

“Ik ben de kikker, jij bent de kok”



De invloed van theaterlezen op de motivatie en de leesprestaties bij zwakke lezers binnen het speciaal basisonderwijs

Naam:	Christel van Veghel
Studentnummer:	2112868
Opleiding:	Fontys Master SEN
Lesplaats:	Den Bosch
Onderzoeksbegeleider:	Frans Kemmeren
Datum:	mei 2014
Aantal woorden:	10989

Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Voorwoord	6
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	7
Inleiding	7
1.1 Persoonlijke aanleiding	7
1.2 Beroepscontext	8
1.4 Maatschappelijke en internationale context	9
1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen	9
1.6 Samenvatting	10
Hoofdstuk 2: Theoretisch kader	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Definitie theaterlezen	11
2.3 Vloeiend lezen	11
2.4 Leesmotivatie	14
2.5 De leesbegeleiding	16
2.6 Samenvatting	17
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	18
3.1 Inleiding	18
3.2 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie	18
3.3 Opzet onderzoek	19
3.4 Methode constructie	21
3.5 Ethiek	23
3.6 Samenvatting	23
Hoofdstuk 4: Data- analyse en resultaten	25
4.1 Inleiding	25
4.2 Data uit de observatie en het interview	25
4.3 Data uit de leestoetsen	26
4.4 Data uit de vragenlijsten	28
4.5 Samenvatting	31
Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie	32
5.1 Inleiding	32
5.2 Beantwoording van de deelvragen en de onderzoeksvraag	32
5.3 Discussie	34
5.4 Samenvatting	36

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie	37
6.1 Inleiding	37
6.2 Beschrijvende reflectie	37
6.3 Technische reflectie	38
6.4 Biografische reflectie	38
6.5 Kritische reflectie	39
6.6 Metareflectie	39
6.7 Samenvatting	40
Literatuurlijst	41
Bijlagen	45
Bijlage 1: Feedback critical friends	45
Bijlage 2: Vragenlijsten leerlingen en ouders	47
Bijlage 3: Observatieschema	63
Bijlage 4: Interview met de leerkracht	64
Bijlage 5: Opzet van de sessies	72
Bijlage 6: Evaluatieformulier voor de leerlingen	74
Bijlage 7: Checklist vloeiendheid	75
Bijlage 8: Telefoongesprek ouder leerling D	76
Bijlage 9: Toestemmingsbrief	78
Bijlage 10: Brief uitleg samen lezen	79

Samenvatting

In dit onderzoek is nagegaan, of de leesprestaties en leesmotivatie van de leerlingen verhoogd worden, als theaterlezen ingezet wordt als extra leesbegeleiding.

Theaterlezen is een werkvorm waarin iedere lezer zijn eigen rol leest, en waarbij naar een optreden toe wordt gewerkt. De doelgroep bestaat uit vier zwakke lezers uit de middenbouw van een school voor speciaal basisonderwijs.

Het doel van de leesinterventie is de bevordering van de vier componenten van het vloeiend lezen, namelijk accuratesse, tempo, expressie en begrip.

Met behulp van actieonderzoek is zes weken lang drie keer per week een integrale didactische aanpak opgezet op basis van recente wetenschappelijke inzichten voor goed leesonderwijs.

De ouders van de leerlingen zijn ingeschakeld om de leesmotivatie van hun kind te beoordelen, en om thuis te oefenen met de theaterleesteksten.

De prestaties zijn gemeten door de leerrendementen bij het lezen vóór en na het onderzoek te vergelijken met behulp van genormeerde leestoetsen.

Het leerrendement blijkt bij alle leerlingen gestegen te zijn na de begeleidingsperiode.

Ook blijken de leerlingen op gebied van expressie vooruit te zijn gegaan.

De leesmotivatie is gemeten door de vragenlijsten van de leerlingen en ouders vóór en na het onderzoek met elkaar te vergelijken. De leesmotivatie voor de leesbegeleiding en de leeslessen op school blijkt gestegen te zijn, en er is meer interesse in verschillende soorten boeken.

De motivatie voor het stillezen in de klas blijkt echter niet veranderd te zijn.

In de thuissituatie blijkt bij drie van de vier leerlingen de leesmotivatie gestegen te zijn. Uit het onderzoek wordt niet duidelijk, of de leerlingen thuis meer zijn gaan lezen.

Deze onderzoeksresultaten leiden tot de conclusie, dat theaterlezen binnen mijn school een meerwaarde biedt als een motiverende, prestatieverhogende werkwijze om het vloeiend lezen te verbeteren.

Voorwoord

“Als we wisten wat we deden, heette het geen onderzoek.”
(Albert Einstein, 1879-1955)

Deze uitspraak typeert het gevoel, dat mij regelmatig heeft bekropen tijdens het doorlopen van het onderzoeksproces. Bij de zoektocht naar de beantwoording van mijn onderzoeksvraag is het een hele kunst om via de ingeslagen omwegen en dwaalwegen toch weer op het “rechte pad” te belanden.

Graag wil ik iedereen bedanken die mij bijgestaan heeft op mijn tocht door onderzoeksland, mij geïnspireerd heeft of aan het denken gezet heeft: mijn onderzoeksbegeleider Frans Kemmeren, mijn collega’s Wilma, Judith en Imka, mijn critical friends Mariëlle, Bianca en Nancy, en natuurlijk mijn eigen familie, die mij de steun en de ruimte heeft gegeven om dit onderzoek tot een goed einde te brengen.

Een speciaal dankwoord wil ik laten uitgaan naar Elseline Knuttel, uitgever en Master SEN leesspecialist, die mij het script van het inmiddels uitgegeven theaterleesboek “kikkers, kikkers en nog meer kikkers” heeft gegeven om te gebruiken voor mijn onderzoek.

Christel van Veghel

Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling

1.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt mijn persoonlijke aanleiding voor de probleemstelling beschreven. Vervolgens worden de beroepscontext, de maatschappelijke en de internationale context hierin betrokken, wat leidt tot mijn onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen.

1.2 Persoonlijke aanleiding

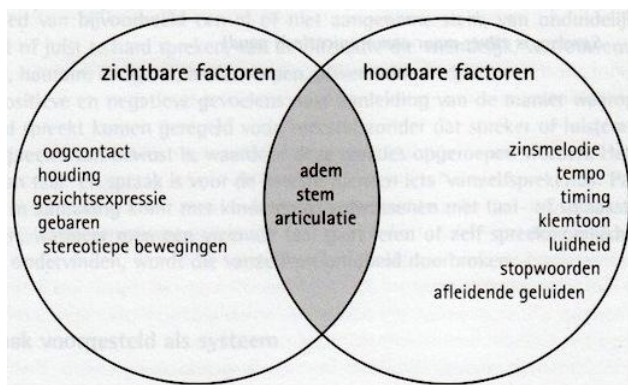
Als logopediste ben ik werkzaam in de onderbouw van het speciaal basisonderwijs (SBO), waarbij het ontwikkelen van de beginnende geletterdheid en het aanvankelijk lezen binnen mijn taken valt.

Ik volg de Master SEN-opleiding om meer deskundigheid en vaardigheid te krijgen op taal-/leesgebied en deze in te kunnen zetten binnen mijn school, als leesspecialist en als taalcoördinator.

Binnen mijn onderzoek speelt het theaterlezen een centrale rol om de leesontwikkeling en motivatie van zwakke lezers te bevorderen.

Als logopediste spreekt het onderwerp “theaterlezen” mij zeer aan, omdat ik dagelijks bezig ben met de expressieve spreekvaardigheid van leerlingen, en gebruik kan maken van mijn logopedische kennis en vaardigheden op dit gebied.

Binnen de logopedie wordt zowel aan zichtbare als aan hoorbare factoren gewerkt om het spreken te verbeteren, zoals in onderstaande figuur (Dinger, Smit & Winkelman, 1998, p.11) verduidelijkt wordt.



Zichtbare en hoorbare factoren die invloed hebben op het spreekgedrag

Mijn persoonlijke missie is het bevorderen van het leesplezier door het toepassen van deze aspecten in aansprekende teksten, waardoor de leerlingen eerder uit zichzelf een boek zullen gaan lezen.

1.3 Beroepscontext

1.3.1 Schoolniveau

In mijn werksituatie heb ik te maken met leerlingen die een orthopedagogische en orthodidactische benadering nodig hebben. Het onderwijs is passend, ontwikkelings- en opbrengstgericht, waarbij een veilig pedagogisch klimaat geboden wordt (schoolondersteuningsprofiel, 2014).

In het speciaal basisonderwijs hebben relatief veel leerlingen moeite met leren lezen. Volgens Vernooy (2012) hebben deze leerlingen meer tijd nodig om deze vaardigheden onder de knie te krijgen dan leerlingen binnen het regulier basisonderwijs.

In de afgelopen drie jaren is er gewerkt aan de verbetering van het leesonderwijs binnen mijn school, door het invoeren van twee nieuwe leesmethoden, namelijk “Veilig Stap voor Stap” (2010) voor het aanvankelijk lezen en “Estafette” versie 2 (2009) voor het voortgezet lezen.

Daarbij is de overstap gemaakt naar convergent differentiëren, waarbij ernaar gestreefd wordt om alle leerlingen de minimumdoelen voor het lezen te laten halen door ze dezelfde leerstof aan te bieden, en tijdens de verwerking rekening te houden met de verschillen tussen leerlingen (Vernooy, 2012).

Om doelgericht in plaats van volgend te werk te gaan, is er binnen mijn werksituatie een “ambitieschoolstandaard” vastgesteld (Zorgplan, 2011), waarbij met een leerlijn van 0.75 wordt gewerkt. Dat betekent, dat de leerlingen zeker tot en met de middenbouw driekwart van de reguliere stof aangeboden krijgen. Dit wil echter niet zeggen, dat alle leerlingen die leerstof dan ook beheersen. Daarnaast is er voor iedere leerling een ontwikkelingsperspectief opgesteld, waarin onder andere de leerrendementsverwachting en de werkelijke leerrendementen per vakgebied beschreven staan (verantwoording ontwikkelingsperspectief, 2012). Met behulp van deze instrumenten kunnen per leerling hoge, haalbare doelen voor het technisch lezen vastgesteld worden.

In haar laatste rapportage concludeert de onderwijsinspectie (2013) dat het technisch lezen, gebaseerd op AVI-scores, de laatste drie schooljaren voldoet aan de norm, als er vergeleken wordt met een leerling-populatie met ongeveer dezelfde (cognitieve) capaciteiten. Als er gekeken wordt naar de scores op de DMT-toets, wordt er echter nog niet aan de norm voldaan. In dit onderzoek wordt nagegaan of de scores op de DMT verhoogd worden met behulp van theaterlezen.

1.3.2 Groepsniveau

De doelgroep van mijn onderzoek zijn leerlingen uit de middenbouw 2 groep met een didactische leeftijd van 35 maanden.

Ondanks de verbeterde kwaliteit van het leesonderwijs is het verschil in leesniveau binnen de groep groot. Deze verschillen hebben te maken met kindkenmerken (bijvoorbeeld lage intelligentie, gedragsproblemen, leerstoornissen), omgevingskenmerken (thuissituatie) en onderwijskenmerken (onder andere instroommoment binnen het SBO, leerstofaanbod en effectieve leertijd op de vorige en huidige school). Leerkrachten ervaren het als een probleem, dat de niveauverschillen zo groot worden dat sommige leerlingen niet meer kunnen aansluiten bij het leesaanbod van de klas. Hierdoor kunnen frustratie en motivatieproblemen ontstaan. Dit onderzoek is opgezet om een motiverende, effectieve werkwijze te vinden voor deze leerlingen.

1.4 Maatschappelijke en internationale context

Om te kunnen participeren in onze digitale, geletterde maatschappij is een goede leesvaardigheid van groot belang. Door gebruik te maken van hun krachtbronnen en die van hun omgeving worden onze leerlingen sterker gemaakt in het lezen zodat ze in de toekomst als volwaardig burger kunnen functioneren (Claasen, Bruine, Schuman, Siemons & Velthooven, 2009).

Er is in Amerika al veel onderzoek gedaan naar en ervaring opgedaan met theaterlezen, in tegenstelling tot Nederland, waar deze werkvorm nog maar net in opkomst is. In Amerika wordt het theaterlezen door diverse onderzoekers als een krachtig, wetenschappelijk onderbouwd middel gezien bij de leesontwikkeling van zwakke lezers (Corcoran & Dia Davis, 2005; Rasinski, 2003, 2004).

1.5 Onderzoeksvraag en deelvragen

Kijkend naar mijn persoonlijke beweegredenen, de professionele, theoretische en maatschappelijke context, ben ik tot de volgende onderzoeksvraag gekomen:

Kan ik als leesspecialist door het inzetten van een leesbegeleiding in de vorm van theaterlezen, de resultaten en de motivatie ten aanzien van het vloeiend lezen verhogen bij zwakke lezers uit de middenbouw 2 groep van mijn school voor speciaal basisonderwijs?

De deelvragen die hieruit voortvloeien zijn:

1. Welke invloed heeft het theaterlezen volgens de theorie op de prestatie en motivatie van leerlingen ten aanzien van het vloeiend lezen?
2. Welke aanknopingspunten in het vloeiend leesonderwijs kunnen binnen de schoolpraktijk gevonden worden om in te zetten bij de begeleiding van het theaterlezen?
3. Wat is het effect van de begeleiding middels theaterlezen op het leesniveau bij zwakke lezers in de middenbouwgroep van mijn school voor speciaal basisonderwijs?
4. Wat is het effect van de begeleiding middels theaterlezen op de leesmotivatie bij zwakke lezers in de middenbouwgroep van mijn school voor speciaal basisonderwijs?

1.6 Samenvatting

Na vanuit verschillende perspectieven naar mijn probleemstelling gekeken te hebben, is een onderzoeksvraag tot stand gekomen, die het verbeteren van het leesniveau en de motivatie van zwakke lezers in de middenbouw 2 groep van mijn school tot doel stelt met het theaterlezen als interventiemiddel.

Hoofdstuk 2: Theoretisch kader

2.1 Inleiding

Om duidelijke kaders te geven aan mijn onderzoek, wordt in dit hoofdstuk theorie gebouwd rondom mijn onderzoeksvraag. Daarbij worden de centrale begrippen die bij mijn onderzoeksvraag horen, uitgediept. Dit zijn de begrippen “theaterlezen”, “vloeiend lezen”, “leesmotivatie” en “leesbegeleiding”.

2.2 Definitie theaterlezen

Zoals beschreven in de aanleiding voor het onderzoek, is de school op zoek naar een leesniveau verhogende en motiverende werkvorm voor zwakke lezers in de middenbouw. Na bestudering van de literatuur lijkt theaterlezen een geschikt begeleidingsmiddel. Er zijn diverse definities van theaterlezen in omloop (Corcoran & Dia Davis, 2005; Mc Kay, 2008; Reutzell, 2009; Scaper, 2008; Young & Rasinski, 2009). Knuttel (2013) geeft uit de diverse definities de volgende omschrijving van theaterlezen:

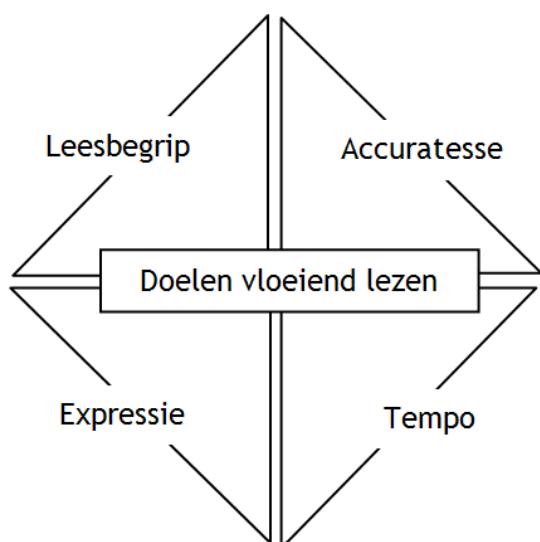
“ Theaterlezen is een samenleesvorm en instructiemodel ineens, waarbij deelnemers beurtelings hardop lezen vanuit verschillende karakters. Het oefenen in de vorm van herhaald en ondersteund lezen nodigt daarbij uit tot vloeiend lezen. Na het oefenen volgt een gelezen uitvoering voor publiek (zonder spel en aankleding).”

Hierna worden de begrippen “vloeiend lezen”, “leesmotivatie” en “leesbegeleiding” uitgewerkt, zodat de definitie van theaterlezen verduidelijkt wordt.

2.3 Vloeiend lezen

In theaterlezen is het vloeiend lezen een belangrijk doel. Volgens de notitie “lezen, zoals je praat” (van de Mortel, 2012) is vloeiend lezen de vaardigheid om met begrip, snel, accuraat en met expressie te lezen. Daarnaast is het belangrijk dat lezen en begrip *tegelijkertijd* optreden; dan pas is er sprake van een routinematige vaardigheid (Samuels, 2006). Volgens Rasinski (2003) is de link tussen vloeiend lezen en leesvaardigheid duidelijk en herhaaldelijk vastgesteld door meerdere wetenschappers.

Het model van Johns & Berglund (2006, in: van de Mortel, 2012) illustreert de samenhang tussen de vier componenten:



Model "the components of fluency"

2.3.1 De vier componenten van vloeiend lezen

Snelheid, accuratesse en expressie zijn de drie componenten die nodig zijn om component vier, tekstbegrip, te bereiken. Alle componenten komen in de werkvorm "theaterlezen" aan bod, om het vloeiend lezen te bereiken.

Hieronder zijn deze begrippen toegelicht:

1. Accuratesse: Volgens het "protocol leesproblemen en dyslexie SBO" (Scheltinga, van Druenen, Gijssel & Verhoeven, 2011) wordt in de eerste periode van het aanvankelijk leesonderwijs het alfabetisch principe aangeleerd: de leerlingen leren hoe de klanken van onze taal met letters kunnen worden weergegeven. Gelijktijdig krijgen ze de elementaire leeshandeling onder de knie. Dit is de basistechniek om korte, geschreven woorden te ontcijferen door de letters te verklanken en die afzonderlijke klanken vervolgens weer samen te voegen tot een woord. Als dit proces goed verloopt worden de woorden steeds vaker accuraat (in één keer correct) gelezen.
2. Snelheid: als leerlingen de elementaire leeshandeling kunnen toepassen, leren ze geleidelijk aan ook moeilijkere woorden lezen. Woorden worden sneller gelezen doordat het letter voor letter spellen plaats maakt voor het direct herkennen van woorden of het direct identificeren van woorddelen. Er treedt automatisering op, waarbij het koppelen van letters en klanken zo snel gaat, dat dit proces zonder bewuste aandacht van de lezer verloopt (Scheltinga et al., 2011).
3. Leesexpressie: Dit element van vloeiend lezen bevat de volgende componenten (van de Mortel, 2012) :
 - De tekst wordt gelezen in betekenisvolle woordgroepen (frasering).

