



Theaterlezen in groep 3 leuk en effectief!

9SO.PGOR, e-learning
Laurien Teunis
S1041368
S1041368@student.windesheim.nl
Haarlem, 6 juni 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	1
1 Inleiding.....	2
1.1 De Jan Campertschool.....	2
1.2 Leesonderwijs in groep 3 op de Jan Campertschool	2
1.3 Verlegenheidssituatie	2
1.4 Centrale vraagstelling en doelstelling	3
1.5 Onderzoeksvragen.....	3
2 Theoretisch kader.....	5
2.1 Inleiding.....	5
2.2 Leesontwikkeling in groep 3	5
2.3 Onderwijsbehoeften	6
2.3.1 Didactische onderwijsbehoeften.....	7
2.3.2 Pedagogische onderwijsbehoeften.....	8
2.4 Leesontwikkeling stimuleren door ondersteund lezen.....	9
2.5 “Voor-koor-door” lezen	9
2.6 “Theaterlezen”	11
3 Onderzoeksopzet	13
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Het experiment.....	13
3.3 Onderzoeksgroep.....	14
3.4 Onderzoeksinstrumenten	14
3.4.1 Vloeiendheidsschaal	14
3.4.2 Gestructureerde vragenlijst leesmotivatie.....	15
3.4.3 Interview met leerlingen met een gestructureerde vragenlijst	15
3.4.4 Observatielijst leerlingen	15
3.4.5 Interview met leerkrachten middels semi-gestructureerde vragenlijst	15
3.5 Triangulatie	16
4 Resultaten onderzoek	17
4.1 Inleiding.....	17
4.2 Leesfase en onderwijsbehoeften groep 3 leerlingen Jan Campert.....	17
4.2.1 Leesfase van de groep 3 leerlingen Jan Campertschool	17
4.2.2 Onderwijsbehoeften van de onderzoeksgroep.....	18
4.3 Leesontwikkeling gedurende het experiment.....	20
4.3.1 Ontwikkeling in leestempo aan de hand van DMT-toets.....	20

4.3.2	Ontwikkeling in leestempo aan de hand van AVI-toets	20
4.3.3	Ontwikkeling in vloeiendheid	22
4.4	Leesmotivatie	23
4.4.1	Intrinsieke leesmotivatie	23
4.4.2	Extrinsieke leesmotivatie	24
4.5	Ervaringen en motivatie “Theaterlezen”	24
4.5.1	Ervaring met “Theaterlezen”	24
4.5.2	Motivatie bij “Theaterlezen” en motivatie bij “voor-koor-door” lezen	25
4.5.3	Ondersteuning bij “Theaterlezen” door leerlingen onderling	25
4.5.4	Ervaring van leerkrachten bij “Theaterlezen”	25
4.5.5	Klassenmanagement bij “Theaterlezen”	25
5	Conclusies en aanbevelingen	27
5.1	Inleiding	27
5.2	Conclusies	27
5.2.1	Motivatie	27
5.2.2	Prosodie	27
5.2.3	Leestempo op woordniveau	27
5.2.4	Leestempo op tekstniveau	28
5.2.5	Ondersteuning tijdens “Theaterlezen”	28
5.2.6	AVI-niveau	28
5.2.7	Pedagogische onderwijsbehoeften	28
5.2.8	Basisbehoeften	29
5.3	Discussie	29
5.4	Aanbevelingen	30
5.4.1	Aanbevelingen ten behoeve van de praktijk	30
5.4.2	Aanbevelingen gericht voor vervolg onderzoek	30
Literatuur	33
Bijlagen	35
Bijlage 1	Vloeiendheidsschaal	36
Bijlage 2	Vragenlijst leesmotivatie	37
Bijlage 3	Interview onderwijsbehoeften en leeservaringen	39
Bijlage 4	Observatielijst “Theaterlezen”	41
Bijlage 5	Interviewschema evaluatiegesprek	42
Bijlage 6	Resultaten DMT toets	43
Bijlage 7	Resultaten AVI toets	44
Bijlage 8	Resultaten vloeiendheidsschaal	45

Bijlage 9	Resultaten leesmotivatie	47
Bijlage 10	Resultaten interview onderwijsbehoeften en leeservaringen	48
Bijlage 11	Resultaten Observatie.....	49
Bijlage 12	Resultaten evaluatiegesprek	51

Samenvatting

Leerkrachten van groep 3 op de Jan Campertschool te Driehuis hebben een aantal jaren het gevoel dat ze in de tweede helft van groep 3 niet voorzien in de onderwijsbehoeften van alle leerlingen tijdens het leesonderwijs. Er wordt gewerkt volgens het blokkenmodel zoals dat in het Leesinterventie-project voor scholen met een Totaalaanpak (LIST) wordt geadviseerd (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Het ondersteund lezen in de vorm van “voor-koor-door” lezen is hier een onderdeel van. De leerkrachten geven aan dat deze werkvorm in hun ogen niet aansluit bij de onderwijsbehoeften van alle leerlingen en er wordt gezocht naar een werkvorm die hier meer in voorziet. Dit heeft geresulteerd in de centrale vraagstelling van dit onderzoek: “In welke mate draagt “Theaterlezen” in de tweede helft van groep 3 bij aan de leesontwikkeling van alle leerlingen van groep 3 op de Jan Campertschool?” Het doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan de leesontwikkeling van de leerlingen in groep 3 van de Jan Campertschool door het gebruiken van werkvormen die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

Door literatuuronderzoek en praktijkonderzoek wordt de onderzoeksvraag beantwoord. “Theaterlezen” kan volgens de literatuur in groep 3 worden ingezet omdat het in de didactische onderwijsbehoeften die de leerlingen op dat moment hebben, voorziet. Door teksten op of net boven AVI-instructieniveau aan te bieden en door expliciete instructie te geven aan de leerlingen die dat nodig hebben, is “Theaterlezen” geschikt voor zowel zwakke lezers als goed lezers.

Om na te gaan of “Theaterlezen” ook in groep 3 op de Jan Campertschool effectief blijkt te zijn, heeft er gedurende acht weken een experiment plaatsgevonden waarbij de ene helft van de klas aan “Theaterlezen” heeft gedaan en de andere helft de zelfde tijd aan “voor-koor-door” lezen heeft besteed. Het blijkt dat leerlingen die aan “Theaterlezen” hebben gedaan veel vaker een AVI-beheersingsniveau vooruit zijn gegaan dan leerlingen die aan “voor-koor-door” lezen hebben gedaan. Tevens is de theaterleesgroep met meer prosodie gaan lezen gedurende het experiment. Van de theaterleesgroep geven 11 van de 12 leerlingen aan het “Theaterlezen” (heel) leuk te vinden. “voor-koor-door” lezen wordt slechts door 28% van alle leerlingen (heel) leuk gevonden. De belangrijkste onderwijsbehoeften van de groep 3 leerlingen vallen binnen de drie basisbehoeften zoals door Stevens (2004) gedefinieerd. Leerlingen hechten veel belang aan een gevoel van competentie tijdens het lezen en aan een gevoel van autonomie. Uit het onderzoek blijkt verder dat leerlingen het moeilijk vinden elkaar te ondersteunen tijdens het “Theaterlezen”. Voor een goed verloop van het “Theaterlezen” is het noodzakelijk dat de zwakke leerlingen door de leerkracht extra ondersteund worden omdat de leerlingen daar onderling niet voldoende toe in staat zijn.

Concluderend kan worden gesteld dat “Theaterlezen” tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de leerlingen van groep 3 op de Jan Campertschool gezien het feit dat vrijwel alle leerlingen gemotiveerd zijn om aan “Theaterlezen” te doen. Daarbij zijn leerlingen door het “Theaterlezen” beter gaan lezen: met meer prosodie en met een hoger leestempo. Echter, het feit dat leerlingen elkaar niet goed kunnen ondersteunen tijdens het oefenen is een aandachtspunt dat door de leerkrachten opgepakt moet worden.

1 Inleiding

1.1 De Jan Campertschool

Dit praktijkonderzoek is uitgevoerd in groep 3 van de Jan Campertschool in Driehuis in de tweede helft van het schooljaar. De Jan Campertschool is een basisschool voor openbaar onderwijs. De school heeft op dit moment 265 leerlingen. In het schooljaar 2012-2013 zijn er 11 groepen, waarvan twee gecombineerde kleutergroepen. De school ligt in een rustige en groene omgeving. Vlak achter de school liggen sportvelden en een bos. De meeste leerlingen komen uit Driehuis, hebben hoogopgeleide ouders en behoren tot de hogere sociale klassen. De resultaten van de Cito-eindtoets laten zien dat de school de afgelopen drie jaar iets boven het landelijke gemiddelde scoort.

1.2 Leesonderwijs in groep 3 op de Jan Campertschool

De leerlingen op de Jan Campertschool krijgen in groep 3 leesonderwijs dat uitgaat van het blokkenmodel aanvankelijk lezen, zoals dat in het LeesInterventie-project voor scholen met een Totaalaanpak (LIST) wordt geadviseerd (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Dit betekent dat het leesonderwijs in de tweede helft van het schooljaar uit de volgende onderdelen bestaat:

- Ondersteund lezen van tekst
- Specifieke woordaspecten leren in samenhang met schrijven
- Duolezen
- Zelfstandig lezen
- Creatief schrijven
- Luisteren

De Jan Campertschool werkt ook volgens het “Protocol Leesproblemen en Dyslexie, groep 3” waarbij leerlingen met leesproblemen vroegtijdig worden gesignaleerd en aanvullende instructie krijgen (Gijsel, Scheltinga, van Druenen en Verhoven, 2011). Het Meerlagenmodel vormt de basis van het leesonderwijs waarbij de hele groep (laag 1) onderwijs krijgt volgens het blokkenmodel (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Leerlingen die achterblijven in hun leesontwikkeling krijgen dagelijks 15 minuten extra leesinstructie van de leerkracht (laag 2). Wanneer leerlingen ondanks deze extra maatregelen het onderwijs in de groep niet kunnen volgen, komen zij in aanmerking voor de derde interventielag. Zij krijgen naast het basisonderwijs en de extra leesinstructie Connect Woordherkenning of Connect Vloeiend Lezen aangeboden (Smits & Braams, 2006). De leerlingen werken met de methode Veilig Leren Lezen (Mommers, et al., 2003). Deze wordt zoveel mogelijk gebruikt om invulling te geven aan het onderwijs volgens het blokkenmodel.

1.3 Verlegenheidssituatie

In groep 3 zijn er elk jaar grote verschillen in leesontwikkeling tussen de verschillende leerlingen. Op de Jan Campertschool wordt het lesaanbod afgestemd op de gemiddelde leerling en krijgen de zwakke leerlingen extra instructie. Uit gesprekken met leerkrachten van groep 3 blijkt dat er in de afgelopen jaren een verlegenheidssituatie is ontstaan doordat de leerkrachten halverwege het jaar, wanneer de eerste fase van het aanvankelijk leesonderwijs is afgerond, het gevoel hebben de goede leerlingen tekort te doen. Er wordt dagelijks tijd besteed aan “voor-koor-door” lezen met de hele groep. Tijdens het koorlezen gaat het vaak te langzaam voor de betere lezers waardoor zij afhaken en er dan ook vaak wordt besloten om hen tijdens het koorlezen zelfstandig stil te laten lezen of zelfstandig verwerkingsopdrachten te laten maken. Om ook de goede lezers mee te kunnen laten doen met de klassikale les zijn de leerkrachten op de Jan Campertschool op zoek naar een werkvorm waar alle leerlingen van profiteren, maar die ook goed uitvoerbaar is in een groep leerlingen waarbij de leesniveaus sterk uiteenlopen. “Theaterlezen” wordt door Smits en Braams (2006) genoemd als werkvorm voor de groepen 3 tot en met 8. Op de Jan Campertschool heeft niemand ervaring met “Theaterlezen”. De leerkrachten van groep 3

vragen zich af of alle kinderen op een zinvolle manier aan “Theaterlezen” kunnen meedoen en hiervan zullen profiteren. Dit heeft geleid tot de centrale vraagstelling in dit onderzoek en het doel van dit onderzoek.

1.4 Centrale vraagstelling en doelstelling

De centrale vraagstelling van dit onderzoek is: “In welke mate draagt “Theaterlezen” in de tweede helft van groep 3 bij aan de leesontwikkeling van alle leerlingen van groep 3 op de Jan Campertschool?” De doelstelling van het onderzoek wordt ook wel gezien als aanleiding van het onderzoek, ofwel een globale beschrijving van het onderwerp van het onderzoek (Harinck, 2010). De doelstelling van dit praktijkonderzoek is: “Een bijdrage leveren aan de leesontwikkeling van de leerlingen in groep 3 van de Jan Campertschool door het gebruiken van werkvormen die aansluiten bij de onderwijsbehoeften van alle leerlingen”.

1.5 Onderzoeksvragen

De centrale vraagstelling valt uiteen in onderzoeksvragen (Harinck, 2010). In het geval van dit onderzoek gaat het om de volgende 4 onderzoeksvragen.

1. Hoe verloopt de leesontwikkeling in groep 3?
2. Wat is “Theaterlezen”?
3. Welke invloed heeft “Theaterlezen” op de leesontwikkeling en leesmotivatie van de leerlingen in groep 3?
4. Hoe wordt “Theaterlezen” door de betrokkenen ervaren?

Deze onderzoeksvragen zijn geoperationaliseerd in een aantal deelvragen aan de literatuur en aan de praktijk. In tabel 1 wordt hiervan een overzicht gegeven. De deelvragen aan de literatuur worden beantwoord in hoofdstuk 2, het theoretisch kader. In hoofdstuk 4 wordt antwoord gegeven op de deelvragen aan de praktijk. In hoofdstuk 3 is de onderzoeksopzet te vinden en in hoofdstuk 5 worden de conclusies en aanbevelingen gepresenteerd.

Tabel 1. *Onderzoeksvragen met bijbehorende deelvragen*

1.	Hoe verloopt de leesontwikkeling in groep 3?
1.1	Welke fasen in de leesontwikkeling doorlopen de leerlingen in groep 3 volgens de literatuur?
1.2	Welke onderwijsbehoeften op het gebied van leesonderwijs hebben de leerlingen in groep 3 volgens de literatuur?
1.3	Hoe kan de leesontwikkeling in groep 3 worden gestimuleerd volgens de literatuur?
2.	Wat is “Theaterlezen”?
2.1	Wat zijn de kenmerken van “Theaterlezen”?
2.2	Op welke onderdelen van het technisch lezen heeft “Theaterlezen” effect volgens de literatuur?
2.3	Wat zegt de literatuur over het klassenmanagement bij “Theaterlezen”?
2.4	Aan welke eisen moet “Theaterlezen” voldoen om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften die leerlingen halverwege groep 3 hebben?

Tabel 1 (vervolg). *Onderzoeksvragen met bijbehorende deelvragen*

3.	Welke invloed heeft “Theaterlezen” op de leesontwikkeling en leesmotivatie van de leerlingen in groep 3?
3.1	In welke leesfase bevinden de leerlingen uit groep 3 van de Jan Campertschool zich halverwege groep 3?
3.2	Welke onderwijsbehoeften hebben de leerlingen uit groep 3 van de Jan Campertschool?
3.3	Hoe scoren de leerlingen uit groep 3 op verschillende genormeerde leestoetsen voordat er met “Theaterlezen” is begonnen? (de 0-meting)
3.4	In hoeverre zijn de leerlingen uit groep 3 gemotiveerd om te lezen voordat er met “Theaterlezen” is begonnen? (de 0-meting)
3.5	Hoe hebben de leerlingen uit groep 3 die 8 weken dagelijks aan theaterlezen hebben gedaan zich ontwikkeld in hun leesontwikkeling ten opzichte van de 0-meting?
3.6	Hoe hebben de leerlingen uit groep 3 die 9 weken dagelijks aan “Theaterlezen” hebben gedaan zich ontwikkeld in hun leesontwikkeling ten opzichte van leerlingen uit groep 3 die niet aan “Theaterlezen” hebben gedaan?
3.7	Hoe hebben de leerlingen uit groep 3 die 8 weken dagelijks aan “Theaterlezen” hebben gedaan zich ontwikkeld in hun leesontwikkeling ten opzichte van de landelijke norm?
3.8	In hoeverre verschilt de leesmotivatie tussen de leerlingen uit groep 3 waar aan “Theaterlezen” is gedaan met de andere helft van groep 3 waar dezelfde tijd aan “voor-koor-door” lezen is besteed?
4.	Hoe wordt “Theaterlezen” door de betrokkenen ervaren?
4.1	In hoeverre zijn de leerlingen gemotiveerd om aan “Theaterlezen” te doen?
4.2	In hoeverre verschilt de motivatie om aan “Theaterlezen” te doen met de motivatie die leerlingen hebben om aan koorlezen te doen?
4.3	In hoeverre lukt het de leerlingen om elkaar te ondersteunen tijdens het “Theaterlezen”?
4.4	Hoe ervaren de leerlingen het om elkaar ondersteuning te geven en ondersteuning te krijgen van elkaar?
4.5	Hoe ervaren de leerkrachten (auteur en duo-leerkracht) de ondersteuning die de leerlingen elkaar geven bij het “Theaterlezen”?
4.6	Hoe ervaren de leerkrachten het klassenmanagement bij het “Theaterlezen”?

2 Theoretisch kader

Om de centrale vraagstelling en de daaraan gekoppelde onderzoeksvragen zoals deze beschreven zijn in hoofdstuk 1 te beantwoorden, is een literatuurstudie gedaan. De onderzoeksvragen zijn opgesplitst in deelvragen aan de literatuur en deelvragen aan de praktijk. Deze zijn terug te vinden in hoofdstuk 1. In dit hoofdstuk worden de deelvragen aan de literatuur beantwoord die horen bij onderzoeksvraag 1 en 2: “Hoe verloopt de leesontwikkeling in groep 3?” en “Wat is “Theaterlezen”?”

