

# Juf, wanneer gaan we weer lezen?!

Een onderzoek naar de mogelijkheden en aandachtspunten van het Connect lezen in de groep



**Caroline Scheffer-Boom**

**Studentnr.: 1369116**

**Master Special Educational Needs  
(M SEN)**

**Fontys Opleidingscentrum Speciale  
Onderwijszorg**

**Intern Begeleider deeltijd tweejarig**

**Begeleiding: Tineke van Alphen**

**Mei 2011**

## Inhoudsopgave

Samenvatting	3
<u>Hoofdstuk 1 Inleiding, aanleiding en probleemstelling</u>	4
1.1 De inleiding	4
1.2 De aanleiding	5
1.3 De onderzoeksvraag	6
1.4 Wat denk ik te bereiken?	7
<u>Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing</u>	9
2.1 Actuele beschouwing van relevante literatuur	9
2.1.1 De goede en de zwakke lezer	10
2.1.2 De specifieke begeleiding	10
2.1.3 Het directe instructiemodel en klassenmanagement	12
2.1.4 Relatie school – ouders	13
2.2 Verheldering van mijn begrippenkader en de theoretische onderbouwing van mijn hypothese	13
2.2.1 Het Connectionistisch model	13
2.2.2 Het Connect lezen	14
2.2.3 De meerwaarde van het Connect lezen	15
2.3 Reflectie op de literatuur	15
<u>Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie</u>	17
3.1 Welke onderzoeksvorm heb ik gekozen en waarom?	17
3.2 Hoe ga ik mijn data verzamelen?	17
3.3 Wie zijn erbij betrokken?	19
3.4 Welke afwegingen heb ik gemaakt bij de keuze voor data verzamelinginstrumenten?	19
3.5 Hoe ga ik data analyseren?	20
3.6 Verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid	20
3.7 Ethische aspecten	21
<u>Hoofdstuk 4 Data presentatie, resultaten en data-analyses</u>	22
4.1 De vragenlijst	22
4.2 Het interview	24
4.3 Het logboek en de vloeiendheidsschaal	27
4.4 De toets	29

<u>Hoofdstuk 5 De antwoorden en conclusies</u>	33
5.1 De antwoorden op de deelvragen	33
5.2 De conclusies rondom de hypothese	36
<u>Hoofdstuk 6 De reflectie en evaluatie</u>	37
6.1 Wat betekenen mijn conclusies voor de toekomst van mijn onderzoeksdomein?	37
6.2 Welke inhoudelijke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoek?	37
6.3 Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend en wat heb ik ervan geleerd?	38
6.4 Welke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoekers?	38
Literatuurlijst	39
Bijlagen 1 t/m 6	41 t/m 46

## Samenvatting

Mijn ervaringen in het onderwijs hebben mij geleerd dat niet alle kinderen als vanzelf leren lezen. Op onze school voor Speciaal Basis Onderwijs komen we heel wat kinderen tegen die we met behulp van de leesmethode extra hulp moeten bieden, zodat ook zij de kans krijgen een enthousiaste en gemotiveerde lezer te worden. Echter, voor een kleine groep kinderen is ook dat niet genoeg. Met hen kunnen we gaan 'Connecten'. Het Connect lezen is een interventie die blijkt te werken. Mijn vraag is echter of het ook een interventie is die we binnen de groep kunnen inzetten. Wat zijn de mogelijkheden en wat zijn de aandachtspunten bij het Connect lezen in de groep?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden heb ik een literatuurstudie gedaan en met behulp van verschillende onderzoeksmiddelen een praktijkonderzoek uitgevoerd en data verzameld. Zo hebben we op onze school het Connect lezen binnen de groep uitgeprobeerd en ben ik op andere scholen gaan kijken die er al mee werken. Hieruit is gebleken dat de organisatie het meest lastige aspect is, maar dat er zeker mogelijkheden zijn wat betreft het implementeren van Connect lezen binnen de groep.

Uit mijn onderzoek is verder gebleken dat de leesmotivatie van zowel de leerlingen als de leerkrachten en de ouders een belangrijke rol spelen bij het verbeteren van de leescompetentie. Tijdens het onderzoek vroeg één van de kinderen uit mijn groep 'juf, wanneer gaan we weer lezen?!', wat zeker voor dit kind een grote vooruitgang weergeeft op het gebied van motivatie.

Ik wens je veel leesplezier en hoop dat ook jij na het lezen van mijn meesterstuk, de mogelijkheden ziet van het Connect lezen binnen de groep, met als uiteindelijk doel van alle kinderen sterke, enthousiaste en gemotiveerde lezers te maken.

## Hoofdstuk 1 Inleiding, aanleiding en probleemstelling

In dit hoofdstuk maak je kennis met de onderzoeker en de plaats waar het onderzoek heeft plaatsgevonden. Verder kun je gaan lezen wat voor mij de aanleiding is geweest voor dit onderzoek. Vervolgens stel ik een hypothese en worden de daarbij behorende deelvragen uiteen gezet. Tenslotte geef ik aan wat ik denk te bereiken met dit onderzoek en wat het belang daarvan is.

### 1.1 De inleiding

Mijn naam is Caroline Scheffer en ik ben nu ruim 13 jaar werkzaam op een school voor speciaal basisonderwijs (SBO) in Oosterhout. Onze school is bestemd voor de opvang en begeleiding van leerlingen die, om uiteenlopende redenen, onvoldoende kansen hebben in het reguliere basisonderwijs. Het is een streekschool en telt twee locaties. Ik ben werkzaam op de hoofdlocatie waar de leerlingen uit de onderbouw (OB) en de middenbouw (MB) zitten. Ik werk als groepsleerkracht in een middenbouwgroep en heb de ambitie in de toekomst de taak van IB-er op me te nemen. Dit onderzoek voer ik uit in het kader van mijn opleiding tot Intern Begeleider, gevolgd bij Fontys OSO te Tilburg. Dit is een leerroute binnen de HBO-Master Special Educational Needs.

Ik voer mijn onderzoek uit op de school waar ik werkzaam ben. Het onderzoek betreft de invoering van het Connect lezen in de groep. Onze leerlingen vragen om extra ondersteuning en begeleiding bij het onderwijsaanbod, dat is afgestemd op hun specifieke hulpvragen. Dat betekent dat we ook op het gebied van technisch lezen ons best willen en moeten doen, om ieder kind een sluitend onderwijsaanbod te geven.

We werken op onze school vanaf de middenbouw met niveaugroepen, o.a. op het gebied van lezen. Dat betekent dat ik in mijn lage middenbouwgroep altijd de kinderen in de leesgroep krijg, met het laagste leesniveau van de middenbouw. Deze hebben meestal veel moeite met lezen. Ter illustratie: in november 2008 (na de eerste toetsperiode van dat schooljaar) was het gemiddelde beheersingsniveau van de groep 0.73 (oude AVI-norm). De kinderen hadden een leeftijd van 9 en 10 jaar. Hierbij moet opgemerkt worden dat we een school zijn voor speciaal basisonderwijs en vaak te maken hebben met kinderen die pas op latere leeftijd instromen. Dit betekent dat er kinderen zijn die al een achterstand hebben op het gebied van lezen, wanneer ze bij ons op school komen.

## 1.2 De aanleiding

Ik heb gekozen voor dit onderzoek omdat het 'leren lezen' en het begeleiden van kinderen hierin, me erg aanspreekt. Daarbij ben ik in de afgelopen jaren behoorlijk wat kinderen tegen gekomen, die ondanks mijn enthousiasme, zelf maar moeilijk enthousiast waren te krijgen voor het lezen van een boek. Toch zou ik graag van ieder kind een enthousiaste en gemotiveerde lezer maken.

Er zijn kinderen die meer moeite hebben om te leren lezen dan gemiddeld. Kinderen waarbij het leesproces maar moeizaam op gang komt. Kinderen die benoemd kunnen worden als zwakke lezers en die het op een gegeven moment niet meer leuk vinden om te lezen. Deze kinderen moeten en kunnen wij helpen. Dit onderzoek is een klein onderdeel naar deze zoektocht die afstemming heet.

Twee jaar geleden heb ik de mogelijkheid gehad om bij onze RALFI-groep<sup>1</sup> te kijken. Ik was erg gecharmeerd van deze methode vanwege het plezier dat de kinderen in het lezen hadden en de vooruitgang die kinderen daarmee maken. Dit heeft me ertoe gezet om weer eens kritisch naar het door mij gegeven leesonderwijs te kijken. Na het lezen van 'het protocol leesproblemen en dyslexie voor het speciaal basisonderwijs'<sup>2</sup> en overleg met de IB-er en RT-er, ben ik begonnen met het verbeteren en verfijnen van het leesonderwijs in mijn leesgroep. Dat heeft ervoor gezorgd dat ik naast het goed volgen van de leesmethode van Kees de Baar, Leesweg Plus, de kinderen ook verbredingsactiviteiten<sup>3</sup> en wekelijks een tekst aanbied. Deze tekst oefenen we dagelijks met behulp van de opbouw van voor- koor- en doorlezen.

Daarnaast hebben we schoolbreed in het kader van effectief leesonderwijs, de leestijd vergroot en is er middels observaties en klassenconsultaties, aandacht voor de borging van de Leeslijn-aanpak in de onderbouw en de Leesweg Plus-aanpak in de groepen van de middenbouw. Hierbij wordt gekeken naar de kwaliteit van de instructie en de rol van de leerkracht hierin.

Met dit meesterstuk wil ik dicht bij mijn eigen ervaringen blijven. Daarmee doel ik op de eerder beschreven ervaringen die ik de afgelopen jaren heb opgedaan, door mijn eigen leesonderwijs steeds verder te optimaliseren en te zoeken naar de 'beste manier'. Mijn drijfveer is het bereiken van het 'ultieme doel': dat de leerling een zelfstandige en gemotiveerde lezer wordt (uit: Smits en Braams, 2006, p. 55).

---

<sup>1</sup> Voor uitleg: zie bijlage 1

<sup>2</sup> Wentink, H. en Wouters E. (2005) *Protocol leesproblemen en dyslexie voor het speciaal basisonderwijs*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

<sup>3</sup> Voor uitleg: zie bijlage 1

Ik probeer met behulp van de methode Leesweg Plus, effectieve instructie, de verbredingsactiviteiten en aandacht voor motivatie, ieder kind in mijn leesgroep vooruit te laten gaan in zijn/haar leesontwikkeling.

We werken, tot en met AVI 5 instructie, met het lees- en dyslexieprotocol<sup>4</sup> dat is toegespitst op onze school. Het dyslexieprotocol vanaf AVI 6 wordt het komende schooljaar ingevoerd. Het dyslexieprotocol geeft aan dat wanneer de leesontwikkeling minder goed verloopt, we specifieke hulp gaan bieden aan het kind. Het beschrijft hoe we dat moeten doen, op welke manieren, met welke middelen en op welke momenten in de schoolloopbaan van het kind. Ons protocol geeft dus suggesties die mogelijk ingezet kunnen worden bij de specifieke leesbegeleiding van zwakke lezers. Het Connect lezen wordt als mogelijke interventie aangegeven. Hier ben ik erg nieuwsgierig naar. Ik zou graag willen weten hoe we het Connect lezen in de groep kunnen inzetten en of we daarmee betere en meer gemotiveerde lezers krijgen.

### 1.3 De onderzoeksvraag

In de praktijk blijkt dat er in de onderbouw al een aantal kinderen gesignaleerd worden die het lezen, alleen met behulp van onze leesmethode, niet voldoende oppikken. Op dit moment zijn er een aantal kinderen die individueel of in kleine groepjes middels Connect lezen werken. Deze kinderen worden buiten de groep door onze logopedistes begeleid. Hierin zit echter een beperking qua tijd en hoeveelheid kinderen die hulp kunnen krijgen. Om die reden stel ik mezelf de vraag hoe en of we dit Connect lezen binnen de groep kunnen realiseren. Ook de IB-er van de onderbouw, de directie en de lezen+ commissie<sup>5</sup> hebben aangegeven hier nieuwsgierig naar te zijn.

Mijn doel is dan ook het onderzoeken of het Connect lezen een waardevolle aanvulling is op ons leesonderwijs en of deze interventie binnen de groep kan worden ingezet. Ik wil gaan bekijken wat het effect is van het inzetten van het Connect lezen op de leesontwikkeling van leeszwakke kinderen. Achterliggende gedachte hierbij is dat deze specifieke begeleiding erop gericht dient te zijn de leesontwikkeling van de zwakke lezers te versnellen zodat zij mee kunnen blijven doen met het leesonderwijs voor de hele groep (convergente differentiatie<sup>6</sup>).

Een doel op lange termijn is, zoals ons protocol dat aangeeft: *alle kinderen een zo goed mogelijke leesontwikkeling te helpen doorlopen.*

---

<sup>4</sup> Het doel van dit lees- en dyslexieprotocol is te vinden in bijlage 2

<sup>5</sup> Deze commissie is op onze school actief sinds 2005 en bestaat uit groepsleerkrachten van verschillende bouwen, een IB-er en een logopediste. Zij houden zich bezig met het steeds weer verder optimaliseren van ons leesonderwijs, o.a. middels het invoeren van het lees- en dyslexieprotocol en het invoeren van de methode 'Leesweg Plus'. Daarnaast worden er ook analyses gemaakt van toetsresultaten, die zij vervolgens bespreken.

<sup>6</sup> Bij convergente differentiatie wordt er een minimumdoel voor de klas als geheel gesteld. Na de klassikale instructie gaat de groep de leerstof zelfstandig verwerken, waardoor de leerkracht tijd heeft om de risicoleerlingen extra instructie te geven. Dit wordt ook wel begeleide inoefening genoemd.

Mijn hypothese luidt als volgt:

Met het inzetten van het Connect lezen in de klas, kunnen we nog beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de zwakke lezers.

De deelvragen van het onderzoek zijn:

- Wat wordt er precies verstaan onder een zwakke lezer?
- Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om het Connect lezen in te zetten?
- Is het organisatorisch gezien mogelijk om het Connect lezen binnen de groep te implementeren?
- Treedt er een meetbaar effect op als het Connect-programma binnen de groep gebruikt wordt en is er een verschil in resultaten in vergelijking met de controlegroep?
- Biedt het Connect lezen voor ons leesonderwijs meerwaarde en waar blijkt dat uit?
- Neemt de motivatie van de kinderen om te lezen toe, na een periode met het Connect lezen te hebben gewerkt?
- Hoe ervaart de leerkracht het Connect-programma, wanneer ze het binnen de groep aanbieden?
- Is het van belang om ouders te betrekken in de leesontwikkeling van hun kind en zo ja, hoe doe je dat dan?
- Welke competenties moeten er door mij worden ingezet om dit onderzoek te leiden?