- Er wordt gelet op de interpunctie.
 - Het tempo wordt aangepast waar nodig.
 - Er worden pauzes ingelast.
 - Er wordt variatie toegepast in het benadrukken van woorden.
 - Woorden of passages worden met meer klemtoon gelezen.
4. Leesbegrip: begrijpend lezen is het vermogen geschreven teksten te begrijpen, te lezen met begrip. Begrijpend lezen is denken. Volgens van de Mortel en Förrer (2013) berust lezen met begrip op twee pijlers:
- De lezer beschikt over kennis en woordenschat.
 - De lezer kan zijn eigen leesproces sturen.

2.3.2 Integratie van de vier componenten van het vloeiend lezen

Het snel en geautomatiseerd decoderen is het meest meetbare aspect binnen het vloeiend lezen. De andere aspecten, expressie en leesbegrip, moeten echter ook meegenomen worden in het concept van vloeiend lezen om een volledige beoordeling te kunnen geven van de leesontwikkeling (van de Mortel, 2012).

De kwaliteitskaart “Vloeiend lezen” van School Aan Zet (Koekebacker & van de Mortel, 2013) is een pleidooi om expressie en leesbegrip de plaats te geven die ze horen te hebben naast correctheid en tempo.

Rasinski (2011) zegt hierover: “Als we snelheid benadrukken ten koste van expressief en betekenisvol lezen, zal dat resulteren in snelle lezers die weinig begrijpen van wat ze gelezen hebben.”

Er moet dus een integrale aanpak van de vier dimensies van vloeiend lezen verwezenlijkt worden. Volgens Corcoran en Dia Davis (2005) leidt theaterlezen tot toename van de vloeiendheid bij lezen: het begrip wordt vergroot, het tempo verhoogd, en het aantal correct gelezen woorden neemt toe.

2.3.3 De positie van het vloeiend lezen binnen het technisch lezen

Er heersen verschillende inzichten over het geschikte moment om instructie in het vloeiend lezen te gaan geven.

Vernooy et al. (2012) is van mening dat er in groep 4 t/m 6 gerichte aandacht moet zijn voor het voortgezet technisch lezen, waarbij het vlot en vloeiend lezen centraal staat. Vanaf groep 6 wordt het accent verlegd naar het lezen om te leren, waarbij aandacht is voor uitbouw en onderhoud van vlot en vloeiend met begrip lezen. Ook in de gebruikswijzer van “Estafette” staat beschreven dat bij zwakke lezers van groep 4 tot en met 6 het accent meer op vlotheid en accuratesse moet liggen.

Volgens de notitie “lezen, zoals je praat” (van de Mortel, 2012) echter, start de instructie ten aanzien van het vloeiend lezen in de tweede helft van groep 3. Expressief lezen begint als een bepaalde mate van automatisering heeft plaatsgevonden. Aansluitend op deze ontwikkelingsfase moet de instructie in vloeiend lezen gaan plaatsvinden.

Samuels (2006) maakt het verschil duidelijk tussen beginnend en vloeiend lezen. Hij geeft aan dat de beginnende lezer nog geen geheugenruimte beschikbaar heeft om tegelijkertijd te kunnen decoderen, de betekenis aan de tekst te kunnen verlenen en zijn eigen leesproces te monitoren. Deze taken zijn te complex om ze gelijktijdig uit te voeren.

Aangezien de leerlingen binnen mijn werksituatie over het algemeen langere tijd nodig hebben om tot geautomatiseerde decodering te komen, heb ik besloten om oudere leerlingen te kiezen voor mijn onderzoeksgroep (didactische leeftijd: 35 maanden). Deze leerlingen beheersen namelijk de elementaire leeshandeling, waardoor zij tijdens het lezen geheugencapaciteit overhouden voor het begrijpen van de tekst, en zo tot vloeiend lezen kunnen komen.

2.4 Leesmotivatie

Volgens Bors en Stevens (2010) kunnen binnen het begrip “motivatie” externe en interne motivatie onderscheiden worden.

Bij *externe motivatie* worden leerlingen van buitenaf gemotiveerd, bijvoorbeeld door cijfers en straffen. Hierdoor worden de leerlingen gericht op prestatie, wat ten koste gaat van de interesse en nieuwsgierigheid.

Interne motivatie is juist motivatie die van binnenuit komt, en hierbij horen de kernwoorden groei, activiteit, nieuwsgierigheid en een zoektocht naar verbinding. Onder die gerichtheid op groei en die natuurlijke ontwikkeling ligt een fundament van drie psychologische basisbehoeften, namelijk competentie, autonomie en relatie.

2.4.1 Competentie, relatie, autonomie

Aan **competentie**, de natuurlijke behoefte van ieder mens om zich competent of bekwaam te voelen, wordt binnen mijn onderzoek tegemoet gekomen door leerlingen gerichte feedback te geven vanuit een positieve, oplossingsgerichte insteek. Daarbij speelt het geven van gemeente, relevante complimenten een belangrijke rol, naast het stellen van hoge, haalbare doelen (Caufmann & van Dijk, 2010).

De didactische strategieën die ingezet worden om leerlingen competentier te maken, worden in paragraaf 2.5 beschreven.

Het aspect “**relatie**” kan in het leesonderwijs aandacht krijgen binnen de leesbeleving (Smits & Braams, 2006). Een goede lezer is een betrokken lezer. Betrokkenheid ontstaat door sociale interactie, middels het gesprek over de tekst. Daarbij moet de leesinhoud relevant en interessant voor de lezer zijn.

Binnen het onderzoek is er specifieke aandacht voor relatie doordat de interactie met de leesbegeleider en de andere leerlingen een belangrijke plaats krijgt in de begeleiding. Er wordt gesproken over de doelen en de weg er naartoe, maar ook over de verschillende personages in de theaterleesteksten, en hoe die het best tot uitdrukking gebracht kunnen worden.

Autonomie wordt volgens Smits en Braams (2006) bewerkstelligd door zwakke lezers eigen inbreng te geven en eigen keuzes te laten maken. Dit leidt ertoe dat de leerling mede verantwoordelijk is voor zijn leerproces en meer controle over zijn eigen handelen krijgt.

Aan deze basisbehoefte zal binnen het onderzoek tegemoet gekomen worden doordat leerlingen keuzes mogen maken ten aanzien van de teksten en de rollen. Om de interne attributie van succes te bevorderen, wordt gebruik gemaakt van zelfevaluatie, waarbij de leerlingen video-opnamen van zichzelf en die van een ander kind beoordelen.

2.4.2 Tekstkeuze

Er bestaan verschillende meningen over wat het geschikte niveau is om de teksten te oefenen.

Volgens van de Mortel (2013) is het voor de leesmotivatie belangrijk dat er een tekst gekozen wordt die kinderen aanspreekt en die een taalniveau heeft dat kinderen beheersen. Als vloeiend lezen geoefend wordt, moeten de leerlingen dat kunnen toepassen met teksten waarin slechts enkele moeilijkere woorden voorkomen.

Smits en Braams (2006) echter, zijn voorstanders van het loslaten van de AVI-niveaus. Zij zijn voorstanders van het geïntegreerde tekstonderwijs, waarbij de nadruk meer ligt op de doelen van het lezen: genieten van het lezen, de wereld van het verhaal exploreren, reflectie op de wereld om je heen. Om dit te bereiken moeten kinderen boeken kunnen pakken die hen interesseren; het AVI-niveau is hieraan ondergeschikt.

Vanuit beide invalshoeken wordt het belang gezien van de afstemming van de tekst op de interesse van de leerlingen en het betekenisvol lezen, waarbij woordenschat en kennis van de wereld een grote rol spelen.

Aangezien het vloeiend lezen in mijn onderzoek ten dienste staat van het verhogen van het leesniveau, kies ik voor teksten die op een hoger niveau liggen dan het beheersingsniveau van de leerlingen. Er wordt gebruik gemaakt van de

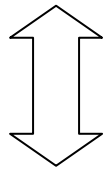
theaterleesteksten uit het boek “Kikkers, kikkers en nog meer kikkers” (van Os & van Lieshout, 2014), waarbij de leerlingen de mogelijkheid hebben te kiezen voor verhalende teksten, informatieve teksten, gedichten, moppen of raadsels. Het leesniveau sluit aan bij het niveau in de klas volgens de 0.75 leerlijn (M5 – E5).

2.5 De leesbegeleiding

Er zijn drie belangrijke voorwaarden om tot vloeiend lezen te komen (Klenk & Kibby, 2000), namelijk het *herhaald lezen*, een leerkracht die *modelt*, en *voldoende tijd* voor lezen.

2.5.1 Herhaald lezen

Volgens Vernooy et al. (2012) werkt het voor zwakke lezers om hardop te lezen, om ondersteuning te geven in kleine groepen en om het lezen te herhalen. In onderstaande figuur geeft hij een aantal mogelijke werkvormen weer:

	Sterkste ondersteuning	Echo lezen	De leerkracht leest een zin en de groep leest deze vervolgens hardop.
		Koorlezen	De leerkracht leidt de hele groep bij het samen hardop lezen.
		Duo lezen	Duo's lezen in een tekst hardop waarbij afspraken over het overnemen zijn gemaakt.
	Minst sterke ondersteuning	Fluisterend lezen	Elk kind leest voor zichzelf zacht hardop.

Middelen om vlot en vloeiend lezen te stimuleren

In mijn onderzoek worden alle werkvormen gebruikt, behalve het fluisterend lezen. Aangezien iedere leerling zijn eigen rol heeft, kunnen de teksten gezamenlijk hardop geoefend worden. Bij het herhaald lezen worden de woordherkenning en de expressieve factoren gefaciliteerd. De zwakke lezer kan achter raken tijdens het meelesen, maar het tempo wordt volgehouden, zodat het pad naar vloeiendheid en begrip wordt vrijgemaakt (Young & Rasinski, 2009).

Om tot vloeiend lezen te komen moet de tekst drie of meer keren herlezen worden (Vernooy et al., 2012).

2.5.2 Modeling

Volgens Rasinski (2005) speelt de leesbegeleider bij het ontwikkelen van expressieve leesvaardigheden een sleutelrol door te “modelen”.

“Modeling” houdt in, dat leerlingen een voorbeeld krijgen van de manier waarop een ervaren, goede lezer (de leesbegeleider) een tekst leest en de inhoud ervan

verwerkt. De leerlingen krijgen een kijkje in het denkende hoofd van de “expert”, die voorleest, voordent en uitleg geeft voordat ze gaan oefenen (Förrer & van de Mortel, 2010). In interactie met de leerlingen wordt besproken waarom het expressief lezen op deze manier is uitgevoerd, gekoppeld aan de betekenis van de tekst. Hierbij worden de kennis van de wereld en de woordenschat geactiveerd.

Tijdens het lezen wordt de leerling ondersteund door de leesbegeleider middels het geven van feedback op het leesproces. Bij het (dreigend) foutief lezen van woorden, worden ze meteen correct voorgezegd, en leest de leerling het woord nogmaals. Later in het proces wordt de wacht-hint-prijsmethode gebruikt, waarbij juist even gewacht wordt met feedback geven, zodat de leerling de gelezen fout zelf kan ontdekken (Scheltinga et al., 2011). Deze methode past binnen mijn onderzoek, omdat de leerling door eigen inbreng zichzelf corrigeert, en daar naderhand complimenten voor krijgt.

De positieve insteek geldt eveneens voor de feedback na het optreden, waarbij de vooruitgang duidelijk gemaakt wordt aan de leerlingen met video-opnamen en een checklist vloeiendheid (zie hoofdstuk 3). Leerlingen worden ook aangemoedigd elkaar van feedback te voorzien, waarbij eerst de *tops* worden gegeven en daarna de *tips* (Koekebacker & van de Mortel, 2013).

Naast *feedback* worden tevens *feedup* (het bespreken van het lesdoel) en *feedforward* (bespreken van de volgende stap in het leerproces) gehanteerd (van de Mortel & Förrer, 2013).

2.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk staat beschreven dat in het theaterlezen het vloeiend lezen centraal staat. Met theaterlezen worden de vier dimensies van het vloeiend lezen, namelijk accuratesse, snelheid, expressie en leesbegrip, geïntegreerd tot een motiverende en leesprestatieverhogende aanpak. De verschillende meningen ten aanzien van het starten met vloeiend lezen en de keuze van teksten staan beargumenteerd, waarbij ik toegelicht heb welke keuzes ik hierin heb gemaakt. Tenslotte zijn wetenschappelijk bewezen didactische strategieën beschreven, die het vloeiend lezen bevorderen, en in de begeleiding gebruikt gaan worden.

Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden het onderzoeksparadigma en de onderzoeksstrategie beschreven. Daarnaast wordt de opzet van het onderzoek verantwoord, waarbij de onderzoeksgroep, de data verzameling en de methode constructie aan de orde komen. Tenslotte worden er een aantal ethische aspecten beschreven.

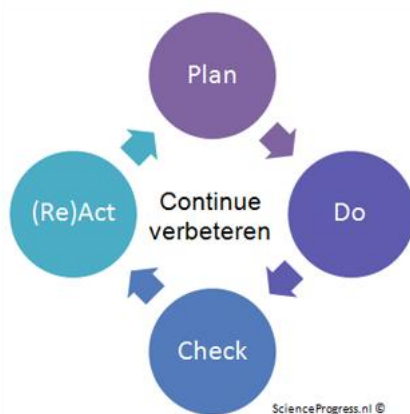
3.2 Onderzoeksparadigma en onderzoeksstrategie

3.2.1 Onderzoeksparadigma

Aangezien de ontwikkeling van het lezen gestimuleerd wordt van een kwetsbare groep, leerlingen met speciale onderwijsbehoeften, waarbij hun mening en beleving ten aanzien van het lezen bevraagd wordt, past dit onderzoek bij het kritisch-emancipatorische paradigma (de Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Binnen dit paradigma wordt ernaar gestreefd het zelfvertrouwen en de zelfstandigheid van de leerlingen te vergroten, door hun leesvaardigheid te verbeteren.

3.2.2 Onderzoeksstrategie

De onderzoeksstrategie die daarbij gehanteerd wordt is actieonderzoek. Dit type onderzoek voltrekt zich als een cyclisch proces, waarbij volgens het model van Deming (1950;1952) de volgende elementen aan bod komen:



De PDCA cyclus van Deming

Deze strategie past binnen mijn onderzoek, omdat ik ook deze cyclus ga doorlopen: eerst wordt de planning van mijn onderzoek beschreven en voormetingen gedaan, vervolgens wordt zes weken lang drie sessies per week het theaterlezen als extra leesondersteuning ingezet bij een groepje zwakke lezers; en tenslotte wordt een

nameting gedaan. Tijdens het onderzoek wordt geobserveerd hoe de leerlingen reageren op de begeleiding, en daar wordt vervolgens mijn handelen op aangepast.

3.3 Data verzameling

3.3.1 Selectie leerlingen

In overleg met de intern begeleider en de leerkracht worden vier leerlingen met een didactische leeftijd van 35 maanden en een kalenderleeftijd van 9 of 10 jaar geselecteerd voor het onderzoek. Deze leerlingen beheersen de elementaire leeshandeling, wat een voorwaarde is om tot vloeiend lezen te komen (van de Mortel, 2012). Zij hebben een aanzienlijke achterstand met lezen; hun leesniveau zit minimaal één schooljaar onder de 75% norm van onze ambitieschoolstandaard. De leerlingen hebben allemaal speciale onderwijsbehoeften; bij allen ligt het gemeten totaal IQ tussen de 80 en de 90, en drie van de vier leerlingen hebben een diagnose: één leerling heeft namelijk ADHD, gecombineerde type (met inzet van medicatie), één leerling heeft enkelvoudige ernstige dyslexie en één leerling heeft de diagnose PDD-NOS.

Aangezien elke leerling een competente lezer kan worden (Vernooy, 2012) worden deze leerlingkenmerken door mij niet als een obstakel gezien, maar als een uitdaging om zo goed mogelijk op hun onderwijsbehoeften af te stemmen.

3.3.2 Vragenlijsten

Bij de **leerlingen** wordt een “vragenlijst leesmotivatie” (gebaseerd op van Elsäcker, 2002) mondeling afgenomen. Aan de leerlingen worden vragen gesteld over de leesmotivatie thuis, op school, en ten aanzien van de leesinterventie. Hierbij wordt de Likert-schaal (de Lange, 2011) toegepast. De verschillende antwoorden krijgen een getalcode (1 t/m 4), zodat er berekeningen mee gemaakt kunnen worden. Er wordt gebruik gemaakt van een vierpuntsschaal, zodat de vragen nooit in het neutrale midden kunnen worden gescoord, en de respondenten moeten kiezen voor een standpunt.

Behalve negen vragen op intervalniveau, bevat de lijst ook drie vragen op nominaal niveau, om de leesinteresse te bevragen. Deze vragen tellen niet mee in de totaalscore.

Daarnaast wordt er een toelichting op de antwoorden gevraagd, zodat de leerlingen hun mening kunnen uiten over het lezen. Op deze manier wordt zowel kwantitatieve als kwalitatieve informatie verzameld.

De **ouders** van de geselecteerde leerlingen worden verzocht een korte vragenlijst in te vullen, waarin naar hun mening over de leesmotivatie en het leesgedrag van hun kind in de thuissituatie wordt gevraagd. Er worden meerkeuze vragen gesteld met de mogelijkheid om een toelichting te geven op het gekozen antwoord. De vragen zijn

opgesteld naar een voorbeeld van een ander onderzoek naar leesmotivatie (de Jonge, 2010).

De vragenlijsten voor leerlingen en ouders worden vóór en na de onderzoeksfase afgenomen, om eventuele veranderingen in motivatie en leesgedrag te meten. Door het gebruik van meerdere gegevensbronnen, namelijk de leerlingen en hun ouders, treedt er triangulatie op, waardoor de betrouwbaarheid en nauwkeurigheid van de gegevens verhoogd wordt (de Lange et al., 2011). De vragenlijsten zijn terug te vinden in bijlage 2.

Mijn hypothese is, dat door het theaterlezen de ouders meer gaan samenlezen met hun kind, en dat de leesmotivatie zowel thuis als op school zal stijgen. Dit zal zichtbaar zijn in een grotere interesse in boeken en meer en langere leesmomenten.