2.1 Inleiding

“Theaterlezen” is een vorm van lezen waarbij leerlingen herhaald dezelfde tekst oefenen om deze vervolgens voor te dragen voor publiek. In Amerika wordt deze vorm van lezen vaak ingezet en blijkt uit onderzoek dat “Theaterlezen” een effectieve werkvorm is voor leerlingen uit groep 4 (2nd grade school in Dallas, US). Deze leerlingen zijn door het “Theaterlezen” vloeiender gaan lezen, ook is hun leestempo omhoog gegaan en hun leesbegrip is verbeterd (Young & Rasinski, 2009). Om na te gaan of “Theaterlezen” ook een effectieve werkvorm voor groep 3 is, zoals door Smits en Braams (2006) wordt gesteld, is het belangrijk vast te stellen welke onderwijsbehoeften leerlingen in groep 3 hebben op het gebied van leesonderwijs. Door optimaal in te spelen op de onderwijsbehoeften van leerlingen zullen zowel pedagogische als didactische onderwijsdoelen worden gehaald (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Om de inzicht te krijgen in de onderwijsbehoeften van de leerlingen in groep 3 is het noodzakelijk de leesontwikkeling van groep 3 leerlingen in kaart te brengen. Vervolgens kan vanuit de literatuur worden aangegeven in hoeverre “Theaterlezen” een effectieve werkvorm is. “Theaterlezen” zal worden vergeleken met “voor-koor-door” lezen waarbij de leerkracht een tekst eerst voorleest (voor), waarna alle leerlingen de tekst tegelijk voorlezen (koor) en tot slot leest een groepje leerlingen dezelfde tekst nogmaals voor (door). “voor-koor-door” lezen wordt momenteel dagelijks toegepast in groep 3 van de Jan Campertschool in navolging van het advies dat Houtveen, Smits en Brokamp (2010) geven om in de tweede helft van groep 3 ondersteund te lezen middels “voor-koor-door” lezen. Beide werkvormen zullen in dit hoofdstuk worden beschreven en tegen elkaar worden afgezet.

2.2 Leesontwikkeling in groep 3

In groep 3 doorlopen de leerlingen fase 1 en 2 van het aanvankelijk leesproces. In de eerste fase worden alle letters aangeleerd en leren de leerlingen de elementaire leeshandeling toe te passen. Na kern 6 van de methode Veilig Leren Lezen (Mommers et al., 2003) wordt de eerste fase afgerond en begint de tweede fase van het aanvankelijk lezen. De tweede fase van het aanvankelijk leesproces heeft ten eerste als doel om langere woorden met medeklinkerverbindingen en meerlettergrepige woorden te decoderen. Het tweede doel is de versnelling van de leeshandeling. Na kern 9 van Veilig Leren Lezen is het aanvankelijk lezen afgerond en start het voortgezet technisch lezen.

Het lezen ontwikkelt zich volgens Ehri (Gentry, 2006) in vier fasen: de visual cue fase, de partial cue fase, de full cue fase en tot slot de geconsolideerde fase. In de visual cue fase koppelt het kind visuele kenmerken aan letters en woorden, bijvoorbeeld de M van MacDonalds. Er is nog geen koppeling tussen klanken en letters en het alfabetisch principe speelt nog geen rol. Fase 2 (de partial cue fase) kenmerkt zich doordat kinderen al enkele letters kennen, maar nog niet allemaal. Hier start de eerste fase van het aanvankelijk leesproces. Na de partial cue fase ontstaat de full cue fase. Deze kan worden gesplitst in fase 3a en fase 3b. Alle klank-tekenkoppelingen zijn nu aangeleerd en er is een complete verbinding ontstaan tussen klanken en grafemen. In fase 3a maken leerlingen gebruik van de elementaire leeshandeling. Fase 3b kenmerkt zich door automatisering van vaak gelezen woorden. Dit is het moment waarop de tweede fase van het aanvankelijk leesproces start. Er

ontstaan in deze fase 'sight words', of te wel er vindt directe woordherkenning plaats, wanneer woorden meerdere malen correct verklankt zijn. Voor normale lezers ontstaan deze 'sight words' al na vier herhalingen (Reitsma, 1983). Kinderen met leesproblemen hebben extra herhaling nodig, bij hen kunnen tot 20 herhalingen van een woord nodig zijn (Reitsma, 1983). Het automatiseringsproces kan worden versneld door de nadruk te leggen op de semantische kenmerken van een woord (Berends & Reitsma, 2006). Halverwege groep 3 bevinden de meeste leerlingen zich in fase 3b, de full-cue fase waarbij directe woordherkenning plaats gaat vinden. Wanneer leerlingen woorden gaan lezen door 'chunks' (groepjes letters) te gebruiken, is de vierde fase, de geconsolideerde fase aangebroken. Hier start de fase van het voortgezet lezen. De hersenen zoeken in deze fase zelf overeenkomsten vanuit de 'sight words' die zijn ontstaan in fase 3b en de hersenen gaan profiteren van veel voorkomende patronen. Er worden 'chunks' gevormd en deze worden in een keer gelezen waardoor het lezen sneller gaat en nieuwe woorden zullen nu vlot verklankt worden. Aan het einde van deze fase zal een leerling met vloeiendheid moeten lezen. Volgens Armbruster, Lehr en Osborn (2001) zal een leerling die vloeiend leest een tekst snel en zonder fouten kunnen lezen en zal hij tijdens het lezen direct begrijpen wat er staat door de woorden op een juiste manier te groeperen. Wanneer een vloeiende lezer hardop leest zal dit moeiteloos gaan en met prosodie en expressie. Het lezen klinkt heel natuurlijk, alsof hij aan het praten is.

2.3 Onderwijsbehoeften

Pameijer, van Beukering en de Lange (2009) definiëren onderwijsbehoeften als volgt: "Onderwijsbehoeften geven aan wat een leerling nodig heeft om zowel pedagogische als didactische onderwijsdoelen te bereiken." Onderwijsbehoeften geven inzicht in het gewenste onderwijsaanbod voor een leerling en wat dit betekent voor de aanpak van de leerkracht (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009).

Halverwege groep 3 bevinden de meeste leerlingen zich in de full cue fase en de leerlingen zullen nu 'sight words' ontwikkelen en maken een start met de tweede fase van het aanvankelijk leesproces. Het doel van de tweede fase van het aanvankelijk leesproces is dat leerlingen komen tot een automatische directe woordherkenning en vloeiend kunnen lezen op AVI E3 niveau (Alma, 2011; Gijssels, Scheltinga, van Druenen & Verhoeven, 2011). In deze fase van het aanvankelijke leesproces ontwikkelen de leerlingen zich door veel te lezen, ondersteund te lezen, aangeleerde lettercombinaties te schrijven, creatief te schrijven en door voorgelezen te worden (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010).

In dit onderzoek staat een onderdeel van het leesonderwijs centraal, namelijk het ondersteund lezen, waarbij een leerling wordt geholpen tijdens het lezen door de leerkracht, een medeleerling of een technisch hulpmiddel. Er bestaan verschillende vormen om ondersteund te lezen zoals koorlezen, duo-lezen en tutor lezen. "Theaterlezen" is ook een vorm van ondersteund lezen. De meest geschikte vorm zal de vorm zijn die het meest aansluit bij de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen. Het is daarom belangrijk te weten welke onderwijsbehoeften leerlingen halverwege groep 3 hebben.

Uit de literatuur blijkt dat beginnende lezers (instructieniveau E3 tot en met E4) in het algemeen de volgende didactische onderwijsbehoeften hebben tijdens het ondersteund lezen: er moet voldoende leestijd voor de leerlingen zijn en er moet sprake zijn van expliciete instructie bij het lezen. De teksten die hierbij gelezen worden, moeten op of net boven het instructieniveau van de leerlingen liggen (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Om tot vloeiendheid te komen is het van belang dat teksten herhaald worden gelezen (Alma, 2011; Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Tot slot moeten de leerlingen zich voldoende kunnen concentreren op de tekst. In onderstaande paragraaf zal verder worden ingegaan op deze didactische onderwijsbehoeften.

2.3.1 Didactische onderwijsbehoeften

De exacte didactische onderwijsbehoeften verschillen van leerling tot leerling. Door te werken met een instructiemodel dat uit meerdere lagen bestaat, kan worden tegemoet gekomen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Het Meer-Lagen-Model (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010) is zo'n model. Groep 3 op de Jan Campertschool kan worden ingedeeld in drie groepen leerlingen. Iedere groep heeft verschillende onderwijsbehoeften voor wat betreft benodigde leestijd, type instructie, wel of niet herhaald lezen van teksten en het niveau waarop teksten moeten worden gelezen. Er zijn tijdens de februari-meting 8 leerlingen (32%) die AVI E3 beheersen, 14 leerlingen beheersen AVI M3 (56%) en 3 leerlingen (12%) beheersen AVI M3 nog niet.

Voldoende leestijd

Dagelijks moet er voldoende tijd aan het lezen worden besteed (Gijsel et al., 2011; Houtveen, Smits en Brokamp, 2010). Alle leerlingen van groep 3 die zich in de tweede fase van het aanvankelijke leesonderwijs bevinden moeten dagelijks minimaal 85 minuten leesonderwijs krijgen. Voor het ondersteund lezen in de eerste laag van het Meer-Lagen-Model hebben leerlingen dagelijks 25 minuten leestijd nodig. Hiervan moeten leerlingen 15 minuten klassikaal ondersteund lezen en 10 minuten duo-lezen (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Leerlingen die achterlopen in hun leesontwikkeling (beheersen AVI M3 niet) hebben behoefte aan meer gerichte interventies die bovenop de tijd komen die voor het basisprogramma staat (laag 2). Wanneer leerlingen hier nog niet genoeg aan hebben, dienen zij nog explicieter en intensiever instructie te krijgen (laag 3). Leerlingen hebben meer lees- en instructietijd nodig naarmate ze meer achterlopen in hun leesontwikkeling. Daarentegen hebben leerlingen die zich al in de fase van het voortgezet lezen bevinden behoefte aan minder tijd waarin ondersteund wordt gelezen (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Wanneer het aanvankelijk technisch leesniveau is gehaald (AVI M4) begint de fase van het voortgezet technisch lezen (Struiksma, Van der Leij & Vieijra, 2009). Leerlingen die zich in deze fase bevinden hebben voldoende aan 30 minuten per dag duo-lezen. In groep 3 is er bij de start van het onderzoek 1 leerling voor wie dit geldt.

Expliciete instructie

Leerlingen die zich in de eerste of tweede fase van het aanvankelijk lezen bevinden, hebben behoefte aan expliciete instructie en ondersteuning. Expliciete instructie houdt in dat de leerkracht duidelijk voordoet hoe er moet worden gelezen. De leerkracht staat model bij het lezen van teksten en gaat deze tekst vervolgens samen met de leerlingen oefenen. Langzaam bouwt de leerkracht de ondersteuning af totdat het kind de tekst zelfstandig kan lezen ("voor-koor-door") (Gijsel et al., 2011). Vooral de zwakke lezer heeft behoefte aan expliciete instructie omdat hij niet in staat is om zelfstandig patronen en regelmatigigheden in teksten te herkennen. Een goede lezer kan dit wel en heeft daardoor minder behoefte aan expliciete instructie maar moet uiteraard wel voldoende tijd krijgen om zelf te lezen (Gijsel et al., 2011).

Herhaald lezen van teksten

Om tot het ontwikkelen van 'sight words' te komen, één van de doelen van de tweede fase van het aanvankelijk leesproces, moeten woorden herhaald terugkomen in teksten. Eerder werd al aangegeven dat bij goede lezers al na vier herhalingen van een woord directe woordherkenning optreedt en dat zwakke lezers soms wel twintig herhalingen nodig hebben (Reitsema, 1983). Lezers kunnen woorden herhalen door herhaald eenzelfde tekst te lezen, maar er kan ook voor worden gekozen om verschillende teksten te lezen waarin dezelfde woorden in een andere context terugkeren. Wanneer beide methoden tegen elkaar worden afgezet, is er volgens Turner (2012) geen verschil in de mate waarin directe woordherkenning optreedt.

Het tweede doel van de tweede fase van het aanvankelijk leesproces betreft het ontwikkelen van vloeiendheid op AVI E3 niveau. Ook hierbij speelt het herhaald lezen een belangrijke rol. Osborn, Lehr en Hiebert (2003) geven aan dat de vloeiendheid het meest effectief wordt ontwikkeld door eenzelfde tekst herhaald te lezen. Het begeleid herhaald hardop lezen van eenzelfde volwaardige, motiverende tekst waarop direct feedback wordt gegeven, is een werkvorm die zowel goede als zwakke lezers helpt om vloeiender te gaan lezen (Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; Osborn, Lehr & Hiebert, 2003; Smits & Braams, 2006). Dit geldt echter tot ongeveer groep 7, daarna hebben alleen nog de zwakke lezers profijt van het begeleid herhaald lezen (National Reading Panel, 2000).

Hoog niveau van de teksten

Leerlingen moeten oefenen op hun hoogste instructieniveau. Door de ondersteuning die zij krijgen, kunnen ze relatief moeilijke teksten aan en maken ze de grootste leesontwikkeling door (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Dit betekent dat midden groep 3 de zwakke lezers moeten oefenen met teksten op AVI M3 niveau. De gemiddelde groep lezers, oefent met AVI E3 teksten en tot slot moeten de leerlingen die AVI E3 hebben gehaald oefenen met teksten op AVI M4 niveau.

Optimale concentratie

Om langer geconcentreerd te kunnen lezen, verdient het aanbeveling om leerlingen samen hardop te laten lezen. Hierdoor worden de woordherkenning en de vloeiendheid bevorderd (Smits & Braams, 2006). Ook krijgen de leerlingen meer plezier in het lezen doordat ze zonder hulp van de leerkracht met een maatje kunnen lezen (Routman, 2003; Smits & Braams, 2006).

2.3.2 Pedagogische onderwijsbehoeften

Naast de didactische onderwijsbehoeften die in de vorige paragraaf zijn beschreven, moet er aan een aantal pedagogische randvoorwaarden worden voldaan tijdens het ondersteund lezen, te weten: een veilige omgeving, de leerkracht moet hoge verwachtingen van alle leerlingen hebben en faalervaringen moeten worden voorkomen (Smits & Braams, 2006). Voor alle leerlingen moeten deze randvoorwaarden in orde zijn, maar vooral bij de zwakke leerlingen zijn deze van groot belang omdat het voor hen zo cruciaal is om met plezier te leren lezen. Naast deze randvoorwaarden is het van belang dat er aan de drie basisbehoeften van kinderen wordt voldaan (Stevens, 2004). Deze basisbehoeften zijn een gevoel van autonomie, een gevoel van competentie en het hebben van een goede relatie met medeleerlingen en leerkrachten. De randvoorwaarden en ook de drie basisbehoeften waaraan gewerkt moet worden, worden hieronder toegelicht.

De leerkracht zorgt voor een veilige omgeving

De leerkracht zorgt er tijdens het (lees)onderwijs voor dat het voor de leerlingen duidelijk is wat er van hen wordt verwacht. De leerkracht kan het best werken volgend het directe instructiemodel waarbij aan het begin de doelen duidelijk worden geformuleerd. Verder moet de leerkracht een positieve houding naar het kind hebben door het kind te stimuleren en te bemoedigen. De aandacht moet uitgaan naar hetgeen het kind goed doet.

De leerkracht moet hoge verwachtingen van alle leerlingen hebben

Door hoge verwachtingen van leerlingen te hebben, zullen de leerlingen ook beter gaan presteren (Jungbluth, 2003; Wentink, 2010). De leerkracht moet dit uitstralen en er ook zelf in geloven.

De leerkracht voorkomt dat leerlingen faalervaringen opdoen

De leerkracht moet ervoor zorgen dat de leerlingen succeservaringen opdoen bij het lezen. Door deze succeservaringen zal de leerling meer gemotiveerd raken en succeservaring van de leerling zullen ook de begeleiding te goede komen (Smits & Braams, 2006). De leerkracht kan door pre-teaching, begeleide inoefening en herhaald lezen zorgen dat de leerling zo min mogelijk faalervaringen opdoet. Door optimaal in te spelen op de didactische onderwijsbehoeften van de leerlingen zullen alle leerlinge succeservaringen met lezen opdoen en zal hun leesmotivatie positief worden beïnvloed.

De leerkracht zorgt voor een gevoel van autonomie bij de leerling

De leerling moet zichzelf "eigenaar" voelen over zijn eigen leesproces. Door samen doelen stellen en samen keuzes te maken, krijgt de leerling een gevoel van autonomie. De leerkracht kan de leerling zelf een boek laten kiezen dat aansluit bij de interesse van de leerling.

De leerkracht zorgt voor een gevoel van competentie bij de leerling

De leerkracht moet positieve gerichte feedback aan de leerlingen geven. Op die manier kunnen de leerlingen het succes toeschrijven aan zichzelf.

De leerkracht zorgt ervoor dat de leerling goede relaties heeft met andere leerlingen en de leerkracht

Door positieve verbale en non-verbale communicatie naar de leerling toe ontstaat er een prettige sfeer. De leerkracht moet ook alert zijn op de verbale en non-verbale communicatie van de leerlingen hierop inspelen. De leerkracht moet ervoor zorgen dat de leerlingen ook onderling vertrouwen in elkaar hebben zodat ze elkaar kunnen helpen. De leerkracht dient hiervoor als model.

2.4 Leesontwikkeling stimuleren door ondersteund lezen

De leesontwikkeling in de tweede fase van het aanvankelijk leesproces kan, zoals eerder wordt aangegeven, mede worden gestimuleerd door het ondersteund lezen van teksten. In dit onderzoek worden twee vormen van ondersteund lezen met elkaar vergeleken: "voor-koor-door" lezen en "Theaterlezen". Voor beide werkwormen zal vanuit de literatuur worden bekeken in welke mate deze kunnen bijdragen aan het behalen van de doelen van de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs: directe woordherkenning en vloeiend lezen op AVI E3. Tevens zal aan de hand van de eerder genoemde onderwijsbehoeften die voor de verschillende groepen leerlingen gelden, worden nagegaan in hoeverre de werkvormen hier al dan niet aan tegemoet komen.