#### **1.4 Wat denk ik te bereiken?**

We willen er als school naartoe dat, na het signaleren, de kinderen die op het gebied van lezen extra hulp nodig blijken te hebben, het voor hen gewenste aanbod krijgen.

Op de lange termijn denk ik te bereiken dat leerkrachten beter op de hoogte zijn van de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen op het gebied van lezen en de mogelijk in te zetten interventies voor de zwakke lezers. Een algeheel doel van ons onderwijs is om niet 'volgend' te werk te gaan, maar ontwikkelingsgericht. Daar past deze ontwikkeling heel erg goed bij. Leerkrachten moeten weten wat ze van kinderen mogen verwachten en wat ze kunnen inzetten om dat te bereiken. Het Connect lezen zou daar een onderdeel van kunnen zijn.

Op korte termijn denk ik te bereiken dat minimaal één leerkracht in de onderbouw van onze school, na het signaleren weet welke kinderen mogelijk baat hebben bij het werken middels het Connect lezen. Zij kan daarbij aangeven waarom ze met deze kinderen met deze interventie gaat werken en hoe ze dat vorm moet gaan geven.

Voor mijzelf zie ik een verrijking, door het lezen van literatuur over de zwakke en de stagnerende lezers en door me verder te verdiepen in de didactiek van het Connect lezen en de leerkrachtvaardigheden die daarbij ingezet moeten worden.



Het onderzoek vindt plaats in één van onze onderbouwgroepen. Dat betekent dat er voor mij een taak ligt deze leerkracht te informeren en begeleiden in het proces. Het gebruik van Connect lezen in de groep is nieuw voor haar. Daarbij zal ik mijn competenties als coach aanspreken en verder ontwikkelen.

Wanneer blijkt dat het Connect lezen in de groep een positief effect heeft, zullen we deze manier van werken door de hele school kunnen gaan gebruiken (daar waar nodig uiteraard). Daarbij moet ik nadenken over hoe we dit het beste binnen het team en schoolorganisatie kunnen inbrengen. In de SWOT-analyse die ik vorig jaar heb gemaakt, komt naar voren dat we graag van elkaar leren (een kans), maar dat er gemakkelijk werkdruk wordt ervaren (een zwakte). Deze 2 componenten zouden we kunnen koppelen, door collega's de gelegenheid te geven bij elkaar te gaan kijken. Op die manier kun je binnen je werktijd een ander enthousiasmeren en instrueren, zodat er een goede basis ligt voor de invoering in andere groepen.

Wanneer we dit onderzoek positief afsluiten, zal er dus daarna een taak voor mij zijn wat betreft de uitwerking van de verbetering van ons leesonderwijs.

## Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In dit hoofdstuk zal ik eerst ingaan op wat er wordt verstaan onder de goede en de zwakke lezer. Daarbij ben ik op zoek gegaan naar wat de literatuur te zeggen heeft over de onderwijsbehoeften van deze lezers en hoe we daar op school het beste bij aan kunnen sluiten. Ook de relatie tussen school en ouders wordt hierbij apart besproken.

Verder laat ik zien wat de achterliggende gedachte van het Connect lezen is en ga ik kort in op het programma Connect Vloeiend Lezen. Ook ben ik binnen de literatuur op zoek gegaan naar de mogelijke meerwaarde van een interventie als Connect lezen.

De literatuur die ik heb gebruikt voor de theoretische onderbouwing van dit onderzoek, is te vinden in de literatuurlijst.

### 2.1 Actuele beschouwing van relevante literatuur

Alle kinderen willen en kunnen leren lezen. Echter, zoals ik in mijn inleiding al aangaf, kom ik in de praktijk regelmatig kinderen tegen die meer moeite hebben om te leren lezen dan gemiddeld. De methoden van Kees de Baar, die wij op school gebruiken (Leeslijn en Leesweg) pleiten voor een korte instructietijd. Op die manier wordt er tijd vrijgemaakt om aan de kinderen individueel aandacht te besteden. Achterliggende gedachte hiervan is het uitgangspunt dat alle kinderen leren lezen op hun eigen niveau en in hun eigen tempo. Kees Vernooij daarentegen, pleit voor een vroegtijdige signalering en interveniëring bij zwakke lezers. Hij is voorstander van meer instructietijd en een intensivering ervan voor de lezers die dat nodig hebben. Zwakke lezers, zo zegt hij, hebben minimaal één uur leestijd per week meer nodig om goed te leren lezen<sup>7</sup>.

Karin van de Mortel kijkt daarbij nog specifiek naar het SBO. Zij geeft in haar artikel<sup>8</sup> aan dat het kinderen die het SBO instromen, op het basisonderwijs mogelijk al een jaar aanvankelijk leesonderwijs hebben gekregen. Voor de motivatie van het kind is het van belang alert te zijn op het feit dat het kind niet meer dan twee jaar aanvankelijk leesonderwijs krijgt aangeboden. Wanneer het kind dan nog moeite heeft met het behalen van het gewenste AVI E3-niveau, dan zegt ook zij: niet verlengen, maar intensiveren.

Het idee dat de leesontwikkeling bij sommige kinderen nu eenmaal later op gang komt, is achterhaald. Kees Vernooij (2005) geeft heel duidelijk aan dat goed leren lezen geen ontwikkelingsprobleem is, maar een vaardigheidsprobleem. Dat betekent, dat ook de (potentieel) zwakke lezer een goede lezer kan worden.

---

<sup>7</sup> Bron: Vernooij, K. (april 2005), *Het VLOT draaiboek 'Vlot lezen en vergroten van woordenschat' in het Speciaal Basisonderwijs. Leesimpuls SBO (LISBO)*.

<sup>8</sup> Artikel van Karin van de Mortel, principal consultant CPS, *Lezen in het speciaal basisonderwijs*.

### 2.1.1 De goede en de zwakke lezer

Een goede lezer is iemand die in staat is de tekst te begrijpen door middel van een vlotte en accurate leesvaardigheid. (Van der Leij, 1998, p. 17). Kees Vernooy (2005) vult dit aan: om een tekst goed te begrijpen, moet je de betekenis aan de te lezen woorden kunnen toekennen (woordenschat). Wanneer kinderen een tekst kunnen lezen en begrijpen, hebben ze ook meer kans tot het ontwikkelen van een positieve leesattitude. Smits en Braams (2006) zeggen nog: 'een goede lezer is een betrokken lezer. Leren lezen moet dus altijd begrijpend zijn!' Kinderen leren daardoor dat het leren lezen geen doel op zich is, maar dat lezen werkelijk zin heeft: dat het om inhoud gaat. Smits en Braams geven hierbij nog een aantal tips in het kader van de leesmotivatie (Smits en Braams, 2006, p. 21).

DTLAS<sup>9</sup> geeft aan dat zwakke lezers, leerlingen zijn bij wie het technisch lezen onder de voldoende of zelfs onder de minimumstandaard blijft.

Om van de zwakke lezer een goede lezer te maken, moeten we activiteiten aanbieden die deze kinderen de eerder genoemde leesvaardigheden laten verwerven, die de goede lezers kenmerkt. Wat goede lezers doen moeten zwakke lezers in principe ook gaan doen.

Op die manier werken we op een oplossingsgerichte manier: we gaan uit van wat het kind al kan en werken van daaruit naar de leesvaardigheden die het nog verder moet ontwikkelen.

### 2.1.2 De specifieke begeleiding

Om te beginnen is het uiteraard van belang dat je in je leesonderwijs zo optimaal mogelijk gebruik maakt van een leesmethode. Kees Vernooy (2005) stelt dat het van belang is om voor alle kinderen dezelfde methode te gebruiken en voor kinderen met specifieke leesbehoeften deze te intensiveren, door bijv. extra instructie en/of meer herhalen.

In de praktijk (en zo ook op onze school) werd ervaren dat de methode Leesweg te weinig oefenstof biedt voor de zwakke lezers en dat de handleiding van de Leesweg, te weinig handreikingen gaf om leerlingen te begeleiden die meer ondersteuning nodig hebben dan de methode biedt. Dat is de reden dat een werkgroep (CEDgroep) een aanvulling heeft gemaakt, onder de naam 'Leesweg Plus'<sup>10</sup>. Deze aanvulling gebruiken wij op school ook ter verbetering en intensivering van ons technisch leesonderwijs.

Naast het feit dat je een goede methode als basis moet gebruiken, zegt Kees Vernooy (2005) dat wanneer je effectief om wilt gaan met verschillen binnen het leesonderwijs, je duidelijke leesdoelen moet vaststellen. Naar aanleiding van dit laatste, ben ik in ons dyslexieprotocol op zoek gegaan naar de streefdoelen. Deze zijn te vinden in bijlage 2. We werken sinds een aantal jaar vanuit het ontwikkelingsgericht principe. Dat betekent dat leerkrachten de interesses én handelingsniveaus van kinderen als uitgangspunt nemen en

<sup>9</sup> DTLAS = *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*, A. Struiksma, A. van der Leij, J. Vieijra (2004)

<sup>10</sup> Zie voor informatie over Leesweg Plus: <http://www.cedgroep.nl/ced-webwinkel/basisonderwijs/leesweg-plus.aspx>

het onderwijsaanbod daarop aanpassen. Het is daarbij van belang dat we verschillende eisen mogen stellen aan verschillende kinderen. Het hebben van positieve en hoge verwachtingen en daarmee het stellen van doelen, past binnen dit principe en het is een belangrijke voorwaarde voor effectief leesonderwijs<sup>11</sup>.

Uit veel leesonderzoek blijkt de belangrijke rol van de leerkracht tijdens het leren lezen. Volgens Snow, Bruns & Griffin (1998) is excellente instructie bij het leren lezen cruciaal voor het voorkomen van de meeste leesproblemen. Zij zeggen daarover het volgende:

*The critical importance of the teacher in the prevention of reading difficulties must be recognized, and efforts should be made to provide all teachers with adequate knowledge about reading and the knowledge and skill to teach reading or its developmental precursors.*

Al eerder heb ik aangegeven dat er al sprake kan zijn van een leesachterstand wanneer kinderen bij ons op school komen. Er is dan geen sprake meer van het voorkomen, zoals Snow, Burns en Griffin het aangeven. Daarom wil ik hier ook meer aandacht vestigen op hetgeen zij zeggen over het belang van kennis en vaardigheden van de leerkracht. Cruciale leerkrachtvaardigheden tijdens het leren lezen zijn voordoen, hardop denken, demonstreren, begeleiden van de toepassing van het geleerde en wanneer nodig het geven van pre- en reteaching aan risicolezers. Zwakke lezers profiteren vooral van veel voordoen (bijvoorbeeld het voordoen van hakken en plakken).

Wanneer uitvallers kwalitatief goede, meer doelgerichte en intensieve instructie zouden krijgen, zal dat naar verwachting een positief effect op hun leesontwikkeling hebben.

Samengevat is de essentie bij het effectief omgaan met verschillen binnen het leesonderwijs<sup>12</sup>:

1. Stel duidelijke leesdoelen.
2. Zorg voor goede instructie, zowel op groeps- als op subgroepniveau, geef daarbij veel voorbeelden en ondersteun de leerlingen bij het toepassen.
3. Werk met kwalitatief verantwoorde leesmethoden.
4. Besteed voldoende tijd aan lezen en aan zwakke lezers.
5. Signaleer risicolezers vroegtijdig en besteed meer tijd aan reteaching en preteaching van risicolezers.
6. Volg de leesontwikkeling nauwgezet en verbind daaraan consequenties voor de punten genoemd onder 2 tot en met 4.

---

<sup>11</sup> Bron: [www.kwaponetwerk.nl/.../Vernooy\\_Kwaliteit\\_leren\\_lezen.doc](http://www.kwaponetwerk.nl/.../Vernooy_Kwaliteit_leren_lezen.doc)

<sup>12</sup> Bron: Vernooy, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies

### 2.1.3 Het directe instructiemodel en klassenmanagement

In de vorige twee paragrafen heeft de leerkracht kennis op kunnen doen en is het belang van bepaalde leerkrachtvaardigheden aangetoond. In deze paragraaf richt ik me op de uitvoering. Om het bovenstaande uit te kunnen voeren, moet je immers een krachtige leerkracht zijn. Dat is volgens mij iemand die weet waar hij/zij over praat en die structuur kan aanbrenge(n).

We werken bij ons op school middels het directe instructiemodel. Op die manier brengen we de structuur aan in de lessen. Onderzoek wijst uit dat het directe instructiemodel met name voor kinderen met problemen, superieur is aan welke aanpak dan ook (Kozloff e.a., 1999)<sup>13</sup>. Het is noodzakelijk voor de leesontwikkeling van risicoleerlingen dat ze van de dagelijkse groepsinstructie profiteren. Bovendien is een door de leerkracht gestuurde, gedifferentieerde instructie voor deze kinderen van groot belang. Directe instructie leidt met name op scholen met veel kinderen uit risicogroepen tot consistent hogere leerprestaties.

Deze manier van werken helpt de leerkracht ook met zijn klassenmanagement. In de praktijk heb ik gezien en ervaren dat extra instructie en begeleiding vaak stranden op te weinig tijd, of de hoeveelheid leerlingen die het nodig hebben. Het lijkt dus gemakkelijker gezegd dan gedaan.

Volgens mij is het om te beginnen van belang, dat je goed zicht hebt op de mogelijkheden van je klassenmanagement. Hier hoort bijvoorbeeld bij dat je goed voorbereid bent op een les en dat je de klas daar naar hebt ingericht. Mariët Förrer zegt hierover het volgende: *Goed klassenmanagement is de basis voor effectief onderwijs. Leerkrachten die de gang van zaken in de klas goed organiseren, creëren een werksfeer waarin (ook de zwakke) kinderen zich optimaal kunnen ontwikkelen. Goed klassenmanagement zorgt er bovendien voor dat leerkrachten ontspannen voor de klas staan en grip houden op de gang van zaken*<sup>14</sup>.

Daarnaast moet je met je groep een zekere fase van zelfstandig werken hebben bereikt. Als laatste denk ik dat het belangrijk is dat je tijd en geduld hebt om nieuwe dingen te proberen en in te voeren. Deze tijd zou ik ook zeker gebruiken om te ventileren met collega's. Wellicht hebben zij aanvullingen op je eigen ideeën. Dat kenmerkt ook de lerende organisatie<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> Bron: Vernooij, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies

<sup>14</sup> Bron: Förrer, M. en Schouten, E. (2009) *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs.* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies

<sup>15</sup> Bron: Senge, Peter (e.a.) (2003) *Lerende Scholen. Een vijfde discipline-boek. Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing.* Schoonhoven: Academic Service.

