



Amsterdam University of Applied Sciences

Wat beklijft er van 'Lezen gaat voor' en 'Lezen gaat door'?

Blok, H.

Publication date
2009

Document Version
Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Blok, H. (2009). *Wat beklijft er van 'Lezen gaat voor' en 'Lezen gaat door'?* Kenniskring Lectoraat Maatwerk Primair, Pabo Almere.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <https://www.amsterdamuas.com/library/contact/questions>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Wat beklijft er van ‘Lezen gaat voor’ en ‘Lezen gaat door’?

H. Blok



Kenniskring Lectoraat Maatwerk Primair

Uitgave:

Lectoraat Maatwerk Primair

Pabo Almere

Landdroststraat 2

1315 RG Almere

T 036 548 8355

www.pabo-almere.nl

© *Copyright Lectoraat Maatwerk Primair, 2009*

Inhoud

Voorwoord	2
Samenvatting	3
1 Inleiding en vraagstelling	5
2 Opzet	9
3 Resultaten	10
3.1 Het verloop van LGV en LGD op de scholen	10
3.2 Leesontwikkeling van zwakke lezers tijdens en ná de pilot	12
3.3 Leesopbrengsten schoolbreed	19
4 Conclusies	27
5 Discussie	30
Bijlage	34

Voorwoord

Doel van het lectoraat Maatwerk Primair Pabo Almere is het verzamelen, ontwikkelen en toepasbaar maken van wetenschappelijke kennis en praktijkgerelateerde inzichten over de wijze waarop basisscholen en (aankomende) leerkrachten onderwijs-op-maat kunnen verzorgen voor leerlingen met uiteenlopende achtergronden, specifieke onderwijsbehoeften en ontwikkelingsmogelijkheden. Binnen het onderzoek van het lectoraat staan vier thema's centraal. Zo wordt onderzoek gedaan naar diverse vormen van maatwerk voor de kernvakken lezen, taal en rekenen (de thema's 'Taal' en 'Rekenen'). Daarnaast wordt een kennis- en onderzoekslijn uitgezet ten aanzien van goed klassenmanagement als belangrijke voorwaarde voor het realiseren van maatwerk. Bij klassenmanagement gaat het voor een belangrijk deel om het omgaan met gedragsproblemen in de groep. Leerlingen met gedragsproblemen hebben bij uitstek een grote impact op het klassenmanagement en doen een sterk beroep op de pedagogisch-didactische kwaliteiten van de leerkracht (het thema 'Gedrag'). Tenslotte wordt onderzoek verricht naar een meer maatgerichte opvang van hoogbegaafden (het thema 'Hoogbegaafdheid').

Binnen het thema 'Taal' is vanuit de kenniskring een onderzoek uitgevoerd in het kader van de lopende projecten 'Lezen gaat voor' (LGV) en 'Lezen gaat door' (LGD). Het betreft hier twee projecten voor verbetering van het leesonderwijs. LGV is gericht op een individuele leestraining van leerlingen in groep vier die landelijk gezien tot de tien procent zwakste lezers behoren. LGD is een vervolgproject voor leerlingen die ook in groep vijf nog een behoorlijke leesachterstand hebben. Beide projecten moeten op schoolniveau een kwaliteitsimpuls geven aan verbeterplannen voor het leesonderwijs. Pabo-studenten kunnen zich inschrijven voor deelname aan deze projecten. Zij krijgen training in het uitvoeren van de remediërende sessies die aan leerlingen gegeven worden en moeten ook een groot deel van die sessies op schoolniveau uitvoeren. Opgedane kennis wordt op deze wijze direct in de praktijk ingezet waarbij tegelijkertijd door studenten praktijkervaring wordt opgedaan. Voor scholen is de aanpak eveneens interessant omdat er directe ondersteuning plaatsvindt voor de zwakke lezers.

In het onderzoek is aan de hand van toetsgegevens uit het leerlingvolgsysteem geanalyseerd hoe de verdere leesontwikkeling verloopt van deelnemende leerlingen aan LGV en LGD. Tevens is gekeken of scholen de leesmethodieken na afloop van de projecten getrouw implementeren en of er uiteindelijk sprake is van een algemene verbetering van het leesonderwijs. Uitkomsten van het onderzoek moeten een bijdrage leveren aan een verbeterde uitvoering van de projecten LGV en LGD.