2.5 "Voor-koor-door" lezen

Houtveen, Smits & Brokamp (2010) presenteren het "voor-koor-door" lezen waarbij de leerkracht voorleest (staat model), waarop vervolgens de tekst door alle leerling en de leerkracht nogmaals hardop wordt gelezen (koorlezen). Daarna lezen de leerlingen de tekst nogmaals in duo's of in groepjes (doorlezen).

Uit onderzoeken waarbij het "voor-koor-door" lezen wordt ingezet, blijkt dat de decodeervaardigheden verbeteren en ook het leestempo omhoog gaat (Paige, 2011). Werkvormen waarbij begeleid herhaald hardop wordt gelezen, zoals het "voor-koor-door" lezen, hebben een positieve invloed op directe woordherkenning en vloeiendheid (National Reading Panel, 2000). De leerkracht moet ervoor zorgen dat het "voor-koor-door" lezen motiverend blijft voor alle leerlingen. De leerkracht kan er af en toe voor kiezen om het "voor-koor-door" lezen af te wisselen met steeds één regel voor te lezen waarop de leerlingen deze regel hardop in koor nalezen. Dit wordt ook wel echo-lezen genoemd (Paige, 2011; Smits & Braams, 2006).

In tabel 2 wordt aan de hand van de eerder beschreven didactische onderwijsbehoeften aangegeven welke onderwijsbehoeften vervuld worden bij het “voor-koor-door” lezen. Aangezien de onderwijsbehoeften van zwakke, gemiddelde en goede lezers verschillen, zijn deze groepen apart opgenomen.

Het is duidelijk dat het “voor-koor-door” lezen met teksten uit het maanleesboekje (AVI M3 - AVI E3 niveau) vooral tegemoet komt aan de onderwijsbehoeften van de gemiddelde lezers. De zwakke lezers hebben naast het klassikale “voor-koor-door” lezen behoefte aan aanvullende instructietijd waarin de leesstof in een kleine groep herhaald ondersteund hardop wordt gelezen (Gijsel et al., 2011; Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Deze extra instructietijd krijgen deze groep 3 leerlingen op een ander moment van de leerkracht of een tutor uit een hogere klas. Voor de goede lezers zijn de teksten waarmee wordt geoefend van een te laag niveau, waardoor de beoogde vloeiendheid op een hoger niveau niet wordt bereikt. Daarbij is de ondersteuning voor de goede lezers te zwaar en hebben zij meer behoefte aan zelfstandig lezen.

Tabel 2. *Klassikaal “voor-koor-door” lezen*

Didactische onderwijsbehoeften:	Zwakke lezers	Gemiddelde lezers	Goede lezers
15 minuten klassikaal ondersteund lezen	“voor-koor-door” lezen voldoet	“voor-koor-door” lezen voldoet	Geen behoefte meer aan klassikaal ondersteund lezen. “voor-koor-door” lezen voldoet niet.
Expliciete instructie	“voor-koor-door” lezen biedt te weinig expliciete instructie.	“voor-koor-door” lezen voldoet.	Nauwelijks meer behoefte aan expliciete instructie. “voor-koor-door” lezen biedt te veel ondersteuning.
Herhaald lezen	“voor-koor-door” lezen biedt te weinig herhaling	“voor-koor-door” lezen voldoet.	“voor-koor-door” lezen voldoet om tot vloeiendheid te komen, mits teksten op instructieniveau.
Hoog niveau van de teksten	“voor-koor-door” lezen uit maanleesboekjes voldoet.	“voor-koor-door” lezen uit maanleesboekjes voldoet.	“voor-koor-door” lezen zou met moeilijker leesstof moeten plaatsvinden (\geq AVI M4)
Optimale concentratie	“voor-koor-door” lezen voldoet ten dele. Leerlingen lezen samen, maar de groep is erg groot waardoor verleiding bestaat niet zelf mee te lezen.	“voor-koor-door” lezen voldoet ten dele. Leerlingen lezen samen, maar de groep is erg groot waardoor verleiding bestaat niet zelf mee te lezen.	“voor-koor-door” lezen voldoet ten dele. Leerlingen lezen samen, maar de groep is erg groot waardoor verleiding bestaat niet zelf mee te lezen.

2.6 “Theaterlezen”

“Theaterlezen” wordt genoemd door Smits en Braams (2006) als klassikale werkvorm die vanaf groep 3 geschikt is en goed leesonderwijs biedt. “Theaterlezen” bevordert het vloeiend, expressief en betekenisvol lezen. “Theaterlezen” kenmerkt zich doordat leerlingen een stuk tekst met een groepje instuderen om later voor te kunnen dragen aan publiek. Hiervoor moet dezelfde tekst veel herhaald worden gelezen, zodat bij de uitvoering de tekst vloeiend en met veel inlevingsvermogen kan worden voorgedragen. “Theaterlezen” is een instructievorm waarbij leerlingen een reden hebben om de tekst te herlezen. Dit geldt niet alleen voor zwakke lezers, maar leerlingen met verschillende onderwijsbehoeften raken gemotiveerd om door het “Theaterlezen” teksten herhaald te lezen (Garret & O’Connor, 2010; Rinehart, 1999).

Door teksten vaak hardop en ondersteund te lezen, is er een positieve invloed op woordherkenning, tekstbegrip, snelheid, accuratesse en prosodie. Door het veelvuldig lezen van de teksten zal de vloeiendheid verbeteren (Garrett & O’Connor, 2010; Rinehart, 1999). Ook het tekstbegrip neemt toe doordat de tekst met een verbeterde prosodie en intonatie wordt gelezen om het uiteindelijke optreden te doen slagen. De invloed die “Theaterlezen” op vloeiend lezen heeft, wordt ook onderkend door Keehn, Harmon en Shoho (2008) en het National Reading Panel (2000).

“Theaterlezen” kan worden uitgevoerd volgens het vijf-dagen format waarbij er in vijf dagen naar een optreden wordt toegewerkt (Carol & Davis, 2005; Young & Rasinsky, 2009). Bij de organisatie van “Theaterlezen” moet er rekening worden gehouden met de volgende zaken:

- “Theaterlezen” is het meest effectief wanneer de teksten op of net boven het instructieniveau van de leerlingen liggen (Carol & Davis, 2005). De teksten die voor het onderzoek zijn gebruikt, zijn op AVI E3 en AVI M4 niveau geschreven.
- De rol die een leerling heeft, moet duidelijk zijn aangegeven door bijvoorbeeld een highlight stift.
- Dagelijks moet er 20 minuten worden geoefend (Carol & Davis, 2005; Young & Rasinsky, 2009).
- Er hoeven geen rekvisieten, decorstukken of verkleedkleden te worden gebruikt.

“Theaterlezen” kan tegemoet komen aan de meeste onderwijsbehoeften van de verschillende leerlingen. In tabel 3 wordt dat overzichtelijk weergegeven.

Tabel 3. *“Theaterlezen” volgens het vijf-dagen format*

Didactische onderwijsbehoeften:	Zwakke lezers	Gemiddelde lezers	Goede lezers
15 minuten klassikaal ondersteund lezen	“Theaterlezen” voldoet deels. Ondersteund lezen vindt plaats in kleine groepjes door ondersteuning van medeleerling en leerkracht.	“Theaterlezen” voldoet deels. Ondersteund lezen vindt plaats in kleine groepjes door ondersteuning van medeleerling.	“Theaterlezen” voldoet deels. Samen lezen in de vorm van duo-lezen of in een klein groepje lezen is voldoende.
Expliciete instructie	“Theaterlezen” voldoet. Door expliciete instructie van leerkracht op dag 1 en 3 en van medeleerlingen op dag 2 en 4.	“Theaterlezen” voldoet door expliciete instructie van leerkracht op dag 1 en van medeleerlingen op de overige dagen.	Nauwelijks meer behoefte aan expliciete instructie. “Theaterlezen” voldoet. Het biedt alleen op dag 1 expliciete instructie.
Herhaald lezen	“Theaterlezen” voldoet. De tekst wordt ongeveer 10 keer herhaald gelezen.	“Theaterlezen” voldoet.	“Theaterlezen” voldoet om tot vloeiendheid te komen, mits teksten lang genoeg en op instructieniveau.
Hoog niveau van de teksten	“Theaterlezen” met teksten op AVI E3 niveau voldoet.	“Theaterlezen” met teksten op AVI E3 niveau voldoet.	“Theaterlezen” voldoet met teksten op minimaal AVI M4 niveau.
Optimale concentratie	Koorlezen in kleine groepjes op dag 2 en 3 vergt optimale concentratie, mits de teksten op instructieniveau zijn. Het om de beurt lezen op dag 4 idem.	Koorlezen in kleine groepjes op dag 2 en 3 vergt optimale concentratie, mits de teksten op instructieniveau zijn. Het om de beurt lezen op dag 4 idem.	Koorlezen in kleine groepjes op dag 2 en 3 vergt optimale concentratie, mits de teksten op instructieniveau zijn. Het om de beurt lezen op dag 4 idem.

Mits er voor “Theaterlezen” teksten op instructieniveau worden gebruikt en zowel de leerkracht als medeleerlingen in staat zijn extra ondersteuning te bieden aan de zwakke leerlingen, komt “Theaterlezen” volgens de literatuur tegemoet aan de onderwijsbehoeften van de verschillende groepen leerlingen.

Om na te gaan in hoeverre “Theaterlezen” en “voor-koor-door” lezen in groep 3 op de Jan Campertschool tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van alle leerlingen, is dit praktijkonderzoek gedaan waarvan de onderzoeksopzet in het volgende hoofdstuk wordt beschreven.

3 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt een uiteenzetting gedaan over dit onderzoek in een cyclus van planmatig handelen. De geplande stappen in het onderzoek worden beschreven. Om de in hoofdstuk 1 beschreven onderzoeksvragen te beantwoorden is voor bepaalde methodieken gekozen. Deze methodieken worden in dit hoofdstuk toegelicht. Evenals de verantwoording van keuzes en beslissingen ten aanzien van de onderzoeksgroep en de onderzoeksinstrumenten (Harinck, 2010).

3.1 Onderzoeksstrategie

Om antwoord te kunnen geven op de centrale onderzoeksvraag “In welke mate draagt “Theaterlezen” in de tweede helft van groep 3 bij aan de leesontwikkeling van alle leerlingen van groep 3 op de Jan Campertschool?” is als onderzoeksmethode het experiment uitgevoerd. Het experiment is er op gericht of een bepaalde behandeling effectief is (Harinck, 2010). Hiervoor is groep 3 in twee gelijke helften verdeeld qua leesontwikkeling. De ene helft, de experimentele groep, heeft gedurende acht weken 5 keer per week 20 minuten aan “Theaterlezen” gedaan, de andere groep, de controlegroep, heeft op hetzelfde moment aan “voor-koor-door” lezen gedaan. Achteraf worden de gegevens van de twee groepen vergeleken en wordt bekeken of het “Theaterlezen” effectief is geweest. Dit is het geval wanneer de experimentele groep meer verbetert dan de controlegroep.

3.2 Het experiment

Het experiment heeft gedurende acht weken dagelijks plaatsgevonden. De experimentele groep is dagelijks 20 minuten met de leerkracht gaan “Theaterlezen” terwijl de controlegroep dezelfde tijd met de onderwijsassistent aan “voor-koor-door” lezen heeft gedaan.

“Theaterlezen” is met groep 3 op de Jan Campertschool volgens een vijf-dagen format uitgevoerd (Carol & Davis, 2005; Young & Rasinsky, 2009). Elke dag wordt er 20 minuten aan “Theaterlezen” gedaan. Op de eerste dag leest de leerkracht het script voor en staat hierbij model, vervolgens wordt het hele script met alle leerlingen in koor gelezen. Door te luisteren naar iemand die goed vloeiend kan lezen, leren leerlingen dat de manier van lezen invloed heeft op tekstbegrip en inlevingsvermogen (Osborn, Lehr & Hiebert, 2003). Aan het einde van de sessie kiezen leerlingen hun eigen rol waardoor hun gevoel voor autonomie, een van de basisvoorwaarden, toeneemt (Stevens, 2004). Op de tweede dag gaan de leerlingen hun rol oefenen. Om ervoor te zorgen dat iedereen hierbij voldoende ondersteuning krijgt, zitten de leerlingen met dezelfde rol bij elkaar en oefenen de tekst minimaal drie keer in koor. De leerkracht begeleidt deze samenwerking indien dit nodig is. De goede lezers moeten de andere lezers hierbij helpen door model te staan (Flynn, 2004; Young & Rasinski, 2009). Op de derde dag wordt er op dezelfde manier geoefend als op de tweede dag. De leerkracht ondersteunt de zwakke lezers extra door met hen hun tekst in echo te lezen, gevolgd door koorlezen en tot slot gaan deze leerlingen als duo's de tekst lezen. Deze zware ondersteuning komt tegemoet aan de onderwijsbehoeften van de zwakke lezers (Houtveen, Smits en Brokamp, 2010). De vierde dag komen de oorspronkelijke groepjes bij elkaar en bereiden zij zich voor op het optreden. De hele tekst wordt twee keer gelezen waarbij de leerlingen goed moeten opletten wanneer zij aan de beurt zijn. Tot slot mag een groepje op de vijfde dag voor de klas laten horen wat ze hebben geoefend. De teksten die zijn voorgedragen, varieerden van AVI E3 tot en met AVI M5 niveau. Leerlingen hebben teksten op of net boven hun instructieniveau gelezen.

De controlegroep leest vijf keer per week volgens het “voor-koor-door” lezen (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010; Paige, 2007; Smits & Braams, 2006). Bij het “voor-koor-door” lezen leest de onderwijsassistent een tekst voor die aansluit bij de aan te leren woordbeelden of leesmoelijkheden. Dit zijn vrijwel altijd enkele bladzijden uit het maanleesboekje of het

zonleesboekje van Veilig Leren Lezen (AVI M3 – AVI M4). De onderwijsassistent leest deze in een normaal tempo met een goede intonatie voor. De leerlingen proberen in hun boekje te volgen waar de leerkracht is. De onderwijsassistent geeft af en toe aan waar deze is met lezen zodat leerlingen het vanaf daar weer kunnen oppakken. Vervolgens lezen de leerlingen de tekst samen met de leerkracht in koor. Tot slot lezen groepjes leerlingen stukjes uit dezelfde tekst in koor voor aan de rest van de klas. Elk groepje komt hierbij aan de beurt.

3.3 Onderzoeksgroep

Het onderzoek wordt uitgevoerd met behulp van drie onderzoeksgroepen. De eerste onderzoeksgroep zijn de leerkrachten van groep 3 die met “Theaterlezen” hebben gewerkt en de onderwijsassistent die het “voor-koor-door” lezen heeft begeleid; dit zijn twee leerkrachten en een onderwijsassistent (N=3). De tweede onderzoeksgroep bestaat uit de leerlingen die 8 weken lang aan “Theaterlezen” hebben gedaan (N=12). De laatste onderzoeksgroep zijn de leerlingen die gedurende deze 8 weken tijdens het “Theaterlezen” aan “voor-koor-door” lezen hebben gedaan (N=13). De beide groepen leerlingen scoorden bij de start van het experiment vergelijkbaar op Cito DMT en Cito AVI.

Tabel 4. Leesniveau experimentele groep en controlegroep, 0-meting

Experimentele groep (N=12)			Controle groep (N=13)		
AVI (beheersingsniveau)	Dmt (kaart 1+2)		AVI (beheersingsniveau)	Dmt (kaart 1+ 2)	
	A	17%	M5	8%	A 15%
E3 25%	B	33%	E3	31%	B 46%
M3 58%	C	33%	M3	54%	C 23%
< M3 17%	D	8%	< M3	8%	D 15%
	E	8%			E 0%

Bron: Parnassys (2013)

3.4 Onderzoeksinstrumenten

Om op alle onderzoeksvragen en de daarbij behorende deelvragen een antwoord te geven, is gebruik gemaakt van een aantal onderzoeksinstrumenten.

1. Cito DMT en Cito AVI (Cito, 2009)
2. Vloeiendheidsschaal (bijlage 1)
3. Vragenlijst “Leesmotivatie” (bijlage 2)
4. Interview “Ervaring met verschillende leesvormen en onderwijsbehoeften” (bijlage 3)
5. Observatie leerlingen tijdens “Theaterlezen” (bijlage 4)
6. Interview leerkrachten (bijlage 5)

Cito DMT en Cito AVI zijn standaard toetsen om de leesontwikkeling op woord-respectievelijk tekstniveau te meten (Cito, 2009). Bij de AVI-toets wordt in dit onderzoek gekeken naar het AVI-beheersingsniveau, volgens de normen van AVI (Cito, 2009). Hier is voor gekozen omdat het gebruik van het AVI-beheersingsniveau op de Jan Campertschool momenteel gebruikelijk is.

De overige onderzoeksinstrumenten zijn door de auteur ontwikkeld en zullen worden toegelicht. Om na te gaan of het “Theaterlezen” invloed heeft op de leesontwikkeling van de leerlingen zullen alle leerlingen zowel aan het begin als aan het einde van de periode worden getoetst middels het inzetten van de volgende onderzoeksinstrumenten: Cito DMT en Cito AVI, de vloeiendheidsschaal en de vragenlijst “Leesmotivatie”.

3.4.1 Vloeiendheidsschaal

Een belangrijk onderdeel van het leesniveau van een leerling is de mate waarin er sprake is van fluency (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Een leerling die over fluency beschikt zal een tekst snel en zonder fouten kunnen lezen, en zal de tekst tevens direct begrijpen door de

tekst met de juiste prosodie en expressie te lezen (Armbruster, Lehr & Osborn, 2001). Bij het meten van de mate van vloeiendheid zijn deze onderdelen opgenomen in een vloeiendheidsschaal. In het kader van de module Voortgezet Lezen is destijds met medestudenten een vloeiendheidsschaal gemaakt waarin alle onderdelen van fluency, namelijk accuratesse, tempo, prosodie, intonatie, ritme, begrip en clustering van woorden zijn opgenomen (Armbruster, Lehr & Osborn, 2001; Hudson, Lane & Pullen, 2005; Walczyk & Griffith-Ross, 2007). Na feed-back van een critical friend en de docent en door de vloeiendheidsschaal te testen op twee groep 3 leerlingen, tevens dochters van de auteur, bleek dat die lijst in de oorspronkelijke vorm niet goed bruikbaar was. De lay-out liet te wensen waardoor het moeilijk was de lijst in te vullen terwijl de leerlingen aan het lezen waren. De vloeiendheidsschaal is vereenvoudigd en toegespitst op het leesniveau in groep 3. In bijlage 1 is de vloeiendheidsschaal opgenomen.