### **2.1.4 Relatie school-ouders**

Mijn onderzoek vindt plaats op school. Bij het lezen van literatuur omtrent het verbeteren van ons leesonderwijs heb ik me vooral gericht op de taak van de leerkrachten. Toch vraag ik me steeds af, of er ook een rol is voor thuis en wat deze dan is? Het is op onze school nu zo, dat kinderen vanuit de stamgroep een leesboek mee naar huis krijgen en daar minimaal drie keer per week in moeten lezen. Het zal niemand verbazen dat de zwakke lezers hier vaak weinig zin in hebben en dus ook moeilijk te motiveren zijn (ondanks het feit dat we dit wel proberen door ze te belonen).

Kees Vernooij geeft het belang aan van de relatie school-ouders, wanneer het gaat om de leesontwikkeling. Ouders blijken, zo zegt hij, invloed te hebben op de leesontwikkeling van kinderen. Het is voor de leesontwikkeling van het kind van belang dat ouders met hun kind lezen. De kracht van de ouder-kind relatie heeft een positief effect op de leesattitude van het kind en op de wil om te leren lezen. Daarnaast is het wenselijk dat de ouders de leesdoelen van de school en de werkwijzen om die doelen te realiseren, ondersteunen. Daarom moeten leerkrachten de ouders regelmatig informeren (Vernooij, 2005, p. 82). In bijlage 3 zijn tips te vinden die de leerkracht aan ouders kan geven.

## **2.2 Verheldering van mijn begrippenkader en de theoretische onderbouwing van mijn hypothese**

### **2.2.1 Het Connectionistisch model**

Eén van de theorieën hoe om te gaan met (potentieel) zwakke lezers is het Connectionistische model. De drie vormen van Connect Lezen zijn gevormd vanuit dit model. In het Connectionistische model wordt het geheugen beschouwd als een netwerk van fragmenten (Billiaert, 1996, p. 22). Die fragmenten bestaan uit beelddeeltjes en klankdeeltjes. Een combinatie van een beeld- met een klankdeeltje noem je een functionele eenheid. Een grafeem (letterteken) gekoppeld aan een foneem (letterklank) is zo'n functionele eenheid, evenals letterclusters (schr) of kop- en staartstukken (ver-, -lijk). Hoe vaker je ze tegen komt, in een wisselende context, des te gemakkelijker worden ze geactiveerd.

Ook hele woorden kunnen een functionele eenheid worden. Het lezen ontwikkelt zich in dit model via 'Covariatie'. Co staat voor het samengaan van wat je ziet en wat je hoort. Variatie staat voor het telkens zien, horen en ervaren van verschillen en gelijkenissen.

Als letters snel herkend worden, kunnen de letters gekoppeld worden aan andere letters en worden er letterclusters herkend. Zodra de clusters herkend worden, kunnen deze zich uitbreiden tot hele woorden die direct uit het geheugen opgeroepen kunnen worden.

Woorden van meer dan 10 letters worden in delen herkend. Als de herkenning van woorden

snel en precies plaats vindt op basis van een zo groot mogelijk cluster, is er sprake van efficiënte woordherkenning en zijn de processen geautomatiseerd (van der Leij, 2003, p. 46).

Bij het leren lezen is veel tijd nodig voor het automatiseren van de verbindingen tussen letters en klanken. Dit leer je door eenvoudigweg veel te lezen. Op het moment dat dit proces geautomatiseerd is, kan ook de leeswoordenschat toenemen (Mommers, 2006). Het is dus van groot belang om met zwakke lezers vooral veel te lezen, zodat ze de kans krijgen om de benodigde verbindingen tussen letters en klanken te automatiseren.

De leesontwikkeling wordt extra gestimuleerd als lezen en schrijven (stellen) worden gecombineerd. Ter stimulering van directe woordherkenning is het ook zinvol om oefenwoorden op te schrijven. Door motorische inprenting kunnen kinderen nieuwe woorden gemakkelijker onthouden en spellen. Dit geldt zéker voor zwakke lezers<sup>16</sup>.

### 2.2.2 Het Connect lezen

Connect is een interventieprogramma voor zwakke lezers uit groep 3 en 4. Het totale Connectprogramma bestaat uit drie afzonderlijke delen, namelijk 'Connect Klanken en Letters', 'Connect Woordherkenning' en 'Connect Vloeiend Lezen'.

Connect is zo genoemd, omdat het een verbinding legt tussen schrijven en lezen. Zoals eerder aangegeven, heeft motorische inprenting via schrijven een positief effect op het leren lezen. Het hardop verklanken is hierbij een essentieel onderdeel.

Het programma Connect Vloeiend Lezen is bedoeld voor kinderen die het aanvankelijk lezen beheersen maar niet komen tot automatisering van het lezen (Smits & Braams, 2006). Het Connectprogramma dient minimaal drie maal per week te worden uitgevoerd. Ook de volgorde waarin het programma is opgebouwd is van groot belang. Connect Vloeiend Lezen is voornamelijk geschikt voor de laatste interventieperiode van groep 3 en voor geheel groep 4.

Ook na groep 4 kan het programma gebruikt worden om zwak lezende kinderen leeskilometers te laten maken. Het hoofddoel van het programma is het automatiseren van de woordherkenning en het vloeiend lezen van een tekst. De belangrijkste indicaties om voor dit programma te kiezen zijn:

- Het kind benoemt alle letters; b en d en twee tekenklanken mogen nog problemen opleveren.
- De leeshandeling wordt wel beheerst maar wordt traag uitgevoerd.

---

<sup>16</sup> Bron: 'Iedereen kan leren lezen', Publicatie van de Inspectie van het Onderwijs (september 2006).

- Woorden die veelvuldig zijn aangeboden, worden toch nog gespeld.
- Lange woorden worden vaak zonder problemen gelezen, terwijl korte woorden problemen opleveren.

Connect moet gebruikt worden als extra instructietijd, dus komt als aanvulling op het gewone leesprogramma. Connect is niet geschikt als kortdurende interventie. Het is een zeer gestructureerd programma waarbij in elke sessie een aantal fasen wordt doorlopen. Om het effect te maximaliseren dient het nauwkeurig nageleefd te worden. De inhoud van de verschillende fasen, de doelen ervan en de uitleg van de verschillende activiteiten worden verder beschreven in de draaiboeken van de drie verschillende Connectprogramma's<sup>17</sup>.

### **2.2.3 De meerwaarde van het Connect lezen**

Wouters en Wentink (2005, p. 105) geven aan dat interventies die niet systematisch en doelgericht zijn opgezet, over het algemeen weinig effectief zijn. Het Connect lezen daarentegen is een programma met een zeer duidelijke opzet, die steeds op dezelfde manier wordt aangeboden. Daarnaast moet er minstens drie keer per week mee worden gewerkt als aanvulling op de leesmethode. Door op die manier de instructie te intensiveren, zullen ook de zwakke lezers vooruitkomen met lezen.

Wat de meerwaarde is van het Connect lezen binnen de groep, is een onderdeel van mijn onderzoek. Dat zal dus nog moeten blijken.

### **2.3 Reflectie op de literatuur**

Wat me het meeste aanspreekt in alles wat ik heb gelezen, is dat iedereen kan leren lezen. Om dit te realiseren is een goede methode leidend, maar zijn de leerkrachten nog altijd degenen die het tot uitvoer moeten brengen. Dit geeft voor mij nog eens duidelijk aan dat naast het signaleren en vervolgens inzetten van een interventie zoals Connect, er evenveel (dan wel niet meer) aandacht moet zijn voor de leerkracht. Hij/zij moet er vertrouwen in hebben dat iedereen kan leren lezen, de verwachtingen moeten hoog zijn. In de praktijk is het hebben van hoge verwachtingen sterk verbonden met de leesprofessionaliteit van de leerkracht, de kwaliteit van de materialen die men gebruikt en de manier waarop men ondersteund wordt. Zoals ik al eerder heb beschreven is hier op onze school al veel aandacht voor. Wel denk ik dat het hebben van hoge verwachtingen nog meer ingebed kan worden, veel leerkrachten moet hier meer ervaring in opdoen.

Middels de gelezen literatuur ben ik al verder aan het professionaliseren. Deze kennis en 'kunnes' (door het ook te gebruiken in mijn eigen leesgroep) zorgt ervoor dat ik me al sterker

---

<sup>17</sup> Deze zijn te vinden op de site [www.masterplandyslexie.nl](http://www.masterplandyslexie.nl)



voel. Ik weet iets en wil het met mijn collega's delen. Dat is al een belangrijke drijfveer voor de toekomst en geeft ook mijn enthousiasme aan om een begeleidende spil te zijn in het verbeteren van ons leesonderwijs.

Een aantal deelvragen zijn middels deze literatuurstudie al beantwoord. Het gaat dan om de volgende vragen:

- Wat wordt er precies verstaan onder een zwakke lezer?
- Welke vaardigheden heeft de leerkracht nodig om het Connect lezen in te zetten?
- Biedt het Connect lezen voor ons leesonderwijs meerwaarde en waar blijkt dat uit?
- Is het van belang om ouders te betrekken in de leesontwikkeling van hun kind en zo ja, hoe doe je dat dan?
- Welke competenties moet ik gaan inzetten om dit onderzoek te leiden?

## Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie

Nu ik een theoretische basis heb gelegd, ga ik onderzoeken of het in de praktijk zo werkt. Om precies te zijn, of het Connect lezen op onze SBO binnen de groep uitvoerbaar is en wat de resultaten daarvan zijn. In dit hoofdstuk is de startfase te vinden van dit onderzoek. Daarnaast zijn de meetinstrumenten en de keuze van het soort onderzoek terug te vinden. Er wordt uitleg gegeven wie er aan dit onderzoek meewerken.

### 3.1 Welke onderzoeksvorm heb ik gekozen en waarom?

Ik heb gekozen voor een actieonderzoek<sup>18</sup>. Actieonderzoek is onderzoek dat gericht is op het eigen handelen van de leerkracht en de situatie waarin dat handelen plaatsvindt.

Ik heb deze vorm van onderzoek gekozen omdat ik naar aanleiding van mijn hypothese, deelvragen heb gesteld, die vragen om onderzoek naar het handelen van een leerkracht met een groep kinderen op klassenniveau. Dat betekent dat ik informatie ga verzamelen, dat gericht is op aspecten van dat handelen en de reflectie erop.

Een actieonderzoek is cyclisch van aard. Dat wil zeggen dat je gaandeweg kennis opdoet, waardoor steeds weer nieuwe vragen kunnen ontstaan. Deze vragen kunnen dan weer aanleiding zijn tot een volgende cyclus. De kennis die we opdoen ligt echter niet alleen op het vlak van het handelen van de leerkracht. In dit onderzoek richt ik me ook op de resultaten van het Connect lezen in de groep.

Dat betekent dat ik een tweede, aansluitende onderzoeksvorm ga gebruiken, namelijk de programma-evaluatie. Deze onderzoeksvorm richt zich op het beoordelen van de kwaliteit van lopende projecten of programma's binnen de school.

### 3.2 Hoe ga ik mijn data verzamelen?

Ik ga gegevens verzamelen, door de volgende processen en de daarbij aansluitende methode/instrumenten te gebruiken:

- Bevragen: de vragenlijst en het interview
- Observeren: het logboek bijhouden
- Meten: de toets

De vragenlijst: Deze wordt gebruikt om erachter te komen hoe het met de leesmotivatie van de kinderen is gesteld. Deze vragen zijn vrijwel allemaal afkomstig uit de leesmotivatietest

---

<sup>18</sup> Bron: Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Windesheim

van van Elsäcker (2002). Hierin wordt een onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie.

De leesmotivatie-test zal ik alle kinderen voorleggen die werken middels het Connect lezen en die ik meeneem in dit onderzoek. Dit zal ik doen voordat we beginnen met het Connect lezen en na een periode van 3 maanden. Dit instrument zal antwoord geven op de deelvraag: *Neemt de motivatie van de kinderen om te lezen toe, na een periode met het Connect lezen te hebben gewerkt?*

Het interview: Om antwoord te krijgen op de vragen *'Is het organisatorisch gezien mogelijk om het Connect lezen binnen de groep te implementeren?' en 'Hoe ervaart de leerkracht het Connect-programma, wanneer ze het binnen de groep aanbieden?'*, maak ik gebruik van het interview. Ik zal mijn vragen stellen aan de 3 groepsleerkrachten van onze school die met de kinderen uit dit onderzoek werken. Daarnaast ga ik op zoek naar antwoorden op mijn vragen bij 4 reguliere basisscholen. Dat doe ik middels een bezoek, een telefonisch interview of via de mail. Zij werken (of hebben gewerkt) met het programma Connect lezen. Op deze manier probeer ik beter zicht te krijgen op de (on)mogelijkheden op het gebied van organisatie en klassenmanagement met betrekking tot het Connect lezen.

Het logboek: Bij het Connect vloeiend lezen wordt gebruik gemaakt van een logboek. Dit wordt na iedere sessie ingevuld. In het logboek is ruimte voor praktisch informatie zoals de titel van het boek en de oefenwoorden die de kinderen uit de tekst hebben gehaald. Daarnaast is er ruimte voor opmerkingen n.a.v. de sessie. Dit is vrij in te vullen. Hierbij teken ik echter wel aan dat het van belang is, om ook de 'allereerste tekenen van vooruitgang' (Smits en Braams, 2006), zoals uitlatingen die de toegenomen motivatie laten zien, hierin te vermelden. Dit instrument is dus van toegevoegde waarde in het onderzoek naar de deelvraag rondom de motivatiebevordering van de kinderen.

Verder wordt er één keer per week (aan het einde van de derde sessie) de vloeiendheidschaal ingevuld. Dit is een evaluatielijst die bij het Connect lezen hoort, waarop per leerling wordt aangegeven hoe (on-)vloeiend een leerling in en bepaalde sessie leest. De vloeiendheidschaal heeft drie categorieën, namelijk 'Klemtoon en intonatie', 'Ritme' en 'Tempo'. Voor elke leerling wordt bij drie categorieën de omschrijving aangekruist die het best bij de leerling past.

De toets: Ieder schooljaar worden de kinderen op het gebied van lezen (in ieder geval) twee keer getoetst middels AVI en DMT. Dat is dit schooljaar in november en april. Voor dit onderzoek zal ik de toetsgegevens van november 2010 vergelijken met de nieuwe toetsgegevens van april 2011. Ook zal ik een vergelijking maken met de twee groepen die op

een verschillende manier met Connect lezen hebben gewerkt, de één helemaal in de groep tijdens de leesles en de ander gedeeltelijk erbuiten, middels RT.