3.3.3 Observatie en interview

Bij de **leerkracht** wordt een semigestructureerd interview afgenomen met als doel haar ervaring en mening te bevragen ten aanzien van het vloeiend leesonderwijs binnen de groep. Er is gekozen voor het semigestructureerde interview omdat dit enerzijds gerichte informatie oplevert doordat de vragen voor het interview vastliggen en er anderzijds wel ruimte is om in te springen op de antwoorden die de respondent geeft (Harinck, 2009). De vragen worden opgesteld aan de hand van de theorie, waarbij uitgegaan wordt van de deductieve benadering. Het interview wordt uitgeschreven en het verslag wordt voorgelegd aan de leerkracht om de juistheid vast te stellen (member check) (Harinck, 2009). Het volledige verslag van het interview staat in bijlage 4.

Om vanuit een andere informatiebron naar het vloeiend lezen binnen de groep te kijken (triangulatie), vindt er tevens een observatie plaats tijdens een les voortgezet lezen met de methode Estafette. Het doel hiervan is binnen de verschillende fasen van de les het aanbod van de vier aspecten van vloeiend lezen te registreren. Er worden opnames gemaakt van het interview en de observatie. Daarnaast wordt een collega ingeschakeld om de video-opname van de observatie op dezelfde punten te beoordelen. Als er voldoende overeenstemming is tussen de beoordelingen, zal de validiteit verhoogd worden. Het observatieschema is terug te vinden in bijlage 3. Aan de hand van de gegevens van de observatie en het interview worden aanknopingspunten verzameld, die gebruikt kunnen worden voor de leesbegeleiding.

3.3.4 Toetsen van het leesniveau

Om het leesniveau te beoordelen worden vóór en na het onderzoek bij de vier leerlingen de DMT, AVI en de “Observatieschaal Expressief Lezen” (van de Mortel en Förer, 2013) afgenomen.

De DMT en AVI zijn genormeerde toetsen, waarbij het gaat om de snelheid waarmee leerlingen woorden c.q. teksten kunnen verklanken. De validiteit en betrouwbaarheid van deze toetsen zijn volgens de COTAN-beoordeling goed (Toetswijzer, 2010).

Bij de **DMT** kan berekend worden hoeveel maanden leesonderwijs de leerlingen vooruit zijn gegaan na de begeleiding van zes weken. Daarbij staat één maand vooruitgang gelijk aan één dle (didactische leeftijdsequivalent). De leerlingen functioneren op dit moment ruim onder de leerlijn van 0.75. Om te streven naar de ambitiestandaard stel ik als doel dat de leerlingen na zes weken (de duur van de leesbegeleiding) minimaal één dle omhoog gegaan zijn in het technisch lezen.

De **AVI-toets** meet de vooruitgang in tekstlezen met AVI-niveaus. Daarbij is één AVI-niveau gelijk aan vijf maanden leesonderwijs, en stijgen reguliere leerlingen twee AVI-niveaus per schooljaar.

Mijn verwachting is dat de leerlingen die in december een AVI-niveau gestegen zijn, niet nog een niveau vooruitgaan na de onderzoeksperiode in februari.

Om vast te stellen of het theaterlezen een meerwaarde heeft, wordt er een vergelijking gemaakt met de vooruitgang in de periode ervoor, waarvoor het meetmoment van mei 2013 gebruikt wordt. Het leerrendement per leerling bij het technisch lezen in de vijf voorgaande maanden (mei – december 2013) wordt vergeleken met het leerrendement van de onderzoeksperiode van 6 weken in januari – februari 2014.

Bovendien vindt er een vergelijking plaats met het leerrendement dat in het ontwikkelingsperspectief is vastgesteld.

De “**Observatieschaal Expressief Lezen**” is een subjectieve toets, waarbij de onderdelen “expressie en volume”, “frasering”, “ononderbroken lezen” en “snelheid” beoordeeld worden naar aanleiding van een stukje voorgelezen tekst op beheersingsniveau. Aan deze beoordeling kan een score gekoppeld worden, waardoor uitslagen met elkaar vergeleken kunnen worden. Om de validiteit van deze toets te verhogen is er een tweede beoordelaar, en worden er audio- opnames gemaakt, die achteraf beluisterd kunnen worden voor een herbeoordeling.

3.4 Methode constructie

3.4.1 Organisatie

Op basis van eerder uitgevoerde praktijkgerichte onderzoeken naar theaterlezen (Knuttel, 2012; Vleems, 2010) en recente inzichten ten aanzien van technisch en begrijpend leesonderwijs (Förrer & van de Mortel, 2010, 2013; Scheltinga et al., 2011; Smits & Braams, 2006; Vernooy, 2012) is mijn werkwijze vorm gegeven. De interventie vindt drie keer per week plaats op maandag, donderdag en vrijdag. De sessies nemen ongeveer twintig minuten in beslag. De begeleiding van in totaal één

uur per week komt bovenop de tien uur per week die in de middenbouw 2 groep besteed wordt aan taal. Hiermee wordt ruim voldaan aan de norm die beschreven wordt in het Protocol Dyslexie en Lezen (2011), die zeven uur per week voorschrijft.

Per twee weken wordt er één script geoefend; aan het einde van deze oefenperiode vindt er een optreden plaats voor publiek, de leerlingen uit de eigen klas. Door het gebruik van een functionele context, namelijk het optreden voor publiek, hebben de leerlingen een doel om naar toe te werken, wat de leesmotivatie zal vergroten (Förerr & van de Mortel, 2010).

De teksten worden geselecteerd op leesniveau (1 à 2 AVI niveaus boven beheersingsniveau), op inhoud (ze moeten aantrekkelijk zijn voor de leerlingen) en op het aantal rollen. Tevens is het belangrijk dat iedere rol genoeg tekst heeft, zodat het vloeiend lezen beoordeeld kan worden.

3.4.2 Opzet sessies

De sessies hebben een vaste opbouw, waarbij er iedere twee weken één aspect van het theaterlezen centraal staat, zoals interpunctie, frasering en beklemtoning / luidheid.

Zoals beschreven in hoofdstuk 2, wordt er tijdens de interventie gebruik gemaakt van modellen, herhaald lezen en feedup, feedforward en feedback. Het herhaald lezen bestaat uit voorlezen, echolezen, koorlezen en duolezen.

In het weekend dat binnen het traject van twee weken valt, krijgen de leerlingen het script mee naar huis, zodat de ouders de gelegenheid krijgen thuis te oefenen met hun kind. Van tevoren krijgen de ouders via een brief instructie ten aanzien van het samen lezen.

De dag vóór het optreden is de generale repetitie, waarbij het opkomen, het staan voor het publiek en het buigen na afloop aan de orde komen. Tijdens de generale repetitie vult de leesbegeleider de “checklist vloeiendheid” (Knuttel, 2012) in bij iedere leerling. Deze vijfpuntsschaal is gebaseerd op de Multidimensional Fluency Scale (Rasinski, 2004), waaraan andere aspecten van vloeiendheid toegevoegd zijn. De schaal wordt gebruikt als een Running Record (Smits en Braams, 2006), op basis waarvan de begeleiding per kind bijgesteld kan worden. Zo blijkt bijvoorbeeld, dat de ene leerling instructie en feedback nodig heeft op te snel lezen en de andere leerling op te langzaam lezen.

Er wordt een video-opname gemaakt tijdens de generale repetitie, en de laatste sessie wordt er aan de hand van de opname, het zelfevaluatieformulier en de “checklist vloeiendheid” gereflecteerd, elkaar feedback gegeven en het succes gevierd. De uitwerking per sessie, het zelfevaluatieformulier en de checklist vloeiendheid zijn te vinden in resp. bijlagen 5, 6 en 7.

3.5 Ethiek

Binnen het praktijkgerichte onderzoek spelen een aantal ethische aspecten. In de “gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het HBO” (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010) staat het gewenste gedrag beschreven bij het uitvoeren van praktijkgerichte onderzoek.

Met de volgende ethische aspecten is rekening gehouden:

- Vóór het onderzoek:
De leerkracht, de ouders van de betreffende leerlingen en de directie krijgen van tevoren uitleg over het doel, de inhoud en het tijdsplan van het onderzoek, waarbij de keuze gelaten wordt aan de leerkracht en de ouders, of ze willen meedoen. Aan de ouders wordt schriftelijke toestemming gevraagd hun kind te laten deelnemen aan het onderzoek. De betreffende leerlingen worden bij het onderzoek betrokken, door ze van tevoren te vragen hoe ze denken over het lezen op school en thuis, en waar hun interesses liggen. Waar het binnen het onderzoek kan, zal hiermee rekening gehouden worden.
- Tijdens het onderzoek:
De tijden van de begeleidingssessies worden afgestemd op het rooster van de leerkracht. Het is de bedoeling dat de begeleiding bovenop de reguliere leestijd komt, dus de leerlingen zullen niet tijdens de leestijd uit de klas gehaald worden. Om de transparantie te bevorderen worden de leerkracht en de directie regelmatig op de hoogte gehouden van het verloop van het onderzoek. Met de leerlingen zal tijdens iedere begeleidingssessie het doel besproken worden en het verloop geëvalueerd worden. Er zal respectvol omgegaan worden met iedereen die bij het onderzoek betrokken is, waarbij rekening gehouden wordt met hun waarden, normen en zienswijzen.
- Na het onderzoek:
Iedere leerling wordt op de hoogte gesteld van het leesresultaat. De uitslagen van het onderzoek zullen met directie, leerkracht en ouders gecommuniceerd worden. Alle gegevens worden geanonimiseerd verwerkt in het onderzoeksverslag.

3.6 Samenvatting

In dit hoofdstuk staat beschreven dat mijn praktijkgerichte onderzoek past binnen het kritisch-emancipatorische paradigma. Daarbij wordt actieonderzoek toegepast als onderzoeksstrategie. In het onderzoek worden leerlingen, ouders en de leerkracht betrokken. Om de leesmotivatie en de leesprestaties te meten worden data

verzameld aan de hand van vragenlijsten, een interview, een observatie, een vloeiendheidsschaal en genormeerde leestoetsen

Tevens is de invulling van de leesbegeleiding in de vorm van theaterlezen toegelicht. Daarbij wordt één keer per twee weken een script ingestudeerd, waarbij iedere leerling zijn eigen rol leest, en vindt aan het einde daarvan een optreden plaats.

Hoofdstuk 4: Data-analyse en resultaten

4.1 Inleiding

Dit hoofdstuk is een presentatie van de verzamelde data en de resultaten uit het onderzoek. Om mijn onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, heeft er vooraf aan het onderzoek een observatie van het vloeiend lezen in de klas en een interview met de leerkracht plaatsgevonden. Tevens zijn het vloeiend lezen en de leesmotivatie gemeten vóór en na het onderzoek.

De data van de 0 meting zullen vergeleken worden met de data van de nameting, waarna de uitkomsten geanalyseerd zullen worden.

4.2. Data uit de observatie en het interview

Vóór het onderzoek heeft er een observatie plaatsgevonden van een les Estafette (voortgezet lezen). Bij de gestructureerde observatie is in alle fasen van het lesmodel geregistreerd op welke aspecten van het vloeiend lezen de leerkracht instructie en/of feedback geeft.

Uit de verzamelde data blijkt, dat de leerkracht tijdens de geobserveerde les Estafettelezen alle aspecten van vloeiend lezen aan bod laat komen. Daarbij komen vooral expressie en accuratesse aan de orde, en tempo en tekstbegrip in mindere mate. De leerkracht laat de aspecten van vloeiend lezen vooral terugkomen in haar feedback, en minder in de instructie. Ze geeft ook veel feedback op het gedrag van de leerlingen. De feedback van de leerkracht is realistisch, met de nadruk op wat er goed gegaan is.

Vervolgens is de leerkracht geïnterviewd, en de uitspraken, die relevant zijn voor mijn begeleiding, staan hier onder samengevat.

1. Volgens de leerkracht wordt tijdens de lessen Estafette vooral gewerkt aan foutloos en op toon lezen. Tijdens het lezen van een tekst is tempo ondergeschikt aan verstaanbaarheid en expressie. Aan tekstbegrip, met name woordbetekenis, wordt kort aandacht besteed omdat het vooral om het technisch lezen gaat.
2. Er wordt gebruik gemaakt van herhaald lezen van teksten door middel van vóór-/ koor-/ en duolezen. Daarnaast worden er oefeningen op woord- en zinsniveau aangeboden.
3. De leerlingen vinden de vaste opbouw van de lessen erg prettig. Ze weten hierdoor waar ze aan toe zijn. Toch hebben de leerlingen veel feedback nodig op hun gedrag, om de lessen effectief te laten verlopen.
4. In de verwerkingsfase werken de leerlingen in tweetallen aan de opdrachten.

- De leerkracht laat de leerlingen eerst elkaar feedback geven, en daarna geeft zij feedback, waarbij benadrukt wordt wat goed gaat.

Na deze data uit de observatie en het interview voorgelegd te hebben aan de leerkracht, heeft zij als aanvulling, dat er in de verwerkingsfase altijd een tempo oefening wordt gedaan. Ook geeft ze aan, dat het tempo wel wordt besproken nadat leerlingen de tekst hebben voorgelezen. Ze benadrukt dan wel dat het op toon lezen en het minder fouten lezen belangrijker is dan heel snel lezen en dan met veel fouten.

4.3 Data uit de leestoetsen

Om het vloeiend lezen te meten, zijn zowel vóór als na de leesbegeleiding de AVI, DMT en de Observatieschaal Expressief Lezen afgenomen.

4.3.1 AVI-toets

In de onderstaande figuur zijn de resultaten van de afname van de AVI-toets verwerkt.

Afname AVI	Leerling A	Leerling B	Leerling C	Leerling D
Mei 2013	E3 B	M4 B	E3 B	M4 B
December 2013	M4 B	E4 B	M4 I	E4 B
Februari 2014	E4 B	M5 I	M4 I	M5 I

B= beheersing

I = instructie

Hieruit blijkt, dat leerling A na de begeleiding in februari een AVI-niveau is gestegen, nadat hij in december ook al een niveau was vooruitgegaan. Hij heeft dus meer vooruitgang geboekt dan verwacht.

Leerlingen B en D zijn niet gestegen, maar hadden in december nog een extra AVI-niveau behaald. Leerling C is zowel in december als in februari niet in niveau gestegen, waardoor ze minder vooruitgegaan is dan verwacht. Deze leerling blijkt wel op accuratesse, maar niet op tempo de normen te halen. Het trage leestempo heeft waarschijnlijk te maken met een algehele trage verwerking. Leerling C is inmiddels aangemeld voor een onderzoekstraject naar dyslexie.

De uitslag van de AVI-toets geeft niet veel informatie, omdat de tijd van het onderzoek te kort is voor een gemiddelde leerling om een AVI-niveau te stijgen. Uit nadere analyse van de toetsresultaten kan wel vastgesteld worden, dat de drie leerlingen die niet vooruitgegaan zijn, het niveau niet behaald hebben op tempo, maar wel op het aantal fouten.

4.3.2 Drie minuten toets

In onderstaande figuur wordt de vooruitgang op de DMT getoond, uitgedrukt in dle.

DMT kaart 1 + kaart 2 + kaart 3

Score DMT in dle's	Leerling A	Leerling B	Leerling C	Leerling D
Mei 2013	8	12	9	10
December 2013	9	14	12	13
Februari 2014	14	15	13	14

Uit de resultaten blijkt, dat leerlingen B, C en D allemaal één dle zijn gestegen na de leesbegeleiding en dat leerling A, overeenkomstig met de stijging van een AVI-niveau, vijf dle's is vooruitgegaan. Het minimumdoel van één dle stijging is hiermee bereikt.

Om de meerwaarde van het interventiemiddel theaterlezen te bepalen, is er een vergelijking van de leesprestaties op de DMT gemaakt met de periode ervoor. De leerlingen hebben tussen de toetsuitslagen van mei en december 2013 vijf maanden leesonderwijs gehad. In het volgende schema wordt het leerrendement in procenten weergegeven.

Leerrendement in %	Leerling A	Leerling B	Leerling C	Leerling D
Mei – december 2013	20%	40%	60%	60%
Onderzoekperiode	333%	67%	67%	67%

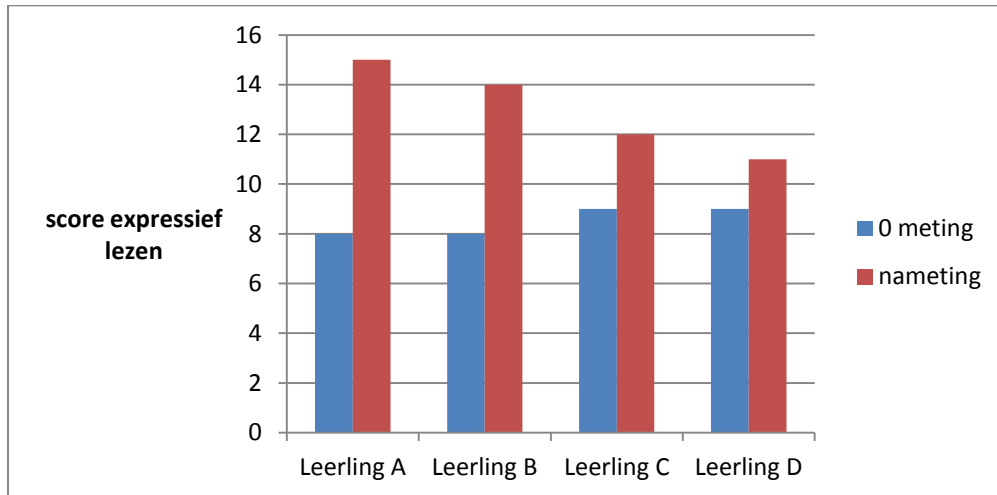
Hieruit wordt duidelijk, dat alle vier de leerlingen een groter leerrendement hebben behaald in de onderzoeksperiode. De stijging van leerling A ten opzichte van de periode ervoor is heel groot. De toename in leerrendement bij leerling B is groter dan bij leerlingen C en D. Deze drie leerlingen benaderen nu de 0.75 leerlijn.

In onderstaande tabel wordt er een vergelijking gemaakt met het leerrendement dat verwacht kan worden, volgens het ontwikkelingsperspectief (OPP) van iedere leerling. Drie leerlingen blijken boven hun leerrendement gepresteerd hebben, en leerling B er iets onder. Deze leerling heeft wel een inhaalslag gemaakt ten opzichte van de periode ervoor.

Leerrendement in %	Leerling A	Leerling B	Leerling C	Leerling D
Vanuit het OPP	62%	75%	60%	60%

4.3.3 Observatieschaal Expressief Lezen

Aan ieder onderdeel van de observatieschaal is een score toegekend, zodat het mogelijk is een totaalscore te berekenen. De scores van de voor- en nameting staan afgebeeld in onderstaande staafdiagram.