3.4.2 Gestructureerde vragenlijst leesmotivatie

Volgens Brokamp, Smits en Houtveen (2010) leer je lezen door veel te lezen. Wanneer leerlingen gemotiveerde lezers zijn, zullen zij meer gaan lezen en zal hun leesniveau stijgen. Om de leesmotivatie te meten en na te gaan in hoeverre deze wordt beïnvloed door het "Theaterlezen", is ervoor gekozen om dit middels een gestructureerde vragenlijst te meten. Op deze manier kan er nauwkeurige informatie worden verzameld (Harinck, 2010). Bij het opstellen van de leesmotivatievragenlijst wordt de leesmotivatie onderverdeeld in intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en de escape-motivatie (van Elsäcker, 2002). Om na te gaan of kinderen van 6 jaar de vragenlijst begrijpen is deze eerste getest op de groep 3 dochters van de auteur. De vragenlijst die op de vragenlijst van van Elsäcker (2002) was gebaseerd, was lastig te beantwoorden omdat er per vraag "ja" of "nee" moest worden gekozen. Aangezien de vragen de vorm van stellingen hebben, is een beoordelingsschaal een beter alternatief (Harinck, 2010). Uiteindelijk is er voor de "leesmotivatie" vragenlijst gekozen voor een vijf-puntsschaal waarop de intensiteit wordt weergegeven. Ook bleek uit het testen van de vragenlijst dat de negatief geformuleerde stellingen lastig te beantwoorden zijn. In de uiteindelijke vragenlijst zijn deze positief geformuleerd. In bijlage 2 is de vragenlijst opgenomen.

3.4.3 Interview met leerlingen met een gestructureerde vragenlijst

Om na te gaan wat de ervaringen van leerlingen zijn met de verschillende leeswerkvormen en om na te gaan of deze in hun onderwijsbehoefte voorzien, is er gekozen voor een interview met alle leerlingen waarbij gebruik wordt gemaakt van een gestructureerde vragenlijst. Aangezien de groep 3 leerlingen zelf nog onvoldoende in staat zijn om open vragen schriftelijk te beantwoorden, is ervoor gekozen de vragenlijst mondeling af te nemen (Harinck, 2010).

3.4.4 Observatielijst leerlingen

Om harde bewijzen te verkrijgen over het gedrag van leerlingen tijdens het "Theaterlezen" heeft een gestructureerde observatie plaatsgevonden. Aan de hand van video-opnamen is het gedrag van iedere leerling gedurende de hele les gevolgd en vastgelegd door middel van een beoordelingsschaal. Er is sprake geweest van een niet-participerende observatie. Door het invullen van een gestructureerde observatielijst worden nauwkeurige en precieze antwoorden verkregen (Harinck, 2010). De observatielijst is door beide leerkrachten gezamenlijk ingevuld om een zo objectief mogelijk beeld te krijgen.

3.4.5 Interview met leerkrachten middels semi-gestructureerde vragenlijst

Om de ervaring van de groep 3 leerkrachten te meten is er een interview in de vorm van een forumdiscussie gehouden waarbij vooraf een interviewschema is opgesteld. Door een interview te houden, kunnen meningen worden uitgediept (Harinck, 2010). Hiervoor is het belangrijk dat er open-vragen worden gesteld. In bijlage 5 is het interviewschema opgenomen.

3.5 Triangulatie

Leerlingen geven tijdens het interview aan wat hun ervaringen met “Theaterlezen” zijn en in hoeverre hun onderwijsbehoeften worden vervuld. Om na te gaan of de leerkracht dit terugziet bij de leerlingen, heeft de leerkracht de leerlingen geobserveerd en haar bevindingen in een observatieschema ingevuld. De leerkrachten zijn op hun beurt ook geïnterviewd om hun ervaringen te geven. Op deze manier wordt er vanuit verschillende kanten gekeken naar de ervaringen met “Theaterlezen”. Dit wordt triangulatie genoemd en is een belangrijk kwaliteitscriterium in het praktijkonderzoek (Harinck, 2010).

Triangulatie komt in de onderzoek ook terug doordat de Cito-toets gegevens worden afgezet tegen ervarings- en motivatie-aspecten bij de leerlingen.

4 Resultaten onderzoek

4.1 Inleiding

Om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling van dit onderzoek “In welke mate draagt “Theaterlezen” in de tweede helft van groep 3 bij aan de leesontwikkeling van alle leerlingen van groep 3 op de Jan Campertschool?” is een viertal onderzoeksvragen geformuleerd. In dit hoofdstuk worden de resultaten van de deelvragen aan de praktijk weergegeven en geanalyseerd. De resultaten ten aanzien van onderzoeksvragen 3 en 4 worden in dit hoofdstuk weergegeven. Voor de leesbaarheid wordt de groep die aan “Theaterlezen” heeft gedaan de theaterleesgroep genoemd en de groep die aan “voor-koor-door” lezen heeft gedaan, wordt de koorleesgroep genoemd.

Onderzoeksvraag 3:

Welke invloed heeft “Theaterlezen” op de leesontwikkeling en leesmotivatie van de leerlingen in groep 3?

Onderzoeksvraag 4:

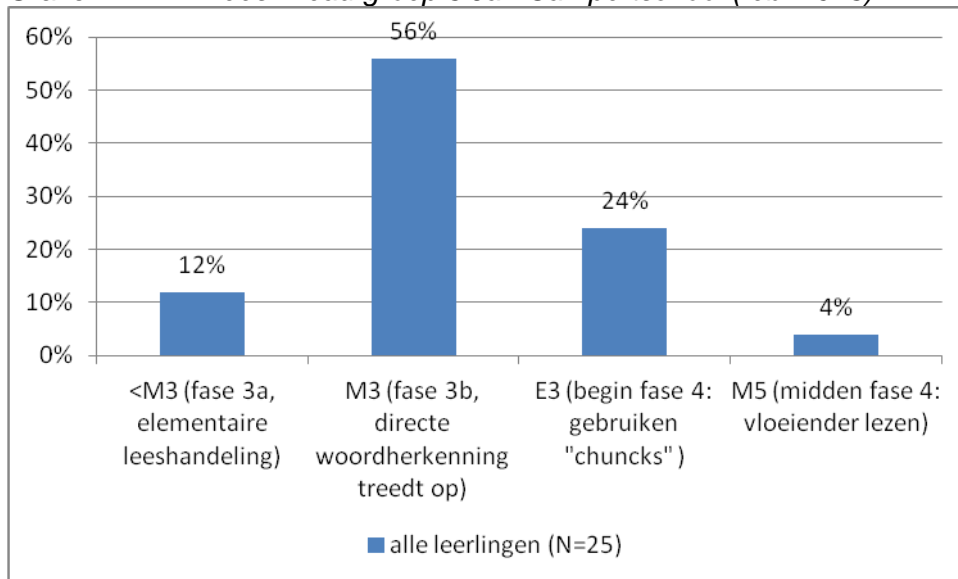
Hoe wordt “Theaterlezen” door de betrokkenen ervaren?

4.2 Leesfase en onderwijsbehoeften groep 3 leerlingen Jan Campert

4.2.1 Leesfase van de groep 3 leerlingen Jan Campertschool

De eerste deelvraag bij onderzoeksvraag 1 is: “In welke fase bevinden de leerlingen uit groep 3 zich van de Jan Campertschool halverwege groep 3?” In groep 3 van de Jan Campertschool bevindt één leerling (4%) zich aan het begin van het experiment al halverwege de geconsolideerde fase, hij beheerst op dat moment AVI M5. Tijdens de 0-meting beheersen 6 leerlingen (24%) AVI E3. Zij bevinden zich aan het begin van de geconsolideerde fase. Zij maken bij het lezen gebruik van sight words en lezen langere woorden door gebruik te maken van “chunks”. Het merendeel van de leerlingen bevindt zich in de full cue fase. 56% (14 leerlingen) heeft AVI M3 gehaald en beheerst de elementaire leeshandeling volledig, deze groep leerlingen bevindt zich in fase 3b waarbij zij steeds meer gebruik gaan maken van sight words bij het lezen. Voor hen begint de 2^{de} fase van het aanvankelijk leesproces halverwege groep 3. Er zijn drie leerlingen (12%) die AVI M3 nog niet beheersen; zij bevinden zich tijdens de 0-meting nog in fase 3a van Ehri en lezen nog volgens de elementaire leeshandeling waarbij nog niet alle letters volledig geautomatiseerd zijn.

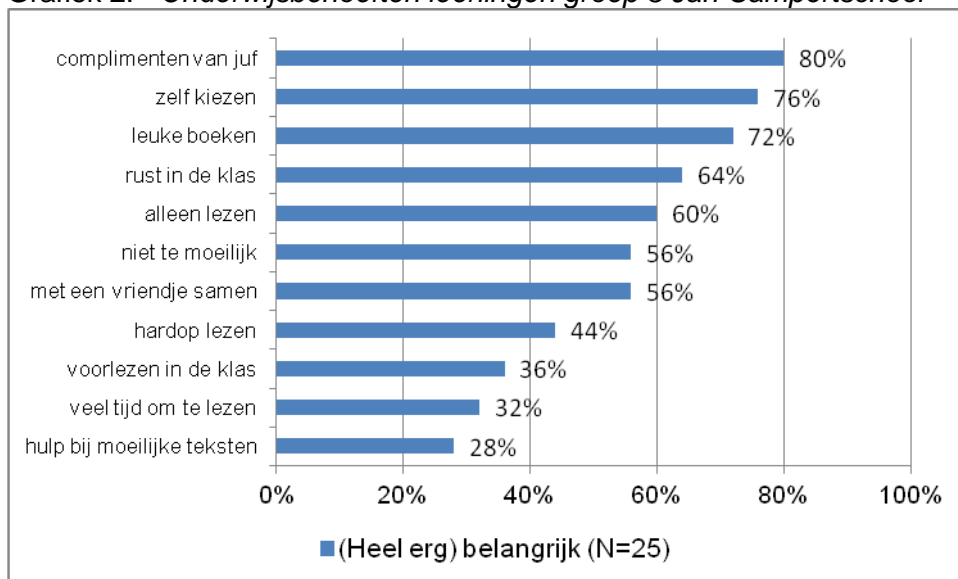
Grafiek 1. AVI leesniveau groep 3 Jan Campertschool (feb. 2013)



4.2.2 Onderwijsbehoeften van de onderzoeksgroep

“Welke onderwijsbehoeften hebben de leerlingen uit groep 3 van de Jan Campertschool?” is de tweede deelvraag bij onderzoeksvraag 3. De meerderheid van de groep 3 leerlingen geeft aan dat zij, om met plezier te leren lezen, het (heel) belangrijk vinden dat juf ze complimenteert bij het lezen (80%), dat ze zelf mogen kiezen wat ze lezen (76%) en dat er leuke boeken in de klas zijn (72%). Slechts 28% van de leerlingen (7 leerlingen) geeft aan dat ze het (heel) belangrijk vinden om hulp te krijgen bij het lezen van moeilijke teksten. Ook geeft een relatief klein gedeelte aan (32% of te wel 8 leerlingen) dat zij het (heel) belangrijk vinden om veel tijd aan lezen te besteden. Leerlingen die zich nog in de geconsolideerde fase bevinden, hebben, in vergelijking met leerlingen die zich in de full cue fase bevinden, vaker behoefte aan rust tijdens het lezen (71% tegenover 50%). Ook geven deze leerlingen vaker aan het (heel) belangrijk te vinden om hulp te krijgen bij het lezen van moeilijke woorden (35% tegenover 15%).

Grafiek 2. Onderwijsbehoeften leerlingen groep 3 Jan Campertschool

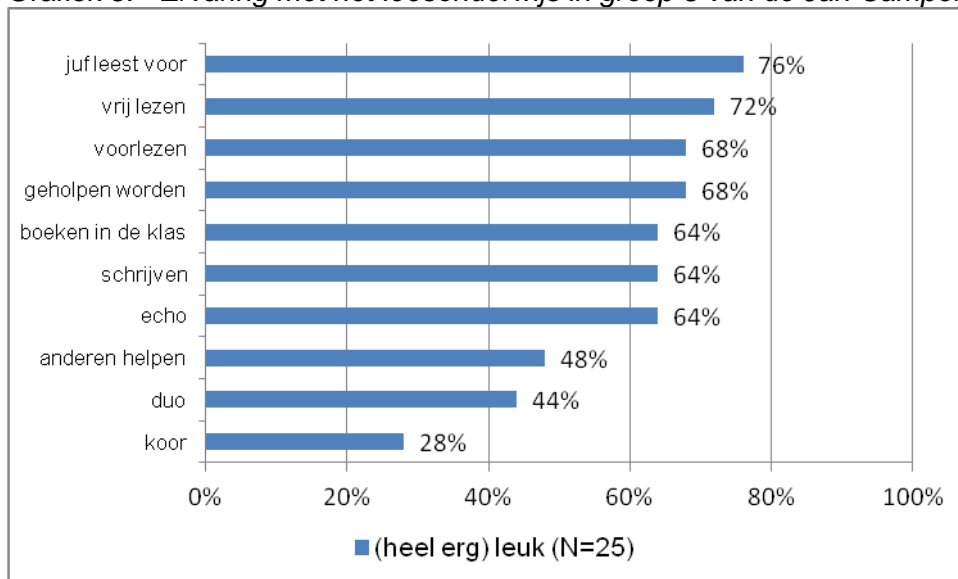


Wanneer er wordt doorgevraagd of de leerlingen zelf nog iets kunnen bedenken waardoor zij met plezier betere lezers zullen worden, zijn de volgende antwoorden gegeven:

“Af en toe eens voorlezen aan de kleuters. Tv kijken met ondertiteling. Op de computer naar voorgelezen boeken luisteren en dan mee proberen te lezen. Met mijn vriendin samen lezen. Ook eens een keer in de krant lezen. Veel vaker strips lezen. Met juf samen lezen. Mijn boek van thuis op school lezen. Niet zo vaak lezen.”

Aansluitend op de onderwijsbehoeften, is aan de leerlingen gevraagd wat ze van het huidige leesonderwijs vinden. In groep 3 geeft het merendeel van de leerlingen aan dat ze het (heel) leuk vinden wanneer er wordt voorgelezen door juf (76%). 72% zegt het (heel) leuk te vinden om vrij te lezen. In groep 3 op de Jan Campertschool wordt onder vrij lezen verstaan dat de leerlingen stil of fluisterend alleen lezen in een zelfgekozen boek. Andere aspecten om te leren lezen die als (heel) leuk worden ervaren zijn: voorlezen voor de klas (68%), geholpen worden bij het lezen (68%), echolezen (64%), creatief schrijven (64%) en de boekenvoorraad in de klas (64% vindt deze leuk). “voor-koor-door” lezen, duo lezen en anderen met lezen helpen wordt door de minder dan de helft van de leerlingen (heel) leuk gevonden. Leerlingen die zich al in de geconsolideerde fase bevinden geven vaker, dan leerlingen die zich in de full cue fase bevinden, aan dat ze het (heel) leuk vinden als juf voorleest, zelf voor te lezen, creatief te schrijven, in duo's te lezen of om vrij te lezen. In de bijlage zijn deze resultaten terug te vinden.

Grafiek 3. *Ervaring met het leesonderwijs in groep 3 van de Jan Campertschool*



4.3 Leesontwikkeling gedurende het experiment

De deelvragen 3.3, 3.5, 3.6, 3.7 worden beantwoord doordat de leesontwikkeling van alle leerlingen zowel aan het begin als aan het einde van het experiment te toetsen door het afnemen van Cito DMT en Cito AVI en de vloeiendheidsschaal.

4.3.1 Ontwikkeling in leestempo aan de hand van DMT-toets

Na acht weken "Theaterlezen" lezen de leerlingen die hier aan mee hebben gedaan gemiddeld 5 woorden meer tijdens de DMT toets (kaart 1 en 2) dan de leerlingen die aan "voor-koor-door" lezen hebben gedaan. Door de theaterleesgroep worden tijdens de 0-meting gemiddeld 44 woorden gelezen. Bij de 1-meting ligt het aantal gelezen woorden op 79 woorden; een toename van 35 woorden. De koorleesgroep las tijdens de 0-meting gemiddeld 51 woorden en tijdens de 1-meting waren dit 81 woorden; een toename van 30 woorden.

De theaterleesgroep is meer vooruitgaan bij het lezen van de woorden op kaart 1, de mkm-woorden. De toename van 5 woorden meer door de theaterleesgroep wordt hierdoor verklaard. In tabel 5 wordt dit weergegeven.