Deze laatste twee instrumenten zullen antwoord geven op de deelvraag: *Treedt er een meetbaar effect op als het Connect-programma binnen de groep gebruikt wordt en is er een verschil in resultaten in vergelijking met de controlegroep?*

### **3.3 Wie zijn erbij betrokken?**

Het onderzoek wordt afgenomen onder kinderen in de leeftijd van 7 t/m 10 jaar. Het gaat om drie kinderen in een onderbouwgroep en drie kinderen in een middenbouwgroep. Deze twee groepen worden met elkaar vergeleken. De genoemde kinderen uit de onderbouw krijgen instructie AVI 1 en werken in de periode dat dit onderzoek plaatsvindt met Connect Vloeiend Lezen, één keer binnen de groep met de groepsleerkracht en twee keer erbuiten met de RT-er.

De drie kinderen uit de middenbouw krijgen instructie AVI 3 en werken in dezelfde periode ook met Connect Vloeiend Lezen, maar dan 3 sessies binnen de groep met de groepsleerkracht.

Deze kinderen zijn kinderen die de leeshandeling beheersen, maar die blijven spellen en daardoor niet vlot lezen. Het zijn kinderen die door de leerkracht zijn aangewezen als kinderen die extra hulp nodig hebben om een sterke lezer<sup>19</sup> te worden.

Daarnaast hebben degene die met Connect lezen werken een belangrijke rol in dit onderzoek. Het gaat dan zowel om de leerkrachten en de RT-er binnen onze school, als de leerkracht, IB-er, RT-er en leescoach waarbij ik het interview afneem.

### **3.4 Welke afwegingen heb ik gemaakt bij de keuze voor data verzamelinginstrumenten?**

Bij het bepalen van de onderzoeksinstrumenten ben ik uitgegaan van de factoren die van invloed zijn op mijn gestelde hypothese, zoals organisatie, klasmanagement, motivatie en de toetsresultaten. Dit heb ik in een schema weergegeven (zie bijlage 4). Deze factoren zijn terug te vinden in de deelvragen. Dit samen vormt de basis van mijn onderzoek en dus van de instrumenten die ik daarvoor gebruik.

Ik heb ervoor gekozen om bij de kinderen een vragenlijst af te nemen, omdat ik door dit twee keer te doen, een goede vergelijking kan maken. Deze leesmotivatietest is terug te vinden bijlage 5.

---

<sup>19</sup> Zie paragraaf 2.1.1 van dit meesterstuk, voor een beschrijving van 'de sterke lezer'.

Verder kies ik ervoor een interview af te nemen bij de leerkrachten, om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen via open vragen. Het zal de vorm hebben van een semi-gestructureerd interview waarbij een aantal hoofdvragen aan bod zullen komen. Ik kan daarbij als onderzoeker de volgorde aanpassen en ingaan op wat leerkrachten antwoorden. Hiervoor zal ik een interviewschema opstellen waarin de vragen zijn opgenomen die ik in ieder geval wil stellen. Het interviewschema is terug te vinden in bijlage 6.

Door de toetsgegevens met elkaar te vergelijken wil ik bekijken wat het meetbare effect is van het Connect lezen (binnen de groep). Hierbij moet wel vermeld worden dat er 5 maanden tussen de twee toetsperioden zitten en dat de kinderen hiervan 3 maanden middels het Connect vloeiend lezen hebben gewerkt. Smits en Braams (2006, p. 71) geven echter de aanbeveling om met het programma Connect Vloeiend Lezen langer dan 3 maanden te werken. Het is dus mogelijk dat na 3 maanden nog weinig vooruitgang te zien is op de toetsen.

### **3.5 Hoe ga ik data analyseren?**

In het onderzoek komen zowel kwantitatieve gegevens naar voren (meetbare gegevens), als kwalitatieve gegevens (ongestructureerde gegevens). De kwantitatieve gegevens die ik verkrijg middels de toets en de vragenlijst, zal ik visueel maken middels staafdiagrammen. De uitkomsten van de kwalitatieve gegevens, zoals die uit de interviews komen, zal ik in een matrix verwerken. Dat betekent dat ik de antwoorden op verschillende vragen aan verschillende geïnterviewden, compact zal weergeven. De gegevens die uit het logboek en de vloeiendheidsschaal komen, zal ik weergeven als een 'geordende schoenendoos'. Dat betekent dat ik zelf een ordening en structuur heb aangebracht in alle gegevens die ik daaruit verzamel.

De uitkomst van deze onderzoeken zal ik apart beschrijven. Daarbij hebben, zoals in het schema van bijlage 4 is te zien, de verschillende onderzoeken invloed op elkaar. In hoofdstuk 5 zal ik de gegevens dan ook samenbrengen bij het beantwoorden van de deelvragen. Dit zal vervolgens leiden tot conclusies en aanbevelingen.

### **3.6 Verantwoording van triangulatie, validiteit en betrouwbaarheid**

Tijdens het onderzoek maak ik gebruik van meerdere instrumenten om data te verzamelen, namelijk: de vragenlijst, het interview, het logboek en de toets. Daarbij betrek ik de kinderen, de leerkrachten en ervaringen van binnen en buiten onze school. Hierdoor ontstaat triangulatie.

In de vragenlijst voor de kinderen zijn de vragen KISS (Keep It Simple, Stupid) geformuleerd.

Ik heb de vragen hier en daar aangepast, zodat ook onze leerlingen uit de onderbouw de vragen goed begrijpen.

Door naast deze leesmotivatietest, binnen de observaties de uitlatingen van kinderen en ouders nauwkeurig te registreren, krijg ik een meer valide beeld van de mogelijke motivatiebevordering.

De ervaringen en ideeën van de verschillende leerkrachten zullen middels het interview naar voren komen. Na deze gesprekken zal ik een kort verslag maken waarna er ruimte gegeven zal worden aan degene bij wie ik het interview heb afgenomen, om op dit verslag te reageren (het principe van member check). Dit kan bestaan uit een eigen toevoeging of iets dat ik gemist heb. Dit kan daarna worden toegevoegd als 'reactie van de betrokkene' of tot een feitelijke bijstelling. Hierdoor vergroot je de betrouwbaarheid.

### **3.7 Ethische aspecten**

De waarborging van de ethische aspecten van mijn onderzoek zijn terug te vinden in de volgende aspecten:

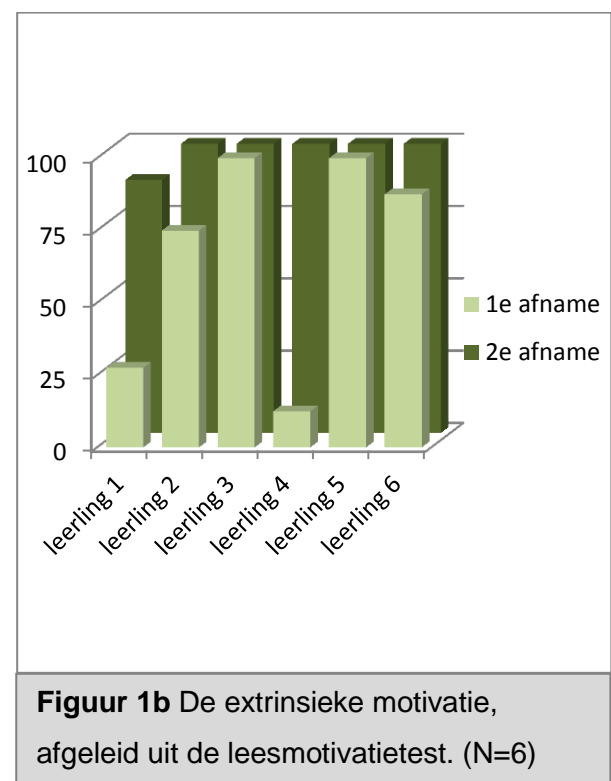
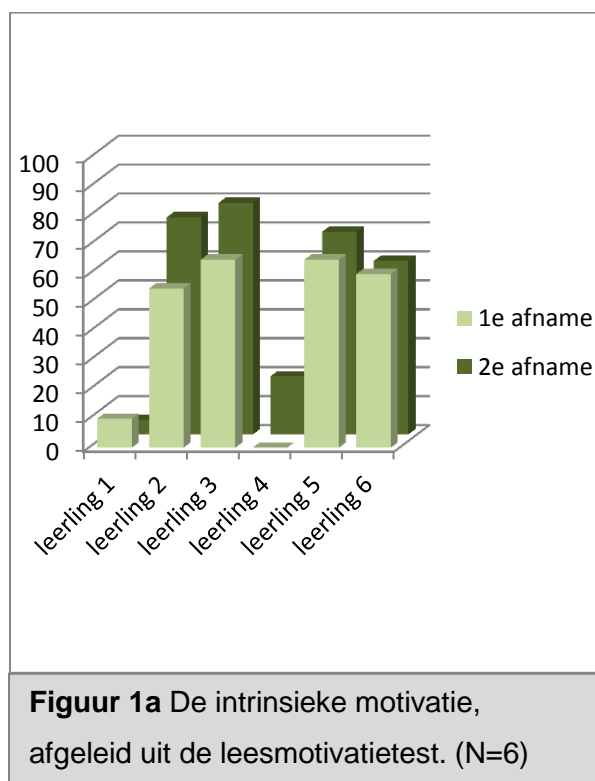
- **Vertrouwen, bedrog en zelfbedrog:** De leerkrachten die meewerken aan dit onderzoek, heb ik geïnformeerd over het doel. Daarnaast heeft er uitleg plaatsgevonden van de achterliggende gedachte en het gebruik van het programma Connect lezen. Dit heb ik in begrijpelijke concrete taal gedaan en ik heb een map aangelegd met benodigheden. Ook zijn de ouders van kinderen die betrokken zijn in dit onderzoek geïnformeerd, dit is gebeurd door de groepsleerkracht. Zij hebben een concrete uitleg gekregen met betrekking tot het lezen thuis.
- **Zorgvuldigheid en nalatigheid:** Ik draag zorg voor de anonimiteit van de kinderen, de leerkrachten, IB-ers, RT-ers en de leescoach die meegewerkt hebben aan het onderzoek.
- **Volledigheid en selectiviteit:** Alle uitkomsten en resultaten van het onderzoek zullen een rol spelen bij de uitwerking ervan.
- **Concurrentie en collegialiteit:** Tijdens het onderzoek werk ik samen met collega's, critical friends en mijn begeleiders. Hierbij is sprake van collegialiteit en hebben we respect voor elkaars eigenheid.
- **Publiceren, auteurschap en geheimhouding:** Ik heb er rekening mee gehouden dat het praktijkonderzoek en meesterstuk tot publicatie zouden kunnen leiden. Ik vind het van belang dat er op die manier de mogelijkheid is om informatie met elkaar te delen.
- **Onderzoek in opdracht:** Doordat ik zelf de vraagstelling van mijn praktijkonderzoek heb bepaald, ben ik eigenaar van dit onderzoek. Dit alles binnen de opleidingseisen van Fontys OSO.

## Hoofdstuk 4 Data presentatie, resultaten en data-analyses

In dit hoofdstuk presenteer ik de data die voortgekomen zijn uit mijn onderzoek. De onderzoeksmethoden en -middelen die ik hiervoor heb gebruikt, heb ik omschreven in hoofdstuk 3. Ik zal per onderzoeksmiddel de data presenteren en analyseren.

### 4.1 De vragenlijst

De vragenlijst heb ik aan het begin en aan het eind van het onderzoek afgenomen. Tussen de twee afnames zat een periode van 3 maanden. De vragenlijst is afgenomen bij de kinderen die tijdens de onderzoeksperiode met het Connect lezen hebben gewerkt, binnen en/of buiten de groep.

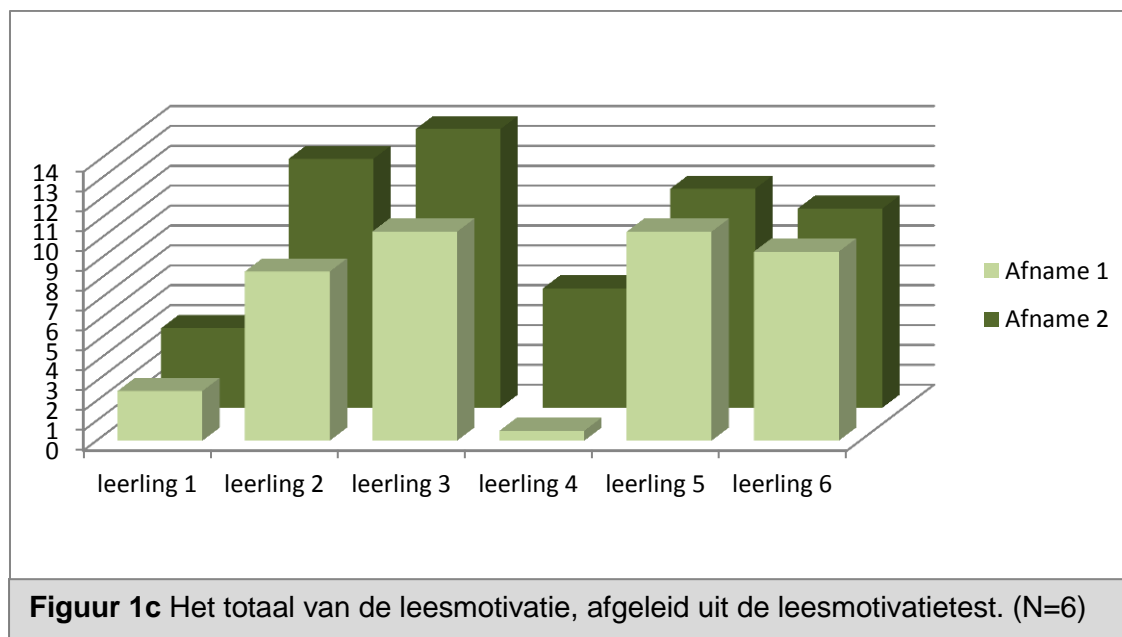


Aan de linkerkzijde van de figuren 1a en 1b zijn de getallen 0 t/m 100 te zien. Dit zijn percentages en deze geven de hoogst mogelijk te behalen score aan op het genoemde onderdeel op de leesmotivatietest. Er zijn in totaal 14 vragen. Hoe hoger de score, hoe positiever het kind tegen lezen aankijkt. Verder zijn zowel de resultaten van de eerste als van de tweede afname per kind weergegeven.