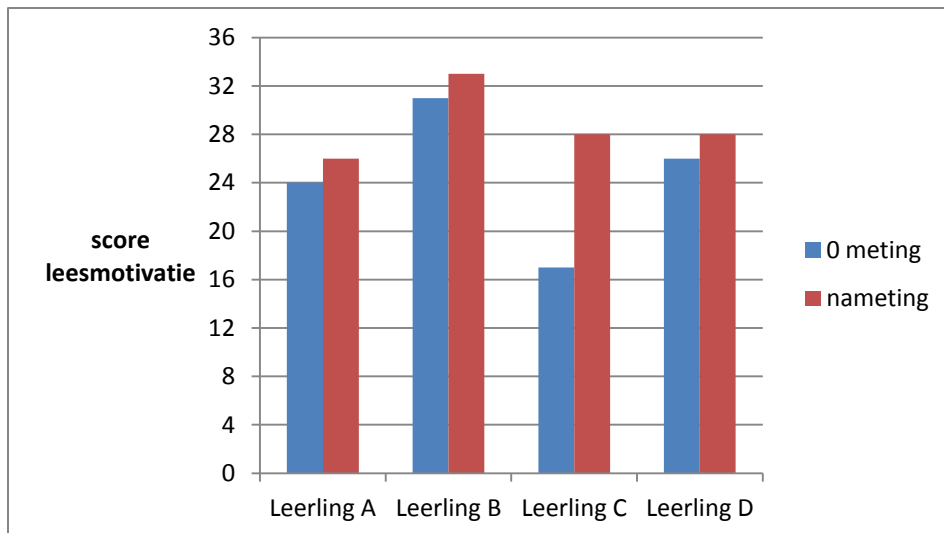


Uit de grafiek valt af te lezen, dat alle leerlingen zijn vooruitgegaan in het expressief lezen ten opzichte van de 0 meting. De grote vooruitgang die leerling A bij de AVI en DMT heeft laten zien, is ook weer zichtbaar in het expressief lezen. Als de verschillende aspecten van de observatieschaal nader geanalyseerd worden, blijkt dat alle leerlingen progressie hebben gemaakt op de onderdelen “expressie & volume” en “frasering”. Bij drie van de vier leerlingen is verbetering opgetreden op de onderdelen “ononderbroken lezen” en “snelheid”. Leerling C, die de minste vooruitgang heeft geboekt op AVI-lezen, blijkt hier op het onderdeel snelheid niet vooruit te zijn gegaan. Leerling D heeft zich het minst ontwikkeld op het expressief lezen. Dit is de leerling met enkelvoudige dyslexie, en zij is niet vooruitgegaan op het onderdeel “ononderbroken lezen”. Uit de observatie blijkt, dat ze nog vaak aarzelingen en langere pauzes laat horen, bij het lezen van lastige woorden of zinsdelen.

4.4 Data uit de vragenlijsten

4.4.1 Vragenlijsten leerlingen

In de onderstaande staafdiagram staan de totaalscores van de leesmotivatie volgens de leerlingen gepresenteerd.



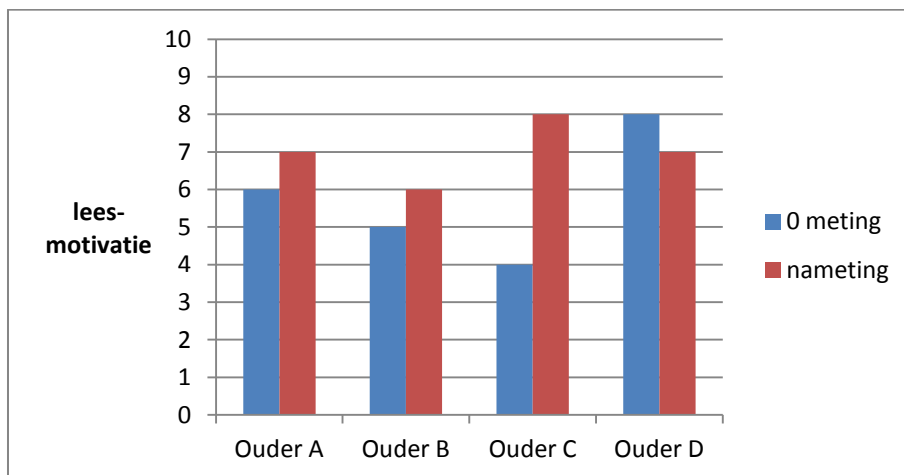
Volgens deze grafiek zijn alle leerlingen vooruitgegaan in hun leesmotivatie. De vooruitgang is het grootst bij leerling C die bij de 0 meting het laagst scoorde op leesmotivatie.

Een analyse van de resultaten geeft het volgende beeld:

- Drie leerlingen geven aan thuis meer te zijn gaan lezen dan vóór het onderzoek; één leerling is hierin niet veranderd. Toelichting van een leerling: “Je moet wel een boek hebben dat je leuk vindt.” Drie leerlingen lezen liever alleen, en één leerling leest liever samen.
- Drie leerlingen vinden naar de bibliotheek gaan leuk tot erg leuk; één leerling vindt het na het onderzoek minder leuk. Een reactie: “Ik ga liever met school naar de bieb. Thuis ga ik niet zo vaak.”
- Alle vier de leerlingen vinden het lezen op school na het onderzoek leuk tot erg leuk. Vóór het onderzoek gaf één leerling aan het lezen helemaal niet leuk te vinden.
- Het onderzoek heeft geen invloed gehad op de voorkeur voor stilleesmomenten in de klas. Een mogelijke verklaring voor deze uitslag is, dat de leerlingen eerder gemotiveerd zijn, als er sprake is van begeleiding door een leerkracht of leesspecialist. Dit wil nog niet zeggen, dat daardoor de leerlingen ook meer gemotiveerd zijn voor zelfstandig lezen.
- Twee leerlingen zijn positiever gaan denken over extra hulp bij het lezen. De andere twee stonden hier al positief tegenover. Reacties van de leerlingen na het onderzoek: “Als je iets niet snapt, legt de juf het uit.” “Ze kunnen je helpen met lezen.” “De verhaaltjes, het filmen en het op toon lezen waren leuk.” “Ik heb geleerd mezelf tips te geven om beter te gaan lezen”.
- Na het onderzoek is er een toename van interesse in verschillende soorten boeken, wat mijn verwachting bevestigt. De leerlingen noemen verhalenboeken, informatieboeken, tijdschriften en stripboeken. Eén leerling leest graag op de computer of tablet.

4.4.2 Vragenlijsten ouders

Bij de vragenlijst voor de ouders was het vanwege de verschillende typen vragen niet mogelijk om een totaalscore vast te stellen. Door in vraag 8 de ouders de inschatting te laten maken van de leesmotivatie van hun kind op een schaal van 1 tot 10, heb ik de verandering toch in beeld kunnen brengen middels onderstaande figuur.



Uit de resultaten valt af te lezen dat drie ouders de leesmotivatie van hun kind verbeterd vinden, en dat de ouder van leerling D een vermindering van de leesmotivatie heeft vastgesteld. Bij telefonische navraag is gebleken, dat volgens deze ouder de vermindering in motivatie zit in de verminderde interesse in bepaalde bibliotheekboeken, en niets te maken heeft met de leesbegeleiding of het lezen op school. In bijlage 8 is het telefoongesprek met de ouder te vinden.

Leerling C, die vóór het onderzoek de laagste motivatie had volgens de ouders, heeft de grootste vooruitgang geboekt.

Uit de inventarisatie van de antwoorden komt het volgende beeld naar voren:

- Slechts één van de vier leerlingen is volgens de ouders meer gaan lezen thuis. Een toelichting van een ouder: “Doordat ze op school veel leest, heeft ze er thuis minder behoefte aan.”
- De ouders geven aan, dat de leerlingen liever alleen lezen dan samen met de ouder. Toelichting ouders: “Was vaker, maar hij leest nu liever alleen”. Eén ouder is door het theaterlezen meer gaan samen lezen. Toelichting: “De papieren die ze meebrengt van het oefenen lezen deden we samen en dat ging goed.”
- Drie leerlingen lezen 1 of 2 keer per week zelfstandig; bij één van die leerlingen is de leesfrequentie toegenomen. Eén leerling is volgens de ouders juist minder zelfstandig gaan lezen (1 tot 2 keer per maand).
- Volgens de ouders is het leengedrag bij de bibliotheek niet veranderd, en het lenen varieert van nooit tot 1 tot 2x per maand. Een toelichting van een ouder,

die “nooit” heeft ingevuld: “Ze is lid van een ponyclub en krijgt dan het tijdschrift Paard en Sport, wat ze wel graag leest.”

4.4.3 Vergelijking vragenlijsten leerlingen en ouders

In de antwoorden op de vragenlijsten komen enige tegenstrijdigheden naar voren tussen de ouders en de leerlingen.

De leerlingen geven aan dat ze thuis meer zijn gaan lezen, maar dat wordt door de ouders niet bevestigd. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn, dat ouders het niet altijd zien, als hun kind zit te lezen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de leerlingen sociaal wenselijke antwoorden gegeven hebben.

Hoewel drie van de vier leerlingen het leuk vinden om naar de bibliotheek te gaan, is het lenen van boeken volgens de ouders niet toegenomen. Daarbij moet aangetekend worden, dat twee ouders al bij de 0 meting aangaven, 1 tot 2x per maand boeken te lenen, en dat is de maximale frequentie in de vragenlijst.

Drie van de vier leerlingen lezen thuis liever alleen dan samen, en dat wordt bevestigd door de ouders.

Mijn verwachting was, dat door het theaterlezen het samen lezen juist bevorderd zou worden, maar dit blijkt niet te zijn uitgekomen. Een mogelijke verklaring ligt wellicht in een toename van de leesvaardigheid en/of leeftijd, waardoor er minder behoefte is aan samen lezen.

4.5 Samenvatting

Uit de observatie in de klas en het interview met de leerkracht komt naar voren, dat de leerkracht de aspecten van vloeiend lezen in verschillende mate aan bod laat komen tijdens de les “Estafette”.

Uit de AVI-toets blijkt, dat één leerling in zes weken tijd een AVI-niveau gestegen is. De DMT toont aan, dat drie leerlingen één dle zijn gestegen, en één leerling vijf dle's. Doordat de leerlingen volgens de scores op de DMT tijdens de begeleiding meer leerrendement hebben behaald dan in de periode daarvoor, is aangetoond dat de werkvorm theaterlezen een meerwaarde heeft.

Uit de vragenlijsten van de leerlingen komt naar voren, dat de leesmotivatie van alle leerlingen is verbeterd. Dat uit zich onder meer in een positievere houding ten opzichte van het lezen thuis en op school, en toename van de interesse in verschillende soorten boeken. De vragenlijsten van de ouders laten zien, dat er drie leerlingen vooruitgegaan zijn in leesmotivatie.

Hoofdstuk 5: Conclusies en discussie

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord aan de hand van de verzamelde data. Op de conclusies en de methodologie wordt kritisch gereflecteerd. Tevens wordt er vastgesteld, wat het onderzoek bijgedragen heeft aan de kennisontwikkeling en de professionele context, en worden er aanbevelingen voor vervolgonderzoek gedaan.

5.2 Beantwoording van de deelvragen en de onderzoeksvraag

5.2.1 Beantwoording van deelvraag 1:

Welke invloed heeft het theaterlezen volgens de theorie op de prestatie en motivatie van leerlingen ten aanzien van het vloeiend lezen?

Zoals in hoofdstuk 2 beschreven staat, wordt bij het theaterlezen gebruik gemaakt van herhaald en ondersteund lezen. Wetenschappelijk bewezen strategieën zoals modellen, herhaald lezen en feedback op het leesproces bevorderen het vloeiend lezen en daarmee de leesprestaties (Corcoran & Davis, 2005; Klenk & Kibby, 2000; Rasinski, 2003).

Bij theaterlezen wordt de motivatie vergroot doordat de leerlingen naar een voorstelling toe werken, en dat geeft hen een authentieke reden om te oefenen (Smits & Braams, 2006). Behalve aan competentie, wordt er aan autonomie gewerkt doordat leerlingen keuzes maken en doelen stellen voor zichzelf (Bors & Stevens, 2010). De relatie wordt bevorderd door de interactie met de leerlingen: de inhoud en de leesbeleving van de teksten worden besproken (Smits & Braams, 2006).

5.2.2 Beantwoording van deelvraag 2:

Welke aanknopingspunten in het vloeiend leesonderwijs kunnen binnen de schoolpraktijk gevonden worden om in te zetten bij de begeleiding van het theaterlezen?

De bevindingen vanuit de klassenobservatie en het interview zijn getoetst aan de theorie over vloeiend lezen (van de Mortel, 2013; Vernooy, 2012) en theaterlezen (Corcoran & Davis, 2005; Rasinski, 2003, 2005) en hebben tot de volgende aanknopingspunten in de begeleiding van de zwakke lezers uit de middenbouw geleid:

- Er vindt gerichte instructie op het vloeiend lezen plaats, zodat leerlingen van tevoren een voorbeeld hebben gezien, en uitleg hebben gekregen over wat er van ze verwacht wordt.
- Er zit een vaste opbouw en duidelijke structuur in de begeleiding, zodat de leerlingen weten waar ze aan toe zijn.
- Met behulp van het “modellen” is er aandacht voor de inhoud van de tekst, en de beleving van de leerlingen.
- Het herhaald en ondersteund lezen wordt ingezet, waarbij leerlingen gaan samenwerken.
- De feedback op het lezen heeft een positieve insteek, maar is ook realistisch.
- Het leesbewustzijn wordt versterkt, door de leerlingen hun eigen optreden en dat van een ander kind te laten beoordelen.
- Door iedere twee weken de “checklist vloeiendheid” in te vullen en gericht te observeren, kan aan de hand van de observatiepunten de begeleiding afgestemd worden op de specifieke onderwijsbehoeften van iedere leerling.

5.2.3 Beantwoording van deelvraag 3:

Wat is het effect van de begeleiding middels theaterlezen op het leesniveau bij zwakke lezers in de middenbouwgroep van mijn school voor speciaal basisonderwijs?

Op accuratesse en leestempo zijn de leerlingen allemaal minimaal één dle gestegen en is het leerrendement gestegen ten opzichte van de periode daarvoor. Drie kinderen benaderen daarmee de beoogde 0.75 leerlijn, en één kind zit daar ruim boven.

Ook op expressief lezen is vooruitgang aangetoond ten opzichte van de 0 meting.

5.2.4 Beantwoording van deelvraag 4:

Wat is het effect van de begeleiding middels theaterlezen op de leesmotivatie bij zwakke lezers in de middenbouwgroep van mijn school voor speciaal basisonderwijs?

De leesmotivatie op school is gestegen, wat zich uit in een toegenomen interesse in verschillende soorten boeken en een toegenomen motivatie tijdens de leeslessen en leesbegeleiding. Het onderzoek toont echter geen verschil aan in motivatie voor het stil lezen in de klas.

In de thuissituatie is bij drie van de vier leerlingen de leesmotivatie gestegen; uit de onderzoeksresultaten wordt echter niet duidelijk of de leerlingen thuis meer zijn gaan lezen.

5.2.5 Beantwoording van de onderzoeksvraag:

Kan ik als leesspecialist door het inzetten van een leesbegeleiding in de vorm van theaterlezen, de resultaten en de motivatie ten aanzien van het vloeiend lezen verhogen bij zwakke lezers uit de middenbouw 2 groep van mijn school voor speciaal basisonderwijs?

De antwoorden op de deelvragen die in dit onderzoek beschreven staan, leiden tot een positief antwoord op de onderzoeksvraag.

Het theaterlezen als interventiemiddel heeft een meerwaarde voor zowel de motivatie voor de begeleiding als de leesresultaten, en dit onderzoek levert een nieuwe werkwijze binnen mijn school op om het vloeiend leesonderwijs te verbeteren.

5.3 Discussie

5.3.1 Kritische reflectie op de onderzoeksmethodologie

Als gekeken wordt naar het interventiemiddel theaterlezen, kan de vraag gesteld worden of het effect op de resultaten en leesmotivatie toe te schrijven is aan de extra begeleiding of aan de toename in leestijd.

Daarnaast kunnen er vanwege de kleinschaligheid geen algemene conclusies getrokken worden naar aanleiding van dit onderzoek.

In dit onderzoek is getracht met behulp van theaterlezen de leesprestaties op de DMT te verhogen, omdat volgens de onderwijsinspectie de school niet voldoet aan de normen. De DMT meet in principe alleen de accuratesse en de snelheid van lezen.

Bij het theaterlezen is een hoog tempo echter niet het hoofddoel, omdat het belangrijker is dat het publiek de lezer kan verstaan en begrijpen. Daarom is het de vraag of theaterlezen een geschikt middel is om hogere scores te behalen op de DMT. Maar ook het oefenen van woordrijen levert niet automatisch die hogere scores op, zoals Anneke Smits schrijft in haar blog “geletterdheid en schoolsucces” (2014)¹. Er treedt wel enige verbetering op in de accuratesse maar niet in de snelheid van herkenning van ongetrainde woorden.

Omdat het verhogen van de motivatie ook een doel is, is er voor het lezen van teksten gekozen in de vorm van theaterlezen. Hoewel de vooruitgang op de DMT niet heel groot is bij drie van de vier leerlingen, blijken ze toch allemaal verbeterde scores te hebben.

¹ Bron: <http://geletterdheidenschoolsucces.blogspot.nl/2014/05/voortgezet-lezen-losse-woorden-oefenen.html>

De Observatieschaal Expressief Lezen is een subjectief meetinstrument, gebaseerd op observaties, en een andere onderzoeker zou het expressief lezen van de leerlingen een heel andere beoordeling kunnen geven. Door triangulatie toe te passen met een tweede beoordelaar is getracht de objectiviteit te verhogen. Bij het expressief lezen kan er alleen een vergelijking gemaakt worden met de 0 meting, en niet met de periode ervoor, omdat daar geen gegevens van zijn. Het is daarom niet duidelijk of de vooruitgang op het expressief lezen deel uitmaakt van de normale ontwikkeling bij het lezen, of te danken is aan het interventiemiddel theaterlezen.

In dit onderzoek zijn slechts drie van de vier aspecten van het vloeiend lezen gemeten; het taalbegrip is hierbij niet betrokken, omdat de vooruitgang van dit onderdeel moeilijk op een objectieve wijze te meten is in zes weken tijd. Toch is het taalbegrip het uiteindelijke doel van het vloeiend lezen: teksten worden gelezen om informatie te verwerven en om nieuwe dingen te leren. Hoewel het taalbegrip wel een doel is geweest in de begeleiding, zou het meten van de vooruitgang het onderzoek meer waarde gegeven hebben.