Tabel 5. Resultaten DMT toets

	0-meting			1-meting			Verschil 0- en 1-meting		
	Woorden goed gelezen kaart 1	kaart 2	totaal	Woorden goed gelezen kaart 1	kaart 2	totaal	Woorden goed gelezen kaart 1	kaart 2	totaal
theater	29,8	14,0	43,8	48,3	30,7	79,0	18,6	16,7	35,3
koor	34,8	16,4	51,2	48,3	32,6	80,9	13,5	16,2	29,7
totaal	32,4	15,2	47,6	48,3	31,7	80,0	15,9	16,4	32,4

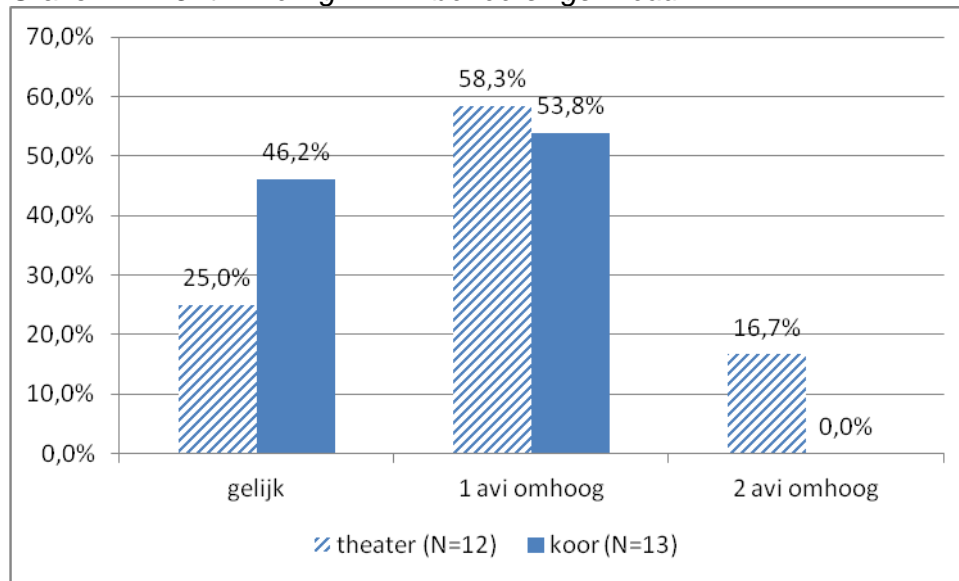
Bron: Parnassys (2013)

Wanneer de leerlingen goed leesonderwijs krijgen, is halverwege groep 3 een toename van 8 woorden per maand te verwachten (Melis, 2012). Na acht weken, de duur van het experiment, zouden alle leerlingen in elk geval 16 woorden meer moeten zijn gaan lezen. In de klas zijn er 3 leerlingen, die ondanks het extra leesonderwijs, niet meer dan 16 woorden vooruit zijn gegaan. Hiervan zat er 1 leerling in de theaterleesgroep en 2 leerlingen in de koorleesgroep. De leerling in de theaterleesgroep die onvoldoende vooruit is gegaan, slechts een toename van 8 woorden, had tijdens de 0-meting een E-score voor zijn DMT toets. De andere 2 leerlingen die de 16 woorden groei niet hebben gehaald, hadden een B-score tijdens DMT M3-LOVS.

4.3.2 Ontwikkeling in leestempo aan de hand van AVI-toets

Van de theaterleesgroep gaat de meerderheid vooruit wanneer het AVI-beheersingsniveau wordt gemeten. 75% van de leerlingen (9 van de 12 leerlingen) heeft tijdens de 1-meting een beheersingsniveau dat minimaal één AVI-niveau hoger ligt dan het niveau dat bij de start van het theaterlezen is gemeten. Een kwart (3 leerlingen) is niet vooruitgegaan. Bij de koorleesgroep is bijna de helft (46%, 6 leerlingen) niet vooruitgegaan wanneer naar het AVI-beheersingsniveau wordt gekeken.

Grafiek 4. *Ontwikkeling in AVI-beheersingsniveau*



Binnen de theaterleesgroep zijn twee leerlingen die AVI E3 bij de 0-meting beheersten niet vooruit gegaan. Tevens is een van de leerlingen die AVI M3 niet beheersten ook niet vooruit gegaan. Deze leerling heeft AVI M3 nog niet gehaald. Twee leerlingen die AVI M3 beheersten, zijn twee niveaus vooruit gegaan en beheersen tijdens de 1-meting AVI-M4.

Tabel 6. *Ontwikkeling in AVI-beheersingsniveau theaterleesgroep*

AVI beheersingsniveau Theaterleesgroep	0-meting (aantal lln.)	1-meting (aantal lln.)
<M3	2	1
M3	7	1
E3	3	7
M4	-	3
E4	-	-
M5	-	-

Bij de koorleesgroep zijn 3 leerlingen die AVI M3 beheersten geen AVI niveau omhoog gegaan. Ook 2 leerlingen die AVI E3 al beheersten, zijn op dit niveau blijven steken. De leerling die AVI M5 al beheerste, is gedurende het experiment ook niet vooruit gegaan.

Tabel 7. *Ontwikkeling in AVI-beheersingsniveau koorleesgroep*

AVI beheersingsniveau Koorleesgroep	0-meting (aantal lln.)	1-meting (aantal lln.)
<M3	1	-
M3	7	4
E3	4	6
M4	-	2
E4	-	-
M5	1	1

Door Cito wordt er vanuit gegaan dat het AVI beheersingsniveau één niveau stijgt na 4 maanden leesonderwijs (Cito, 2009). Het experiment heeft slechts 2 maanden plaatsgevonden. De stijging die in beide groepen te zien is, is groter dan de norm aangeeft.

Echter, beide groepen hebben in het kader van dit experiment dagelijks 15 minuten extra gelezen.

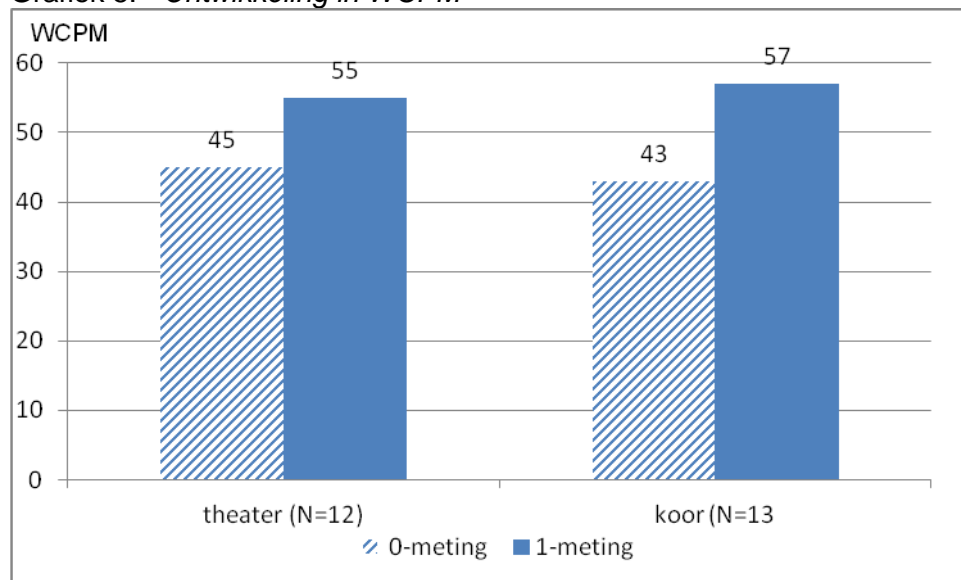
4.3.3 Ontwikkeling in vloeiendheid

Wanneer een leerling vloeiend een tekst leest dan zal hij snel en nagenoeg foutloos lezen en zal hij tijdens het lezen direct begrijpen wat er staat. Het leesbegrip ontstaat doordat er woorden op een juiste manier worden gegroepeerd en bij het hardop lezen zal dit met prosodie en expressie plaats vinden (Armbruster, Lehr & Osborn, 2001). Zowel het aantal correct gelezen woorden per minuut (WCPM), de prosodie, het gebruik van letterclusters en het op een juiste manier groeperen van woorden is gedurende het experiment gemeten middels een vloeiendheidsschaal.

4.3.3.1 WCPM

Leerlingen die aan koorlezen hebben gedaan, zijn gemiddeld 14 woorden correct per minuut (WCPM) meer gaan lezen op instructieniveau dan tijdens de 0-meting. Bij de theaterleesgroep groep is er een toename van 10 WCPM op instructieniveau gemeten.

Grafiek 5. *Ontwikkeling in WCPM*



4.3.3.2 Prosodie

De mate waarin leerlingen met prosodie lezen, is gemeten door middel van een 4-puntsschaal, waarbij een 1 wordt gegeven wanneer er helemaal niet met prosodie wordt gelezen en een 4 wanneer de leerling voortdurend met veel prosodie leest. Leerlingen die aan "Theaterlezen" hebben gedaan, scoren tijdens de 0-meting een 3 op dit aspect. Voor het experiment lag dit nog op 2,5. De leerlingen die aan voor-koor-door lezen hebben gedaan scoorden tijdens de 1-meting een 2,6 voor prosodie. Ten opzichte van de 0-meting zijn zij niet vooruit gegaan op dit vloeiendheidsaspect.

4.3.3.3 Veel voorkomende letterclusters

Leerlingen uit de theaterleesgroep hebben een 2,9 gescoord op het gebruik van veelvoorkomende letterclusters (gemeten op een 4-puntsschaal). Dit vloeiendheidsaspect is licht gestegen wanneer dit wordt vergeleken met de behaalde score aan het begin van experiment; tijdens de 0-meting lag deze score op 2,7. Ook de leerlingen die aan voor-koor-door lezen hebben gedaan, laten een lichte stijging zien: van 2,9 naar 3,0.

4.3.3.4 Groeperen van woorden

Doordat de leerlingen de woorden vaker goed gegroepeerd zijn gaan lezen, is er meer leesbegrip bij de leerlingen ontstaan. Zowel de leerlingen uit de theaterleesgroep als de leerlingen uit de koorleesgroep zijn hierin gegroeid tijdens de duur van het experiment.

Tabel 8. *Ontwikkeling in vloeiendheidsaspecten*

	Gemiddelde score, op een schaal van 1 (helemaal niet) tot 4 (helemaal wel)			
	Theaterleesgroep (N=12)		Koorleesgroep (N=13)	
	0-meting	1-meting	0-meting	1-meting
Prosodie	2,5	3,1	2,6	2,6
Gebruik letterclusters	2,7	2,9	2,9	3,0
Groepering van woorden	2,5	2,9	2,7	2,9

4.4 Leesmotivatie

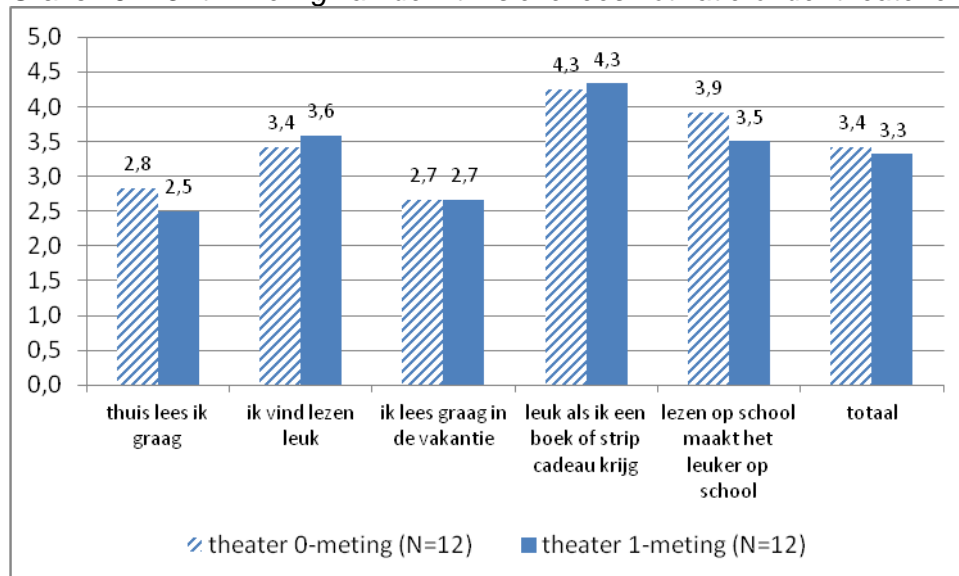
In deze paragraaf wordt antwoord gegeven op de deelvragen 3.4 en 3.8 die betrekking hebben op de leesmotivatie van de leerlingen. Deelvraag 3.4 luidt “In hoeverre zijn leerlingen uit groep 3 gemotiveerd om te lezen voordat er met “Theaterlezen” is begonnen?” De ontwikkeling in de leesmotivatie komt naar voren door deelvraag 3.8 te beantwoorden “In hoeverre verschilt de leesmotivatie tussen de leerlingen uit groep 3 waar aan “Theaterlezen” is gedaan met de andere helft van groep 3 waar dezelfde tijd aan “voor-koor-door” lezen is besteed?”

4.4.1 Intrinsieke leesmotivatie

De intrinsieke leesmotivatie van de theaterleesgroep heeft tijdens de 0-meting een waarde van 3,4 (gemeten op een 5-puntsschaal). Na het experiment bedraagt de intrinsieke leesmotivatie bij deze groep 3,3. Daarentegen is de intrinsieke leesmotivatie bij de koorlezers gedaald van 3,9 naar 3,1.

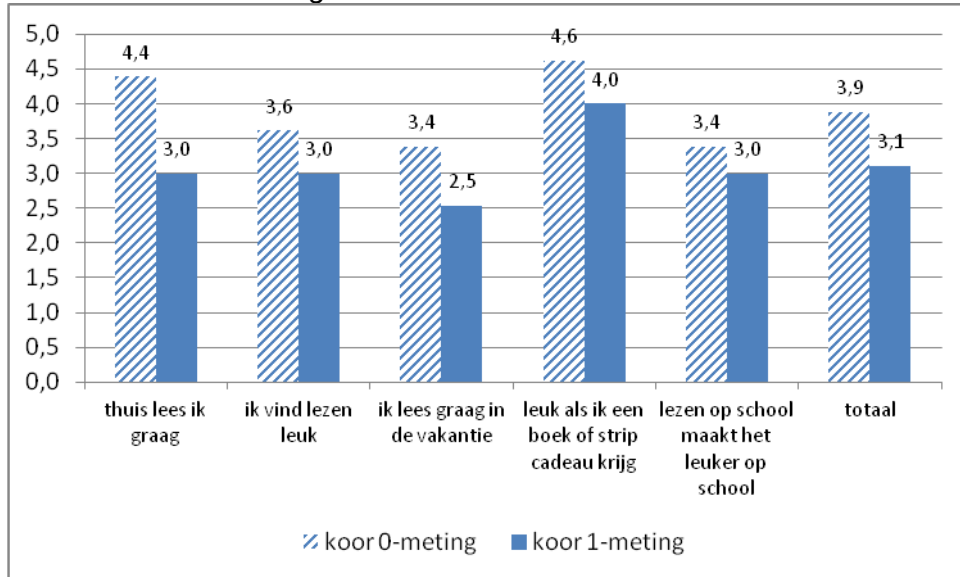
Na 8 weken “Theaterlezen” geeft deze groep aan dat ze lezen leuker zijn gaan vinden (van 3,4 naar 3,6). Daarentegen wordt er thuis minder graag gelezen (van 2,8 naar 2,5) en geven de leerlingen ook aan dat school niet per se leuker wordt doordat hier wordt gelezen (van 3,9 naar 3,5).

Grafiek 6. *Ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie onder theaterlezers*



Vergeleken met de leerlingen die aan voor-koor-door lezen hebben gedaan, zijn de theaterlezers gemotiveerder gebleven. Dit komt vooral doordat er door de koorlezers wordt aangegeven dat zij veel minder graag thuis zijn gaan lezen (van 4,4 naar 3,0 gedaald), maar ook de scores op de overige gemeten items zijn veel meer gedaald dan dat bij de theaterleesgroep.

Grafiek 7. Ontwikkeling van de intrinsieke leesmotivatie onder koorlezers



4.4.2 Extrinsieke leesmotivatie

Leerlingen uit de theaterleesgroep en de koorleesgroep geven aan vaker te gaan lezen omdat ze over een bepaald onderwerp meer te weten willen komen. De leesmotivatiescore op dit aspect stijgt van 2,4 naar 3,1 bij de theaterleesgroep en van 3,4 naar 4,2 bij de koorleesgroep. Het blijkt dat leerlingen uit beide groepen minder aangeven te gaan lezen omdat hun juf of ouders hierop aandringen. De extrinsieke leesmotivatiescore “ik lees omdat de juf het wilt” is bij de theaterlezers gedaald van 3,0 naar 2,1. Onder koorlezers daalde deze score van 4,0 naar 3,6. Ook daalde de score op “ik lees omdat mijn ouders het willen” van 2,8 naar 1,9 onder de theaterlezers en van 3,3 naar 2,9 onder de koorlezers.

4.5 Ervaringen en motivatie “Theaterlezen”

Om antwoord te geven op onderzoeksvraag 4 zijn zowel de ervaringen van de leerlingen als van de leerkrachten gemeten.

4.5.1 Ervaring met “Theaterlezen”

De eerste deelvraag bij onderzoeksvraag 4 is: “In hoeverre zijn leerlingen gemotiveerd om aan “Theaterlezen” te doen?” Bijna alle leerlingen die acht weken aan “Theaterlezen” hebben gedaan, geven aan het heel erg leuk te vinden. Zowel het dagelijks oefenen als het optreden voor de klas, vinden 11 van de 12 theaterlezers (heel erg) leuk. 1 leerling staat neutraal tegenover het oefenen en vindt het optreden voor de klas niet leuk. In onderstaande tabel worden de leuke en de minder leuke aspecten van “Theaterlezen” weergegeven.

Tabel 9. Voor- en nadelen van “Theaterlezen”

Leuk aan “Theaterlezen”	Minder leuk aan “Theaterlezen”
Het optreden voor de klas (7x)	Te vaak dezelfde tekst oefenen (6x)
Er een soort toneelstukje van maken (5x)	Soms deed de rest van het groepje niet goed mee (3x)
Ieder een eigen rol (3x)	Voorlezen voor de klas (1x)

Met een groepje oefenen (2x)

Met een gek/ander stemmetje lezen (2x)

4.5.2 Motivatie bij “Theaterlezen” en motivatie bij “voor-koor-door” lezen

De tweede deelvraag bij onderzoeksvraag 4 vraagt naar de verschillen in motivatie tussen “Theaterlezen” en “voor-koor-door” lezen: “In hoeverre verschilt de motivatie om aan “Theaterlezen” te doen met de motivatie die leerlingen hebben om aan “voor-koor-door” lezen te doen? 5 van de 12 leerlingen die aan “Theaterlezen” hebben gedaan, vinden dit de leukste manier van lezen. Zes leerlingen geven aan dat ze het liefste vrij lezen in de klas en één leerling vindt echolezen het leukst. Koorlezen wordt niet genoemd als leukste leeswerkvorm door leerlingen uit de theaterleesgroep. Ook door de leerlingen uit de koorleesgroep wordt voor-koor-door lezen nooit genoemd als leukste werkvorm.