Er is een onderscheid gemaakt tussen vragen die de intrinsieke en de extrinsieke leesmotivatie meten. Intrinsieke leesmotivatie heeft het meeste effect op het leesgedrag en er valt meer winst uit te halen. Hierbij kan gedacht worden aan het stimuleren van de nieuwsgierigheid, uitdaging, afleiding, betrokkenheid en interesse (Tellegen&Catsburg

1987)<sup>20</sup>. Men spreekt van extrinsieke leesmotivatie als dit meer gestuurd wordt door buitenaf. De omgevingsfactoren spelen hierbij een grote rol. In de figuren 1a en 1b is dit onderscheid aangebracht.

In figuur 1c zijn de resultaten van zowel de intrinsieke als de extrinsieke leesmotivatie samengepakt in één figuur. In dit figuur wordt de data niet weergegeven in percentages, maar in de hoeveelheid vragen die er in de totale test zijn. De opzet is verder hetzelfde als de figuren 1a en 1b.



#### Data-analyse n.a.v. de vragenlijst: leesmotivatie

Uit de figuren 1a en 1b is af te lezen dat de extrinsieke motivatie bij alle kinderen hoger ligt dan de intrinsieke motivatie. Dit is zowel bij de eerste als bij de tweede afname het geval. Bij de tweede afname scoren de kinderen op het gebied van extrinsieke motivatie zelfs allemaal boven de 85%.

Wat betreft de intrinsieke motivatie is te zien dat bijna alle kinderen ook hier gegroeid zijn. Dat wil dus zeggen dat deze kinderen het lezen leuker en/of nuttiger zijn gaan vinden. Opvallend is dat leerling 1, wat betreft de intrinsieke motivatie in de afgelopen periode iets achteruit is gegaan. Hij geeft bij de tweede afname aan het vrij lezen op school niet leuk te vinden (waar hij dat bij de eerste afname nog wel leuk vond). Daarnaast geeft hij aan dat er nog wel boeken zijn die hij graag zou willen lezen (waar hij bij de eerste afname van de vragenlijst nog geen behoefte aan had). Zijn totaal aan leesmotivatie is vooruit gegaan, echter het totaalplaatje laat zien dat hij op dit gebied nog niet hoog scoort en dat dus zeker de intrinsieke motivatie nog veel aandacht heeft.

<sup>20</sup> Bron: <http://karenjongeneel.blogspot.com/2010/07/leesmotivatie-en-flow-plus-aanvulling.html>



Leerling 4 valt ook op. Hij heeft weinig/geen leesmotivatie aan het begin van het onderzoek. Na 3 maanden geeft hij echter aan het lezen veel leuker te zijn gaan vinden. Hij leest nu thuis iedere dag uit het boekje dat we op school bij het Connect lezen gebruiken en zijn moeder geeft daarbij aan dat er thuis geen strijd meer geleverd hoeft te worden rondom het lezen.

Wanneer ik naar de totale leesmotivatie kijk, zie ik dat 3 kinderen bij de eerste afname van de vragenlijst, minder dan de helft van de vragen positief beantwoord. Bij de tweede afname geven alle kinderen aan gemotiveerder te zijn. Ook hier vallen leerling 1 en 4 nog op, zij zijn gemotiveerder, maar beantwoorden bij de tweede afname nog steeds minder dan 50% van de vragen positief.

Naar aanleiding van deze analyse ben toch nog eens meer gaan lezen omtrent leesmotivatie. Billiaert (1996) zegt daarover: 'de grootste vooruitgang boek je wanneer je bereikt dat het kind spontaan zelf een keer gaat lezen'. Uit de antwoorden op de vragen van de leesmotivatietest blijkt dat de meeste kinderen nog niet zelf een boek pakken om in te gaan lezen. Wel wordt er bijvoorbeeld door een kind aangegeven dat hij thuis nog een kast vol boeken heeft en dat hij die nog wel eens zou willen lezen. Een ander kind heeft in de afgelopen periode enthousiast zijn best gedaan om de posters op de gang van de school te lezen, wanneer hij daar op zijn busje zat te wachten. Weer een ander kind kwam aan het begin van de periode dat we met het Connect lezen aan het werk zijn gegaan, iedere maandag vragen of we deze week toch wel weer samen gingen lezen. Allemaal zaken die mijns inziens (ofwel middels de leesmotivatietest, ofwel middels observaties), aangeven dat de kinderen gemotiveerder zijn geworden. Een voorbeeld van wat Smits en Braams (2006) 'de allereerste tekenen van vooruitgang' noemen.

De kinderen zijn gemotiveerder om in eerste instantie te leren lezen. De motivatie om zelf te lezen en spontaan een boek te pakken is nog een mooi doel voor de toekomst. Daar blijkt nu de tijd nog te kort voor.

## **4.2 Het interview**

Om een breed beeld te krijgen van de mogelijkheden en de moeilijkheden, wanneer het gaat om het werken met Connect lezen binnen de groep, heb ik mijn interview op 5 verschillende scholen afgenomen. De uitwerking van de interviews zijn te vinden in de bijlagen.

De resultaten hiervan zijn beknopt weergegeven in figuur 2.

	School A OB	School A MB	School B	School C	School D	School E
<b>Op welke manier werken jullie met het Connect lezen? Hoe is het georganiseerd?</b>	Proefperiode: 1x p.w. in de groep tijdens de leesles met de groepsleerkracht en 2x p.w. in de RT.	Proefperiode: 3x p.w. in de groep tijdens de leesles met de leesgroepsleerkracht	Tijdens de leesles gaan de groepen 4 t/m 7 uiteen in homogene groepen. Het Connect-groepje (3 kn. uit gr. 4) is er daar één van. Deze manier van werken is in plaats van de methode.	In iedere gr. 3 is er een subgroepje dat 3x per week werkt middels Connect lezen; 2x p.w. met de groepsleerkracht (gecombineerd met tutorlezen en stillezen) en 1x p.w. in de RT.	4x per week wordt er met de groepen 4 t/m 8 groeps-overstijgend gelezen. Het Ralfi groepje is daar een onderdeel van.	In de RT, buiten de groep dus, naast de gewone instructie.
<b>Wat vind je positief aan het werken met Connect lezen?</b>	De variatie aan verhaaltjes die je er zelf in aan kunt brengen en het logboek.	De herhaling, waardoor positieve ervaring, waardoor motivatie verbetering.	Structuur, duidelijkheid, herhaald lezen	Herhaald lezen, de Connect rijtjes, de verschil. manieren van werken met 1 tekst.	Werken met een tekst, niet alleen woordjes en de positieve resultaten.	Enthousiasme van de kn., de interactie, de strakke structuur, de combinatie lezen+ schrijven, het spelelement.
<b>Heb je verbeterpunten? Welke?</b>	De organisatie, het moeten buiten de leesles, dus als aanvullend programma en buiten de groep voor de rust.	Organisatie met 1 niveau gaat, maar met meer lijkt moeilijk. Liever buiten de leesles, als aanvullend programma	De organisatie is moeilijk. Zie de mogelijkheden	Er moet tijd worden vrijgemaakt. De leerkracht moet weten wat hij doet en waarom.	Blijf ook tijd stoppen in het begrijpend lezen, ervoor waken dit evenveel groei door-maakt i.v.m. techn. lezen	Blijf letten op het feit dat de kn. elkaar mogen/moeten helpen, veiligheid daarin bieden.
<b>Welke opbrengsten zie je voor de leerlingen?</b>	Betere leesresultaten binnen de groep. Op de toets moet nog blijken.	Vooruitgang intoets en prestaties in de leesles. Meer motivatie en leesplezier.	Er is vooruitgang, maar is nog te kort mee gewerkt.	Duidelijke vooruitgang, positief.	Duidelijke vooruitgang, positief.	Enthousiaste kn., leestempo versneld, stukje begr. lezen zit erin.
<b>Wat heb je nodig om met Connect lezen te werken binnen de groep?</b>	Extra mankracht! En teksten die qua niveau en beleving goed aansluiten bij de kinderen.	1 niveau wanneer het binnen de leesgroep is en/of extra hulp (bijv. leesouders)	Deze school kiest ervoor om het groepje te begeleiden tijdens de leesles, i.p.v. de instructie van de methode.	Enthousiaste leerkracht die weet wat hij doet en waarom.	Samenwerking met hogere groepen, dit maakt het tutorlezen en daardoor ook ruimte voor Ralfi.	Een goede organisatie, aparte ruimte, evt. klassen assistent
<b>Zijn er nog extra aandachtspunten voor het werken met Connect lezen binnen de groep?</b>	De grootte van de groep (max. 3 kinderen)  De teksten moeten goed aansluiten  In het begin meer dan 20 minuten inplannen	Thuislezen voortzetten. Wel in de hele MB koppelen aan de leesgroep.  Ouders van 'Connect-kinderen' uitnodigen en uitleg geven.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.	n.v.t.

**Figuur 2** Resultaten van de interviews op 5 verschillende scholen.

### Data-analyse n.a.v. het interview: organisatie en motivatie

Op de verschillende scholen is er op verschillende manieren met het Connect lezen gewerkt. Hiermee doel ik op de organisatie, want de didactiek wordt steeds gebruikt zoals deze omschreven staan in de draaiboeken van het Connect lezen.

Iedereen die ik heb geïnterviewd, is het erover eens dat het Connect lezen een goede didactiek is om leeszwakke kinderen te ondersteunen. Wat betreft organisatie & klasmanagement en ervaringen & motivatie van de leerkrachten, zijn de volgende aandachtspunten naar voren gekomen:

#### Organisatie & klasmanagement

- De organisatie wordt door iedereen aangegeven als aandachtspunt en soms verbeterpunt. De leerkrachten op onze school geven aan dat ze Connect lezen liever inzetten ná de instructie en verwerking.
- Zie de mogelijkheden. Ga hiermee als team aan de slag. Hoe kun je samenwerken?
- De leerkracht moet kennis hebben van het hoe en waarom, alvorens met het Connect lezen aan de slag te gaan.

#### Ervaringen & motivatie van de leerkrachten

- Het werken met Connect binnen de leesgroep, terwijl je al meerdere niveaus hebt om instructie te geven is moeilijk, dan wel niet te doen.
- Niet alle scholen hadden al vergelijking in toetsuitslagen, maar er werd steeds wel aangegeven dat er binnen de groep een duidelijke vooruitgang te bemerken was. Dit werkt positief op de motivatie van de leerkracht en de leerlingen.
- Het werken met teksten en het herhalende aspect wordt als positief ervaren.
- Waak ervoor dat je naast het technisch lezen ook voldoende aandacht blijft besteden aan het begrijpend lezen. De ervaring van één school leert ons dat het extra inzetten op technisch lezen dus niet automatisch ook een vooruitgang op het gebied van begrijpend lezen met zich meebrengt.

In de theoretisch onderbouwing heb ik het belang van leerkrachtvaardigheden al aangetoond. Ook tijdens mijn bezoeken en interviews op de verschillende basisscholen blijkt het belang van de kennis en kunnes van de leerkracht. Daarnaast heb ik gezien dat er door samen te werken met je collega's en dus met andere groepen, je meer mogelijk kunt maken binnen je organisatie. Eén van de IB-ers die ik heb gesproken zegt ook 'zie de mogelijkheden en ga er als team mee aan de slag'. Het vergt dus niet alleen iets van een leerkracht, als wel van het team. Samen moet je je afvragen wat je belangrijk vindt en hoe je dit vorm wilt en kunt geven binnen de school.

Door één van de groepsleerkrachten wordt er in het interview als aandachtspunt meegegeven dat er naast het technisch lezen, ook voldoende aandacht moet worden besteed aan het begrijpend lezen. Zij lopen als school namelijk tegen het feit aan, dat de kinderen steeds beter technisch gaan lezen, maar dat de groei op het gebied van begrijpend lezen tijdens dit proces, niet in hetzelfde tempo is meegegaan. Ik kom hier in hoofdstuk 6, waarin ik de mogelijkheden tot een vervolgonderzoek ga belichten, nog op terug.

### 4.3 Het logboek en de vloeiendheidsschaal

De opmerkingen die gemaakt zijn in deze evaluatielijsten en die relevant zijn voor dit onderzoek, heb ik geordend onder twee noemers. Deze zijn weergegeven in figuur 3.

#### Wat er al goed gaat op het gebied van leescompetentie en leesmotivatie:

- De kinderen die zich goed op het lezen richten, zijn beter gaan lezen. Dit wordt aangegeven door opmerkingen als: steeds vloeiender, erg gemotiveerd - leuk!, doen super mee.
- De teksten zijn leuk. Dit werkt motiverend voor zowel leerkracht als kinderen.
- In de MB groep is afgesproken ook iedere dag thuis te lezen (op schooldagen, het verhaal waar ze op school ook mee bezig zijn). Een moeder geeft vervolgens al vrij snel aan dat er thuis geen strijd meer is om te lezen. Het kind neemt nu zelf initiatief.
- Een kind geeft halverwege de periode aan dat hij het lezen al gemakkelijker vindt en wel een hoger niveau wil lezen.
- De kinderen in de MB groep geven aan het erg leuk te vinden om in zo'n klein groepje extra te oefenen met lezen.

#### Aandachtspunten:

- Bij een aantal kinderen in de OB groep overheerst het gedrag soms meer de motivatie en competentie om te lezen. Dit wordt aangegeven door opmerkingen als: duolezen lastig i.v.m. 'grillige karakters', veel strijd, onrustig, bordjes uitvegen kost veel tijd, weinig concentratie, nog steeds spellend, vindt het nog moeilijk lijkt kwetsbaar, stemmingswisselingen. Dit behoeft naast het lezen ook regelmatig aandacht.
- In het begin wordt aangegeven dat 20 minuten wat kort is voor een sessie. Het duolezen vervalt vaak i.v.m. tijd tekort. Daarnaast heeft de grootte van de groep ook invloed op de tijd en de rust. 4 Kinderen is te veel in de OB groep.
- Het overschrijven van de woorden is voor een aantal kinderen erg moeilijk.
- Eén van de kinderen in de MB groep is vaak afwezig. Het thuis lezen is bij deze jongen ook niet structureel, ondanks uitleg aan moeder.

**Figuur 3** Resultaten uit het logboek en de vloeiendheidsschaal.

### Data-analyse n.a.v. het logboek: leesmotivatie en vooruitgang

De vloeiendheidsschaal biedt voor deze betrekkelijk korte periode waarin het onderzoek heeft plaatsgevonden, weinig extra informatie. De voortgang die hierop wordt aangegeven is nog erg grillig.