In het onderzoek is ook getracht de leesmotivatie van de leerlingen te meten. De vragenlijst voor de leerlingen is gebaseerd op die van van Elsäcker (2002), en aan het type vragen kon een score verbonden worden. Bij de vragenlijst voor de ouders, gebaseerd op een onderzoek van de Jonge (2010), heb ik verschillende typen vragen gesteld, waardoor er geen totaalscore aan te verbinden is. Hierdoor is het moeilijker om algemene conclusies te trekken.

Daarnaast is het de vraag of sociale wenselijkheid een rol gespeeld heeft bij het beantwoorden van de vragen. Als de vragenlijsten anoniem beantwoord zouden zijn door de leerlingen en ouders zou die kans kleiner zijn. Een nadeel is dan, dat het moeilijker is om verbanden tussen de data te leggen.

Uit mijn onderzoek komt naar voren, dat de leerlingen gemotiveerder zijn geworden voor de leesbegeleiding en de leeslessen in de klas, maar dat dat niet per se geldt voor het zelfstandig lezen thuis en op school. Bij mij rijst de vraag of met een motiverende vorm van lezen, zoals het theaterlezen, de algehele leesmotivatie gestimuleerd kan worden. Zoals Bors en Stevens (2010) beschrijven, komt interne motivatie van binnenuit, en wil de leerling ook buiten het blikveld van de begeleider boeken lezen. Het onderzoek van zes weken is te kort om te bepalen of de leerlingen intern gemotiveerd worden door het theaterlezen. Ze zullen waarschijnlijk eerst gemotiveerd worden door de werkvormen op school, voordat ze ook gemotiveerd raken voor het zelfstandig lezen.

De ouders hebben in de begeleiding alleen een rol gekregen met betrekking tot het samen lezen thuis. De invloed van ouders op de leesmotivatie van hun kind moet echter niet onderschat worden (de Jonge, 2010). Door de ouders meer te betrekken bij het bevorderen van het leesplezier, kan de interne leesmotivatie wellicht positief beïnvloed worden.

5.3.2 De betekenis voor de professionele context

Het theaterlezen is naar mijn mening een aanwinst voor mijn school, doordat deze werkvorm als extra begeleiding ingezet kan worden bij zwakke lezers uit de midden- en bovenbouw.

Mijn volgende stap is om dit onderzoek in het team te presenteren, en de leerkrachten informatie en adviezen te geven ten aanzien van het inzetten van theaterlezen en het bevorderen van vloeiend lezen in de groep. Tevens zal ik het aanbod doen om buiten de groep zwakke lezers groepsgewijs te begeleiden met theaterlezen.

5.3.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Het gehele onderzoekstraject, vanaf de literatuurstudie tot en met het uitvoeren van het praktijkonderzoek, en de conclusies die hieruit zijn getrokken, heeft tot een waardevolle kennisontwikkeling geleid. Het toont aan, dat zwakke lezers in de middenbouw gemotiveerd raken door een werkvorm, waarin alle aspecten van het vloeiend lezen samen komen, namelijk het theaterlezen. Door deze geïntegreerde benadering van het leesonderwijs en het gezamenlijk naar een optreden toe werken spannen leerlingen zich in om de leesvaardigheid te verbeteren. Hierdoor worden de leesprestaties verbeterd.

Mijn onderzoek bewijst echter niet dat de motivatie voor de leesbegeleiding ook het zelfstandig lezen thuis en op school stimuleert. In vervolgonderzoek naar theaterlezen zou nog meer ingestoken kunnen worden op de toename van leesmotivatie bij het zelfstandig lezen van boeken.

Daarbij zouden ouders en leerkrachten geïnformeerd en begeleid kunnen worden bij het bevorderen van het leesplezier van de leerlingen.

Een ander onderzoek zou gericht kunnen worden op de vraag of theaterlezen bijdraagt aan het leesbegrip.

5.4 Samenvatting

Ondanks de kanttekeningen die bij mijn onderzoek gezet zijn, kan het theaterlezen als leesbegeleiding een waardevolle bijdrage leveren aan het vloeiend lezen bij zwakke lezers op de onderzoeksschool.

Hoofdstuk 6: Evaluatie en reflectie

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt mijn reflectief-onderzoekende houding beschreven bij de evaluatie van het onderzoek. Daarbij komen de vijf vormen van reflectie aan bod: beschrijvende, technische, biografische en kritische reflectie en tevens metareflectie.

6.2 Beschrijvende reflectie

Kijkend naar het traject dat ik doorlopen heb, ben ik tevreden over mijn rol als professional bij het voorbereiden en uitvoeren van het onderzoek. Na me verdiept te hebben in de theorie heb ik de werkwijze in kaart gebracht, en de transfer kunnen maken naar de setting in het speciaal basisonderwijs. Mijn werkwijze staat uitgebreid beschreven in de voorgaande hoofdstukken. Met dit onderzoek toon ik aan een grotendeels zelfgestuurd leerproces aan te kunnen gaan.

Als leespecialist is voor mij het proces even interessant als de uitkomst van het onderzoek. Ik heb ervaren, dat de ingezette strategieën de leerlingen meer betrokken maken en de leesvaardigheid verbeteren. Daarbij vraagt iedere leerling met zijn speciale onderwijsbehoeften om zijn eigen specifieke benadering en specifieke feedback.

Daarnaast is de samenwerking met collega's goed verlopen: met de leerkracht heb ik afspraken gemaakt ten aanzien van de begeleiding en de ontwikkeling van de leerlingen besproken, aan de intern begeleider heb ik feedback gevraagd op het proces, en mijn collega-logopedist is de tweede observator geweest om de validiteit van de observaties te verhogen. Mijn critical friends en mijn onderzoeksbegeleider hebben mij het hele proces gevolgd, met mij van gedachten gewisseld over ontstane dilemma's en mijn verslaggeving van feedback voorzien. Zij hebben mij bewust gemaakt van mijn "blinde vlekken", zoals de zwakke punten van de onderzoeksinstrumenten en de begeleidingsvorm. Ze hebben mij geholpen de onderzoeksvraag aan te scherpen en de keuzes, die ik tijdens het onderzoekstraject moest maken, meer te onderbouwen. In bijlage 1 staat hun afsluitende feedback. Met dit onderzoek heb ik mijn normatieve professionaliteit en het kritisch toepassen van kennis en het onderzoekend handelen versterkt.

6.3 Technische reflectie

Volgens de leerstijlen van Kolb² ben ik vooral een denker, en het heeft me veel voorbereiding gekost in de zin van nadenken en lezen, voordat de stap naar het handelen gezet werd. Gaandeweg het proces heb ik me meer de leerstijlen van de doener en de beslisser eigen gemaakt om het hele traject sneller en efficiënter te kunnen doorlopen.

Van de competenties die Claasen et al. (2009) beschreven hebben, heb ik er een aantal tot doel gesteld in mijn professionele ontwikkeling.

De competenties die tijdens dit onderzoek verder ontwikkeld zijn, betreffen: pedagogisch, vakinhoudelijk en didactisch competent in de omgang met leerlingen (competenties 2 en 3), en competent in samenwerking met collega's en de omgeving (competenties 5 en 6).

De pedagogische en vakinhoudelijke competenties zijn ontwikkeld, door vanuit de theorie mijn werkwijze samen te stellen, en deze elke sessie goed doordacht en voorbereid ten uitvoer te brengen. Hierdoor zijn de sessies op een doelgerichte en efficiënte manier ingericht, en is er nauwelijks tijd weggelekt naar irrelevante zaken. Daarnaast heb ik aangetoond af te kunnen stemmen op de complexe onderwijsbehoeften van de leerling in het speciaal basisonderwijs.

Door de samenwerking met collega's heb ik gemerkt hoe nuttig het is om met elkaar van gedachten te wisselen, omdat er vanuit verschillende invalshoeken naar het proces gekeken wordt. De samenwerking met de ouders heeft zich beperkt tot telefonisch en schriftelijk contact. Achteraf gezien lijkt het me zinvoller om de ouders op school uit te nodigen, zodat informatie van beide kanten beter uitgewisseld kan worden, en de betrokkenheid van de ouders wordt vergroot. Daarnaast heb ik gewerkt aan de ontwikkeling van alle basisdimensies (Claasen et al., 2009) om te voldoen aan de criteria van de Dublindescriptoren (NVAO, 2004). Deze staan bij alle vormen van reflectie beschreven.

6.4 Biografische reflectie

Als logopediste ben ik opgeleid met het medisch model (Claasen et al., 2009), waarbij uitgegaan wordt van beperkingen en stoornissen en op basis daarvan diagnoses gesteld worden. Vanuit deze visie is de paramedicus de deskundige die de behandeling bepaalt.

In de Master SEN-opleiding ben ik vertrouwd geraakt met het sociale model, waarbij het juist om de burger in zijn hele persoon gaat en uitgegaan wordt van zijn krachtbronnen en niet van zijn tekortkomingen.

² Bron: <http://www.leren.nl/artikelen/2003/leerstijlen.html>

Vanaf het begin van mijn opleiding is één van mijn doelstellingen om meer ruimte te geven aan de mening en eigen initiatieven van de leerlingen, en ze meer invloed te laten uitoefenen op hun eigen leerproces. Het is een bewustwordingsproces om de leerlingen meer los te laten en een goede balans te vinden tussen structuur bieden en ruimte geven. Mijn oorspronkelijke opvattingen over hoe leerlingen het beste begeleid kunnen worden, zitten blijkbaar sterk verankerd in mijn mentale model. Het bewust leerlingen laten kiezen en ze laten evalueren en reflecteren op zichzelf, heeft mij het inzicht gegeven dat ook leerlingen met speciale onderwijsbehoeften kunnen leren om kritisch na te denken, doordachte keuzes te maken en problemen op te lossen. Hiermee is mijn gerichtheid op ontwikkelingsmogelijkheden en het samenwerkend leren versterkt.

6.5 Kritische reflectie

Het denken vanuit het sociale model is een kenmerk van een inclusiepraktijk. Daarbij is participatie het centrale doel: iedereen neemt deel aan de maatschappij (Claasen et al., 2009).

Mijn onderzoek draagt bij aan inclusie, omdat leesvaardigheid een voorwaarde is voor succesvol functioneren in de samenleving. In een kenniseconomie als Nederland, is een goede leesvaardigheid nodig om te kunnen veranderen en te kunnen omgaan met nieuwe technologieën en communicatiemiddelen (Vernooy, 2012). Daarnaast is lezen ook belangrijk voor het participeren in het dagelijkse en culturele leven (Gioia, 2007).

Als gekeken wordt naar de mate van participatie van de leerlingen binnen mijn onderzoek, hebben zij naar mijn mening met name een adviserende rol gehad, waarbij hun inbreng werd gebruikt in het onderzoek. Een volgende trede op de participatieladder (Hart, 1994)³ zou kunnen zijn, dat de leerlingen zelf het initiatief nemen voor een (lees-) activiteit en dit in overleg met de volwassene in de praktijk brengen. Door ervaringen met motiverende efficiënte leesinterventies zullen leerlingen geënthousiasmeerd raken en deze stap kunnen zetten.

6.6 Metareflectie

“We geven les in wie wij zijn.” (Palmer, 2005, p.11).

Kijkend naar mijn eigen ontwikkeling sinds het begin van de Master SEN- opleiding, is er behalve uitbreiding van kennis en vaardigheden meer bewustzijn ontstaan van wie ik ben.

Ik ben me meer bewust van de onderliggende professionele waarden die voor mij wezenlijk zijn: oprechte (authentieke) interesse in elkaar, begrip en waardering voor

³ Bron: <http://www.freechild.org/ladder.htm>

diversiteit, onderlinge verbondenheid, en openstaan voor verandering en verdere ontwikkeling. Doordat het mij duidelijker is geworden wat er wel en niet bij mij past, kan ik mijn identiteit ontwikkelen, en vervolgens integer, volgens mijn principes, handelen.

Daarnaast is er meer bewustzijn gekomen, dat ik handel vanuit de mentale beelden die ik van een leerling heb. Door dit inzicht is de wil om “de persoon achter de leerling” te leren kennen alleen maar toegenomen.

Eveneens wordt het belang van het zorgvuldig omgaan met ethische dilemma's, hierdoor onderstreept. Hieronder staan enkele voorbeelden uit het onderzoek:

- Bij de selectie van leerlingen is er altijd een groep die uitgesloten wordt van deelname aan het onderzoek, en daardoor niet zal profiteren van de extra ondersteuning. Om zorgvuldig met dit dilemma om te gaan, heb ik overleg gehad met de leerkracht en de intern begeleider om tot een weloverwogen keuze van de onderzoeksgroep te komen. Tevens kan na het onderzoek het theaterlezen voortgezet worden met een andere groep zwakke lezers.
- Om de autonomie van de leerlingen te vergroten, zou ik graag willen uitgaan van hun interesses en de teksten daarop laten aansluiten. Aangezien de werkwijze theaterlezen is gekozen, horen daar teksten met een rolverdeling bij. Hierdoor is er geen volledige keuzevrijheid voor de leerlingen. Hierin is tegemoet gekomen door de keuze te geven uit verschillende typen theaterleesteksten: verhalende tekst, informatieve tekst, raadsels/moppen of gedichten.

6.7 Samenvatting

Mijn leerproces is op alle niveaus van reflectie beschreven.

Er kan geconcludeerd worden dat mijn ontwikkeling in de beschreven competenties en basisdimensies zich verder doorgezet heeft, in de richting van het eindniveau van de kwalificatie Master, beschreven in de Dublindescriptoren (NVAO, 2004).

Literatuurlijst

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragcode praktijkgericht onderzoek voor het HBO. Gedragcode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Geraadpleegd op 17 september 2013, [https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Werken/OND1%20Introductie%20in%20onderzoek/Andriessen,%20D.%20et%20al.%20\(2010\)%20Gedragcode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO.pdf](https://portal.fontys.nl/instituten/oso/ond/uitvoering/Werken/OND1%20Introductie%20in%20onderzoek/Andriessen,%20D.%20et%20al.%20(2010)%20Gedragcode%20Praktijkgericht%20onderzoek%20voor%20het%20HBO.pdf)

Bors, G. & Stevens, L. (2010). *De gemotiveerde leerling*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

Cahill, M.A. & Gregory, A.E. (2011). Putting the fun back into fluency instruction. *The Reading Teacher*, 65 (2). P. 127-129.

Caufmann, L. & Dijk, D.J. van (2010). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag, Boom Lemma uitgevers.

Claasen, W., Bruine, E., Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. (2009) *Inclusief bekwaam. Generiek Competentieprofiel Inclusief Onderwijs*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

Corcoran, C.A. & Dia Davis, A. (2005). *A study of the effects of readers' theater on second and third grade special educational students' fluency growth*. Geraadpleegd op 18 januari 2014, <http://wtuccfd.wikispaces.com/file/view/A+STUDY+OF+THE+EFFECTS+OF+READERS'+theatre.pdf>

Deming, W.E. (1950-1952). *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*. Tokyo, Nippon Kagaku Gijutsu Renmei. Geraadpleegd op 11 november 2013, <http://www.scienceprogress.nl/d/william-edwards-deming>

Dinger, T., Smit, M. & Winkelman, C. (1998). *Expressiever en gemakkelijker spreken*. Bussum, Coutinho.

Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend Lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 11 januari 2013, <http://www.lezen.nl/search/content/elsacker>

Förrer, M., Mortel, K. van de (2010). *Lezen... denken... begrijpen! Handboek begrijpend lezen in het basisonderwijs*. Amersfoort, CPS.

Gioia, D. (2007) in : National Endowment for the Arts (november 2007): *To Read or Not To Read. A Question of National Consequence*. Washington: National Endowment for the Arts.

Harinck, F. (2009). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

Jonge, E. de (2010). *“Mama leest ook (niet) graag”*: Een onderzoek naar de leesmotivatie van ouders en hun kinderen in het vijfde leerjaar. Gent: Universiteit Gent. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Geraadpleegd op 18 juni 2013, http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/460/239/RUG01-001460239_2011_0001_AC.pdf

Klenk, K. & Kibby, M.W. (2000). *Re-Mediating reading difficulties: Appraising the Past, Reconciling the Present, Constructing the Future*. University at Buffalo. Geraadpleegd op 10 januari 2014, http://www-tc.pbs.org/teacherline/courses/rdla150/docs/c1s3_9remediating.pdf

Knuttel, E. (2012). *Applaus voor jou! De invloed van theaterlezen op het vloeiend lezen bij zwakke lezers*. Praktijkgericht onderzoek Master SEN.

Koekebacker, E., Linden, S. van der, Smolders, J. & Struiksma, C. (2009). *Estafette Gebruikswijzer, tweede druk*. Tilburg, Zwijssen.

Koekebacker, E. & Mortel, K. van de (2013). *Kwaliteitskaart vloeiend lezen*. Geraadpleegd op 12 november 2013, http://www.schoolaanzet.nl/uploads/tx_sazcontent/Kwaliteitskaart_Vloeiend_lezen.pdf

Koppejan, P., Riezebos, A. & Wiel, M. van de (2012). *Handboek toetsing Master SEN cohort 2012 – 2013*. Fontys OSO. Geraadpleegd op 1 april 2013, https://portal.fontys.nl/instituten/oso/toetsingenbeoordeling/Documenten/Toetsing%20Cohort%202012-2013%20-%20studenten%20gestart%20in%202012/Handboek%20Toetsing%20studenten%20cohort%202012%202013_5%20sept%202012_definitief.pdf

Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montesorri, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen – Apeldoorn, Garant.

Leij, A. van der (tweede gewijzigde druk 2003). *Leesproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam, Lemniscaat.

Linden, S. van der, Irausquin, R. & Koekebacker, E. (2010). *Veilig Stap voor Stap gebruikswijzer*. Tilburg, Zwijssen.

Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school?* Middelburg, Meulenberg.

Mortel, K. van de (2012). *Beter begrip door vloeiend lezen*. JSW 8, p.5 – 9.
Geraadpleegd op 5 april 2013, www.cps.nl

Mortel, K. van de (2013). Grip op leesbegrip. Beter toetsen en evalueren van lezen met begrip. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 2013/2.

Mortel, K. van de, Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip. Toetsen en evalueren van begrijpend luisteren en begrijpend lezen*. Amersfoort, CPS.

