geschipperd moet worden, maar bij navraag aan de lln. Blijkt dat zij ondanks het feit dat er soms tegelijkertijd les gegeven wordt "lekker" gelezen wordt. Zo halen we de 20 min. leestijd wel.

5. **Hoe zorg je ervoor dat de leerlingen betekenisvolle ervaringen opdoen met geletterdheid?**

1. Daar ben ik echt nog niet bewust en voldoende mee aan de slag gegaan. Ik merk dat we heel erg 'startende' zijn.
2. Door de lln. Te laten lezen in boeken waar zij in geïnteresseerd zijn en welke zij zelf gekozen hebben. De motivatie zorgt voor aandacht en concentratie waardoor de geletterdheid zich zo volledig mogelijk op die momenten kan ontwikkelen.

6. **Vindt er tijdens de leeslessen discussie plaats over de verschillende teksten?**

1. Nee.
2. Nee. Dit is beslist heel leuk, maar dat heb ik niet gedaan. Wel vraag ik de lln. Elkaar info en tips over de gelezen boeken te geven.

7. **Hoe is jouw LIST-les opgebouwd? Wat is hierin jouw rol?**

1. Ik start of met voorlezen of met een miniles. Een miniles kan bijvoorbeeld gaan over een titel, een boekkeuze maar ook over een stukje inhoudelijke tekst. Ik heb een begeleidende rol tijdens mijn list-lessen, maar ik merk dat ik de groep (16 tweetallen) soms nog wel erg groot vind en ik daardoor het gevoel krijg maar minimale begeleiding aan te kunnen bieden. Ik heb soms voor mijn gevoel tijd tekort. Als ik goed kijk zijn de kinderen (vaak) wel allemaal aan het lezen. Ik heb zelf last van het rumoer, maar de kinderen ervaren dit toch anders.
2. Ik start met alles pakken/ klaarleggen en rust.
Dan op enkele momenten een leesopdracht.
En vervolgens lees ik zelf mee met de groep waarbij ik lln. Observeer en zo nodig in een 1 op 1 gesprekje vraag of zij hulp nodig hebben of waardoor zij niet tot lezen komen.

BIJLAGE 6: EFFECTMETING LEESMOTIVATIE

Resultaten leesmotivatie groep 4

Groep 4	Nulmeting	Eindmeting
1. A	37	34
2. M	36	34
3. F*	28	34
4. R*	38	36
5. B*	41	36
6. J*	39	39
7. K	38	30
8. L	34	39
9. M*	29	32
10. E	36	38
11. J*	34	43
12. D	27	28
13. J*	30	28
14. S	38	37
15. W*	41	41
16. E	48	42
17. F*	39	33
18. B	45	46
19. N	27	40

*=effectgroep

Resultaten leesmotivatie groep 5

Groep 5 leesmotivatie	Nulmeting	Eindmeting
1. P	42	45
2. F*	37	39
3. K	40	42
4. S	39	35
5. T	41	42
6. M*	38	37
7. C	41	45
8. P	47	44
9. A	42	44
10. J*	32	41
11. J	42	40
12. M	37	41
13. F	40	46

*=effectgroep

Resultaten leesmotivatie groep 6

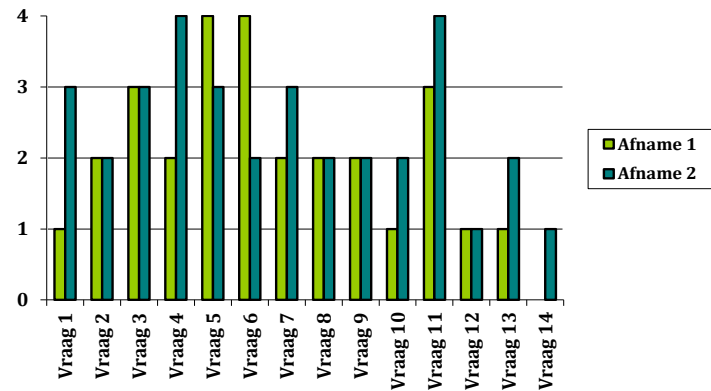
Groep 6 leesmotivatie	Nulmeting	Eindmeting
1. T	45	44
2. S*	36	32
3. E*	37	32
4. F	35	43
5. K	35	38
6. G	43	41
7. F	40	37
8. I	37	35
9. N	31	36
10. F	36	37
11. M	35	42
12. N	41	38
13. N*	33	34
14. M	39	40
15. L*	36	44
16. J	34	35