Het logboek geeft meer informatie. Naast de inhoudelijke, praktische informatie rondom een sessie, is hier in beide groepen door de leerkrachten steeds gebruik gemaakt van de vrije ruimte. Veelal om opmerkingen rondom gedrag, motivatie en leesvaardigheden te plaatsen en daarnaast is het gebruikt als overdracht. In beide groepen waren er immers steeds 2 personen die met het groepje kinderen werkten (een combinatie leerkracht-RT en een duobaan). Zij hebben allemaal aangegeven het prettig te vinden dat deze vrije ruimte er is. Wanneer er dus optimaal van deze vrije ruimte gebruik wordt gemaakt (waar eerder in hoofdstuk 3 al voor is gepleit), dan blijkt het dus wel degelijk ook een instrument te zijn waarin de motivatiebevordering van zowel leerkracht als leerling uit af te lezen is. Dit is wel afhankelijk van de inzet en inzichten van de leerkracht, zeker gezien het gaat om een vrije notatie-ruimte.

De hoeveelheid tijd en de grootte van het groepje wordt als praktisch aandachtspunt genoemd. Smits en Braams (2006) geven aan dat uit onderzoek blijkt dat het groepje maximaal drie kinderen groot kan zijn. Dat is bij ons dus ook zo ervaren. Verder blijkt uit mijn onderzoek dat het zeker in de beginperiode van het werken met Connect lezen, verstandig is om meer dan 20 minuten per sessie uit te trekken.

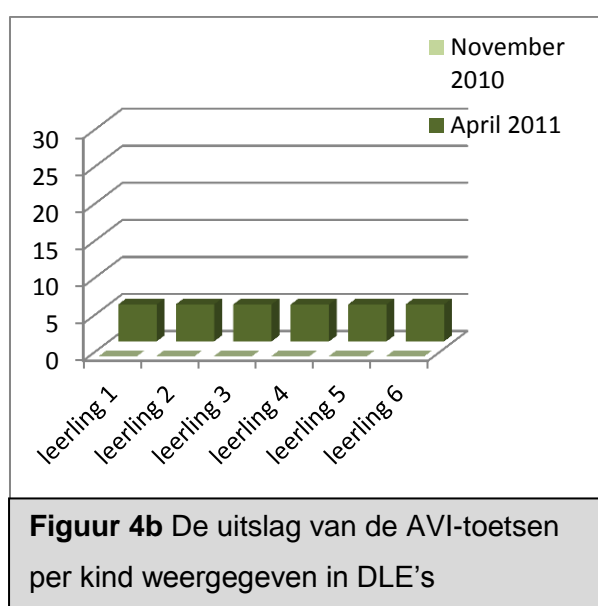
Het thuis lezen heeft alleen in de MB groep specifiek aandacht gekregen naast het Connect lezen. Het blijkt dat 2 van de 3 kinderen dit prima deden en hierdoor een positievere leesattitude ontwikkelden. Dit had als effect dat ze ook steeds meer thuis gingen lezen (van één bladzijde per dag, naar drie). Het derde kind was tijdens deze onderzoeksperiode regelmatig afwezig en ondervond weinig/geen ondersteuning van thuis. Het is een kind dat niet uit zichzelf iedere avond een boekje pakt om te lezen en die daar dus vanuit thuis ook niet toe werd gestimuleerd. In het theoretisch kader heb ik het belang aangegeven van de relatie school-ouders, ook wanneer het gaat om lezen. Zoals Kees Vernooy (2005) zegt, blijken ook ouders invloed te hebben op de leesontwikkeling van een kind. Het is van belang dat ouders met hun kinderen lezen en zich bewust zijn van de invloed die zij kunnen uitoefenen op een positieve leesattitude. In de praktijk blijkt nu dat bij 2 van de 3 kinderen er inderdaad een positief effect is wanneer er gebruik wordt gemaakt van deze relatie school-ouders op het gebied van lezen.

#### 4.4 De toets

In november 2010 en in april 2011 zijn de AVI en DMT toetsen afgenomen. In onderstaande figuren zijn de uitslagen van deze toetsen te zien, van de kinderen die tijdens de onderzoeksperiode met het Connect lezen hebben gewerkt.

November 2010	Toetsversie AVI	Tijd	Fouten	DL	DLE	Niveau
Leerling 1	M3A	2:19	24	13	0	NB/ F
Leerling 2	M3A	3:08	0	18	0	NB/ F
Leerling 3	M3A	4:22	54	18	0	NB/ F
Leerling 4	M3A	1:48	7	23	0	NB/ I
Leerling 5	M3A	1:52	17	33	0	NB/ I
Leerling 6	Is in jan. 2011 bij ons op school gekomen. Er is geen Avi van hem.					
April 2011	Toetsversie AVI	Tijd	Fouten	DL	DLE	Niveau
Leerling 1	M3B	1:30	4	18	5	B
Leerling 2	M3B	1:44	2	23	5	B
Leerling 3	M3B	1:27	6	23	5	B
Leerling 4	M3B	1:14	2	28	5	B
Leerling 5	M3B	1:30	3	38	5	B
Leerling 6	M3B	1:25	2	18	5	B

**Figuur 4a** De uitslag van de AVI-toetsen per kind weergeven.

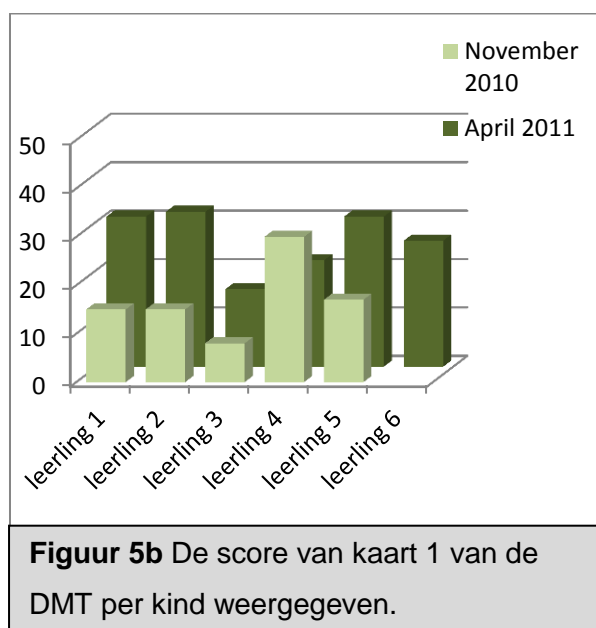


In de figuren 4a en 4b zijn de uitslagen van de AVI-toetsen weergegeven middels een overzichtelijk schema en een staafdiagram. In het schema is de gehele uitslag af te lezen, in het staafdiagram is alleen het DLE weergegeven. Dit om de mogelijke groei daarin nog eens apart te belichten.

Aan de linkerzijde van figuur 4b ziet men de getallen 0 t/m 30. Deze geven de DLE's aan van de beheerste AVI-toets.

November 2010	Toetsversie DMT	Ruwe score	DL	DLE	Niveau
Leerling 1	Kaart 1	15	13	<5	D
Leerling 2	Kaart 1	15	18	<5	D
Leerling 3	Kaart 1	8	18	<5	E
Leerling 4	Kaart 1 + 2	46	23	<5	D
Leerling 5	Kaart 1	17	33	<5	E
Leerling 6	Is in jan. 2011 bij ons op school gekomen. Er is geen DMT van hem.				
April 2011	Toetsversie DMT	Ruwe Score	DL	DLE	Niveau
Leerling 1	Kaart 1 + 2	38	18	<5	C
Leerling 2	Kaart 1 + 2	45	23	<5	B
Leerling 3	Kaart 1 + 2	25	23	<5	D
Leerling 4	Kaart 1 + 2	37	28	<5	C
Leerling 5	Kaart 1	31	38	<5	C
Leerling 6	Kaart 1 + 2	40	18	<5	C

**Figuur 5a** De uitslag van de DMT per kind weergeven.



**Figuur 5b** De score van kaart 1 van de DMT per kind weergegeven.

In de figuren 5a en 5b zijn de uitslagen van de DMT weergegeven. Ook hier heb ik gebruik gemaakt van een schema en een staafdiagram. In het schema is de gehele uitslag af te lezen, in het staafdiagram heb ik ervoor gekozen om de score van de eerste kaart van de DMT weer te geven. Wanneer ik immers ook hier naar de DLE's zou kijken, zouden we in de staafdiagram geen verschil aantreffen, alle kinderen scoren ook bij de tweede afname nog steeds een DLE lager dan 5.

Door het aantal gelezen woorden van de eerste kaart weer te geven, kan toch een duidelijk en eerlijke vergelijking gemaakt worden en wordt hier een mogelijke groei apart belicht. Aan de linkerkant van figuur 5b ziet men de getallen 0 t/m 30. Deze geven de in totaal goed gelezen woorden aan van de eerste DMT-kaart. Kaart 1 bevat 150 eenlettergrepige woorden van het type km (uil), mk (koe) en mkm (pen).

### Data-analyse n.a.v. de toets: vooruitgang

Op de AVI-toetsen zijn alle kinderen vooruit gegaan. Ze zijn allemaal van geen beheersingsniveau, gegroeid naar AVI M3 beheerst. Dit geeft een DLE van 5. Wanneer ik dit vergelijk met de didactische leeftijd (DL) van deze kinderen, dan zien we nog steeds een behoorlijke achterstand. De gewenste groei van 2 AVI-niveaus per schooljaar is nog niet behaald. Daarbij wil ik wel opmerken dat deze kinderen vóór de onderzoeksperiode nog niet eerder middels het Connect lezen hadden gewerkt. Er is dus ook pas 3 maanden van intensieve begeleiding middels het Connect Vloeiend Lezen. Smits en Braams (2006, p.94) zeggen daarover nog het volgende: 'De vooruitgang loopt vaak sprongsgewijs en wordt soms na een jaar pas zichtbaar'.

Bij het bepalen van de af te nemen DMT-kaart(en), wordt er op onze school gekeken naar de laatst behaalde AVI-toets. Bij het bekijken van de uitslagen van de laatst afgenomen DMT, kwam ik er echter achter dat het gaat om de laatst behaalde AVI-toets van de vorige toetsperiode. Dat betekent dat een kind dat in november 2010 geen AVI-niveau behaalde en nu wel, nu toch alleen maar kaart 1 mag lezen. In november 2011 mag hij/zij wel kaart 1 en 2 lezen, omdat er dan naar de AVI-uitslag van april 2011 wordt gekeken.

Daarnaast bleek het nog zo te zijn dat er bij de 3 kinderen uit de onderbouw wel 2 kaarten zijn afgenomen en bij de 3 kinderen uit de middenbouw alleen kaart 1. De conclusie is dat er ondanks afspraken geen duidelijke lijn is en dat deze nog eens onder de loep genomen mogen worden.

Dit alles is de reden dat ik één van de IB-ers heb gevraagd om bij de onderzochte leerlingen uit de middenbouw (die nu immers ook AVI M3 beheersen) ook kaart 2 af te nemen. De uitslag daarvan is te zien in figuur 5a. Bij 1 leerling is dat niet gebeurt, omdat hij op dat moment ziek was.

Zoals ik al heb aangegeven, wil ik een duidelijke en eerlijke vergelijking maken. Dat is de reden dat ik er nu voor heb gekozen om alleen naar de uitslag van kaart 1 te kijken. Op die manier kan ik zien hoeveel woorden met 1 klinker en 1 of 2 medeklinkers, de kinderen meer zijn gaan lezen. In het staafdiagram is dan te zien dat bijna alle kinderen in april 2011 meer woorden goed lezen op kaart 1 in vergelijking met november 2010. De enige uitzondering is leerling 4. Hij leest nu 8 woorden minder in één minuut.

Naar aanleiding van de analyse van de DMT, ben ik eens verder gaan kijken naar de bedoeling van deze toets: de DMT is ontwikkeld om vast te kunnen stellen in welke mate de



leerlingen vorderingen maken bij het accuraat en snel decoderen van woorden<sup>21</sup>. Smits en Braams (2006) vinden de DMT echter minder geschikt voor het beschrijven van de voortgang, omdat de voornaamste resultaten bij kinderen met ernstige leesproblemen meestal geboekt worden op tekstniveau en niet op woordniveau. Het is dan ook, zo zeggen zij, van belang dat de leerkrachten en begeleiders zich niet laten ontmoedigen door schijnbaar tegenstrijdige magere resultaten op deze toets.

---

<sup>21</sup> Bron: Moelands, F., Kamphuis, F., Verhoeven, L. *Verantwoording Drie-Minuten-Toets (DMT)*.

## Hoofdstuk 5 De antwoorden en conclusies

In dit hoofdstuk wil ik antwoorden vinden op mijn hypothese en deelvragen. Een aantal van de deelvragen is in hoofdstuk 2 al beantwoord. Ik richt me in dit hoofdstuk dan ook op de deelvragen die resten. Deze heb ik in hoofdstuk 3 nog apart genoemd, omdat zij de basis vormen voor het praktijkonderzoek.

Om deze deelvragen te kunnen beantwoorden maak ik gebruik van de data analyses uit hoofdstuk 4 en koppel deze aan literatuur. Als laatste zal ik conclusies trekken rondom de gestelde hypothese en daarbij aandachtspunten benoemen die belangrijk zijn voor de toekomst.

### 5.1 De antwoorden op de deelvragen

*Deelvraag:* Hoe ervaart de leerkracht het Connect-programma, wanneer ze het binnen de groep aanbieden?

Het aspect herhaling wat een basis vormt van het Connect lezen, wordt als heel positief ervaren. Er wordt zelfs aangegeven door een aantal mensen die ik heb gesproken en die met Connect werken, dat deze herhaling merkbaar zorgt voor een verbetering van de leescompetentie, waardoor de leesmotivatie ook vooruit gaat. Daarnaast neemt het bespreken van de tekst en daarmee het begrijpen van de woorden en het verhaal ook een belangrijke plaats in. Dit wordt door een aantal mensen als heel waardevol aangegeven. In de theoretische onderbouwing heb je al kunnen lezen dat het begrip, samen met het vele lezen, ervoor zorgen dat kinderen een positieve leesattitude ontwikkelen.

In de praktijk wordt daarbij echter wel ervaren dat dit veel tijd kost en daarmee komt één van de euvels van een goede organisatie van het Connect lezen naar voren: de tijd.

In het onderzoek geven verschillende mensen ook aan dat de duur van 20 minuten per sessie net genoeg is of zelfs te weinig. Dat betekent dat er zeker aan het begin van een nieuwe Connect-periode (het begin van een nieuw schooljaar en/of de start met een nieuw groepje), meer tijd moet worden uitgetrokken. Het is wellicht verstandig om structureel 30 minuten te plannen voor een Connect sessie, zeker gezien de leerkracht in de OB groep van onze school aangeeft dat hier ook nog extra aandacht besteed moet worden aan gedrag en werkhouding.