Mortel, K. van de (2012). *Lezen zoals je praat, een notitie over het belang van vloeiend lezen*. Geraadpleegd op 5 april 2013, www.cps.nl

NVAO (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards*. Geraadpleegd op 1 maart 2014, http://www.nvao.net/page/downloads/Dublin_Descriptoren.pdf

Oss, E. van & Lieshout, E. van (2014). *Kickers, kikers en nog meer kikers*. Dordrecht, de Inktvis.

Palmer, P. (2005). *Leraar met hart en ziel. Over persoonlijke en professionele groei*. Groningen / Houten, Wolters-Noordhoff.

Ponte, P. (2010). *Onderwijs van eigen makelij, Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Den Haag, Boom/Lemma.

Rasinski T. (2012). Building fluency through the phrased text lesson. *The reading Teacher*, 65 (4), p. 252 -255.

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*. March, p. 46-51.

Rasinski, T.& Hamman, P. (2010). Fluency, why it is not hot. *Reading Today*, 28 (1), 26.

Reutzel, D.R. (2009). *Reading Fluency: What every SLP and teacher should know*. The ASHA Leader. Geraadpleegd op 24 december 2013, <http://www.asha.org/Publications/leader/2009/090414/f090414a.htm>

Samuels, S.J. & Farstrup A.E. (2006). *What research has to say about fluency instruction*. Newark, International Reading Association.

Scheltinga, F., Druenen, M. van, Gijsel, M. & Verhoeven, L. (2011). *Protocol leesproblemen en dyslexie SBO*. Nijmegen, Expertisecentrum Nederlands.

Smits, A., Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam, Boom.

Swet, J. van et al. (2012). *Handboek Studiebegeleiding Master SEN cohort 2012-2013*. Fontys OSO. Geraadpleegd 1 april 2013, <https://portal.fontys.nl/instituten/oso/Studiebegeleiding/uitvoering/Inhouden/HANDBOEK%20Studie-%20en%20Onderzoekbegeleiding%202012-2013%20voor%20studenten%20gestart%20in%20september%202012.pdf>

Trainin, G. & Andrzejcack, N. (2006). *Readers' theatre: A viable Reading strategy?* Lincoln, University of Nebraska. Geraadpleegd op 24 december 2013, <http://cehs.unl.edu/artslinc/researchandevaluation/files/publications/ReadersTheatre.pdf>

Toetswijzer: DMT en AVI (2010). Geraadpleegd op 11 november 2013, http://toetswijzer.kennisnet.nl/toetsinfo.asp?Mode=Algemeen&toe_id=33

Vernooy, K. (2012). *Elk kind een lezer*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Vernooy, K., Vollenbroek, R. & Hoogt, T. van der (2012). *Opbrengstgericht werken: Vlot en vloeiend lezen. Werkboek voor PABOstudenten*. Antwerpen-Apeldoorn, Garant.

Vleems, H. (2010). *Mag ik meedoen? Theaterlezen voor leerlingen met leesproblemen*. Praktijkonderzoek, Zwolle. Geraadpleegd op 6 januari 2014, <http://en.calameo.com/read/000274803a2471f439d80>

Young, C. & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theater as an approach to classroom fluency instruction. *The reading teacher*, 63 (1), 4 – 13.

Via de schoolsite zijn de volgende documenten geraadpleegd:

- Ambitieschoolstandaard, stapelen en input – output (2012)
- Rapport van bevindingen stelselonderzoek 2012 – 2013
- Schoolondersteuningsprofiel (2014)
- Verantwoording ontwikkelingsperspectief (2012)
- Zorgplan 2011 – 2015

Bijlage 1: Feedback critical friends

Feedback Mariëlle, medestudent Master SEN

Beste Christel,

Wat me opvalt aan je schrijfstijl is dat je in ieder hoofdstuk vanuit jezelf schrijft (bijvoorbeeld: 'In dit hoofdstuk beantwoord ik de deelvragen' i.p.v. 'In dit hoofdstuk worden de deelvragen beantwoord'.), waardoor het verslag in mijn ogen wat minder zakelijk en wat persoonlijker leest. Misschien is dit een bewuste keuze geweest. Ik ben daarin zelf ook zoekende, dus ik kan ook niet zeggen of het anders zou moeten.

Door te kiezen voor een concrete en duidelijk afgebakende onderzoeksvraag, is het je gelukt om zowel wat betreft de theorie als de begeleiding in de praktijk flink de diepte in te gaan. Je laat zien dat je het onderwerp 'theaterlezen' grondig hebt onderzocht en op kritische wijze geselecteerd hebt wat bij jouw praktijksituatie past.

Hierdoor is zoals ik het zie een helder en samenhangend onderzoeksverslag ontstaan met zinvolle en bruikbare resultaten voor jouw collega's en leerlingen. Daarnaast laat je in het onderzoek op verschillende momenten een stukje van jezelf zien en neem je de lezer mee in jouw zoektocht en persoonlijke ontwikkeling. Ik vind dat je dat op een professionele manier over laat lopen in de theorie.

Je maakt een duidelijke verbinding tussen de waarde van het verhogen van de leesmotivatie en de waarde van de leesopbrengsten, waardoor beide 'doelen' even belangrijk zijn. Jouw conclusies zijn realistisch en concreet en wijzen erop dat het een zinvol onderzoek geweest is.

Feedback Nancy, medestudent Master SEN

Hoi Christel,

Wat een prachtig onderzoek. Het zit overzichtelijk en goed in elkaar. Met plezier heb ik je onderzoek gelezen. Door heel het onderzoek heen breng je heel goed de theorie, praktijk en je eigen bevindingen met elkaar in verbinding.

Heel mooi dat je het lezen vanuit deze invalshoek benaderd en dat je de nadruk op motivatie en betekenisvolle context legt. Hierbij geef je heel terecht aan dat de toetsen alleen het leestempo meten. Hierdoor plaats je eigenlijk een kritische kanttekening ten aanzien van de huidige leestoetsen. Dit zou je nog meer kunnen benaderen en bij de evaluatie nog terug te laten komen.

De kinderen krijgen een uur in de week extra begeleiding in de week. Wat heeft dat voor effect op de vooruitgang van het leesniveau?

Je eigen evaluatie en reflectie is zeer helder en geeft duidelijk aan hoe jij hier mee bezig bent geweest.

Het mooie aan dit onderzoek is dat het heel praktisch is waardoor ik zelf zin krijg om met theater lezen aan de slag te gaan.

Feedback Wilma, leerkracht en intern begeleider

Ik heb het hele stuk van Christel gelezen en zie daar precies in terug zoals ik het ook uitgevoerd heb zien worden. De kinderen uit mijn klas waren en zijn heel enthousiast geraakt door deze voor hen nieuwe uitdagende vorm van lezen. De theorie en praktijk vloeien in mijn ogen naadloos in elkaar over. Deze vorm van lezen is voor ons soort onderwijs uitermate geschikt.

Christel is er in geslaagd om de kinderen gedurende de hele periode gemotiveerd te houden. Kinderen hebben ook thuis geïmproviseerd en vroegen elke dag of juf Christel hen weer kwam halen. Dit zegt genoeg over het enthousiasme dat de kinderen hadden. Ze hopen dat er een vervolg op komt.

Ook op het didactische vlak heeft het een mooie opbrengst laten zien. De kinderen zijn vooruit gegaan en het kind waarbij de vooruitgang wat minder was, is aangemeld bij de commissie van begeleiding om te bekijken of zij niet verwezen moet worden voor mogelijke dyslexie. Ook kwam tijdens dit traject naar boven, dat dit kind een wel erg bijzondere manier van lezen heeft. (uitstempelen van de laatste letter van een woord) Dit heeft geresulteerd in een verwijzing naar logopedie bij ons op school.

Wat me verder bij het lezen van het stuk opviel, is dat ook Christel zelf aan een aantal leerpunten heeft gewerkt. Ik denk dat ook zij hierin zelf gegroeid is. Voor mij zit dit stuk gedegen in elkaar en vind ik het een prettig stuk om te lezen, waaruit je bovendien een aantal aanknopingspunten voor het lezen bij ons op school kunt halen. Van hieruit kunnen zeker goede aanzetten gegeven worden, die ingezet kunnen worden binnen school en beleidsmatig uitgewerkt kunnen worden. Leesplezier, leesmotivatie en didactische vooruitgang kunnen zo hand in hand gaan.

Bijlage 2: Vragenlijsten leerlingen en ouders

Vragenlijst leesmotivatie (van Elsäcker, 2002)

Naam: Leerling A

Datum: December '13
Februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij de 0 meting en nameting

1. Ik vind thuis lezen:

erg leuk leuk niet zo leuk helemaal niet leuk

2. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

erg leuk leuk niet zo leuk helemaal niet leuk

3. Ik lees thuis

nooit soms vaak heel vaak

4. Welk antwoord past het beste bij jou?

a. Ik lees thuis want:

ik moet lezen van mijn vader of moeder

ik lees graag een leuk verhaal

b. Ik lees thuis want:

ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen

mijn juf zegt dat ik veel moet lezen

5. Hoe lees je het liefst thuis? Kies telkens uit de 2 antwoorden:

samen of alleen

voorgelezen worden of zelf voorlezen

stil lezen of hardop lezen

6. Wat lees je graag? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

een verhalenboek

- een informatieboek
 - een tijdschrift
 - een stripboek
 - op de computer of tablet
 - iets anders, namelijk.....
-

6. Ik vind het lezen op school:

- erg leuk leuk niet zo leuk helemaal niet leuk
-

7. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil of zachtjes voor jezelf in een boek lezen?

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

8. Ik vind extra hulp op school bij het lezen

- helemaal niet fijn niet zo fijn fijn heel fijn
-

9. Door de extra hulp wordt het lezen

- erg leuk leuk niet zo leuk helemaal niet leuk
-

10. Goed leren lezen vind ik:

- heel belangrijk
 - wel belangrijk
 - niet zo belangrijk
 - helemaal niet belangrijk
-

11. Hoe lees je graag op school? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

- samen met een ander kind
 - tutor lezen
 - samen met de juf
 - alleen
 - voorgelezen worden
 - zelf voorlezen
 - stil lezen
 - hardop lezen
 - iets anders, namelijk.....
-

Vragenlijst leesmotivatie (van Elsäcker, 2002)

Naam: Leerling B

Datum: December '13
Februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij de 0 meting en nameting

1. Ik vind thuis lezen:

erg leuk leuk niet zo leuk helemaal niet leuk

2. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

erg leuk leuk niet zo leuk helemaal niet leuk

3. Ik lees thuis

nooit soms vaak heel vaak

4. Welk antwoord past het beste bij jou?

a. Ik lees thuis want:

ik moet lezen van mijn vader of moeder

ik lees graag een leuk verhaal

b. Ik lees thuis want:

ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen

mijn juf zegt dat ik veel moet lezen

5. Hoe lees je het liefst thuis? Kies telkens uit de 2 antwoorden:

samen of alleen

voorgelezen worden of zelf voorlezen

stil lezen of hardop lezen

6. Wat lees je graag? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

een verhalenboek

een informatieboek

een tijdschrift

- een stripboek
 - op de computer of tablet
 - iets anders, namelijk.....
-

6. Ik vind het lezen op school:

- erg leuk
 - leuk
 - niet zo leuk
 - helemaal niet leuk
-

7. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil of zachtjes voor jezelf in een boek lezen?

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

8. Ik vind extra hulp op school bij het lezen

- helemaal niet fijn
 - niet zo fijn
 - fijn
 - heel fijn
-

9. Door de extra hulp wordt het lezen

- erg leuk
 - leuk
 - niet zo leuk
 - helemaal niet leuk
-

10. Goed leren lezen vind ik:

- heel belangrijk
 - wel belangrijk
 - niet zo belangrijk
 - helemaal niet belangrijk
-

11. Hoe lees je graag op school? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

- samen met een ander kind
 - tutor lezen
 - samen met de juf
 - alleen
 - voorgelezen worden
 - zelf voorlezen
 - stil lezen
 - hardop lezen
 - iets anders, namelijk.....
-

Vragenlijst leesmotivatie (van Elsäcker, 2002)

Naam: Leerling C

Datum: December '13
Februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij de 0 meting en nameting

1. Ik vind thuis lezen:

O erg leuk

X leuk

O niet zo leuk

X helemaal niet leuk

2. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

X erg leuk

X leuk

O niet zo leuk

O helemaal niet leuk

3. Ik lees thuis

X nooit

X soms

O vaak

O heel vaak

4. Welk antwoord past het beste bij jou?

a. Ik lees thuis want:

O ik moet lezen van mijn vader of moeder

X ik lees graag een leuk verhaal

b. Ik lees thuis want:

X ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen

O mijn juf zegt dat ik veel moet lezen

5. Hoe lees je het liefst thuis? Kies telkens uit de 2 antwoorden:

X samen

of

O alleen

X voorgelezen worden

of

X zelf voorlezen

O stil lezen

of

X hardop lezen

6. Wat lees je graag? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

X een verhalenboek

X een informatieboek

X een tijdschrift

- een stripboek
 - op de computer of tablet
 - iets anders, namelijk.....
-

6. Ik vind het lezen op school:

- erg leuk
 - leuk
 - niet zo leuk
 - helemaal niet leuk
-

7. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil of zachtjes voor jezelf in een boek lezen?

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

8. Ik vind extra hulp op school bij het lezen

- helemaal niet fijn
 - niet zo fijn
 - fijn
 - heel fijn
-

9. Door de extra hulp wordt het lezen

- erg leuk
 - leuk
 - niet zo leuk
 - helemaal niet leuk
-

10. Goed leren lezen vind ik:

- heel belangrijk
 - wel belangrijk
 - niet zo belangrijk
 - helemaal niet belangrijk
-

11. Hoe lees je graag op school? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

- samen met een ander kind
 - tutor lezen
 - samen met de juf
 - alleen
 - voorgelezen worden
 - zelf voorlezen
 - stil lezen
 - hardop lezen
 - iets anders, namelijk met een groepje lezen.
-

Vragenlijst leesmotivatie (van Elsäcker, 2002)

Naam: Leerling D

Datum: December '13
Februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij de 0 meting en nameting

1. Ik vind thuis lezen:

X erg leuk

X leuk

O niet zo leuk

O helemaal niet leuk

2. Naar de bibliotheek gaan vind ik:

X erg leuk

X leuk

O niet zo leuk

O helemaal niet leuk

3. Ik lees thuis

O nooit

X soms

X vaak

O heel vaak

4. Welk antwoord past het beste bij jou?

a. Ik lees thuis want:

O ik moet lezen van mijn vader of moeder

X ik lees graag een leuk verhaal

b. Ik lees thuis want:

X ik leer dan veel over mensen, dieren en dingen

X mijn juf zegt dat ik veel moet lezen

5. Hoe lees je het liefst thuis? Kies telkens uit de 2 antwoorden:

X samen of X alleen

O voorgelezen worden of X zelf voorlezen

O stil lezen of X hardop lezen

6. Wat lees je graag? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

X een verhalenboek

O een informatieboek

X een tijdschrift

- een stripboek
 - op de computer of tablet
 - iets anders, namelijk.....
-

6. Ik vind het lezen op school:

- erg leuk
 - leuk
 - niet zo leuk
 - helemaal niet leuk
-

7. Hoe vaak wil je op school het liefst zelf stil of zachtjes voor jezelf in een boek lezen?

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

8. Ik vind extra hulp op school bij het lezen

- helemaal niet fijn
 - niet zo fijn
 - fijn
 - heel fijn
-

9. Door de extra hulp wordt het lezen

- erg leuk
 - leuk
 - niet zo leuk
 - helemaal niet leuk
-

10. Goed leren lezen vind ik:

- heel belangrijk
 - wel belangrijk
 - niet zo belangrijk
 - helemaal niet belangrijk
-

11. Hoe lees je graag op school? (je mag meerdere antwoorden kiezen)

- samen met een ander kind
 - tutor lezen
 - samen met de juf
 - alleen
 - voorgelezen worden
 - zelf voorlezen
 - stil lezen
 - hardop lezen
 - iets anders, namelijk.....
-

Vragenlijst ouders / verzorgers over de leesmotivatie van uw kind

Naam: ouder leerling A

Datum: december '13 februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij 0 meting en nameting

Bij deze ontvangt u de vragenlijst van mijn onderzoek, zoals afgesproken. Hieronder staan meerkeuzevragen. Het is de bedoeling dat u het bolletje vóór het gekozen antwoord aankruist. Het doel van deze vragenlijst is om uw mening te weten te komen. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden: ieder antwoord dat uw mening weergeeft is goed!

Met "lezen" bedoel ik het lezen in boeken en tijdschriften, maar ook teksten op de computer of tablet.

Voor extra informatie is het fijn, als u een toelichting wilt geven op uw antwoord.

1. Als uw kind thuis zelfstandig leest, houdt hij of zij dat vol:

25 minuten of langer achter elkaar

15 tot 24 minuten achter elkaar

5 tot 14 minuten achter elkaar

minder dan 4 minuten achter elkaar

Toelichting:.....

2. U leest samen met uw kind:

bijna nooit 1 of 2x per maand 1 of 2x per week bijna iedere dag

Toelichting: Wás vaker, maar hij leest nu liever zelfstandig.

3. Als u samen met uw kind leest, merkt u dat uw kind:

enthousiast is en graag wil meedoen.

goed meedoet, omdat het van hem of haar gevraagd wordt

met wat aansporing wel meedoet

moeilijk te motiveren is

niet van toepassing

Toelichting:.....

4. Uw kind leent boeken bij de bibliotheek:

1 of 2x per maand 1 of 2x per half jaar 1 of 2x per jaar nooit

Toelichting:.....

5. Uw kind leest thuis zelfstandig:

bijna nooit 1 of 2x per maand 1 of 2x per week bijna iedere dag

Toelichting:.....

6. Hoe leest uw kind het liefst thuis? Kies telkens uit de 2 antwoorden:

samen of alleen

voorgelezen worden of zelf voorlezen

stil lezen of hardop lezen

Toelichting:.....

7. Welk antwoord past bij uw kind?

a. Uw kind leest thuis boeken of andere teksten want:

hij of zij moet lezen van u

hij of zij leest graag een leuk verhaal

b. Uw kind leest thuis boeken of andere teksten want:

hij of zij leert dan veel over mensen, dieren en dingen

de juf zegt dat hij of zij veel moet lezen

Toelichting:.....

8. Hoe zou u de leesmotivatie van uw kind inschatten? Kruis één vakje aan, waarbij de 1 aangeeft dat de motivatie heel laag is, en de 10 dat de motivatie heel hoog is.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Toelichting:.....

Dank u wel voor het invullen van deze vragenlijst!

Zou u deze vragenlijst in de bijbehorende envelop aan uw kind willen meegeven vóór?