4.5.3 Ondersteuning bij “Theaterlezen” door leerlingen onderling

Deelvraag 4.3 “In hoeverre lukt het de leerlingen om elkaar te ondersteunen tijdens het “Theaterlezen?” en deelvraag 4.4 “Hoe ervaren de leerlingen het om elkaar ondersteuning te geven en ondersteuning te krijgen van elkaar?” worden in deze deelparagraaf beantwoord. Uit observatie blijkt dat vijf van de twaalf leerlingen andere leerlingen verbeteren wanneer dit nodig is, zeven leerlingen doen dit niet of soms. Drie leerlingen motiveren de anderen in het groepje om door te lezen en de draad weer op te pakken wanneer dit nodig is. De andere negen leerlingen motiveren de anderen soms of nooit.

De meeste leerlingen zijn actief aan het lezen; zij zitten rechtop en lezen ook mee met de anderen en zijn stil wanneer de anderen lezen.

Tabel 10. Resultaten observatie tijdens “Theaterlezen”

	Helemaal / grotendeels	Soms / Helemaal niet
Zit rechtop	10	2
Leest mee met anderen	10	2
Verbeterd anderen	5	7
Houdt vinger bij de tekst	5	7
Is stil wanneer anderen lezen	9	3
Leest tekst opnieuw na verbetering	8	4
Oefent “oneindig” door	4	8
Motiveert anderen door te gaan	3	9
Is een voorbeeld voor anderen	6	6

De resultaten die uit de observatie komen, liggen in lijn met de resultaten die in paragraaf 4.5.2 zijn gepresenteerd. Lang niet iedereen (48%) van alle groep 3 leerlingen vindt het leuk om anderen te helpen met lezen. Een iets groter deel (62%) vindt het leuk om geholpen te worden bij het lezen.

4.5.4 Ervaring van leerkrachten bij “Theaterlezen

Om onderzoeksvraag 4 te beantwoorden, is er ook een aantal deelvragen die door de leerkrachten worden beantwoord. Deelvraag 4.5 luidt: “Hoe ervaren de leerkrachten de ondersteuning die de leerlingen elkaar geven bij het “Theaterlezen?” Volgens de leerkrachten is het “Theaterlezen” niet geschikt voor leerlingen die nog niet lezen op M3-instructieniveau. In de groep theaterlezers zat een leerling die hier niet aan voldeed. De leerkrachten geven aan tijdens de lessen veel tijd te besteden aan de ondersteuning van deze ene leerling. Dit zou ten koste gaan van de ondersteuning aan de andere leerlingen.

4.5.5 Klassenmanagement bij “Theaterlezen”

De laatste deelvraag bij onderzoeksvraag 4 is: “Hoe ervaren de leerkrachten het klassenmanagement bij het “Theaterlezen?” Zowel de leerkrachten als de leerlingen dienen vooraf goed te weten wat er op de verschillende dagen op het programma staat voor “Theaterlezen”. De leerlingen hadden de eerste weken veel moeite met het zelfstandig aan

de slag gaan. Leerkrachten gaven aan dat het iedere dag weer een opgave was om de leerlingen in het juiste groepje aan het lezen te krijgen. Naarmate het experiment vorderde werd dit probleem overigens steeds minder volgens de leerkrachten. “De laatste weken gingen de leerlingen direct lezen en waren zij in staat om zelf een goede plek daarvoor te vinden”. Om dit te bereiken was een duidelijke instructie aan het einde van elke les voor de volgende dag noodzakelijk. De eerste weken is er veel tijd in de voorbereiding gaan zitten. De leerkrachten besteedden veel tijd aan de rolverdeling en aan het kopiëren van de juiste teksten voor de juiste kinderen. Door de teksten niet te personaliseren en de kinderen zelf een rol te laten kiezen, werd de voorbereidingstijd minder. De leerkrachten geven aan dat de leerlingen, met een zelf gekozen rol, veel meer plezier kregen in het oefenen van de tekst.

5 Conclusies en aanbevelingen

5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden er conclusies getrokken naar aanleiding van het literatuuronderzoek (hoofdstuk 2) en het praktijkonderzoek (hoofdstuk 4). De centrale vraagstelling en de onderzoeksvragen worden hiermee beantwoord. Daarnaast wordt in paragraaf 5.2 teruggeblikt op de kwaliteit van het onderzoek en worden in paragraaf 5.3 aanbevelingen gedaan.

5.2 Conclusies

In deze paragraaf worden de belangrijkste conclusies weergegeven. Hiermee wordt de centrale vraagstelling beantwoord:

“In welke mate draagt “Theaterlezen” in de tweede helft van groep 3 bij aan de leesontwikkeling van alle leerlingen van groep 3 op de Jan Campertschool?”

5.2.1 Motivatie

“Theaterlezen” is een vorm van lezen waarbij leerlingen meerdere dagen herhaald dezelfde tekst oefenen om deze vervolgens voor te dragen voor publiek. Uit de literatuur blijkt dat deze werkvorm geschikt is vanaf groep 3 (Smits & Braams, 2006). Voor leerlingen met verschillende leesniveaus en onderwijsbehoeften geldt dat zij middels “Theaterlezen” gemotiveerd raken om een tekst herhaald te lezen (Garret & O’Connor, 2010; Rinehart, 1999). Om dit te toetsen aan de praktijk is tijdens het onderzoek gemeten in hoeverre leerlingen gemotiveerd zijn om aan “Theaterlezen” te doen. Een ruime meerderheid van de leerlingen die aan “Theaterlezen” hebben gedaan staat hier positief tegenover. Ongeacht hun leesniveau waren zij zeer gemotiveerd om teksten herhaald voor het “Theaterlezen” te lezen. Het leesniveau, dat varieerde van AVI-Start tot en met AVI-E3, heeft geen invloed op de motivatie om aan “Theaterlezen” te doen.

5.2.2 Prosodie

“Theaterlezen” zorgt, door het herhaald lezen van teksten, ervoor dat leerlingen vloeiender gaan lezen (Garret & O’Connor, 2010; Keehn, Harmon & Shoho, 2008; Nationale Reading Panel, 2000; Rinehart, 1999). De resultaten van het onderzoek laten zien dat leerlingen die aan “Theaterlezen” hebben gedaan vloeiender zijn gaan lezen na de interventieperiode. Het aantal WCPM is gestegen, de leerlingen zijn met meer prosodie gaan lezen, veel voorkomende letterclusters worden meer gebruikt en woorden worden vaker op de juiste manier gegroepeerd wat het leesbegrip ten goede komt. Echter, leerlingen die dezelfde tijd aan “voor-koor-door” lezen hebben besteed (de controlegroep) zijn ook meer woorden per minuut correct gaan lezen, maken ook meer gebruik van veelvoorkomende letterclusters en groeperen de woorden vaker op de juiste manier. Alleen op het gebied van “met prosodie lezen” heeft het “Theaterlezen” een positiever effect.

5.2.3 Leestempo op woordniveau

Uit de literatuur blijkt dat het leestempo door “Theaterlezen” omhoog gaat (Young & Rasinsky, 2009). Bij de groep 3 leerlingen op de Jan Campertschool is het leestempo gemeten op woordniveau (DMT-toets) en op tekstniveau (AVI-toets). Het leestempo op woordniveau is zowel bij de “Theaterleesgroep” als de “voor-koor-door” leesgroep gestegen gedurende het experiment. Waar een toename van 16 woorden op de DMT-toets (kaart 1 en 2 samen) per twee maanden de norm is, werd aan het einde van het experiment een toename van gemiddeld 35 woorden door de theaterleesgroep en een toename van 30 woorden door de koorleesgroep gemeten. Door dagelijks 20 minuten meer tijd aan

leesonderwijs te besteden dan normaal, neemt het leestempo op woordniveau van de onderzoeksgroep twee keer zo snel toe. De theaterleesgroep is iets meer vooruit gegaan door een grotere stijging bij het lezen van mkm-woorden (kaart 1). Echter, het aanvangsniveau lag lager dan bij de koorleesgroep waardoor er een grotere winst te behalen was. Concluderend kan er gesteld worden dat de invloed van “Theaterlezen” op het lezen op woordniveau gelijk is aan de invloed van voor-koor- door lezen op het leestempo op woordniveau.

5.2.4 Leestempo op tekstniveau

Het leestempo op tekstniveau is gemeten door de AVI-toets af te nemen. Aangezien er slechts acht weken zitten tussen de 0- en de 1-meting werd er op voorhand geen stijging in de AVI-beheersingsniveaus verwacht. Immers, volgens Cito dienen leerlingen per 4 à 5 maanden leesonderwijs er 1 AVI beheersingsniveau op vooruit te gaan (Cito, 2009). Echter, doordat met beide groepen leerlingen er gedurende het experiment dagelijks 20 minuten extra aan leesonderwijs is besteed, is het leestempo op tekstniveau in beide groepen gestegen. Het lezen op tekstniveau is door het “Theaterlezen” meer gestegen dan door het “voor-koor-door” lezen. 75% van de theaterlezers is er tijdens het experiment één of meer AVI niveaus op vooruit gegaan, tegenover 54% uit de koorleesgroep.

5.2.5 Ondersteuning tijdens “Theaterlezen”

Volgens de literatuur wordt er in de onderwijsbehoeften van alle groep 3 leerlingen voorzien door bij het “Theaterlezen” te zorgen dat de moeilijkheid van de teksten op of boven het instructieniveau van de individuele leerling ligt (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Verder moeten de leerlingen in voldoende mate ondersteuning van de andere leerlingen krijgen, en dient het samen oefenen van de tekst geconcentreerd te gebeuren. Uit het onderzoek blijkt dat de leerkrachten aangeven het moeilijk te vinden om voldoende ondersteuning te bieden aan de leerlingen die dat nodig hebben, omdat de leerkracht tegelijkertijd de groepjes moet begeleiden die zelfstandig aan het oefenen zijn. Uit de observatie en het interview met de leerlingen bleek dat de leerlingen zelf onvoldoende in staat zijn om medeleerlingen te ondersteunen. Leerlingen vinden het vaak ook vervelend anderen te moeten helpen en willen zelf ook lang niet altijd door een medeleerling geholpen worden. “Theaterlezen” in groep 3 wordt bemoeilijkt wanneer veel leerlingen veel ondersteuning nodig hebben. Bij het “voor-koor-door” lezen, is het niet nodig dat leerlingen elkaar ondersteunen. De ondersteuning wordt alle leerlingen door de leerkracht geboden door model te staan bij het voorlezen en mee te lezen bij het koorlezen.

5.2.6 AVI-niveau

“Theaterlezen” kan vanaf groep 3 worden ingezet volgens Smits en Braams (2006). Echter, uit het onderzoek blijkt dat de leerling die erg achter loopt in zijn leesontwikkeling en AVI-M3 nog niet op instructieniveau las, onvoldoende in staat is om zelfstandig te oefenen met zijn klasgenootjes. Volgens de leerkrachten en uit de observatie blijkt dat hij niet in staat de tekst te volgen in het tempo van zijn medeleerlingen. De andere zwakke leerling die aan “Theaterlezen” heeft gedaan, las aan het begin van het experiment op AVI-M3 instructieniveau. Zij was al wel in staat om geconcentreerd mee te doen en had voldoende aan ondersteuning van haar klasgenootjes.

5.2.7 Pedagogische onderwijsbehoeften

Leerlingen hebben bepaalde onderwijsbehoeften om zowel pedagogische als didactische doelen te bereiken (Pameijer, van Beukering & de Lange, 2009). Onderwijsbehoeften verschillen per leerling en zijn afhankelijk van de leesfase waarin een leerling zich bevindt. Volgens Houtveen, Smits en Brokamp (2010) hebben beginnende lezers (instructieniveau E3 tot en met E4), dit zijn vrijwel alle groep 3 leerlingen op de Jan Campertschool, behoefte aan voldoende leestijd, expliciete instructie, teksten op of net boven instructieniveau, herhaald lezen van teksten en de leerlingen moeten zich voldoende kunnen concentreren tijdens het lezen. Daarbij moet worden voldaan aan de pedagogische onderwijsbehoeften: een veilige

omgeving, leerkracht spreekt hoge verwachtingen uit bij alle leerlingen, er worden geen faalervaringen op gedaan. Daarbij moeten alle leerlingen een gevoel van autonomie hebben, een gevoel van competentie en een goede relatie met zowel medeleerlingen als de leerkracht. "Theaterlezen" kan op al deze behoeften inspelen, mits de leerkracht of medeleerlingen in staat zijn expliciete instructie te geven aan de degenen die dat nodig hebben. Uit het onderzoek blijkt dat dit goed mogelijk is wanneer de leerlingen minimaal AVI M3 instructieniveau hebben. In vergelijking met het "voor-koor-door" lezen wordt er door de leerkracht tijdens het "Theaterlezen" veel vaker uitgesproken dat van alle leerlingen wordt verwacht de tekst goed voor te kunnen lezen. Tijdens het optreden doen de leerlingen vervolgens geen faalervaring op doordat ze de tekst vaak genoeg hebben kunnen oefenen. Leerkrachten geven aan dat tijdens het "voor-koor-door" lezen sommige leerlingen de tekst nog niet voldoende beheersen om goed voor te kunnen lezen. Een faalervaring wordt ook hier voorkomen doordat de tekst met het hele groepje wordt voorgelezen.

5.2.8 Basisbehoeften

Naast de onderwijsbehoeften voor groep 3 leerlingen die uit de literatuur naar voren kwamen, is ook onderzocht welke van deze onderwijsbehoeften er in groep 3 van de Jan Campertschool spelen. Het blijkt dat leerlingen in groep 3 vooral behoefte hebben aan een gevoel van competentie waarbij de leerkracht hen complimenteert bij het lezen. Ook hebben zij behoefte aan een gevoel van autonomie waarbij ze zelf mogen kiezen wat ze lezen. Beide behoren tot de drie basisbehoeften, zoals door Stevens (2004) gedefinieerd. "Theaterlezen" komt aan beide onderwijsbehoeften tegemoet. Dit blijkt ook uit de hoge waardering die het "Theaterlezen" krijgt, 11 van de 12 leerlingen die aan "Theaterlezen" heeft gedaan vond dit (heel) leuk. Het gevoel van competentie wordt volgens de leerkrachten bij het "Theaterlezen" versterkt doordat de leerkracht de leerlingen zowel tijdens het oefenen als na het optreden laat weten dat het vele oefenen resulteert in het vloeiend voorlezen. Tijdens het voorlezen wordt het mooie leesresultaat ook bevestigd door de toehoorders. Door de leerlingen zelf hun rol te laten kiezen, heeft dit een positieve invloed op het gevoel van autonomie. Leerkrachten zijn van mening dat beide onderwijsbehoeften veel minder worden vervuld tijdens het "voor-koor-door" lezen. Het onderzoek toont ook aan dat slechts 28% van alle leerlingen het "voor-koor-door" lezen leuk vindt.

5.3 Discussie

Ondanks het feit dat de vragenlijsten vooraf getest zijn op twee groep 3 leerlingen en naar aanleiding hiervan zijn aangepast, is het niet zeker dat alle leerlingen de vragenlijst "Leesmotivatie" volledig hebben begrepen. Sommige antwoorden die leerlingen hebben gegeven, lijken bij nadere analyse tegenstrijdig met elkaar. De betrouwbaarheid van deze vragenlijst kan in twijfel worden getrokken omdat veel leerlingen tijdens het interview "Ervaringen met verschillende leesvormen en onderwijsbehoeften" aanzienlijk meer uitleg nodig hadden om de vragen betrouwbaar te beantwoorden dan de onderzoeker vooraf had ingeschat. Achteraf had de vragenlijst ten aanzien van de leesmotivatie beter één op één kunnen worden afgenomen.

Leerlingen hebben in het kader van het experiment bovenop de 85 minuten die aan het basisleesonderwijs wordt besteed in groep 3 aan "Theaterlezen" of aan "voor-koor-door" lezen gedaan. Het is de vraag of de resultaten hetzelfde zouden zijn geweest, wanneer het "Theaterlezen" onderdeel was geweest van het basisarrangement. Waarschijnlijk zal het leestempo minder zijn toegenomen dan nu het geval is, maar het is onduidelijk of de verschillen tussen "Theaterlezen" en "voor-koor-door" lezen zoals deze nu zijn gemeten in dat geval ook naar voren komen.

Uit het onderzoek blijkt dat “Theaterlezen” de leesontwikkeling van de zwakste leerling (AVI M3 frustratieniveau) onvoldoende heeft gestimuleerd. Aangezien er slechts één leerling in groep 3 van de Jan Campertschool zit met dit leesniveau, kan niet worden gesteld dat dit voor alle leerlingen met dit leesniveau geldt. Het feit dat hij onvoldoende vooruit is gegaan, hoeft niet perse te liggen aan het te lage leesniveau maar kan ook liggen aan zijn werkhouding en taakgerichtheid. Deze factoren zijn niet meegenomen in het onderzoek.

Het doel van het onderzoek is dat het een bijdrage moet leveren aan de leesontwikkeling van groep 3 leerlingen op de Jan Campertschool door het gebruiken van werkvormen die aan sluiten bij de onderwijsbehoeften van alle leerlingen. Dit doel is ten dele gerealiseerd. Door “Theaterlezen” in groep 3 in te zetten als leeswerkvorm worden de belangrijkste onderwijsbehoeften van de leerlingen vervuld. Het “voor-koor-door” lezen sluit minder aan op de onderwijsbehoeften van de leerlingen halverwege groep 3. Echter, andere ondersteunende leeswerkvormen zijn niet meegenomen in het onderzoek. Het is de vraag hoe het “Theaterlezen” scoort wanneer dit wordt afgezet tegenover duo-lezen, tutor lezen of eholezen.