De collega in de onderbouwgroep van onze school reageerde aan het begin van het onderzoek heel positief op de vraag of ze het Connect lezen in de groep wilde gaan uitproberen. Ze gaf vervolgens al snel aan dat ze het ook lastig vond het goed te organiseren in haar groep met verschillende instructieniveaus. Dit brengt me tot de volgende deelvraag.

*Deelvraag:* Is het organisatorisch gezien mogelijk om het Connect lezen binnen de groep te implementeren?

Vooraf uit de interviews en de bezoeken die ik aan andere scholen heb gebracht, blijkt dat het antwoord op deze vraag 'ja' kan zijn. De organisatie blijkt wel het meest lastige aspect. Op de scholen die middels Connect lezen werken en die ik heb gezien en/of gesproken, wordt er op iedere school al een eigen invulling gegeven aan deze organisatie.

Wanneer wij er als team voor kiezen om het Connect lezen binnen de groep aan te bieden, zullen we daar tijd voor vrij moeten maken. Tijd, naast de gewone leesles en/of tijdens de leesles. Dit vergt samenwerking en overleg. 'Zie de mogelijkheden' werd er al opgemerkt door een IB-er van een collega-school. Ik zie mogelijkheden om bijvoorbeeld 2x per week het Connect lezen binnen de groep te implementeren, door 2x per week een gedeelte van de leesles in te vullen als tutorlezen en vrijlezen. Dit kan in de onderbouw groepsoverstijgend en in de lage middenbouw wellicht niveaugroep-overstijgend. De derde sessie zou dan, zoals ik ook op andere scholen heb gezien, buiten de groep plaats kunnen vinden, middels bijvoorbeeld RT. Het is daarbij van belang dat de mensen op de werkvloer weten wat de achterliggende gedachten en werkwijzen van het Connect lezen zijn, zodat iedereen die ermee werkt, het op dezelfde voorgeschreven werkwijzen doet.

In het onderzoek dat ik heb gedaan naar de werking en organisatie van het Connect lezen op verschillende scholen, blijkt dat de meeste scholen deze interventie inzetten naast de gewone leesinstructie. Eén van de basisprincipes van Connect (en Ralfi) is ook dat het gebruikt moet worden als voorbereiding van de instructietijd die er in de klas al is en dat het dus plaats vindt buiten de tijden van het leesonderwijs in de klas (Smits en Braams, 2006). In de proefperiode op onze school hebben we ervoor gekozen om het in eerste instantie in te bedden in de leesles. Het blijkt nu in de praktijk dat deze organisatievorm niet ideaal is. Wanneer er immers sprake is van meerdere leesniveaus in je groep, dan is het lastig om naast de verschillende instructiemomenten, ook nog een groepje extra hulp te bieden. Ik heb zelf ondervonden dat de kinderen die middels Connect werken, de instructie én de verwerking ervan ook zo hard nodig hebben. Daarbij geeft Kees Vernooij (2005) aan dat er door veel onderzoek het belang van groepsinstructie al is aangetoond. Wanneer we willen werken middels het Connect lezen binnen de groep, is dus een belangrijk aandachtspunt dat de 'mogelijkheden' zoals hierboven beschreven, plaatsvinden naast de leesinstructie middels de leesmethode en de verwerking ervan.

*Deelvraag:* Treedt er een meetbaar effect op als het Connect-programma binnen de groep gebruikt wordt en is er een verschil in resultaten in vergelijking met de controlegroep?

Wanneer ik kijk naar de toetsuitslagen is er geen verschil in resultaten tussen de 6 onderzochte kinderen: alle kinderen zijn van geen AVI-niveau beheerst, naar AVI M3 beheersing gegaan. Dat wil dus zeggen dat er zeker wel sprake is van een meetbaar effect, ondanks het feit dat er pas 3 maanden middels het Connect lezen is gewerkt.

Op de DMT is ook een vooruitgang te constateren, alhoewel dit alleen op de eerste kaart het geval is. De DMT heeft drie doelen: niveaubepaling, progressiebepaling en probleemanalyse<sup>22</sup>. In dat kader kan ik stellen dat de uitslagen van kaart 1, aangeven dat er bij alle kinderen sprake is van progressie, maar dat het lezen van woorden met meer medeklinkers en meerlettergrepige woorden hen nog moeite kost wanneer ze los worden aangeboden.

Verder is er in de toetsen weinig verschil meetbaar wanneer we de kinderen van de onderbouw (die gedeeltelijk buiten de groep met Connect lezen hebben gewerkt) en de kinderen van de middenbouw (die geheel binnen de groep middels Connect lezen hebben gewerkt) met elkaar vergelijken. In dat opzicht lijkt het dus niet uit te maken of de kinderen binnen of buiten de groep extra begeleiding krijgen aangeboden.

*Deelvraag:* Neemt de motivatie van de kinderen om te lezen toe, na een periode met het Connect lezen te hebben gewerkt?

Naar aanleiding van de leesmotivatietest is naar voren gekomen dat alle kinderen op de totale leesmotivatie vooruit zijn gegaan. Ook zijn er in het logboek tekenen van vooruitgang in motivatie opgeschreven.

In het vorige hoofdstuk heb ik al aangetoond dat het belangrijk is vooral in te zetten op de intrinsieke motivatie. Dit is de motor om kinderen zelf aan het lezen te krijgen, het moet van binnenuit komen. Dit kost tijd en een positieve attitude van de leerkracht en ouders. Dit laatste is natuurlijk een aspect dat we niet geheel in de hand hebben op school. Door ouders te betrekken bij het leesonderwijs, kunnen we in ieder geval proberen dit te bevorderen. Helaas moet ik concluderen dat er in het onderzoek ook naar voren komt, dat het niet in alle gezinnen zo gemakkelijk gaat. Er moet van alle kanten een positieve invloed komen. Het is gebleken dat wanneer school een duidelijk plan heeft, het kind weet waarvoor hij gaat

<sup>22</sup> Bron: Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F., Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI*. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem.

werken, maar ouders niet betrokken zijn, het moeilijk is om het kind op een hoger plan te krijgen wat betreft het ontwikkelen van een positieve leesattitude.

## 5.2 De conclusies rondom de hypothese

*Mijn hypothese:* Met het inzetten van het Connect lezen in de klas, kunnen we nog beter aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de zwakke lezers.

Naar aanleiding van mijn onderzoek kan ik stellen dat deze hypothese waar is.

De conclusie is dat het Connect lezen een prima interventie is om beter tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van de zwakke lezer. Het inzetten van het Connect lezen binnen de groep vergt een plan op het gebied van organisatie. De eerste stap naar dit plan is overleg en samenwerking binnen het team.

Om het Connect lezen te laten slagen is het, naast een goede organisatie, van belang om in te zetten op leerkrachtvaardigheden en kennis. In het tweede hoofdstuk geef ik ook al aan dat de literatuur het belang van de leerkracht aangeeft. Conclusie daarbij is dat wanneer Connect lezen ingezet wordt als interventie naast de leesmethode, er eerst aandacht moet zijn voor het hoe en daarnaast evenveel aandacht voor de leerkracht, zodat deze ook weet waarom.

En last but not least: inzetten op de leesmotivatie. Dit heeft door de gehele school al de aandacht, maar ook op dat gebied zijn er nog punten te behalen. Zo zouden we er vanaf de middenbouw voor kunnen kiezen om het thuislezen te koppelen aan de leesniveaugroep in plaats van aan de stamgroep. De leesleerkracht heeft namelijk veel meer zicht op de mogelijkheden en onderwijsbehoeften van de kinderen op het gebied van lezen. Ook kan dit thuislezen dan gemakkelijk terug gekoppeld worden binnen de leesles en om daar een prominente plaats in te nemen. Dit kan door boeken te bespreken, stukjes aan elkaar voor te lezen, het 'boek van de week' te introduceren etc. Dit allemaal om het 'ultieme doel' te bereiken: dat onze leerlingen, zelfstandige en gemotiveerde lezers worden!

## Hoofdstuk 6 De reflectie en evaluatie

In dit hoofdstuk kijk ik terug op mijn onderzoek en worden er aanbevelingen voor een mogelijk vervolgonderzoek gedaan. Ik geef een reflectie op het onderzoeksproces en mijn rol daarin.

### 6.1 Wat betekenen mijn conclusies voor de toekomst van mijn onderzoeksdomein?

Dat het Connect lezen een goede interventie is, daar twijfelen we niet aan. Uit het onderzoek is gebleken dat het overleg en samenwerking vergt, willen we het onderdeel maken van ons leesonderwijs. In het eerste hoofdstuk heb ik aangegeven waarom ik wilde onderzoeken of het Connect lezen ook binnen de groep geïmplementeerd kan worden. De beperkte tijd binnen de logopedie of RT speelde hierin een grote rol. Gaandeweg het onderzoek ben ik er echter steeds meer overtuigd van geraakt dat het voor de groepsleerkrachten (zeker van de beginnende of stagnerende lezers) ook erg waardevol is om de uitgangspunten en werkwijzen van het Connect lezen onder de loep te nemen. Deze zouden naar mijn mening een hele goede aanvulling op ons 'gewone' leesonderwijs, middels de leesmethode. Daarnaast heb ik, in de praktijk en in mijn literatuuronderzoek, bewezen dat we nog meer in moeten zetten op leesmotivatie en ouders mogen/moeten betrekken bij het leesproces.

### 6.2 Welke inhoudelijke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoek?

In de theoretisch onderbouwing is al aangegeven dat 'een goede lezer een betrokken lezer is en dat lezen dus altijd begrijpend moet zijn'. Doordat het begrijpend lezen nu expliciet door het werkveld als aandachtspunt wordt aangegeven, is mijn nieuwsgierigheid gewekt: hoe zorgen we ervoor dat we naast het technisch lezen, tegelijkertijd het begrijpend lezen op een hoger plan krijgen?

Verschillende deskundigen, zoals Houtveen, Brokamp en Smits (2009), zeggen dat er een duidelijk relatie is tussen vlot kunnen lezen en met begrip kunnen lezen. Vlot lezen verbindt het technisch en het begrijpend lezen met elkaar. De kinderen die nog niet vlot lezen, kunnen hier middels het Connect Vloeiend Lezen extra hulp bij krijgen. Het vloeiend kunnen lezen is dus een voorwaarde voor een ontwikkeling op het gebied van begrijpend lezen. Dat betekent echter niet, dat goed begrijpend kunnen lezen een automatisch gevolg is van vloeiend kunnen lezen. Pressley (1999<sup>23</sup>) zegt dat goede begrijpend lezers, effectieve gebruikers van leesstrategieën zijn en vindt het aanleren van leesstrategieën daarom een

---

<sup>23</sup> Bron: Vernooij, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies

essentieel component van het leesonderwijs. Vernooy (2005, p. 51-52) geeft vervolgens voorbeelden van hoe aan deze leesstrategieën aandacht te besteden, tijdens de leesles. Op deze manier wordt het begrijpend lezen meegenomen in de groei van het technisch lezen. Ook het begrijpend lezen heeft volop de aandacht op onze school. Mogelijk kunnen we bovenstaande aandachtspunten daarin meenemen.

### **6.3 Wat heeft dit onderzoek voor mij betekend en wat heb ik ervan geleerd?**

Ik ben als onderzoeker voorzichtig begonnen. Het was mijn onderzoek en wilde er vooral niet te veel mensen mee lastig vallen. Ik had dan ook in eerste instantie het plan om het Connect lezen in twee groepen op onze school uit te proberen (waaronder ook mijn groep) en om daarnaast eens op een andere school te gaan kijken. Dit laatste is uitgegroeid tot een wat groter onderzoeksveld. Hoe meer mensen ik vertelde over mijn onderzoek, hoe meer ik merkte dat mensen enthousiast reageerde en wilde meedenken. Ook de collega's op mijn eigen school, die direct te maken hadden met dit onderzoek, reageerde enthousiast en hebben zich er volop voor ingezet. Te ervaren dat andere mensen geïnteresseerd zijn in mijn onderzoek en mee willen denken, heeft me zekerder gemaakt.

Deze persoonlijke groei kenmerkt de afgelopen twee jaar. Het feit dat ik zekerder ben geworden is naast de ervaringen en reacties uit de praktijk, een effect van kennis die ik heb opgedaan middels literatuur en de modulebijeenkomsten. Ik heb ontdekt dat literatuur naast het geven van kennis, bij mij ook een kritische houding teweeg brengt. Waar ik mezelf twee jaar geleden vooral benoemde als dromer en denker, laat ik nu steeds meer aan mezelf zien dat ik ook een doener kan zijn. Het feit dat ik de aanzet heb gegeven tot het uitproberen van het Connect lezen binnen de groep op onze school en daarnaast het 'veldonderzoek' dat ik op verschillende scholen heb uitgevoerd, zijn een voorbeeld van mijn acties als doener.

Dit alles maakt dat niet alleen het product, maar zeker ook het proces waardevolle toevoegingen zijn aan ons (lees)onderwijs en aan mij, als persoon in dat onderwijs.

Verder heb ik geleerd dat je bij een onderzoek afhankelijk bent van anderen. Een onderzoek doe je niet alleen. Dat blijkt al uit het bovenstaande. Nogmaals te realiseren dat ik zulke geweldige collega's heb, is op zich geen leerpunt maar wel iets moois om bij stil te staan.

### **6.4 Welke aanbevelingen heb ik voor vervolgonderzoekers?**

Wanneer je als school wilt blijven groeien en ontwikkelen, denk ik dat het goed is om af en toe onderzoek te doen. Dit draagt bij aan een kritische en nieuwsgierige houding en komt daarmee altijd ten goede aan beter onderwijs.