Groeten, Christel van Veghel

Vragenlijst ouders / verzorgers over de leesmotivatie van uw kind

Naam: ouder leerling B

Datum: december '13 februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij 0 meting en nameting

Bij deze ontvangt u de vragenlijst van mijn onderzoek, zoals afgesproken. Hieronder staan meerkeuzevragen. Het is de bedoeling dat u het bolletje vóór het gekozen antwoord aankruist. Het doel van deze vragenlijst is om uw mening te weten te komen. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden: ieder antwoord dat uw mening weergeeft is goed!

Met "lezen" bedoel ik het lezen in boeken en tijdschriften, maar ook teksten op de computer of tablet.

Voor extra informatie is het fijn, als u een toelichting wilt geven op uw antwoord.

1. Als uw kind thuis zelfstandig leest, houdt hij of zij dat vol:

25 minuten of langer achter elkaar

15 tot 24 minuten achter elkaar

5 tot 14 minuten achter elkaar

minder dan 4 minuten achter elkaar

Toelichting:.....

2. U leest samen met uw kind:

bijna nooit

1 of 2x per maand

1 of 2x per week

bijna iedere dag

Toelichting:.....

3. Als u samen met uw kind leest, merkt u dat uw kind:

enthousiast is en graag wil meedoen.

goed meedoet, omdat het van hem of haar gevraagd wordt

met wat aansporing wel meedoet

moeilijk te motiveren is

niet van toepassing

Toelichting: Ze leest liever alleen op haar kamer.

De papieren die ze mee kreeg van het oefenlezen deden we samen en dat ging goed.

4. Uw kind leent boeken bij de bibliotheek:

1 of 2x per maand

1 of 2x per half jaar

1 of 2x per jaar

nooit

Toelichting: Ze is lid van de ponyclub en krijgt dan het tijdschrift van Paard en Sport.

En dat vindt ze heel leuk.

5. Uw kind leest thuis zelfstandig:

bijna nooit 1 of 2x per maand 1 of 2x per week bijna iedere dag

Toelichting:.....

6. Hoe leest uw kind het liefst thuis? Kies telkens uit de 2 antwoorden:

samen of alleen

voorgelezen worden of zelf voorlezen

stil lezen of hardop lezen

Toelichting:.....

7. Welk antwoord past bij uw kind?

a. Uw kind leest thuis boeken of andere teksten want:

hij of zij moet lezen van u

hij of zij leest graag een leuk verhaal

b. Uw kind leest thuis boeken of andere teksten want:

hij of zij leert dan veel over mensen, dieren en dingen

de juf zegt dat hij of zij veel moet lezen

Toelichting:.....

8. Hoe zou u de leesmotivatie van uw kind inschatten? Kruis één vakje aan, waarbij de 1 aangeeft dat de motivatie heel laag is, en de 10 dat de motivatie heel hoog is.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Toelichting:.....

Dank u wel voor het invullen van deze vragenlijst!

Zou u deze vragenlijst in de bijbehorende envelop aan uw kind willen meegeven vóór ...?

Groeten, Christel van Veghel

Vragenlijst ouders / verzorgers over de leesmotivatie van uw kind

Naam: ouder leerling C

Datum: december '13 februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij 0 meting en nameting

Bij deze ontvangt u de vragenlijst van mijn onderzoek, zoals afgesproken. Hieronder staan meerkeuzevragen. Het is de bedoeling dat u het bolletje vóór het gekozen antwoord aankruist. Het doel van deze vragenlijst is om uw mening te weten te komen. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden: ieder antwoord dat uw mening weergeeft is goed!

Met "lezen" bedoel ik het lezen in boeken en tijdschriften, maar ook teksten op de computer of tablet.

Voor extra informatie is het fijn, als u een toelichting wilt geven op uw antwoord.

1. Als uw kind thuis zelfstandig leest, houdt hij of zij dat vol:

25 minuten of langer achter elkaar

15 tot 24 minuten achter elkaar

5 tot 14 minuten achter elkaar

minder dan 4 minuten achter elkaar

Toelichting: Doordat C op school veel leest heeft ze er thuis minder behoefte aan. Als het over optimus prime gaat.

2. U leest samen met uw kind:

bijna nooit

1 of 2x per maand

1 of 2x per week

bijna iedere dag

Toelichting: Vraagt ze niet.

3. Als u samen met uw kind leest, merkt u dat uw kind:

enthousiast is en graag wil meedoen.

goed meedoet, omdat het van hem of haar gevraagd wordt

met wat aansporing wel meedoet

moeilijk te motiveren is

niet van toepassing

Toelichting:.....

4. Uw kind leent boeken bij de bibliotheek:

1 of 2x per maand

1 of 2x per half jaar

1 of 2x per jaar

nooit

Toelichting: Ze leest meestal boeken uit over planeten, menselijk lichaam enz. Informatieboeken.

Vragenlijst ouders / verzorgers over de leesmotivatie van uw kind

Naam: ouder leerling D

Datum: december '13 februari '14

X = 0 meting

X = nameting

X = dezelfde score bij 0 meting en nameting

Bij deze ontvangt u de vragenlijst van mijn onderzoek, zoals afgesproken. Hieronder staan meerkeuzevragen. Het is de bedoeling dat u het bolletje vóór het gekozen antwoord aankruist. Het doel van deze vragenlijst is om uw mening te weten te komen. Er zijn dus geen goede of foute antwoorden: ieder antwoord dat uw mening weergeeft is goed!

Met "lezen" bedoel ik het lezen in boeken en tijdschriften, maar ook teksten op de computer of tablet.

Voor extra informatie is het fijn, als u een toelichting wilt geven op uw antwoord.

1. Als uw kind thuis zelfstandig leest, houdt hij of zij dat vol:

25 minuten of langer achter elkaar

15 tot 24 minuten achter elkaar

5 tot 14 minuten achter elkaar

minder dan 4 minuten achter elkaar

Toelichting:.....

2. U leest samen met uw kind:

bijna nooit 1 of 2x per maand 1 of 2x per week bijna iedere dag

Toelichting:.....

3. Als u samen met uw kind leest, merkt u dat uw kind:

enthousiast is en graag wil meedoen.

goed meedoet, omdat het van hem of haar gevraagd wordt

met wat aansporing wel meedoet

moeilijk te motiveren is

niet van toepassing

Toelichting:.....

4. Uw kind leent boeken bij de bibliotheek:

1 of 2x per maand 1 of 2x per half jaar 1 of 2x per jaar nooit

Bijlage 3: Observatieschema

Observatie van een les “Estafette”, d.d. 20-11-2013

↓ Fasen directe instructie model

Aspecten vloeiend lezen →

	accuratesse		tempo		expressie		tekstbegrip	
	instr	feedb	instr	feedb	instr	feedb	instr	feedb
Terugblik								
Nieuwe leerinhouden					XX	XX		
Begeleide oefening								
Woordjes lezen	XX	XX	XX	X			XX	XX
Welk woord past in de zin	XX	XX	XX				XX	XX
Verwerking								
Instructie zelfst verw	XX						XX	
Verl instr	X	XX					X	X
Zelfst verw voorleesstoel		XX					XX	X
Evaluatie								
vooruitblik							XX	

X Observator 1

X Observator 2

Bijlage 4: Interview met de leerkracht

Interview leerkracht d.d. 03-12-2013:

Christel:

Het onderzoek gaat dus over vloeiend lezen, en de vraag die ik beantwoord wil hebben in dit interview, is: hoe bij het onderwijs eruit ziet t.a.v. het vloeiend lezen, en daar heb ik een aantal vragen voor geformuleerd.

De eerste vraag is: wat betekent volgens jou vloeiend lezen in de groep?

Leerkracht:

Dat ze eerst een tekst oefenen, dus dat ze wel al weten wat er staat. Dus ze hebben eerst geoefend met hun maatje, en daarna gaan ze proberen op de leesstoel doen wij meestal, om het af zo te sluiten de les, heb je ook gezien hè toen je kwam filmen. En dan mogen er enkele kinderen naar voren komen, en dan proberen de tekst zo foutloos mogelijk en mooi op intonatie te lezen. Dus de vraagzinnen op de goede manier, de uitroeptekens juist lezen, dus harder. En dat is dan al vaak in die les zelf behandeld, dus dat komt dan nog een keertje terug. Maar het is altijd een stuk tekst dat ze al hebben voorbereid. Dus nooit iets nieuws en dan meteen op toon; altijd na oefenen. Om het dan mooi te presenteren eigenlijk.

Christel:

En tempo, wordt daar ook aan gewerkt?

Leerkracht:

Dat doen we vooral met de flitswoorden. Dus dat je die heel snel kunt lezen. En we hebben ook nog het flitsprogramma op de computer, wat Wilma en ik ook nog proberen te doen. En ook in de leesestafette zit ook de zandloperoefening met woordjes die je snel moet lezen. Maar hele teksten snel lezen, dat eigenlijk niet. En dan bij vloeiend lezen vinden we eigenlijk: wel mooi op toon, maar het tempo is niet het belangrijkste. Dat doen we eigenlijk meer met losse woordjes.

Christel:

Dus bij tekst lezen is het niet zozeer dat je vindt dat het snel moet.

Leerkracht:

Nee want het moet mooi op toon dan voorgelezen worden. En dan heb ik liever wat rustiger zonder fouten dan snel afraffelen, dat het niet verstaanbaar is en dan heel veel fouten.

Christel:

En dan hoort begrip ook nog bij vloeiend lezen. In hoeverre doe je daar iets aan tijdens de Estafetteles?

Leerkracht:

Ja, ik leg wel enkele woordjes uit, die van belang zijn ook voor de tekst. Bij het flitsen als er een paar moeilijke woordjes bij zitten, heb jij ook gezien. Vaak zijn het ook weer dezelfde woordjes die terugkomen na een aantal keren, dus amandelen vonden ze moeilijk bijvoorbeeld, dus dan zeg ik : wie weet wat dat betekent? Maar we gaan er bewust niet te lang op in. Wel woordjes die komen, bijvoorbeeld we hadden het vandaag over konijnen die overlast bezorgen. Dan is het woordje overlast wel heel belangrijk. Dat moeten ze weten om de tekst te kunnen begrijpen.

Christel:

Dus die woorden kies je uit?

Leerkracht:

Die woorden kies ik uit. Ja, of waar ze zelf mee komen of die belangrijk zijn voor de tekst.

Christel:

Dus die leg je uit.

Leerkracht:

Die leg ik uit, en andere woordjes ook wel tussendoor. Maar het accent ligt op het technisch lezen.

Ik vind ook dat je begripsmatig enkele woorden moet weten om die tekst beter te kunnen snappen. Dus dan leg ik ze wel uit. Maar daar staan we niet te lang bij stil.

Christel:

Dus woorden uitleggen, en ook nog op de tekst ingaan, doe je dat ook nog?

Leerkracht:

Ja de ene keer meer dan de andere, vooral als het een actueel onderwerp is. Of iets heel belangrijks wat de kinderen ook heel erg aanspreekt dat ze langer over door willen gaan. Over de kinderboerderij. J. werkt daar nu zelf, dus die heeft daar ook wat dingetjes over. 't Is afhankelijk van de tekst. En nou over die dieren, dat spreekt ze wel heel erg aan. Of raadsels of moppen, nou wie heeft er ook nog een raadsel of een mop met dieren. Wie kan mij over een dier vertellen?

Dat is ook afhankelijk van de tekst die we hebben gelezen.

Christel:

Wat is volgens jou het belang van vloeiend lezen?

Leerkracht:

Dat ze kunnen, door de manier van lezen weet je ook of ze de tekst begrijpen. Want dan hoor je ook of ze de tekst goed begrijpen. Als je de tekst goed beheerst, lees je

hem ook mooi op intonatie ook. Dan weet je precies waar je de klemtoon op moet leggen. En kinderen die dat toch wel moeilijk vinden lezen veel meer staccato dan eigenlijk. Dan hoor je al: ze weten niet precies wat ze eigenlijk, en dat is ook moeilijker voor die kinderen qua niveau. Omdat het eind 4 is, en niet iedereen beheerst dat. Dus daar zijn ze dit jaar al mee begonnen, op eind 4, wat een stuk boven hun niveau zat. Denk maar aan M., N., P., maar ook R. en S. zaten veel lager. Een paar zijn er al vooruitgegaan, dat weten we al, maar dan hoop ik dat die anderen ook vooruitgaan. Maar het vloeiend lezen is wel heel belangrijk, dat jij kunt voorlezen voor een ander, en dat je daardoor je tekst ook goed begrijpt.

Christel:

En begrijpelijk kunt voorlezen.

Leerkracht:

Begrijpelijk kunt voorlezen voor een ander ook. Dat het veel interessanter is om te luisteren naar iemand, dan dat je heel monotoon voorleest.

Christel:

Je had het net al een beetje verteld, maar op welke manier wordt de leerlingen geleerd om vloeiend te lezen? Je had het al over woordjes flitsen...

Leerkracht:

Ja dat is op tempo. Het tempo is vooral die woordjes flitsen, en dat vloeiend lezen is door eerst te oefenen met een maatje. Dus in tweetallen, en we beginnen ook vaak met een stuk tekst, die eerst voorgelezen wordt. Toen jij kwam hadden we de goede woorden in de zin, en moest je het goede woord invullen. En vandaag hadden we, dus dat wisselt om: de ene les is dat wat jij zag, en vandaag was 't: een stuk tekst wordt voorgelezen, en hebben ze rijtjes woorden, worden opgebouwd. Bijvoorbeeld: zeg – zegt – gezegd, dus dan heb je zo'n opbouw. En dan is die tekst voorgelezen, die woordjes komen ook weer in die rijtjes voor, die mevrouw leest dat heel mooi op intonatie, dan laat ik het ook al een paar kinderen voorlezen, ook dat stukje.

Christel:

Dus dat hoor je via de leerkrachtassistent (digibord).

Leerkracht:

Ja, ik kan het zelf voorlezen, mag ook dat je het zelf doet, maar die stem is gewoon heel leuk. Vind ik wel fijn dat ze een keer iemand anders horen, mij horen ze al de hele dag. Dus dan horen ze andere heel mooi op intonatie, en dan mogen een paar het zelf doen, en dan op het eind ook nog. En soms doen we zelfs korte gedichtjes met de hele klas koorlezen.

Christel:

Dus dat is dan zo'n tekst die je gaat koorlezen.

Leerkracht:

Ja, da's dan zo'n stuk tekst. En dan zeg ik : dan pakken we nog een gedicht, en dan gaat de hele klas koorlezen.

Christel:

En jij leest de tekst voor?

Leerkracht:

En dan lees ik de tekst mee. En dan mag je mij niet inhalen. Ze moeten mijn tempo aanhouden, ze mogen niet voorbijgaan.

Christel:

Zijn er ook andere lessen, want ik heb nu natuurlijk Estafette gezien, zijn er ook andere lessen of momenten, dat er ook aandacht aan het vloeiend lezen wordt geschonken?

Leerkracht:

Bij Nieuwsbegrip bij G. denk ik, bij begrijpend lezen. Bij taal, want daar zitten ook stukjes in dat ze een brief of zo moeten voorlezen.

Christel:

Taaltrapeze.

Leerkracht:

Dus Taaltrapeze. Ja wereldoriëntatie kan ik nog niet zeggen. Dat proberen wij echt te minimaliseren, da's echt het doen en het luisteren. En eigenlijk proberen we daar zo min mogelijk de kinderen te laten lezen. Anders wordt het weer zo'n begrijpend lezen les. Dat doen we bewust zo min mogelijk. En wat hebben we dan nog meer? Taaltrapeze.

Christel:

Ook momenten dat ze stillezen? Wanneer doen ze dat?

Leerkracht:

Dat doen ze ook als ze klaar zijn met Leesestafette. Ze hebben geoefend, ze hebben Vloeiend en Vlot gelezen ook nog in het boekje, dan mogen ze altijd in hun eigen bibliotheekboek lezen. Ze hebben 2 biebboeken in hun kastje, en daar kunnen ze nog zelfstandig in lezen. Zijn die uit, kunnen ze wisselen met elkaar, en we hebben nog een hele kast vol met boekjes. En we hebben natuurlijk nog het tutorlezen, 3x in de week. En dan moeten ze eigenlijk ook proberen met hun maatje goed op toon, en de tutor leest het eerst voor, en dan zij. Maar dat is niet de essentie van het tutorlezen, dat is eigenlijk proberen zo foutloos mogelijk, maar bij kinderen die het best goed doen zeggen we: probeer eens dat ie goed op toon leest.

Christel:

Is de manier van werken effectief?

Leerkracht:

Van Leesestafette?

Christel:

Ja.

Leerkracht:

Ja, dat vind ik wel.

Christel:

Je kunt dit al merken aan de kinderen?

Leerkracht:

Ja, ten eerst de motivatie vind ik erg goed. Net liepen we terug van het zwemmen en zeiden de kinderen: O dadelijk lezen, Yes, dadelijk lezen. Terwijl H. zei: Ga jij dadelijk nog lezen? Terwijl ik dat echt... Normaal na een zwemles ben je eigenlijk moe, maar vind ik echt leuk om te gaan lezen. Ik vind het zelf ook heel erg leuk, dus ik ben er zelf heel enthousiast over, de kinderen zijn heel enthousiast, het zijn afwisselende werkvormen, maar toch heel herkenbaar. Elke keer weer dezelfde opbouw. Dat is voor de kinderen heel herkenbaar, heel gestructureerd wordt het aangeboden. Altijd met zo'n flitswoorden, altijd eerst die zoek de woord in de zin of die opbouw van die woordjes.

't Is heel duidelijk voor de kinderen, ze weten heel erg waar ze aan toe zijn, en de afsluitende leesstoel vinden ze ook heel fijn.

Christel:

En dat is met name de motivatie, en je denkt...

Leerkracht:

Ik denk dat zij vooruitgaan. Nou moet ik even afwachten, dadelijk wordt er nog getest, dus ik hoop dat ze vooruitgaan. Maar door het enthousiasme in ieder geval heb je eerder resultaat, maar daar zitten wel hele hardnekkige dyslectische kinderen in, die nog steeds van die kleine foutjes blijven maken, en als ze dat bij de toets nog steeds doen, dan ga je niet vooruit. Dus ik hoop dat ze vooruit gaan, er zijn enkele kinderen bij Herlaarhof al getoetst. J. is al vooruitgegaan. K. is vooruitgegaan, ik denk L. dadelijk ook, dus ik hoop ... we stoppen er echt heel veel tijd in...

Christel:

Er zit best een niveauverschil van wat ze eigenlijk beheersen, en ze oefenen op een veel hoger niveau. Maar merk je...