*=effectgroep

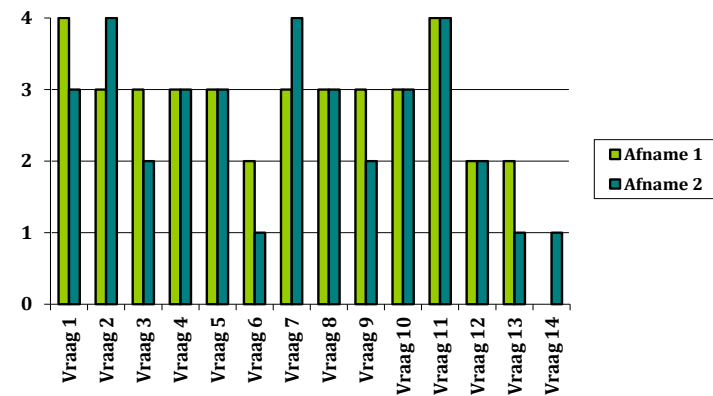
BIJLAGE 7: ANALYSE LEESMOTIVATIE EFFECTGROEP

Resultaten leesmotivatie effectgroep 4

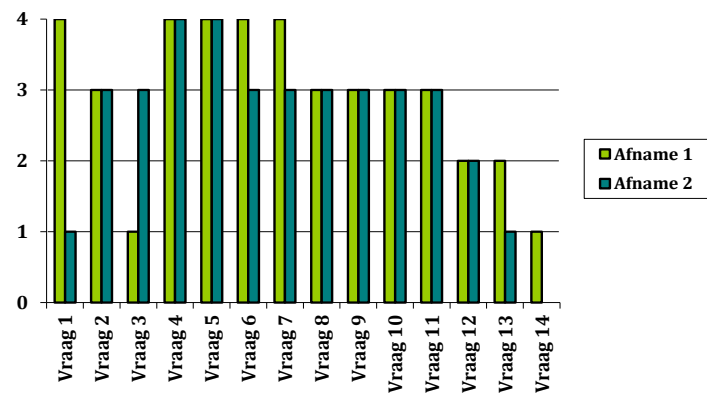
Leerling 1: F.



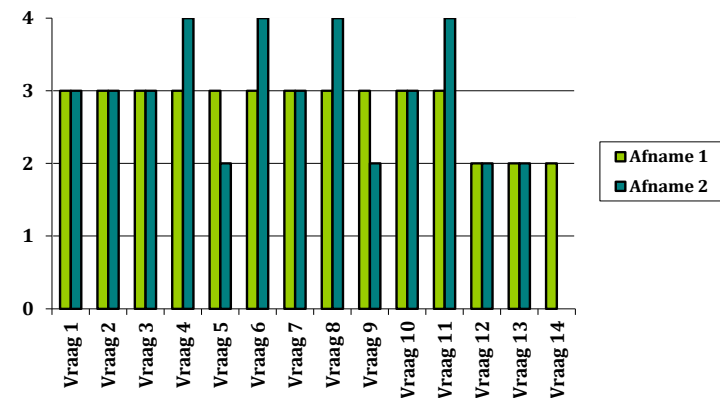
Leerling 2: R.



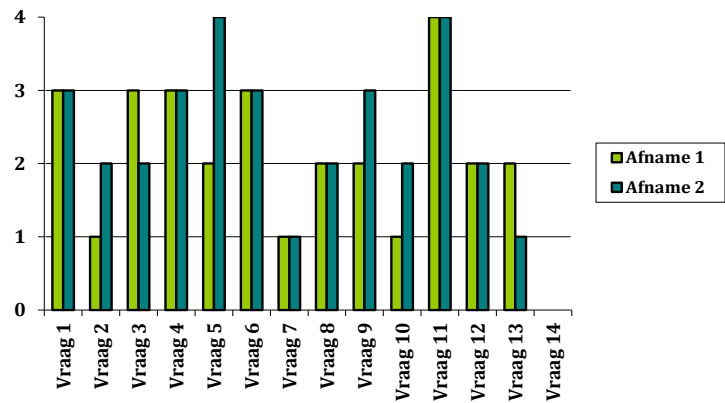
Leerling 3: B.



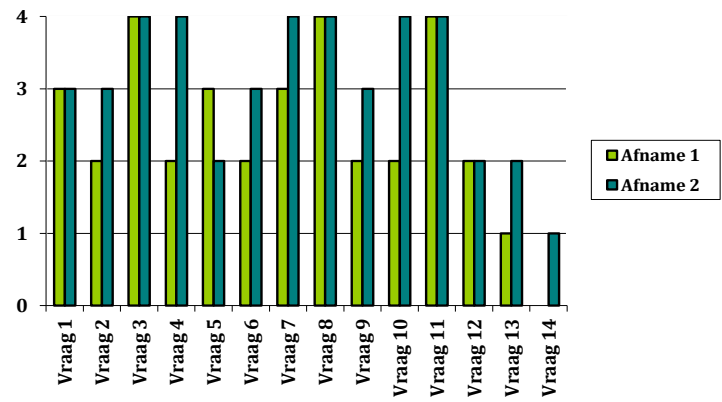
Leerling 4: J.