## Literatuurlijst

- Ahlers, L. en Koekebacker, E. (2009) *Voortgezet technisch lezen. Omgaan met verschillen ter voorkoming van leesproblemen*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies
- Billiaert, E. (1996) *Behandeling van leesproblemen. Technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Elsäcker, W. (2002) *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerst en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen. Binnengehaald 02-05-2011 van [http://www.lezen.nl/index.html?age\\_group\\_id=0&menu\\_item\\_id=2001&sp1=8](http://www.lezen.nl/index.html?age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=8)
- Förrer, M. en Schouten, E. (2009) *Klassenmanagement in de basisschool. Fundament voor effectief onderwijs*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies
- Harinck, F. (2009) *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant Windesheim
- Houtveen, A., Brokamp, S., Smits, A. (2009). *Lezen is weer leuk. Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie van de Faculteit Educatie.
- Krom, R., Jongen, I., Verhelst, N., Kamphuis, F., Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI*. Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling Arnhem. Binnengehaald 29 april 2011 van <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/13.pdf>
- van der Leij, A. (1998) *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat b.v.
- Moelands, F., Kamphuis, F., Verhoeven, L. *Verantwoording Drie-Minuten-Toets (DMT)*. Binnengehaald 29 april 2011 van <http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/tg/6.pdf>
- Mommers, C. (2006). *Leren Lezen, Recente Ontwikkelingen. Praktijkgids voor de basisschool*. Binnengehaald 06-01-2011 van <http://www.saboso.nl/resources/uploads/users/global/File/zorg-rt/Leren%20lezen%20Praktijkgids.pdf>
- Artikel van Karin van de Mortel, principal consultant CPS, *Lezen in het speciaal basisonderwijs*. Binnengehaald 02-02-2011 van [http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Taal\\_lezen/Documenten-Taal\\_lezen\\_Lezen\\_in\\_het\\_speciaal\\_basisonderwijs.pdf](http://www.cps.nl/nl/Documenten/Documenten-Taal_lezen/Documenten-Taal_lezen_Lezen_in_het_speciaal_basisonderwijs.pdf)



- Senge, Peter (e.a.) (2003) *Lerende Scholen. Een vijfde discipline-boek. Het vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing.* Schoonhoven: Academic Service.
- Smits, A. en Braams, T. (2006) *Dyslectische kinderen leren lezen.* Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Snow, C., Burns, M. en Griffin, P. (1998) *Preventing reading difficulties in young children.* Washington: National Academy Press
- Struiksma, A., van der Leij, A. en Vieijra, J. (2004) *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen (7<sup>e</sup> herziene druk).* Amsterdam: VU Uitgeverij
- Vernooy, K. (2005) *Elke leerling een competente lezer! Effectief omgaan met verschillen in het leesonderwijs. Wat werkt?* Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies
- Vernooy, K. (april 2005), *Het VLOT draaiboek 'Vlot lezen en vergroten van woordenschat' in het Speciaal Basisonderwijs. Leesimpuls SBO (LISBO).* Binnengehaald 05-01-2011 van <http://www.pro-zwolle.nl/pdf/vlot%20lezen,%20vergroten%20woordenschat.pdf>
- Vernooy, K., *De kwaliteit van het leren lezen. Elk kind een lezer.* Binnengehaald 05-01-2011 van [www.kwaponetwerk.nl/.../Vernooy\\_Kwaliteit\\_leren\\_lezen.doc](http://www.kwaponetwerk.nl/.../Vernooy_Kwaliteit_leren_lezen.doc)
- Wentink, H. en Wouters E. (2005) *Protocol leesproblemen en dyslexie voor het speciaal basisonderwijs.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- *Iedereen kan leren lezen'*, Publicatie van de Inspectie van het Onderwijs (september 2006). Binnengehaald 06-01-2011 van [www.stichtingnob.nl/mmbase/.../Iedereen\\_kan\\_leren\\_lezen.pdf](http://www.stichtingnob.nl/mmbase/.../Iedereen_kan_leren_lezen.pdf)
- De draaiboeken van de drie Connectprogramma's zijn te vinden op: <http://www.masterplandyslexie.nl> Binnengehaald 06-01-2011
- <http://karenjongeneel.blogspot.com/2010/07/leesmotivatie-en-flow-plus-aanvulling.html> Binnengehaald 20-04-2011
- Informatie over Leesweg Plus is te vinden op: <http://www.cedgroep.nl/ced-webwinkel/basisonderwijs/leesweg-plus.aspx> Binnengehaald 02-05-2011

## Bijlage 1

### **RALFI**

RALFI staat voor: Repeated Assisted Level Feedback Interaction en Instruction. RALFI is een programma voor kinderen die de spellende leeshandeling (grotendeels) beheersen, maar langdurig veel te traag blijven lezen. De vorderingen beslaan minder dan twee AVI-niveaus per jaar. RALFI is gericht op het verhogen van het leesniveau en vloeiend lezen. Er wordt gewerkt met teksten die aansluiten bij de leeftijd van de kinderen. Een leescyclus wordt het liefst vijf keer per week met dezelfde leerlingen uitgevoerd. Het programma is door Anneke Smits (Opleidingen Speciale Onderwijszorg Hogeschool Windesheim Zwolle) ontleend aan een aantal wetenschappelijke onderzoeken (Stahl, Meyer en Felton, Rasinsky, Weinstein en Cooke, National Reading Panel, Furr).

### **De verbredingsactiviteiten**

Het doel van de verbredingsactiviteiten is om meer met de aangeboden stof te doen en het lezen nog meer te koppelen aan het schrijven, zodat de kinderen het zich nog beter eigen kunnen maken. Deze activiteiten hebben we zelf ontwikkeld, als aanvulling op de methode. Voorbeelden van verbredingsactiviteiten die wij op dit moment gebruiken, zijn: woorden kleuren in de aangeboden tekst en hiermee zinnen maken of rijmen of zelf flitskaarten maken of in tweetallen galgje spelen. Onze leesgroep is op dit moment nog de enige groep die hiermee werkt.

## Bijlage 2

### **Het doel van het lees- en dyslexieprotocol van SBO De Wissel**

Het lees- en dyslexieprotocol voor leerlingen vanaf ontluikende geletterdheid tot en met avi 5 (instructie) geeft het volgende doel aan:

*Het doel van het protocol is vast te leggen hoe de leerkrachten de ontwikkeling van de geletterdheid van het kind volgen. We volgen deze ontwikkeling op de voet, zodat we steeds zo goed mogelijk het kind begeleiden. In dit document geven we aan hoe we daarin op school te werk gaan. Naast de leerkrachten zijn daarbij ook betrokken: de interne begeleiders, logopedisten, remedial teachers en leesspecialisten. Het doel is alle kinderen een zo goed mogelijke leesontwikkeling te helpen doorlopen. Door zo doelgericht te werk te gaan om het lezen en schrijven van het kind te helpen ontwikkelen, willen we voorkomen dat het kind niet direct de juiste hulp en ondersteuning zou krijgen. Observeren, signaleren en helpen is dan ook in stappen uiteengezet in dit protocol.*

### **De streefdoelen zoals beschreven in het dyslexieprotocol van SBO De Wissel**

Voor het leerjaar AVI 1-2 (instructie):

1. alle letters in één schooljaar aanleren.  
Dit komt ongeveer neer op één letter per week. Indien de letter na deze week nog niet wordt beheerst, gaat de leerkracht verder met de volgende letter en blijft de nog niet beheerste letter intensief oefenen en herhalen.  
Daarbij is het noodzakelijk dat leerlingen zelfstandig korte woorden van het type medeklinker-klinker-medeklinker kunnen maken van de letters die aangeboden zijn. Beheersing van alle aangeboden letters, met uitzondering van de tweeteekenklanken.
2. het behalen van AVI-1 beheersingsniveau na 10 maanden tijdens laatste meetmoment in juni. Wanneer alle letters aan het einde van het eerste leerjaar zijn aangeboden, kan de eerste AVI-toets worden afgenomen.

Voor het leerjaar AVI 3 t/m 5 (instructie):

1. Een groei in leesvaardigheid van minimaal één AVI-instructieniveau per half jaar. Bij alle leerlingen is het van belang dit doel na te streven om te voorkomen dat leerlingen lang blijven steken in de lage AVI-niveaus. Wanneer blijkt dat een leerling na een half jaar geen vooruitgang heeft geboekt op de AVI-toetsen, dient de begeleiding geïntensiveerd te worden. Soms helpt het om over te stappen op een hoger AVI-niveau, omdat de teksten van een hoger AVI-niveau vaak meer ondersteuning bieden vanuit de context. De teksten zijn rijker qua inhoud en sluiten meer aan bij de belevingswereld van leerlingen. Ook langere woorden bieden veel leerlingen meer houvast.

## Bijlage 3

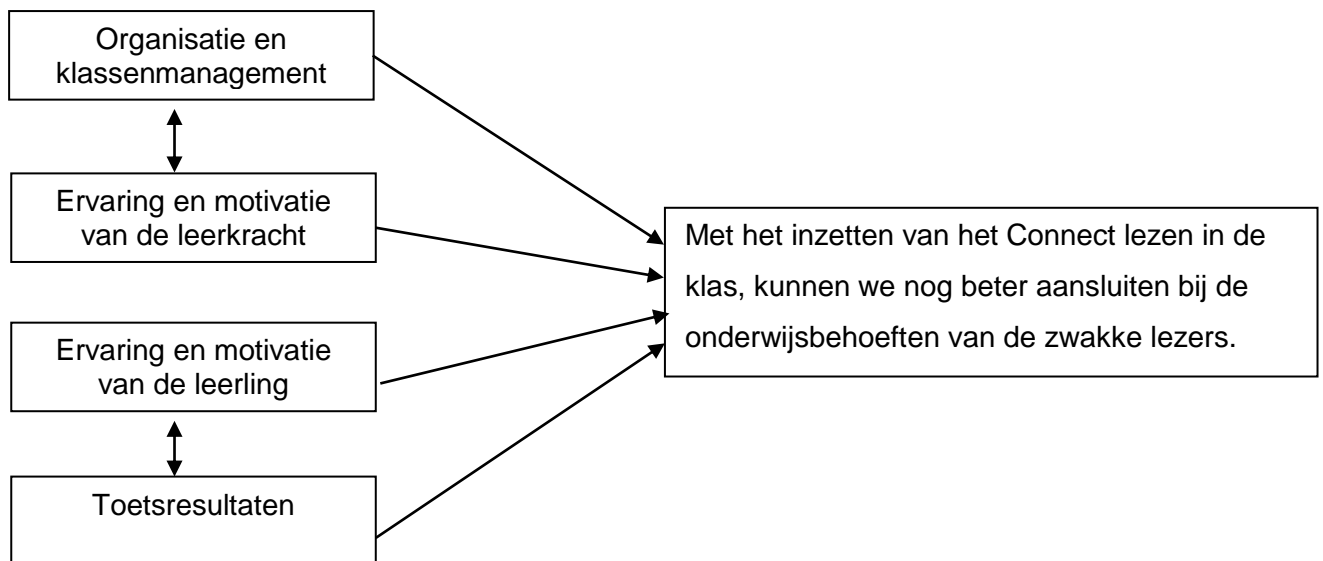
Ahlers en Koekebacker (2009, p.97) geven tips die leerkrachten aan ouders kunnen geven. Ze geven daarbij aan dat je deze tips met de ouders moet bespreken en uit moet leggen wat je op school doet (in dit geval omtrent het leesonderwijs van het kind) en waarom je dat zo doet. Laat zo nodig aan ouders zien hoe je met een kind thuis kunt lezen.

### Tips voor ouders

- Thuis lezen moet leuk zijn voor het kind. Oefen geen dwang uit en leg niet teveel nadruk op goed presteren. Het gaat erom dat u samen met het kind op een ontspannen manier bezig bent. Geef uw kind complimentjes als het goed gaat. Daardoor krijgt het kind meer zelfvertrouwen.
- Als het lezen moeizaam gaat, kunt u een tekst samen met het kind lezen, bij voorbeeld door om de beurt een zin te lezen.
- Het is goed om het kind ook vóór te lezen als het al zelf kan lezen (in groep 4 of 5). Kinderen vinden dat fijn én het is goed voor de ontwikkeling van de luistervaardigheid en woordenschat.
- Lees elke dag, bijvoorbeeld voor het slapen gaan, 10 minuten samen met uw kind. Dat is beter dan één keer in de week een uur.
- Toon belangstelling voor wat het kind op school doet en leert. Vraag het kind bijvoorbeeld welke woorden het heeft geleerd.
- Als u zorgen heeft over de taal-/leesontwikkeling van uw kind, neem daarover dan contact op met de leerkracht.

## Bijlage 4

Factoren die van invloed zijn op de gestelde hypothese en op elkaar:



De deelvragen waar ik antwoord op wil krijgen middels data verzameling:

- Is het organisatorisch gezien mogelijk om het Connect lezen binnen de groep te implementeren?
- Treedt er een meetbaar effect op als het Connect-programma binnen de groep gebruikt wordt en is er een verschil in resultaten in vergelijking met de controlegroep?
- Neemt de motivatie van de kinderen om te lezen toe, na een periode met het Connect lezen te hebben gewerkt?
- Hoe ervaart de leerkracht het Connect-programma, wanneer ze het binnen de groep aanbieden?

## Bijlage 5

Leesmotivatietest

Ingevuld op: \_\_\_\_\_

Naam: \_\_\_\_\_

*Willy van Elsäcker (Radboud Universiteit Nijmegen) Begrijpend Lezen (2002)*

Intrinsieke leesmotivatie	Ja	Nee
1. Ik vind het leuk om te lezen.		
2. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik graag een spannend of leuk boek lees.		
3. Als ik vrij ben, lees ik graag een boek.		
4. Ik vind boeken lezen saai.		
5. Ik hou veel van lezen.		
6. Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen.		
7. Ik lees graag in de vakantie.		
8. Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg.		
9. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen, de tijd gaat dan snel voorbij.		
10. Zonder lezen zou het op school veel leuker zijn.		
Extrinsieke leesmotivatie	Ja	Nee
11. Ik lees soms een boek omdat ik er veel van leer.		
12. Ik lees soms een boek omdat mijn ouders het graag willen.		
13. Ik lees soms een boek omdat de juf of meester het graag wil.		
14. Ik lees soms een boek omdat ik dan informatie krijg over bijv. de natuur.		

Lezen vind ik:



0

1

2

3

4

## Bijlage 6

### Het interviewschema:

In mijn onderzoek richt ik me op de mogelijkheden en onmogelijkheden van het werken met Connect lezen binnen de groep. We zijn dit zelf aan het uitproberen, maar daarnaast ben ik erg nieuwsgierig naar ervaringen van anderen.

Dat is de reden dat ik je een paar vragen wil stellen over het werken met het Connect lezen en de ervaring die je er tot nu toe mee hebt.

1. Welke criteria gebruiken jullie, dus wanneer gaat een kind middels het Connect lezen werken?
2. Hoe wordt het lezen in een klein groepje middels Connect bij jullie op school georganiseerd? (denk hierbij bijvoorbeeld aan: Wordt het in plaats van of naast de leesinstructie aangeboden? Wanneer het naast de leesinstructie is, hoe organiseren jullie dat dan? Wordt het door de groepsleerkracht aangeboden of door de RT of anders?)
3. Wat vind je positief aan het werken met het Connect lezen?
4. Heb je verbeterpunten? Welke?
5. Welke opbrengsten zie jij voor de leerlingen?
6. Wat heb je volgens jou nodig om met Connect lezen te kunnen werken *binnen* de groep?
7. Met welke aspecten moeten we dan volgens jou extra rekening houden? Of aan welke voorwaarden moeten we dan eerst voldoen volgens jou?