Leerkracht:
Bij 3 tot 5 kinderen.

Christel:
En merk je dat ze dat toch wel aankunnen? Met deze manier van werken dat ze toch wel...

Leerkracht:
Ja maar dan kijk ik echt naar de tekst. De 3 allerzwaksten laat ik in de leesstoel dan ook niet vaak lezen, of het moeten korte verhaaltjes zijn. En dan bereid ik die al voor met hun tutor. Dus had ik tegen jou gezegd he, dan komt de tutor, en dan heb ik het al gezien en dan zeg ik: F. krijgt dat stuk tekst, B. die en C. die, en dan gaan ze met de tutor heel goed oefenen. Dat ze echt supergoed voorbereid zijn. Want ze willen het heel graag. Ook al weten ze dat ze veel zwakker zijn en toch willen ze het doen. En dat vind ik zo mooi: niemand heeft angst voor die leesstoel. Dus niemand is bang om een fout te maken. Iedereen gaat daar elke keer weer zitten van: ik wil het graag.
Ja, dat is echt.

Christel:
En je merkt ook aan de andere kinderen die ook wel een wat lager niveau hebben, dat ze toch wel meekunnen met die les, ook al is het misschien wel 2 niveaus verschil.

Leerkracht:
Ja en die gaan dan wel op een gegeven moment als het grote stukken tekst zijn, gaan zij, die 3, aan de Leesladder. Die gaan dan niet die moeilijke teksten voorbereiden, want dan komen ze toch niet aan de beurt, snap je? Want het is te moeilijk en dan duurt het veel te lang en dan is het tempo zo laag en dan moet ik erbij gaan staan, is niet erg, maar dan moet ik bijna in 1 zin wel 6 woordjes voorzeggen en mee gaan helpen, ja dat is dan niet meer leuk.
Dan kunnen ze beter een kort stukje voor hun gevoel alleen, dan dat ik erbij ga staan en ik bijna alles voor ga zeggen.

Christel:
Hoe is de motivatie, heb je eigenlijk al verteld.

Leerkracht:
Ja, super.

Christel:
Is er nog specifieke instructie of feedback, die je geeft aan kinderen om het vloeiend lezen te bevorderen?

Leerkracht:

Ja elke keer na de leesstoel laat ik een kind zeggen of een paar kinderen: hoe vond je dat het ging?

En dan zeg ik dat ook nog een keer: nou je deed al heel goed, net O. bijvoorbeeld, o je hebt maar 1 foutje gelezen. Het was een lang stuk, het was duidelijk verstaanbaar, mooi op toon, eerst geeft een kind altijd feedback en dan ik zelf nog een keer. Dus iedereen krijgt meteen feedback na de leesstoel.

Van de leerling en van de leerkracht dus.

Christel:

En in de instructie? Dat je zegt: zo leer ik ze dat aan.

Leerkracht:

Ook met flitsen geef ik ook altijd feedback. Dan zeg ik: nou dan zal ik eens kijken. Ik zag dat iedereen wie had ze allemaal gelezen, goed zo, ik zag jou nou ook. En van: nou, ga jij het maar eens voorzeggen of doe jij die woordjes maar eens alleen. Ja heel veel feedback geef je eigenlijk, en ook zeg ik vaak: o wat ben je toch goed vooruitgegaan! Weet je nog toen je hier binnenkwam, nou da's echt niet normaal! Dat je dat ook heel vaak doet, van : o merk je zelf hoe goed je al leest, zie je zelf het verschil? Tegen een ander kind: hoe vind jij nou dat het gaat? Ja veel beter. Heel vaak zeggen we dat eigenlijk. Maar dat doe ik niet altijd bewust, dat gaat automatisch he.

Christel:

Ja dat zit er gewoon helemaal ingebakken.

Leerkracht:

Ja dat is zo mooi.

Christel:

Dat positieve.

Leerkracht:

Ja, maar je bent daar zo mee bezig dan, en dan doe je dat. Ja je geeft ze heel veel feedback, ook op hun gedrag. Van hoe ze samengewerkt hebben, dat eigenlijk ook. Tijdens zo'n leesles moeten ze ook samen werken. En als dat niet gaat, is het rendement van het lezen ook lager. Dus ik wil ook dat dat samen werken goed gaat, want anders kun je het beter helemaal klassikaal doen.

Christel:

En als je instructie geeft, bijvoorbeeld dus van tevoren. Stel dat een kind niet uit een woord komt, wat voor instructie geef je dan?

Leerkracht:

Dan moeten ze in stukjes. Dat is wat ze bij die opbouw leren, van die rijtjes.

Woordjes: konijn, rozijn, konijntjes. Echt de opbouw van de woordjes, elke keer andere. Boer- boerderij – boerderijen.

Dat ze ook echt met die woordjes leren in de methode van pak telkens een stukje dat je wel kent en ga dat steeds langer maken.

Christel:

En bij die, hoe heet het, bij expressie geef je ook instructie, want ik zag bij de les met het stellen van een vraag, dat je dan omhoog gaat met je stem, dus die instructie komt ook iedere keer.

Leerkracht:

Ja, altijd zeg je iets waar ze extra op moeten letten. En dat komt voor in de oefening, of met het intonatie lezen, dat ze daar extra op moeten letten.

Christel:

Vind je dat er genoeg tijd en aandacht wordt besteed aan het vloeiend lezen?

Leerkracht:

Ja, en vooral met deze groep. Als je een zwakkere groep hebt, is dit genoeg. Maar heb je een groep op een hoger niveau, dan zou het dadelijk wel meer mogen, snap je wat ik bedoel? Als zij technisch lezen al verder beheersen, als je een betere groep hebt, dan zou je meer op het vloeiend lezen, dan zou je extra oefeningen erbij kunnen doen. Bereid thuis een boek voor, een boekpresentatie, kunnen zij ook al wel, maar dan ga je al verder, en dan moeten ze heel dat stuk mooi voorlezen. Maar dan ben je toch al met een hoger niveau bezig. Hier is het technische nog heel belangrijk.

Christel:

Maar je merkt wel dat ze juist die andere dingen ook heel erg leuk vinden hè, wat je zegt van die voorleesstoel en dat voordragen.

Leerkracht:

Ik denk dat ze dat bij jou ook heel erg leuk gaan vinden.

Christel:

Ik hoop het, ik heb er zelf wel heel veel zin in. Ik denk dat dat wel leuk gaat worden met dat groepje.

Ik heb verder geen vragen, dus ik hoop dat hij het allemaal opgenomen heeft. Ik wil je in ieder geval heel erg bedanken voor dit interview.

Leerkracht:

Graag gedaan!

Bijlage 5: Opzet van de sessies

Dag 1:

- De scripts uitdelen.
- Oriëntatie: leesdoel bespreken, oriëntatie op de tekst, actualiseren van voor- en achtergrondkennis en woordenschat door de begeleider.
- Het script voorlezen, vragen om in je hoofd mee te lezen. De begeleider leest de tekst hardop en vloeiend voor. Het expressief lezen wordt denkend voorgedaan (modellen). In interactie met de leerlingen wordt besproken waarom deze interpretatie van de tekst is gegeven, gekoppeld aan de betekenis van de tekst.
- Moeilijke woorden worden met een markeerstift geaccentueerd.
- Het verschil tussen vloeiend en niet-vloeiend lezen wordt gedemonstreerd en besproken. De begeleider geeft expliciete instructie van één aspect van het theaterlezen (uitleg, voordoen, laten markeren in de tekst). Iedere week staat er een onderdeel centraal: interpunctie, frasering, expressie, leestempo/volume.
- Echolezen van het hele script (alle rollen).
- Evaluatie proces/doel en feedforward geven.

Dag 2:

- Het leesdoel bespreken en in onderling overleg de rollen verdelen. Eigen rol markeren.
- De leesbegeleider leest het script voor.
- De moeilijke woorden uit de tekst oefenen m.b.v. flietskaartjes.
- Kort herhalen van de instructie van een aspect van het theaterlezen.
- Koorlezen van de rollen samen met de begeleider.
- Twee aan twee duolezen van de eigen rollen met ondersteuning en directe feedback van de begeleider op het vloeiend lezen.
- Praten over de rollen en het verhaal.
- Evaluatie proces/doel en feedforward geven.

Dag 3:

- Het leesdoel bespreken
- Kort herhalen van de instructie van 1 aspect van het theaterlezen van dag 1.
- De moeilijke woorden uit de tekst oefenen m.b.v. flietskaartjes.
- Koorlezen van de rollen samen met de leesbegeleider
- Twee aan twee duolezen van de eigen rollen met ondersteuning en directe feedback van de begeleider op het vloeiend lezen.
- Praten over de rollen en het verhaal
- Evaluatie proces/doel en feedforward geven.
- De tekst gaat mee naar huis; eigen rol oefenen.

Dag 4:

- Het lesdoel bespreken
- De leesbegeleider leest het script voor.
- Ieder leest zijn eigen rol zonder ondersteuning.
- Oefenen van de uitvoering: opkomen, voor het publiek staan, introductie van de rollen (doet de begeleider), lichaamshouding , oogcontact met het publiek, buigen na afloop.
- Generale repetitie, waarvan de leesbegeleider een filmopname maakt
- Evaluatie proces/doel en feedforward geven.
- De filmopname wordt na de sessie door de begeleider bekeken en aan de hand daarvan wordt voor iedere leerling de “checklist vloeiendheid” ingevuld.

Dag 5:

- Even bij elkaar komen voor herhaling van de afspraken en een “peptalk”.
- Optreden.

Dag 6:

- Bekijken van videobeelden, waarbij de leerlingen zichzelf en een andere leerling evalueren door het invullen van een formulier.
- Feedback aan elkaar geven aan de hand van de evaluatieformulieren van de leerlingen en de checklist vloeiendheid van de begeleider.
- Succes vieren en reflecteren.
- Nieuwe tekst(en) uitkiezen.

Bijlage 6: Evaluatieformulier voor de leerlingen

Hoe gaat het vloeiend lezen?

Datum:.....

Jij zelf

Naam:.....

Ik lees mooi op toon:	altijd	vaak	soms	nooit
Ik lees in een goed tempo:	altijd	vaak	soms	nooit
Ik lees zonder foutjes:	altijd	vaak	soms	nooit
Ik ben goed verstaanbaar:	altijd	vaak	soms	nooit
Ik begrijp wat ik lees:	altijd	vaak	soms	nooit

Een ander kind

Naam:.....

Jij leest mooi op toon:	altijd	vaak	soms	nooit
Jij leest in een goed tempo:	altijd	vaak	soms	nooit
Jij leest de woorden goed:	altijd	vaak	soms	nooit
Jij bent goed verstaanbaar:	altijd	vaak	soms	nooit

Wat kan ik al goed?

.....

Waar ga ik de volgende keer op letten?

.....

Bijlage 7: Checklist Vloeiendheid

Datum:.....

Naam leerling:.....

Woordherkenning

Leest woorden in één keer

5 4 3 2 1

Radende of spellende lezer

Opmerking:

Snelheid

Leest vlot door, vergelijkbaar met gesproken taal

5 4 3 2 1

Leest erg traag

Opmerking:

Acuratesse

Leest foutloos

5 4 3 2 1

Leest met veel fouten

Opmerking:

Expressie

Maakt gebruik van de leestekens

5 4 3 2 1

Maakt geen gebruik van de leestekens

Last pauzes in op de juiste plaatsen

5 4 3 2 1

Leest achter elkaar door

Leest met expressie en stembuigingen

5 4 3 2 1

Leest monotoon

Legt de klemtoon op de juiste plaats

5 4 3 2 1

Legt geen klemtoon

Opmerking:

Ritme

Vloeiend, zonder onderbrekingen

5 4 3 2 1

Veel lange onderbrekingen, aarzelingen, haperingen, meerdere onderbrekingen

Opmerking:

Tekstbegrip

Het lezen klinkt dusdanig dat begrip mag worden verwacht

5 4 3 2 1

Op grond van de manier van lezen is niet duidelijk of er sprake is van begrip

Verdeelt de tekst vloeiend in woordgroepen, waaruit inzicht in de tekst blijkt

5 4 3 2 1

Leest alles achter elkaar door

Bij de nabespreking:

Koppelt het gelezene aan eigen ervaringen

5 4 3 2 1

Kan het gelezene niet navertellen

Opmerking:

Bijlage 8: Telefoongesprek ouder leerling D

Telefoongesprek met ouder van leerling D, d.d. 10-03-2014.

Ik heb verteld dat de ouders de leesmotivatie van deze leerling vóór het onderzoek beoordeelden met een 8, en nu met een 7.

Vervolgens heb ik gevraagd wat de reden van de lagere score was.

De ouder gaf aan, dat de leerling de laatste tijd minder interesse had in boekjes van de bibliotheek. Ze las eerst "heksje Lily", maar kon nu bijna niet meer door het boek komen. Ze vond het te moeilijk, en ging steeds minder lezen.

Ze heeft zelf voorgesteld dat ze andere boekjes ging halen in de bibliotheek.

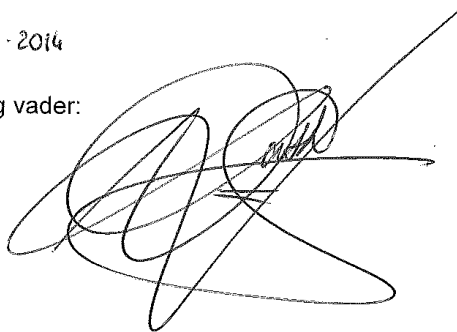
En ze heeft nu boekjes van een veel lager niveau, maar die leest ze wel.

Ik heb gevraagd of de ouder dacht dat het aan de leesbegeleiding lag, of dat het komt doordat ze op school nu zoveel met lezen bezig is.

Volgens de ouder was dat niet zo. De leerling is gemotiveerd om te lezen, zowel bij de leesbegeleiding als in de klas. De teksten zijn thuis geoefend samen met de ouders, en ze vond het leuk om hiermee bezig te zijn.

Datum: 14-3-2014

Handtekening vader:

A handwritten signature in black ink, consisting of several overlapping loops and a long horizontal stroke extending to the right.

Bijlage 9: Toestemmingsbrief

21 november 2013

Beste ouders/verzorgers,

Sinds ruim een jaar volg ik de opleiding Master SEN, waarbij ik leer om kinderen met speciale onderwijsbehoeften te begeleiden bij het lezen.

Bij deze opleiding hoort het doen van een praktijkonderzoek, en ik wil mijn onderzoek richten op het verbeteren van het lezen bij leerlingen in de middenbouw 2 groep.

Vanaf 6 januari 2014 wil ik een onderzoek doen, dat 6 weken duurt, en waarbij ik een groepje van 4 leerlingen 3x per week 20 minuten begeleid bij het lezen.

De vorm waarin ik dat wil doen heet “theaterlezen”; een motiverende manier van lezen, waarbij ieder kind een eigen rol in de tekst krijgt, net als in een toneelstuk. De tekst wordt niet nagespeeld maar om beurten hardop gelezen.

Iedere 2 weken wordt er een nieuwe tekst ingeoeffend, en op het einde van die 2 weken is er een optreden, met bijvoorbeeld de eigen klas als publiek.

Vóór het weekend dat in die periode van 2 weken valt, krijgen de leerlingen de tekst mee naar huis, zodat ze thuis met hun ouders kunnen oefenen.

Vóór de Carnavalsvakantie zal het onderzoek weer afgesloten zijn.

Ik wil onderzoeken of door het theaterlezen het vloeiend lezen en de leesmotivatie van de leerlingen verbeteren.

Om deze vraag te beantwoorden zullen bij de leerlingen enkele leestoetsen en een vragenlijst afgenomen worden, zowel vóór als na het onderzoek.

De tijdstippen van toetsen en begeleiding worden in overleg met de leerkracht bepaald, zodat de leerlingen geen belangrijke lessen hoeven te missen.

Graag zou ik u willen vragen toestemming te geven om uw kind aan dit onderzoek te laten deelnemen.

Als u dit goed vindt, kunt u het bijgevoegde toestemmingsformulier invullen en ondertekenen.

Zou u het toestemmingsformulier vóór 30 november 2013 aan uw kind mee terug willen geven?

Als ik uw toestemming heb, ontvangt u binnenkort van mij een korte oudervragenlijst, waarbij ik u vraag naar uw persoonlijke mening over de leesmotivatie van uw kind. In de brief zal hier meer uitleg over gegeven worden.

Als u nog vragen heeft over dit onderzoek kunt u me bereiken op school op dinsdag, woensdag en donderdag (tel.nr. ...) of op mijn mobiele nummer (...).

Hartelijk dank!

Groeten,

Christel van Veghel

Toestemmingsformulier

Bij deze geef ik, ouder/verzorger van (naam kind).....,

toestemming om mijn kind deel te laten nemen aan een onderzoek, verricht door Christel van Veghel, waarbij theaterlezen als begeleiding wordt ingezet om de leesmotivatie en de leesprestaties van de leerlingen te verbeteren.

Datum:.....

Naam ouder/verzorger:.....

Handtekening

ouder/verzorger:.....

Bijlage 10: Brief uitleg samen lezen

10 januari 2014

Beste ouders,

Sinds afgelopen maandag is de leesbegeleiding in de vorm van theaterlezen gestart. Uw kind heeft een tekst meegekregen, die zij / hij thuis mag oefenen. We hebben de rollen verdeeld, en uw kind weet precies welke rol zij / hij heeft en welke tekst daarbij hoort. U zult merken dat de tekst al een paar keer geoefend is, en uw kind al vertrouwd is met het verhaal.

U kunt de tekst met uw kind oefenen, door de andere rol(len) op u te nemen. Lees de tekst in een rustig tempo, waarbij u let op de leestekens (punten, komma's, uitroeptekens, vraagtekens) en de tekst "op toon" leest. We hebben afgesproken dat we geen "stemmetjes" gebruiken, dus geen overdreven hoge stem of lage stem, maar wel met gevoel lezen.

Als u op deze manier het voorbeeld geeft, zal uw kind dat zeker overnemen! Het gaat er vooral om, dat samen lezen een leuke, ontspannende activiteit is, dus wees voorzichtig met uw kind corrigeren. Vertel uw kind vooral wat er al goed gaat. U mag natuurlijk wel helpen, als uw kind niet uit een woord komt, door het voor te zeggen.

Volgende week donderdag is het optreden, waarbij we de teksten voor publiek lezen. Over twee weken krijgt uw kind een nieuwe tekst mee naar huis, en daarna weer over twee weken. U kunt dan op dezelfde manier oefenen met uw kind.

Bedankt voor uw medewerking en veel plezier met het samen lezen!

Groeten,

Christel van Veghel