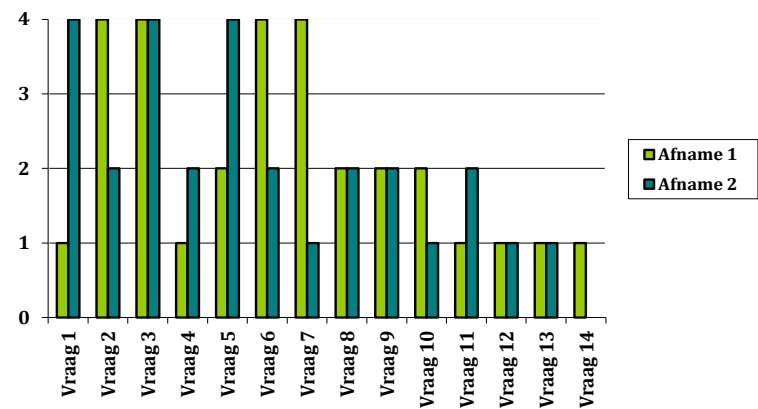
Leerling 5: M.



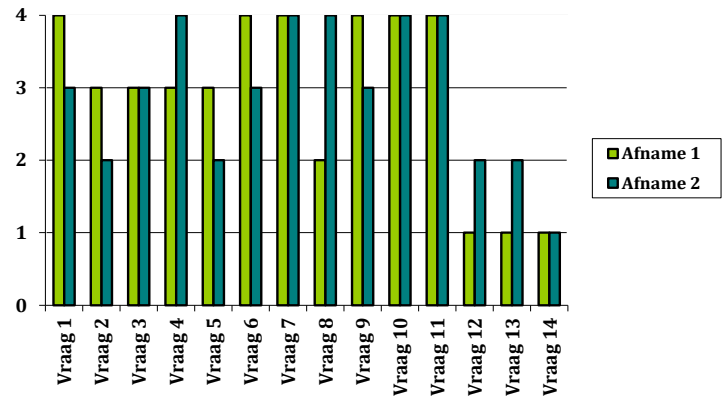
Leerling 6: J.



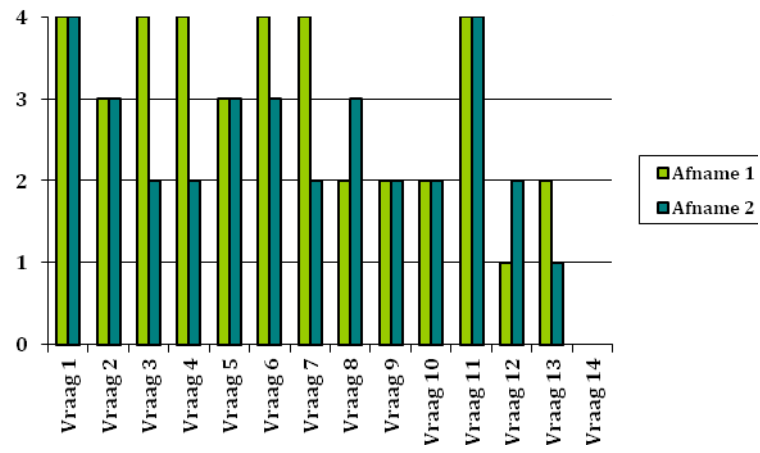
Leerling 7: J.



Leerling 8: W.

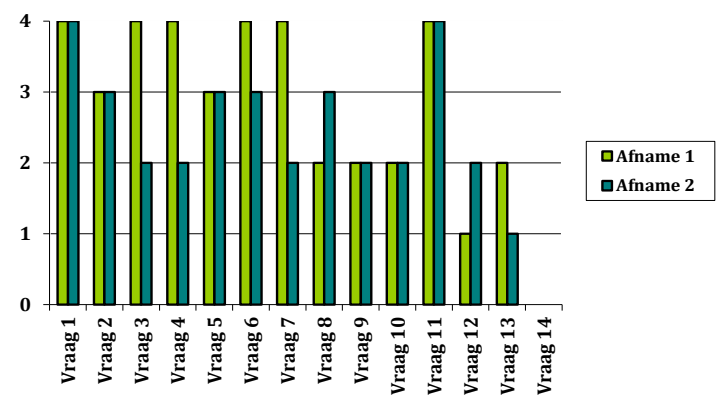


Leerling 9: F.