Dr. R.J. Oostdam
Lector Maatwerk Primair Pabo Almere
Hogeschool van Amsterdam/IPABO

Samenvatting

‘Lezen gaat voor (LGV)’ en ‘Lezen gaat door (LGD)’ zijn twee projecten voor verbetering van het leesonderwijs. LGV richt zich op de zwakke technische lezers in groep 4. LGD is het vervolgproject voor leerlingen die ook in groep 5 nog een forse leesachterstand hebben. In beide projecten maken scholen kennis met effectieve methodieken voor leerlingen die bij het leren lezen een ernstige stagnatie vertonen. Ook maken scholen een leesverbeterplan om de kwaliteit van het leesonderwijs schoolbreed een impuls te geven. LGV is gestart in het schooljaar 2004-2005, LGD twee jaar later in 2006-2007. Inmiddels hebben enkele tientallen scholen in Almere en Lelystad aan één of beide projecten meegedaan. Meedoen impliceert een begeleide pilotperiode van twee jaar, waarna de school geacht wordt zonder begeleiding de LGV- en LGD-aanpak te continueren.

Het onderzoek is uitgevoerd op twee scholen die de pilotperiode inmiddels hebben afgesloten. Eén school heeft aan beide projecten deelgenomen, de andere alleen aan LGV. Tijdens het onderzoek zijn gegevens verzameld over de vorderingen van leerlingen. Ook zijn gesprekken gevoerd met intern begeleiders en met onderwijsassistenten. Aangezien de representativiteit van beide scholen voor de groep van alle projectscholen onbekend is, zijn de navolgende uitkomsten en conclusies beperkt generaliseerbaar.

In de pilotperiode zijn, gerekend over twee jaar en over beide scholen, in totaal 21 leerlingen begeleid. De leerlingen kregen vijftien weken lang vier maal per week gedurende een half uur één-op-één leeshulp. De leeshulp werd deels gegeven door een pabo-student, deels ook door een onderwijsassistent. Wat betreft technisch lezen hebben de leerlingen duidelijke vooruitgang geboekt. Hoewel nog geen van de leerlingen groep 8 heeft bereikt, lijkt het een redelijke veronderstelling dat voor nagenoeg alle leerlingen AVI-9 binnen bereik is. Vijf leerlingen hebben dit niveau al in leerjaar 6 of 7 bereikt. De betrokken leerlingen zijn, vergeleken met hun leeftijdsgenoten, zwakke technische lezers gebleven. Wat begrijpend lezen betreft is het beeld gunstiger. Enkele leerlingen hebben een niveau bereikt waarmee ze zich met hun klasgenoten kunnen meten.

In de periode ná de pilot hebben, wederom gerekend over beide scholen, elf van de veertien daarvoor in aanmerking komende leerlingen LGV-leeshulp van de school gekregen. Hun vorderingen vertonen, voor zover zich dat nu laat aanzien, hetzelfde patroon als van de eerder genoemde leerlingen. Het is op beide scholen een gunstige omstandigheid geweest dat de huidige interne begeleiders en onderwijsassistenten dezelfde zijn geweest die de pilotperiode hebben meegemaakt. De methodieken zijn daardoor binnen de school verankerd. Een probleem is soms wel om de vereiste begeleidingsfrequentie – vier maal per week – te realiseren.

Beide scholen hebben een leesverbeterplan ontwikkeld en uitgevoerd. Omdat de plannen niet door de scholen zijn geëvalueerd, is het moeilijk aan te geven wat de resultaten ervan zijn geweest. Uit een analyse van de groeps- en schoolgemiddelden op diverse toetsen voor begrijpend lezen is naar voren gekomen dat er van een trendmatige ontwikkeling geen sprake is, noch in positieve, noch in negatieve zin. De jaarlijkse variatie is zo groot – ondanks groepsgroottes van omstreeks 25 leerlingen of meer per leerjaar – dat een eventuele trendmatige ontwikkeling ook niet gemakkelijk zichtbaar te maken is.