5.4 Aanbevelingen

In deze paragraaf wordt er een tweetal aanbevelingen gedaan. Ten eerste zullen naar aanleiding van de resultaten uit het onderzoek aanbevelingen ten behoeve van de praktijk worden gedaan. Ten tweede zullen er aanbevelingen worden gedaan die gericht zijn op vervolgonderzoek.

5.4.1 Aanbevelingen ten behoeve van de praktijk

Halverwege groep 3 geven de leerkrachten aan dat het “voor-koor-door” lezen niet voor alle leerlingen geschikt meer is. Vooral de leerlingen die iets beter dan gemiddeld lezen, haken af omdat het te langzaam voor ze gaat. “Theaterlezen” is een leeswerkvorm die heel goed tijdens de tweede fase van het aanvankelijk leesonderwijs kan worden ingezet. Het verdient aanbeveling om het “voor-koor-door” lezen in de tweede fase van het aanvankelijk lezen te vervangen door “Theaterlezen” omdat dit beter aansluit bij de onderwijsbehoeften van de leerlingen en de leerlingen betere lezers worden. Zowel op het gebied van prosodie en leestempo verbeteren de leerlingen zich aanzienlijk. Leerkrachten moeten zich bij het invoeren van “Theaterlezen” bewust zijn van de niveauverschillen tussen de leerlingen en ervoor zorgen dat alle leerlingen voldoende ondersteund worden tijdens het “Theaterlezen”. Leerlingen die onvoldoende ondersteund worden door hun medeleerlingen, moeten de gelegenheid hebben met de leerkracht te oefenen. Om tegemoet te komen aan de belangrijkste onderwijsbehoeften van de leerlingen moeten de leerkrachten zich er ten alle tijden bewust van zijn dat het complimenteren van de leerlingen essentieel is. Om de leerlingen een gevoel van autonomie te geven, moeten de leerlingen een keuze hebben in de tekst die ze gaan oefenen.

5.4.2 Aanbevelingen gericht voor vervolg onderzoek

Om na te gaan of “Theaterlezen” dezelfde resultaten geeft wanneer het onderdeel is van het basisarrangement, zou dit in een vervolgonderzoek gemeten moeten worden. Door een vervolgonderzoek op grotere schaal te laten plaatsvinden, kunnen alle verschillende ondersteunende leeswerkvormen tegen elkaar worden afgezet. Het onderzoek zal zich dan niet alleen moeten beperken tot de leerlingen van de Jan Campertschool, maar zou bij alle scholen van de stichting OPO IJmond plaats kunnen vinden. Op deze manier wordt duidelijk welke werkvorm geschikt is voor welke leerlingen.

In het huidige onderzoek was er slechts één leerling die nog niet AVI M3 instructie haalde aan het begin van het onderzoek. Het “Theaterlezen” werd door deze leerling wel heel leuk gevonden maar in vergelijking met de andere leerlingen en met de norm is hij onvoldoende

voortuit gegaan. Om nu te stellen dat dit aan zijn leesniveau ligt, is vervolgonderzoek gewenst.

Door al in een eerder stadium in groep 3 “Theaterlezen” in te zetten, kan worden nagegaan in hoeverre er daadwerkelijk een minimum leesniveau nodig is om “Theaterlezen” succesvol in te zetten. Wellicht zou “Theaterlezen” geschikt zijn om binnen het basisarrangement (laag 1) aan te bieden.

Literatuur

- Alma, J. (2011). Op weg naar directe woordherkenning en vloeiendheid in de tweede fase van groep 3. In: Harrick, F. & Oudheusden, M. van, *Passend onderwijs door passend onderzoek* (pp. 22-25). Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Armbruster, B.B., Lehr, F., & Osborn, J. (2001). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Kindergarten through grade 3*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Berends, I.E., & Reitsma, P. (2006). Addressing semantics promotes the development of reading fluency. *Applied Psycholinguistics*, 27 (2), 247-265.
- Groenendaal, J.H.A. & Yperen, T.A. van (1994). Beschermende en bedreigende factoren. In: J. Rispens e.a., *Preventie van psychosociale problemen* (pp. 90-110). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Carol, A.C., & Davis, A.D. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special educational students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42 (2), 105-111.
- Cito (2009). *Toetspakket DMT en AVI groep 3 t/m 8*. Arnhem: Cito.
- Elsäcker, W. van (2002). Begrijpend Lezen. Gevonden op 15 januari 2013 op www.lezen.nl
- Flynn, R.M. (2004). Curriculum-based readers theatre: setting the stage for reading and retention. *Reading Teacher*, 58 (4), 360-365.
- Garrett, T.D., & O'Connor, D. (2010). Readers' theater: "Hold on, let's read it again." *Teaching Exceptional Children*, 43 (1), 6-13.
- Gentry, J.R. (2006). *Breaking the code: The new science of beginning reading and writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Gijssel, M., Scheltinga, F., Druenen, M. van, & Verhoeven, L. (2011). Protocol leesproblemen en dyslexie, groep 3. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., & Brokamp, S.K. (2010). *Achtergronden en ontwikkelingen in het eerste projectjaar van het Lees Interventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Hudson, R.F., Lane, H.B. & Pullen, P.C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: what, why and how. *The Reading Teacher*, 58 (8), 702-714.
- Jungbluth, P. (2003). *De ongelijke basisschool*. Nijmegen: ITS.
- Keehn S., Harmon, J., & Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eight grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 24, 335-362.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003) Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95, 3-21.

- Melis, G. (2012). DLE Boek. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Mommers, C., Verhoeven, L., Koekebacker, E., Linden, S. van der, Stegeman, W., & Warnaar, J. (2003). *Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijsen.
- National Reading Panel (NRP), (2000). *Report of the subgroups: National Reading Panel*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Osborn, J., Lehr, F. & Hiebert, E.H. (2003). *A focus on fluency*. Gevonden op 2 mei 2011, op http://www.prel.org/products/re_/fluency-1.pdf
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam*. Leuven / Den Haag: Acci.
- Parnassys (2013), *CITO Drie Minuten Toets, LOVS M3 & CITO AVI*. Gevonden op 15 april 2013 op <https://start.parnassys.net/bao/groups.listtests.m>
- Paige, D.D. (2011). "That sounded good!": Using whole-class choral reading to improve fluency. *The Reading Teacher*, 64 (6), 435-438.
- Reitsma, P. (1983). Word-specific knowledge in beginning reading. *Journal of Research in Reading*, 6 (1), 41-56.
- Rinehart, S.D. (1999). "Don't think for a minute that I'm getting up there": Opportunities for readers' theatre in a tutorial for children with reading problems. *Journal of Reading Psychology*, 20, 71-89.
- Routman, R. (2003). *Reading essentials. The specifics you need to teach reading well*. Portsmouth: Heinemann.
- Smits, A.E.H. & Braams, T. (2006). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Meppel: Boom.
- Stevens, L.M. (2004). *Zin in School*. Amersfoort: CPS Uitgeverij.
- Struiksma, A.J.C., Leij A., van der, Vieijra J.P.M. (2009). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Turner, F.D. (2012). Increasing word recognition with racially diverse second-grade students using fluency-oriented reading approaches. *Journal of Educational Research*, 105 (4), 264-276
- Walczyk, J.J. & Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60 (6), 560-569.
- Wentink (2010). Toetsgekte. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 18(3), 6-10.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63 (1), 4-13.

Bijlagen

Bijlage 1 Vloeiendheidsschaal

Vloeiendheidsschaal

Datum	
Naam leerling	
Leesboek / bladzijden	
Niveau leesboek	
Aantal woorden gelezen	
Aantal minuten / seconden	
Aantal woorden goed per minuut (WCPM)	
Aantal woorden vlot goed	
Aantal woorden spellend goed	
Aantal woorden fout	

Gebruikt veelvoorkomende letterclusters	Nooit	Soms	Meestal	Altijd
Leestempo	Langzaam/ worstelend	Wisselend	Overwegend goed	Goed
Prosodie	Monotoon	Wisselend	Redelijke beklemtoneing en intonatie	Goede beklemtoneing en intonatie
Clustering woorden	Woord voor woord	2 of 3 woorden achter elkaar	Overwegend goed	Goed
Onderbrekingen	Vaak	Bij lastige stukken	Af en toe	Niet

Pauzering (meer antwoorden mogelijk)

	Pauzeert niet
	Pauzeert aan het einde van een regel
	Pauzeert agv interpunctie
	Pauzeert door voegwoorden
	Pauzeert door alinea-indeling

Indien redelijke / goede prosodie (meer antwoorden mogelijk)

	Verschillende stemmen om emoties uit te drukken
	Klemtoon op goede plaats in de zin
	Legt nadruk op woorden door harder of zachter te lezen
	Legt nadruk op woorden door sneller of langzamer te lezen

Bijlage 2 Vragenlijst leesmotivatie

NAAM: _____

(Lees op)

Hieronder staat een aantal uitspraken die met jou te maken hebben. Je mag bij elke uitspraak vertellen wat jij hiervan vindt. Wanneer je de uitspraak helemaal niet waar vindt, geef je 1 STER. Wanneer je de uitspraak juist helemaal waar vindt, geef je 5 STERREN. Vind je het een beetje waar maar ook een beetje niet waar, dan geef je 3 STERREN. Het antwoord dat jij geeft is jouw eigen mening. Dit antwoord is altijd goed!

Ik doe eerst een paar vragen voor op het bord. Daarna beginnen we.

	Helemaal niet				Helemaal wel
1. Ik vind lezen saai	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
2. Als ik thuis ben, lees ik graag	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
3. Ik lees omdat ik het leuk vind	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
4. Er is nog veel wat ik graag wil lezen	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
5. Ik lees graag in de vakantie	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
6. Ik vind het leuk als ik een boek of strip cadeau krijg	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
7. Lezen maakt het leuker op school	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
8. Ik lees omdat mijn ouders het graag willen	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
9. Ik lees omdat de juf of meester het graag wil	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
10. Ik lees omdat ik dan iets te weten kom over een bepaald dier of ander onderwerp	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
11. Ik lees omdat ik dan even rustig alleen zit	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
12. Ik lees omdat ik me eenzaam en alleen voel	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
13. Ik lees omdat ik even alle vervelende dingen wil vergeten	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
14. Ik lees omdat ik er rustig					

van word	☆	☆☆	☆☆☆	☆☆☆☆	☆☆☆☆☆
----------	---	----	-----	------	-------

15. Wat vind jij leuk om zelf te lezen. Je mag meer kruisjes zetten als je meer soorten boeken leuk vindt. Kun je hierna een top 3 maken. Geef de nummer 1 het cijfer 1, de nummer 2 het cijfer 2 en de nummer 3 het cijfer 3.

- Strip-boeken
- Informatie-boeken / Weet-boeken
- Verhaal-boeken
- Gedichten-boeken
- Prenten-boeken
- Sprookjes-boeken
- Tijdschriften
- Kranten
- Iets anders, nl _____





























































16. Over welk onderwerp vind jij het leuk om te lezen? Je mag meer kruisjes zetten als je meer onderwerpen leuk vindt. En wat is je top 3?

- Dieren
- Sport
- Spannende avonturen
- School
- Heksen
- Knutselen
- Beroepen
- Rovers, ridders, piraten
- Sprookjes
- Verliefd
- Prinsen en prinsessen
- Iets anders:

Bijlage 3 Interview onderwijsbehoeften en leeservaringen

Naam: _____

We hebben nu 8 weken aan Theaterlezen gedaan met de helft van de klas en met de andere helft aan "voor-koor-door" lezen. Ik ben heel benieuwd wat jij daarvan vond en ik wil ook weten wat je van een aantal andere dingen vindt die met het leren lezen in de klas te maken hebben. Om daar achter te komen heb ik een aantal vragen die ik graag aan jou wil stellen. Deze vragen hebben allemaal met jou te maken en jij mag mij vertellen wat jij er van vindt. Ik zal de vragen voor je oplezen, dan kun jij een cirkel zetten om de smiley die voor jou geldt.

1.Hoe vind je het om koor te lezen met de hele klas?					
2.Hoe vind je het om echo te lezen met de hele klas?					
3.Hoe vind je het om duo te lezen in de klas?					
4.Hoe vind je het om vrij te lezen in de klas?					
6.Hoe vind je het om te oefenen voor het optreden? (alleen theaterleesgroep)					
7.Hoe vind je het om vrijdagmiddag op te treden met je groepje in de klas?					
8.Hoe vind je het wanneer andere kinderen jou helpen met lezen?					
9.Hoe vind je het om andere kinderen te helpen met lezen?					
10. Hoe vind je het om voor te lezen voor de klas?					
11.Hoe vind je het om te schrijven (verhaal, gedicht, uitnodiging, kaartje etc.)?					
12.Hoe vind je de boeken in onze klas?					
13.Hoe vind je het als juf voorleest?					

14. Wat vind je leuk aan "Theaterlezen"? (indien Theaterleesgroep)

--

15. Wat vind je minder leuk aan "Theaterlezen"? (indien Theaterleesgroep)

--

16. Om met plezier te leren lezen is een aantal dingen belangrijk. Kun je aangeven hoe belangrijk onderstaande dingen voor jou zijn? Je geeft een "1" wanneer het voor jou helemaal niet belangrijk is bij het plezierig leren lezen en je geeft een "5" wanneer het voor jou helemaal wel belangrijk is bij het plezierig leren lezen. Een "2" geeft aan niet belangrijk, een "3" niet belangrijk maar ook niet onbelangrijk en een "4" wanneer je het belangrijk vindt.

Dat ik samen met een vriendje mag lezen	1	2	3	4	5
Dat ik alleen mag lezen	1	2	3	4	5
Dat ik hardop mag lezen					
Dat iemand mij helpt bij het lezen van moeilijke teksten	1	2	3	4	5
Dat het rustig is in de klas	1	2	3	4	5
Dat er leuke boeken zijn	1	2	3	4	5
Dat er veel tijd is om het lezen te oefenen	1	2	3	4	5
Dat ik soms mag voorlezen voor de klas	1	2	3	4	5
Dat ik zelf mag kiezen wat ik lees	1	2	3	4	5
Dat de tekst niet te moeilijk is	1	2	3	4	5
Wanneer juf zegt dat ik het al goed kan	1	2	3	4	5

17. Wat voor ideeën heb je zelf nog waardoor je het lezen op een voor jou prettige manier kan oefenen?

--

Dank je wel voor het interview!

Bijlage 4 Observatielijst “Theaterlezen”

Tijdens week 7, dag 4 afnemen. Dag 4 oefenen de leerlingen zonder begeleiding met hun eigen groepje.

Helemaal niet:-
 Een beetje: +/-
 Grotendeels: +
 Helemaal: ++

	Zit rechtop	Leest mee met anderen	Verbeterd anderen waar nodig	Houdt vinger bij de tekst	Is stil wanneer anderen lezen	Leest tekst / woord opnieuw na verbeterd te zijn	Oefent “oneindig” door	Motiveert anderen om door te gaan	Is een voorbeeld voor anderen
Dean									
Veerle									
Julie									
Rijk									
Sebas									
Ties									
Alina									
Rosa									
Eline									
Silvius									
Caithlin									
Hidde									

Bijlage 5 Interviewschema evaluatiegesprek

Interviewschema t.b.v. evaluatiegesprek met groep 3 leerkrachten

Inleiding

We hebben nu 8 weken in de klas, 4 dagen per week, met de helft van de klas aan "Theaterlezen" gedaan. Ik ben erg benieuwd naar jouw ervaringen. Om hierachter te komen, heb ik aantal vragen opgesteld die ik met je wil doornemen.

Hoofdvragen:

1. Wat was jouw rol tijdens het "Theaterlezen"?
2. Wat vond je van het werken met "Theaterlezen"? (denk aan: de motivatie van de leerlingen, de voorbereiding, het samenwerken tussen de leerlingen, het uitkiezen van de teksten, het verloop van een les, het optreden)
3. Op welke manier zag je dat kinderen elkaar wel of niet hielpen tijdens het oefenen?
4. Welke leerlingen hebben veel baat bij "Theaterlezen" en voor welke leerlingen lijkt dit minder te zijn? Kun je uitleggen waarom dit volgens jou zo is?
5. Welke veranderingen zie je bij de leerlingen gedurende het project "Theaterlezen"?
6. Op welke momenten heb je extra ondersteuning kunnen geven aan de leerlingen die dit nodig hebben? Kun je aangeven of dit voldoende is?
7. Tijdens het "Theaterlezen" heeft de andere helft van de klas aan koorlezen gedaan. Hoe verliep het koorlezen? (denk aan: de motivatie van de leerlingen, de voorbereiding, het samenwerken tussen de leerlingen, het uitkiezen van de teksten, het verloop van een les)
8. Wanneer je het koorlezen vergelijkt met het "Theaterlezen", wat zijn redenen om in de toekomst vaker aan "Theaterlezen" te doen met groep 3?
9. En wat zijn redenen om in de toekomst niet meer aan "Theaterlezen" te doen met groep 3 wanneer je het "Theaterlezen" vergelijkt met koorlezen?