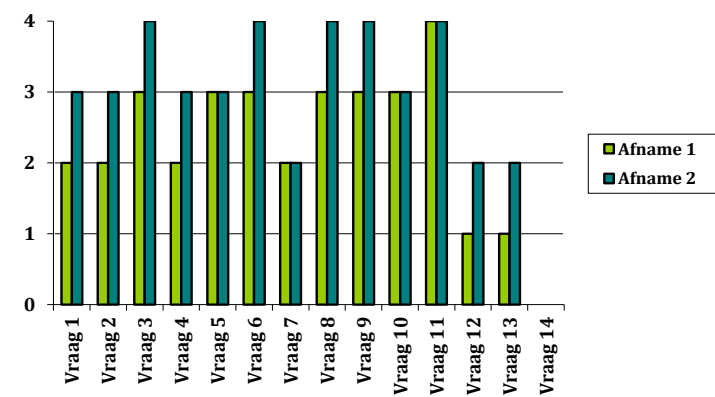


Resultaten leesmotivatie effectgroep 5

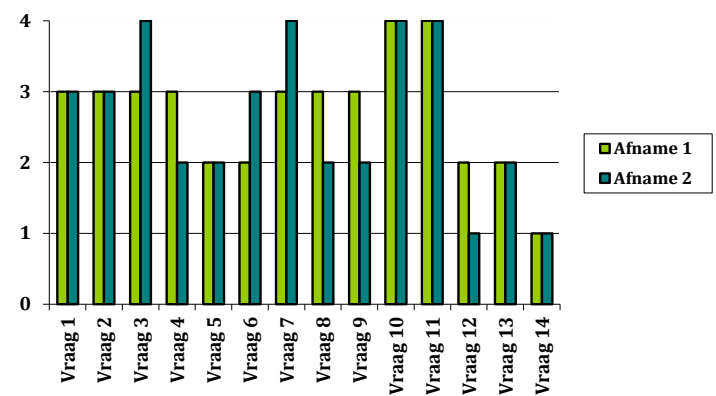
Leerling 9: F.



Leerling 10: J.

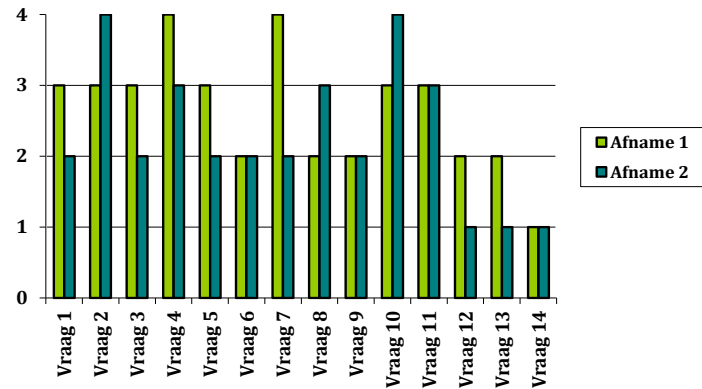


Leerling 11: M.

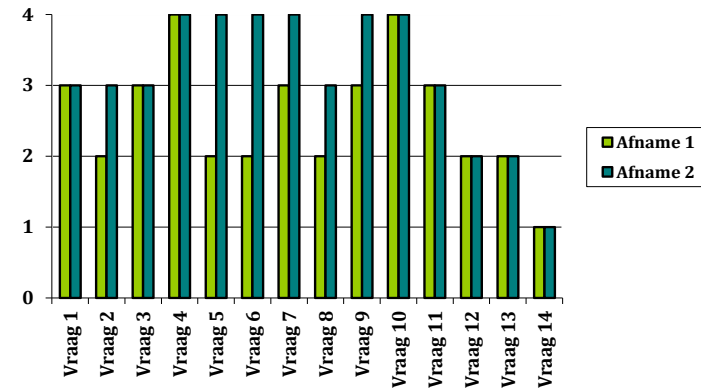


Resultaten leesmotivatie effectgroep 6

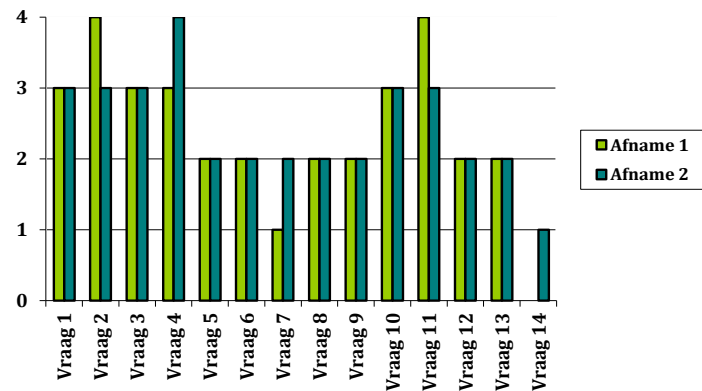
Leerling 12: E.