In de discussie wordt ingegaan op het belang van follow-up onderzoek, niet alleen in het geval van deze projecten, maar zeker ook meer algemeen. Verder wordt besproken dat de relatie tussen onderwijsinnovatie en verbeterde leerresultaten niet eenduidig is. In de eerste plaats zijn er veel contextfactoren die bepalen of een innovatie tot verbeterde leerresultaten leiden. In de tweede plaats zijn leerresultaten – ook als ze zijn vastgesteld met Cito-toetsen – niet altijd eenduidig te interpreteren.

1 Inleiding en vraagstelling

Het project 'Lezen gaat voor (LGV)' is gericht op verbetering van het leesonderwijs. Het project is begonnen in het schooljaar 2004-2005. In het eerste jaar hebben elf basisscholen uit Almere meegedaan. In latere jaren voegden zich daarbij andere scholen, waaronder ook scholen uit Lelystad. Het totale aantal scholen dat deelneemt of heeft deelgenomen, overstijgt inmiddels de 25.

Het is de bedoeling dat scholen gedurende twee jaar – de zogenoemde pilotfase – aan het project meedoen. In die twee jaar maken ze kennis met effectieve methodieken om leerlingen die met het aanvankelijk lezen achterop dreigen te raken, begeleiding te bieden. De begeleiding richt zich met name op leerlingen aan het begin groep van 4. Ook maken de scholen een leesverbeterplan om de kwaliteit van het leesonderwijs op school in brede zin een impuls te geven. Aan het einde van het tweede jaar beëindigen de scholen hun deelname aan het project. Ze worden dan geacht zelfstandig – zonder begeleiding – de effectieve leeshulpmethodieken uit te kunnen voeren en verder te werken aan de verbetering van hun leesonderwijs.

Een deel van de scholen, ongeveer de helft, kiest na één of twee jaar voor een verlengde projectdeelname. Deze scholen stappen in het project 'Lezen gaat door'. Lezen gaat door (LGD) is in zekere zin het vervolgproject van LGV. Een belangrijk verschil is evenwel dat LGD zich met name richt op leesbegeleiding aan leerlingen in groep 5, één jaar verder dus dan de doelgroep van LGV. Omdat de leerlingen al wat ouder zijn, worden aangepaste leesmethodieken ingezet. Ook in dit geval bedraagt de pilotfase twee jaar, waarna scholen geacht worden zelfstandig verder te gaan.

Grosso modo zijn er dus twee groepen scholen te onderscheiden, scholen die alleen hebben meegedaan aan de pilot LGV, en scholen die aan beide pilots hebben deelgenomen. De eerste groep scholen is gedurende twee jaar begeleid, de tweede groep scholen gedurende drie of vier jaar.

Via jaarlijkse evaluatieverslagen, uitgebracht onder verantwoordelijkheid van de stuurgroep van beide projecten, worden de verworvenheden van de beide projecten gevolgd. Uit de verslagen komt naar voren dat de aangeboden leesmethodieken een positief effect hebben op de leesachterstand van leerlingen. Bijna alle leerlingen gaan goed vooruit en de meerderheid vindt weer aansluiting bij het leesonderwijs in de klas. Ook blijkt uit de verslagen dat scholen leesverbeterplannen hebben gemaakt. De plannen bevatten een grote variëteit aan actiepunten, zoals verlenging van de leestijd in de groepen 3 en 4, invoering van het 'Protocol leesproblemen en dyslexie' en het ontwikkelen van een doorgaande leerlijn voor voortgezet technisch lezen.

De evaluatieverslagen beperken zich tot de deelname van scholen in de pilotfase. Als gevolg daarvan is onbekend wat de effecten van LGV en LGD zijn op een wat langere termijn, als er van extra begeleiding geen sprake meer is. Slagen

scholen er dan in de winst die ze in de pilotfase boekten, vast te houden of misschien zelfs uit te bouwen? Alvorens deze vraag uit te werken, bieden we eerst een korte introductie op de beide projecten.

Lezen gaat voor (LGV)

LGV is in september 2004 gestart als een Almeers initiatief om leesuitval zoveel mogelijk te voorkomen.¹ Het project heeft twee pijlers:

- a. een individuele leestraining in groep 4 voor leerlingen die landelijk gezien tot de tien procent zwakste lezers behoren;
- b. een verbetering van het reguliere leesonderwijs.