Dat was het. Ik vond het een goed gesprek. Bedankt! Heb je zelf nog iets toe te voegen of te vragen? *Gaan we dit volgend jaar standaard opnemen in ons leesonderwijs?*

Bijlage 6 Resultaten DMT toets

Tabel DMT scores door groep 3 Jan Campertschool, gemeten op 14 feb. 2013 en 18 april 2013

Naam	0-meting			1-meting			Verschil Totaal
	Kaart 1	Kaart 2	Totaal	Kaart 1	Kaart 2	Totaal	
Theatergroep:							
VB	31	18	49	63	29	92	43
JH	45	25	70	59	45	104	34
TH	37	15	52	46	29	75	23
CK	24	14	38	45	31	76	38
DM	22	11	33	38	24	62	29
SN	47	25	72	62	51	113	41
SP	24	15	39	42	29	71	32
RR	21	6	27	41	19	60	33
RS	17	4	21	20	9	29	8
HS	27	7	34	44	29	73	39
AW	31	16	47	53	37	90	43
EZ	31	12	43	67	36	103	60
GEMIDDELD	30	14	44	48	31	79	35
Koorgroep:							
TA	36	16	52	61	36	97	45
TB	22	9	31	36	19	55	24
HB	47	16	63	76	53	129	66
AB	21	7	28	34	16	50	22
NB	20	3	23	26	13	39	16
ZD	33	21	54	58	40	98	44
JE	34	11	45	37	22	59	14
DE	31	14	45	36	23	59	14
TK	78	60	138	77	78	155	17
HL	39	18	57	53	32	85	28
DV	28	9	37	39	22	61	24
FW	41	17	58	54	46	100	42
DW	23	12	35	41	24	65	30
GEMIDDELD	35	16	51	48	33	81	30

Bron: Parnassys (2013)

Bijlage 7 Resultaten AVI toets

Tabel AVI Beheersingsniveau van groep 3 Jan Campertschool, gemeten op 5 maart 2013 en 24 april 2013

	Beheersingsniveau		Verskil
	0-meting	1-meting	
Theatergroep:			
VB	E3	E3	0
JH	E3	E3	0
TH	M3	E3	+1
CK	M3	E3	+1
DM	M3	E3	+1
SN	E3	M4	+1
SP	M3	E3	+1
RR	Start	M3	+1
RS	Start	Start	0
HS	M3	E3	+1
AW	M3	M4	+2
EZ	M3	M4	+2
Koorgroep:			
TA	M3	E3	+1
TB	M3	E3	+1
HB	E3	M4	+1
AB	Start	M3	+1
NB	M3	M3	0
ZD	E3	M4	+1
JE	M3	E3	+1
DE	M3	M3	0
TK	M5	M5	0
HL	E3	E3	0
DV	M3	M3	0
FW	E3	E3	0
DW	M3	E3	+1

Bron: Parnassys (2013)

Bijlage 8 Resultaten vloeidheidsschaal

Tabel Vloeidheidsschaal groep 3 Jan Campertschool, 0-meting op 5 maart 2013

Naam	WCPM (gemeten op AVI instructieniveau)	Leest veel voorkomende letterclusters	Lees met prosodie	Groepering woorden
Theatergroep:				
VB	42	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
JH	52	meestal	redelijk intonatie	overwegend goed
TH	45	soms	redelijke intonatie	overwegend goed
CK	33	soms	redelijke intonatie	2 of 3 achter elkaar
DM	41	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
SN	60	altijd	redelijke intonatie	overwegend goed
SP	35	soms	wisselend	2 of 3 achter elkaar
RR	47	meestal	wisselend	overwegend goed
RS	24	soms	redelijke intonatie	2 of 3 achter elkaar
HS	41	soms	wisselend	2 of 3 achter elkaar
AW	56	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
EZ	66	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
GEMIDDELD	45			
Koorgroep:				
TA	54	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
TB	26	soms	wisselend	overwegend goed
HB	53	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
AB	38	soms	wisselend	2 of 3 achter elkaar
NB	24	soms	wisselend	2 of 3 achter elkaar
ZD	53	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
JE	43	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
DE	27	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
TK	86	altijd	redelijke intonatie	goed
HL	42	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
DV	28	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
FW	50	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
DW	37	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
GEMIDDELD	43			

Tabel Vloeiendheidsschaal groep 3 Jan Campertschool, 1-meting op 24 april 2013

Naam	WCPM (gemeten op AVI instructieniveau)	Leest veel voorkomende letterclusters	Lees met prosodie	Groepering woorden
Theatergroep:				
VB	69	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
JH	65	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
TH	54	meestal	altijd	overwegend goed
CK	57	soms	altijd	overwegend goed
DM	50	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
SN	65	altijd	goed	goed
SP	50	meestal	wisselend	overwegend goed
RR	52	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
RS	37	soms	redelijke intonatie	2 of 3 achter elkaar
HS	55	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
AW	56	meestal	goed	overwegend goed
EZ	55	meestal	wisselend	overwegend goed
GEMIDDELD	55			
Koorgroep:				
TA	70	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
TB	47	meestal	wisselend	overwegend goed
HB	67	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
AB	39	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
NB	31	soms	wisselend	2 of 3 achter elkaar
ZD	59	meestal	redelijke intonatie	goed
JE	45	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
DE	53	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
TK	88	altijd	redelijke intonatie	goed
HL	70	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
DV	49	meestal	wisselend	2 of 3 achter elkaar
FW	67	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
DW	55	meestal	redelijke intonatie	overwegend goed
GEMIDDELD	57			

Bijlage 9 Resultaten leesmotivatie

Tabel *Intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie*

Gemiddelde score op een schaal van 1 t/m5, waarbij 1= helemaal niet, 2= niet, 3 = beetje wel / beetje niet, 4= wel, 5= helemaal wel				
	Theatergroep (N=12)		Koorgroep (N=13)	
	0-meting	1-meting	0-meting	1-meting
Intrinsieke leesmotivatie:	3,4	3,3	3,9	3,1
Thuis lees ik graag	2,8	2,5	4,4	3,0
Lees omdat ik het leuk vind	3,4	3,6	3,6	3,0
Lees graag in de vakantie	2,7	2,7	3,4	2,5
Leuk een boek of strip cadeau te krijgen	4,25	4,3	4,6	4,0
Lezen maakt het leuker op school	3,9	3,5	3,4	3,0
Extrinsieke leesmotivatie:	2,8	2,4	3,7	3,6
Ik lees om iets te weten te komen	2,4	3,1	3,4	4,2
Ik lees omdat mijn ouders dat willen	2,8	1,9	3,3	2,9
Ik lees omdat mijn juf dat wilt	3,0	2,1	4,3	3,6

Tabel *Voorkeur van groep 3 leerlingen voor soort "boek" (N=25)*

Wat lees je het liefst?	Als 1^{ste} genoemd	In top 3
Strip	48%	60%
Verhalen	16%	68%
Sprookjes	12%	44%
Tijdschriften	8%	36%
Weet / informatie	4%	28%
Kranten	4%	20%
Prentenboeken	4%	16%
Gedichten	0%	12%
Anders	0%	4%

Tabel *Voorkeur van groep 3 leerlingen voor onderwerp (N=25)*

Waarover lees je het liefst?	
Dieren	84%
Sport	80%
Spannend	76%
Heksen	72%
Beroepen	56%
Verliefd	56%
Knutselen	52%
Rovers, ridders	52%
Sprookjes	52%
School	44%
Prinsen	40%
Anders	20%

Bijlage 10 Resultaten interview onderwijsbehoefte en leeservaringen

Tabel. *Onderwijsbehoefte uitgesplitst naar leesniveau*

Onderwijsbehoefte	% dat aspect (heel) belangrijk vindt		
	Alle leerlingen (N=25)	Leerlingen in de full cue fase (N=17)	Leerlingen in de geconsolideerde fase (N=8)
Complimenten van juf	80%	82%	75%
Zelf iets te lezen mogen kiezen	76%	82%	63%
Leuke boeken in de klas	72%	71%	63%
Rust in de klas	64%	71%	50%
Alleen lezen	60%	65%	50%
Niet te moeilijke teksten	56%	59%	50%
Met een vriendje samen	56%	53%	63%
Hardop mogen lezen	44%	47%	38%
Voorlezen voor de klas	36%	35%	38%
Veel tijd om te lezen	32%	35%	13%
Hulp bij moeilijke teksten	28%	35%	13%

Tabel. *Ervaring met verschillende onderdelen van leesonderwijs*

Onderdelen leesonderwijs	% dat onderdeel (heel) leuk vindt		
	Alle leerlingen (N=25)	Leerlingen in de full cue fase (N=17)	Leerlingen in de geconsolideerde fase (N=8)
Juf leest voor	76%	65%	100%
Vrij lezen (alleen)	72%	65%	88%
Zelf voorlezen	68%	59%	88%
Geholpen worden	68%	71%	63%
Boekenvoorraad in de klas	64%	59%	75%
Schrijven (creatief)	64%	59%	75%
Echo-lezen	64%	65%	63%
Anderen helpen met lezen	48%	53%	38%
Duo-lezen	44%	35%	63%
“voor-koor-door” lezen	28%	24%	38%

Tabel. *Ervaring met “Theaterlezen”*

Onderdelen leesonderwijs	% dat onderdeel (heel) leuk vindt
	Theaterleesgroep (N=12)
Optreden theaterlezen	88%
Oefenen theaterlezen	88%

Bijlage 11 Resultaten Observatie

Datum: 18 april 2013

Door: Margreet Mulder en Laurien Teunis

Helemaal niet:-

Een beetje: +/-

Grotendeels: +

Helemaal: ++

	Zit rechtop	Leest mee met anderen	Verbeterd anderen waar nodig	Houdt vinger bij de tekst	Is stil wanneer anderen lezen	Leest tekst / woord opnieuw na verbeterd te zijn	Oefent "oneindig" door	Motiveert anderen om door te gaan	Is een voorbeeld voor anderen
Dean	+	+	-	-	+/-	+/-	-	-	+/-
Veerle	++	++	+	+/-	+	+/-	+/-	+	+
Julie	+	+	+	+/-	+	+/-	-	+/-	++
Rijk	+/-	-	-	+/-	+/-	+	-	-	-
Sebas	+	+	+/-	+	+	+	+/-	+/-	+/-
Ties	+	+	+	+	+	+/-	+	+	++
Alina	+	+	-	+/-	++	+/-	-	-	+
Rosa	+/-	+/-	-	+/-	+	+	+/-	+/-	+
Eline	++	+	++	+	+	+/-	++	+	++
Silvius	+	+	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+
Caithlin	+	+	+	+	+	+	++	+/-	++
Hidde	+	+	+/-	+	+	+	+	+/-	+

Bijlage 12 Resultaten evaluatiegesprek

Interview met groep 3 leerkrachten, gehouden op donderdag 25 april 2013

Inleiding

We hebben nu 8 weken in de klas, 4 dagen per week, met de helft van de klas aan "Theaterlezen" gedaan. Ik ben erg benieuwd naar jouw ervaringen. Om hierachter te komen, heb ik aantal vragen opgesteld die ik met je wil doornemen.

Hoofdvragen:

1. Wat was jouw rol tijdens het "Theaterlezen"?

"We zorgden ervoor dat de kinderen wisten wat er van ze werd verwacht. Door van het begin af aan duidelijke afspraken te maken over de werkwijze per dag. Leerlingen moesten veel worden begeleid om handig (dichtbij elkaar) te gaan zitten in het groepje waarmee ze moesten oefenen. Leerlingen die meer moeite met lezen hadden, moest ik extra begeleiden. Vaak bij die groepjes gaan zitten of we hebben deze leerlingen apart genomen om rustig alleen mee te oefenen."

2. Wat vond je van het werken met "Theaterlezen"? (denk aan: de motivatie van de leerlingen, de voorbereiding, het samenwerken tussen de leerlingen, het uitkiezen van de teksten, het verloop van een les, het optreden)

"De leerlingen hadden er veel plezier in. Ze waren elke dag, op na 8 weken, heel enthousiast om naar de andere klas te gaan om te oefenen. Het heeft wel een tijd, zeker 5 weken geduurd dat de leerlingen zelfstandig konden beginnen en wisten wat ze moesten doen. Wekelijks moest er een tekst worden uitgekozen waar alle leerlingen mee uit de voeten konden. Gelukkig hadden we daarvoor snel een aantal geschikte boeken gevonden. Voor elke lln. moest de tekst worden gekopieerd en in een mapje worden gedaan. Zonder mapje, alleen met een nietje, raakten sommigen snel de draad kwijt. De rollen verdelen hebben we in het begin zelf gedaan, later lieten we de leerlingen kiezen. Dit werkte veel beter. Niemand had tegen zijn zin een rol. Vergeleken met het "voor-koor-door" lezen kostte het theaterlezen meer voorbereiding. De lessen verliepen soms rommelig. Zeker het begin. Leerlingen moesten op een goede plek worden gezet. De ene dag oefenden ze in koor hun tekst met anderen die dezelfde tekst hadden, de andere dag oefenden ze met hun groepje de verschillende rollen. Het duurde een tijd voordat het voor iedereen duidelijk was wat er die dag geoefend moest worden, met wie en hoe vaak. De laatste weken verliep dit veel beter. Om een goed optreden te geven, moest de tekst vaak worden herlezen. Na een keer lezen, waren sommige leerlingen moeilijk te motiveren om dit nogmaals te doen. Wanneer ik er bij kwam zitten, ging het weer goed. Het was erg moeilijk voor de leerlingen die heel serieus waren om andere leerlingen ook zo ver te krijgen. Voor leerlingen die minder goed konden lezen, leek het soms moeilijk om te volgen waar ze waren in de tekst. In het begin leverde dit enige frustratie bij de anderen op omdat deze 'slechte' lezer weer niet wist waar ze waren."

3. Op welke manier zag je dat kinderen elkaar wel of niet hielpen tijdens het oefenen?

"Sommige leerlingen gaven extra hulp aan anderen. Maar de meesten deden dit niet echt van harte, meer omdat het van ons moest. Vaak vonden de leerlingen het vervelend wanneer een medeleerling het in hun ogen niet goed genoeg deed. De wat minder gemotiveerde leerlingen deden over het algemeen wel goed mee doordat ze werden aangemoedigd door de anderen. Het was vaak vooral RS die door zijn lage leesniveau niet goed mee kon doen / mee deed. Vaak namen wij hem dan apart om zijn tekst samen met hem te oefenen zodat hij in de groep beter mee kon doen."

4. Welke leerlingen hebben veel baat bij “Theaterlezen” en voor welke leerlingen lijkt dit minder te zijn? Kun je uitleggen waarom dit volgens jou zo is?

“Sommige leerlingen vonden het optreden zo leuk dat ze zich daarvoor helemaal inleefden in de tekst en de tekst ook mee naar huis namen om thuis nog eens extra te oefenen. Anderen leerlingen, met name de betere lezers, vonden soms te snel dat ze de tekst al beheersten en gingen thuis niet extra oefenen. Zij redden zich ook altijd wel tijdens het optreden. Opvallend was dat RS thuis niet wilde oefenen terwijl het in de klas nog niet goed ging.”

5. Welke veranderingen zie je bij de leerlingen gedurende het project “Theaterlezen”?

“De leerlingen weten steeds beter wat van ze wordt verwacht. Bij de leerlingen die er duidelijk heel veel plezier in hebben, merk ik dat ze beter gaan lezen. Maar ook de andere leerlingen lijken vooruit te gaan met het hardop lezen van teksten door deze extra oefening. Nadat ze zichzelf op video hebben gezien, worden de optredens beter. De leerlingen gaan harder praten, gebruiken niet al te rare stemmetjes meer en letten erop dat ze niet de aandacht naar zich toe trekken door raar te doen, want dan luistert niemand meer. De betere leerlingen ervaren dat ze ook na een paar keer oefenen een goed optreden kunnen doen en worden daardoor iets minder gemotiveerd om nog eens extra de tekst te oefenen.”

6. Op welke momenten heb je extra ondersteuning kunnen geven aan de leerlingen die dit nodig hebben? Kun je aangeven of dit voldoende is?

“Wanneer de leerlingen gedurende de tweede en de derde dag in groepjes aan het oefenen waren hebben wij vaak met RS apart geoefend. Helaas konden wij daardoor minder de groepjes langs om hen te adviseren en te motiveren. De extra begeleiding die RS nodig had, ging ten koste van de begeleiding aan de groepjes. Maar na een paar kleine opmerkingen redden zij zichzelf steeds beter. Wanneer RS iets beter zou kunnen lezen, was het gemakkelijker geweest alle kinderen goed te begeleiden.”

7. Tijdens het “Theaterlezen” heeft de andere helft van de klas aan koorlezen gedaan. Hoe verliep het koorlezen? (denk aan: de motivatie van de leerlingen, de voorbereiding, het samenwerken tussen de leerlingen, het uitkiezen van de teksten, het verloop van een les)

“Voor het koorlezen, gebruikten we steeds een tekst uit het zonleesboekje. Dat vonden de meeste leerlingen wel leuk omdat ze anders nooit uit het zonboekje lasen. De leerlingen doen altijd goed mee. Ook wanneer ze tijdens het door-lezen met hun groepje mochten voorlezen, verliep dat goed en was iedereen duidelijk te horen. Deze kinderen vonden het wel zichtbaar jammer dat zij niet naar het andere klaslokaal mochten om te theaterlezen. We hebben niet het idee dat ze heel gemotiveerd waren om elke keer weer koor te lezen. Regelmatig hoorden we gepuf wanneer we zeiden koor te gaan lezen.”

8. Wanneer je het koorlezen vergelijkt met het “Theaterlezen”, wat zijn redenen om in de toekomst vaker aan “Theaterlezen” te doen met groep 3?

“De leerlingen zijn gemotiveerder om een tekst meerdere malen te oefenen. Het lijkt erop dat de leerlingen makkelijker hardop zijn gaan lezen. Maar of ze echt meer vooruit zijn gegaan dan de andere groep, durven we niet te zeggen. We denken het wel te horen. Het optreden voor de klas was een groot succes. Ook de kinderen die luisterden, deden dat aandachtig. Op een gegeven moment wordt het saai om iedere dag te gaan koorlezen, dit is een leuke afwisseling hierop.”

9. En wat zijn redenen om in de toekomst niet meer aan “Theaterlezen” te doen met groep 3 wanneer je het “Theaterlezen” vergelijkt met koorlezen?

“Voor sommige kinderen lijkt Theaterlezen nog te moeilijk. Zij moeten hierin te veel begeleid worden, waardoor de begeleiding voor anderen te weinig wordt. Theaterlezen vergt meer voorbereiding (groepjes maken, rollen verdelen, stuk printen voor iedereen), zeker als we het met de hele klas gaan doen.”

Dat was het. Ik vond het een goed gesprek. Bedankt! Heb je zelf nog iets toe te voegen of te vragen? *Gaan we dit volgend jaar standaard opnemen in ons leesonderwijs?*