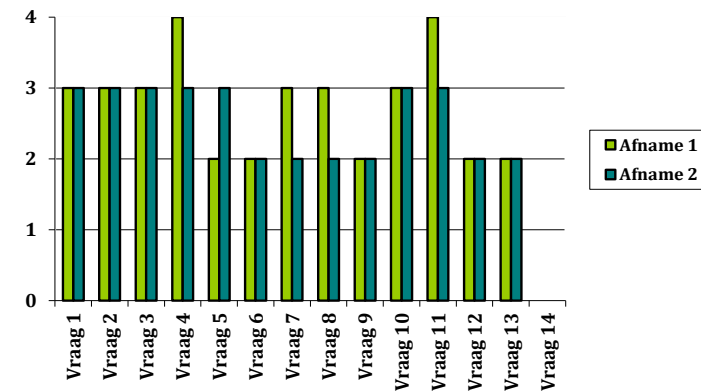
Leerling 13: L.



Leerling 14: N.



Leerling 15: S.



BIJLAGE 8: AVI RESULTATEN

Resultaten AVI groep 4

Groep 4	AVI medio groep 4 Nog géén LIST toegepast	AVI eind groep 4
1. A	E4	E5
2. M	M5	M5
3. F*	E3	M4
4. R*	E3	M4
5. B*	M4	M4
6. J*	E3	E4
7. K	E4	E6
8. L	M4	M5
9. M*	M4	M4
10. E	M5	M6
11. J*	M4	M4
12. D	E4	E4
13. J*	M4	E4
14. S	M5	E6
15. W*	M4	E4
16. E	E4	E5
17. F*	M4	M6
18. B	E5	M7
19. N	E4	M6

*=effectgroep

Resultaten AVI groep 5

Groep 5 AVI	AVI medio groep 5	AVI eind groep 5
1. P	M7	E7
2. F*	M6	M7
3. K	M6	E6
4. S	M7	E7
5. T	E7	P
6. M*	M5	E5
7. C	M7	P
8. P	E5	M6
9. A	M7	P
10. J*	E4	M5
11. J	E5	E6
12. M	E6	P
13. F	M7	E7

*=effectgroep

Resultaten AVI groep 6

Groep 6	AVI medio groep 6	AVI eind groep 6
1. T	P	P
2. S*	M5	M5
3. E*	M6	E6
4. F	P	P
5. K	P	P
6. G	M6	E6
7. F	E6	P
8. I	E6	M7
9. N	E5	M7
10. F	P	P
11. M	P	P
12. N	M7	P
13. N*	E6	E6
14. M	P	P
15. L*	E5	E5
16. J	P	P

*=effectgroep

BIJLAGE 9: OBSERVATIELIJSTEN

Groep 4: 29-03-2013

Leerkracht: H.	Ja	Nee	Toelichting
Er is een ruim boek- en tekstaanbod van verschillende genres	X		
Er is een plek ingericht om lekker te lezen		X	Kinderen zitten aan tafel.
De les heeft een betekenisvol doel	X		Kinderen enthousiasmeren voor een boek. (voorlezen)
De leerkracht geeft ruimte om over de teksten en boeken te praten/ discussiëren	X	X	Wie denkt er dat hij/ zij nou dit boek zou willen lezen? Misschien kun je hier nog vragen waarom.
Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen	X		Goed aanwijzen en meelezen.
Nauwgezette (in)oefening en begeleiding	X	X	Dit gebeurt bij de kinderen met dyslexie. Deze kinderen krijgen naast de LIST lessen RALFI aangeboden.
Zelfstandige of individuele verwerking	X		Kinderen lezen weer in dezelfde duo's/ tweetallen. Tweetallen van hetzelfde niveau of zwakke lezers met een tutor. Iemand wijst aan en de ander leest voor.
Herhaling leerstof			
Terugkoppeling			Na 20 minuten lezen: welk duo heeft goed kunnen aanwijzen en lezen? Hoe kwam het dat dit wel/ niet lukte?

Wat valt op:

- De kinderen hebben niet allemaal een zitplek bij de instructie
- Alle kinderen zijn betrokken, lezen goed mee.
- De tutores hebben nog geen tutorles gehad. Hebben deze leerlingen er zelf voor gekozen om tutor te zijn en zitten zij minimaal twee niveaus hoger dan de leerling met wie zij lezen? Dit wordt wel onderschreven door de methodiek!
- De leerkracht geeft aan dat er in de hommeklas geen ruimte is voor instructie op techniek vanwege de verschillende boeken die de lln. lezen. Er wordt in de instructie met name ingezet op de leesbeleving van de kinderen en dit is dan ook het uitgangspunt van List. Door begeleidende gesprekjes met de kinderen te voeren, komt de leerkracht tot

inzicht welke begeleiding er nodig is. De Hommelklas is een grote klas. Een kleinere klas zou fijner zijn. Dit zorgt voor meer gerichte en individuele begeleiding.

Groep 4: 04-04-2013

Leerkracht: H.	Ja	Nee	Toelichting
Er is een ruim boek- en tekstaanbod van verschillende genres	X		
Er is een plek ingericht om lekker te lezen		X	De kinderen lezen aan tafel. Dit heeft als reden dat kinderen recht zitten. Het boek kan niet vallen etc. Dit zorgt voor meer rust.
De les heeft een betekenisvol doel			
De leerkracht geeft ruimte om over de teksten en boeken te praten/ discussiëren	X		Ze zoekt samen met een tweetal kinderen naar een nieuw boek om uit te lezen. Ze leest voor van de achterkant van een boek en overlegt met de kinderen of het boek ze aanspreekt.
Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen	X		Ze geeft een leesdoel mee: Even rusten bij een punt of een komma. Er wordt uitgelegd hoe een zin met een punt gelezen moet worden.
Nauwgezette (in)oefening en begeleiding			Hanneke geeft geen voorbeeld van hoe het klinkt als je een zin op een goede manier leest met punt. Misschien kunnen een paar kinderen dit voor doen? Hanneke lees voor uit het GVR
Zelfstandige of individuele verwerking	X		Kinderen lezen weer in dezelfde duo's/ tweetallen. Tweetallen van hetzelfde niveau of zwakke lezers met een tutor.
Herhaling leerstof			
Terugkoppeling			

Groep 4: 18-04-2013

Wanneer ik binnen kom zijn de kinderen al aan het lezen.

Ik luister mee met een tweetal leerlingen. Leerling en tutor. Het valt op dat de tutor niet de fouten ziet/hoort die de andere leerling maakt. Hierdoor leest de leerling veel fouten.

Leerkracht: H.	Ja	Nee	Toelichting
Er is een ruim boek- en tekstaanbod van verschillende genres	X		
Er is een plek ingericht om lekker te lezen		X	
De les heeft een betekenisvol doel			
De leerkracht geeft ruimte om over de teksten en boeken te praten/ discussiëren		X	
Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen		X	
Nauwgezette (in)oefening en begeleiding	X		Leerkracht loopt rond, luistert mee en geeft waar nodig ondersteuning en/ of tips.
Zelfstandige of individuele verwerking	X		Tweetallen
Herhaling leerstof			
Terugkoppeling			

Groep 5/6: 29-03-2013

Leerkracht:	Ja	Nee	Toelichting
Er is een ruim boek- en tekstaanbod van verschillende genres	X		
Er is een plek ingericht om lekker te lezen		X	De boeken hebben wel een duidelijke plek in de klas. Worden gepresenteerd.
De les heeft een betekenisvol doel	X		Ja, namelijk het inleven in het verhaal en het betrekken op jezelf. Herken jij jezelf erin?
De leerkracht geeft ruimte om over de teksten en boeken te praten/ discussiëren	X		Na het voorlezen vraagt de lk. Of de kinderen zich wel eens herkennen in een verhaal en waarom dan.
Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen	X		5 min. introductie. Vertellen over eigen boek en haar beleving erbij. Dit lijkt op mij (de hoofdpersoon)
Nauwgezette (in)oefening en begeleiding	X		
Zelfstandige of individuele verwerking	X		
Herhaling leerstof	X		Aan het einde van de les.
Terugkoppeling			

Wat valt op:

De kinderen willen heel graag vertellen over hun boek. Zijn betrokken/ enthousiast.

Kinderen zijn allemaal aan het lezen. Relaxed.

Groep 5/6: 04-04-2013

Leerkracht:	Ja	Nee	Toelichting
Er is een ruim boek- en tekstaanbod van verschillende genres	X		
Er is een plek ingericht om lekker te lezen		X	
De les heeft een betekenisvol doel		X	De groep die gaat LIST lezen krijgen geen instructie.
De leerkracht geeft ruimte om over de teksten en boeken te praten/ discussiëren		X	Het is nu echt een zelfstandige verwerking zonder instructie. Er wordt
Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen		X	
Nauwgezette (in)oefening en begeleiding		X	
Zelfstandige of individuele verwerking	X		Zelfstandig en individueel.
Herhaling leerstof		X	
Terugkoppeling			Hoe is het lezen gegaan? Heb je geen last gehad van de instructie aan de andere groep?

Wat valt op:

De leerkracht is enthousiast en brengt dit over op de kinderen. Ze is heel positief.

Deze keer wordt de LIST-les in twee delen aangeboden. Groep 5 is aan het lezen als ik binnenkom, groep 6 krijgt uitleg over de taalles. Dit wordt na een half uur omgedraaid.

Groep 5 is heel rustig aan het lezen. Zijn allemaal in hun boek vertrokken. Een leerling is afgeleid, kijkt steeds naar de andere groep, is aan het wiebelen etc.

De kinderen hebben een lijst waarop ze bijhouden welke boeken ze hebben gelezen, hoe lang ze erover hebben gedaan en wat ze ervan vonden.

Tussentijds gesprek met vier leerlingen uit groep 6:

Is het lezen leuker geworden sinds je mag LIST-lezen? Wat is er leuker?

Ja! Op de kaarten stonden geen leuke teksten en als je dan AVI uit had, moest je een boekje maken met vragen. Dat was niet echt lezen.

Je woordenschat wordt groter. Je kunt lekker lang en veel lezen.

Het is wel lastig dat de andere groep uitleg krijgt.

Ik lees thuis ook meer.

Het is fijn dat je een reserveboek hebt. Daar mag je in lezen als je het andere boek niet leuk vindt.

Ik heb geleerd dat een boek zonder plaatjes ook leuk kan zijn. Je kan je dan een eigen voorstelling maken bij het verhaal.

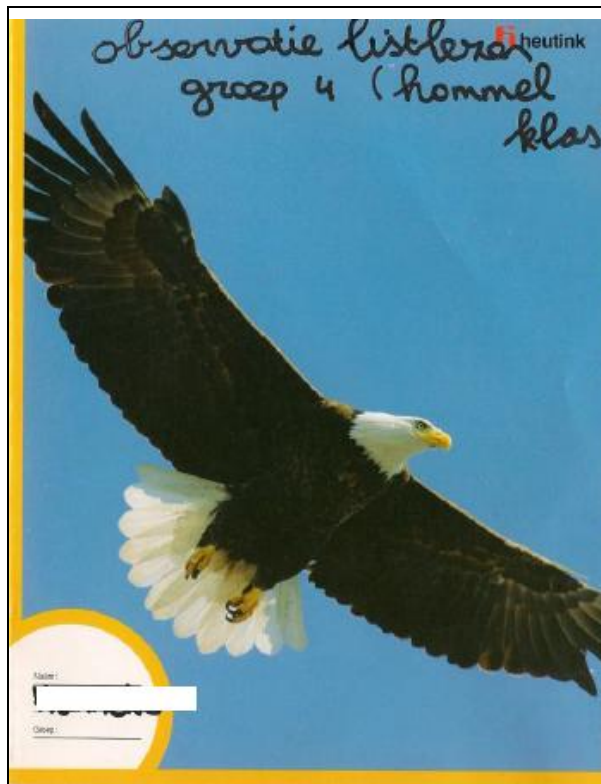
Groep 5/6: 17-04-2013

Gezamenlijk LIST lezen. Groep 5/6. De kinderen nemen allemaal drie boeken op tafel. Een leesboek en twee reserveboeken. Vandaag geen instructie. De kn. Lezen zelfstandig uit hun boek.

Leerkracht:	Ja	Nee	Toelichting
Er is een ruim boek- en tekstaanbod van verschillende genres	X		
Er is een plek ingericht om lekker te lezen		X	
De les heeft een betekenisvol doel		X	Dit is niet benoemd voorafgaande aan het lezen.
De leerkracht geeft ruimte om over de teksten en boeken te praten/ discussiëren	X		Aan het einde van de leestijd vertellen de leerlingen in tweetallen aan elkaar wat ze hebben gelezen en wat ze ervan vonden.
Presentatie en uitleg van de nieuw te leren leerstof met inbegrip van voordoen		X	
Nauwgezette (in)oefening en begeleiding		X	
Zelfstandige of individuele verwerking	X		
Herhaling leerstof		X	
Terugkoppeling	X		

BIJLAGE 10: LOGBOEK VAN DE LEERKRACHTEN

Logboek leerkracht groep 4



25 maart De kinderen zijn "echt" allemaal aan het lezen. Ondanks dat de tutores nog geen tutores hebben gekregen weten een aantal heel goed wat ze moeten doen!

Sonya was er vandaag om te observeren. Ze was erg positief. Het mini-lesje vond ze prima. De afsluiting heeft niet zo lang te duren.

Tijdens de nabespreking gaf ze aan dat je de boeken pas gaat registreren op het moment dat de boeken uit zijn. (Dit doet ik nu vooraf)

29 maart Ik merk dat ik het lastig vind om zowel de kinderen in de klas als in de gang goed te begeleiden. Soms handen te kort of is de groep misschien te groot?

29-3-2013 Vandaag een rommelige start. Veel kinderen aan boek uit. Geen reserve boek meegenomen. Vandaag een minules dat ging over "Welk boek zou ik kiezen?" Onrustige rommelige les.

3 april: Ik ben duidelijker geweest in het uitleggen van de boeken. De st was nu beter. Vandaag geen min les maar voorgelezen uit de GVR.

[redacted] erg onrustig en wiebelig.

[redacted] gave ~~at~~ combi [redacted]

[redacted] [redacted]

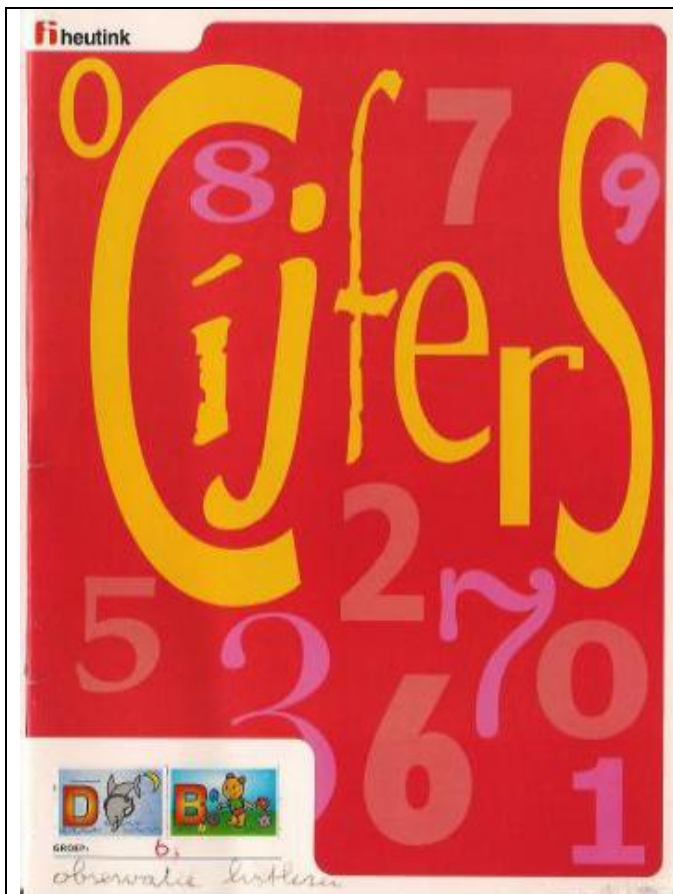
[redacted] [redacted]

13 april: Sommige tutores zijn niet in staat om leerlingen te verbeteren. Zijn zij wel geschikt als tutor? [redacted] moete met de concentratie in totaal 10 min gelezen denk ik. goede tutor? Zelf heel dromerig.

15 april: De kinderen hebben vandaag heel goed gelezen. Ik heb ze een groot compliment gegeven. :)

18 april leesopdracht: probeer goed de punten, komma's, vraagtekens etc te lezen. Als ik langzaam hoor ik sommige kinderen echt hun best doen. Ik blijf het een grote groep vinden om goed te kunnen begeleiden.

Logboek leerkracht groep 5/6



22 maart

4 boeken op tafel, maar niet echt gelezen

25 maart

Observatie door:

Heel positief.

Tip → geef de kinderen een leesopdracht mee in je mini-lesje voor de afsluiting.

* 2 kinderen merkten na de wa. besproken dat dit echt vooral nodig gebouwen.

27 maart

zit met stil. Zit niet echt

te lezen. Kijkt veel rond

Neemt voorbeelden van handelingen aan.

28 maart

Observatie

Wilt op met de rug naar de leerkracht is niet de juiste houding (andere plek?)

afpraak
naast

ik aan instructietafel

12 apr

val op qua leerhouding: praat met "Schijft" met capashavet in zijn boek zit aan de instr. tafel, leest wel, maar

De heptelefoon:

15 april

gopen

speelt met zijn schoen

bladert → voorin/achterin
ander boek

leest als hij ziet dat ik kijk

19 april: Gesprekacht mee. Wat maakt dat juist dat boek voor jou zo fantastisch is →

leest niet fruit, riken op/ Ved onrust/ leest

zijn boek telkens anders vast

fluencult leest met, leest in zichzelf

beweegt ook de mond bij het lezen

Gesprek

Heb je misschien het verkeerde boek gekozen? ... vind een mail, maar geeft aan dat het soms licht of er nog stukje voor een stuk. Hij maakt het boek niet helemaal. Afpraak: Kijk of dit is het boek is wat je wilt lezen.

opvangkomen

22 april

uitlessen
leuk.

will graag het boek
Hij vindt het nu erg