De leestraining leunt sterk op de methodiek die door Chris Struiksma is ontwikkeld in het kader van zijn proefschrift.² De methodiek volgt een vast protocol met drie elementen: tekstlezen in een 1-op-1 situatie, oefenen met een computerprogramma voor het lezen van losse woordjes en het oefenen van de grafeem-foneemkoppeling via grafeemkaartjes (ook in een 1-op-1 situatie). Het protocol schrijft voor dat leerlingen per week vier keer gedurende 30 minuten leesbegeleiding ontvangen. In de pilotfase van LGV is de leeshulp twee keer per week door een pabo-student verzorgd en twee keer door een lid van het schoolteam. Het is de bedoeling dat scholen na afloop van de pilotfase in staat zijn de leeshulp geheel op eigen kracht te verzorgen, zonder inzet derhalve van pabo-studenten. De totale duur van de leesbegeleiding bedraagt 30 uur of 60 leeshulpsessies. Voor een meer precieze beschrijving van de geboden leesbegeleiding verwijzen we naar paragraaf 2.

Naast de leestraining voor zwakke lezers mikt LGV op een schoolbrede verbetering van het leesonderwijs. Scholen die aan de pilot willen deelnemen, moeten beloven dat ze het leesonderwijs als speerpunt voor schoolontwikkeling nemen. In het eerste pilotjaar maakt de school, met hulp van een leesspecialist van de schoolbegeleidingsdienst, een sterkte-zwakteanalyse van het eigen leesonderwijs, leidende tot een verbeterplan. De bedoeling is dat de school het verbeterplan in het tweede pilotjaar gaat uitvoeren. De school wordt bij de uitvoering ondersteund door de schoolbegeleidingsdienst. Het uiteindelijke oogmerk van de schoolbrede leesverbetering is een verbeterde preventie en een vermindering van het aantal zwakke lezers.

Het aantal scholen dat aan de pilotfase meedoet, wisselt enigszins per jaar. In het eerste jaar waren elf scholen bij het project betrokken. In het tweede jaar zijn er zes nieuwe scholen ingestapt, waarmee het totaal aantal scholen op dat moment zeventien bedroeg. In latere jaren schommelde het aantal deelnemende scholen steeds rond de tien, waarvan ongeveer de helft in het eerste pilotjaar verkeert en de andere helft in het tweede pilotjaar.

¹ Het project is tot stand gekomen in een samenwerking tussen de IJsselgroep (schoolbegeleidingsdienst), de plaatselijke WSNS-samenwerkingsverbanden, de Stichting Gewoon Anders, de scholen voor speciaal basisonderwijs en de Pabo Almere.

² Struiksma, C. (2003). *Lezen gaat voor*. Rotterdam: CED.

Voor LGV is een jaarlijks budget van ruim € 80.000 beschikbaar (peiljaar 2007-2008)³. De kosten worden gedragen door de samenwerkingsverbanden WSNS. De gelden worden onder meer besteed aan activiteiten als scholing, begeleiding, training en coaching. Daarnaast ontvangen scholen een financiële bijdrage voor een extra inzet van onderwijsassistenten. Voor de coördinatie van LGV is een stuurgroep in het leven geroepen.

Lezen gaat door (LGD)

LGD is twee jaar later van start gegaan dan LGV, namelijk in het schooljaar 2006-2007. LGD richt zich op leerlingen die inmiddels gevorderd zijn tot groep 5, maar die onvoldoende hebben geprofiteerd van de leeshulp in LGV (of een andere training) in groep 4. LGD biedt dus een vervolg op LGV. Voor de invoering betekent dit dat LGD alleen kan worden geïmplementeerd op scholen die tenminste een jaar aan LGV hebben meegedaan. Aan het startjaar van LGD hebben twee scholen deelgenomen. Net als bij LGV is ook bij LGD een tweejarig pilottraject voor de invoering voorzien. Inmiddels hebben zeven scholen kennis gemaakt met LGD (peiljaar 2007-2008).

De doelgroep leerlingen van LGD hebben in het algemeen een hardnekkige leesproblematiek die om een intensieve leesbegeleiding vraagt. De leesbegeleiding in LGD is opgebouwd uit drie componenten: a. vijf maal per week gedurende 30 minuten begeleid oefenen in een groepje, b. twee maal per week gedurende 30 minuten individueel lezen begeleid door een remedial teacher of een ander gekwalificeerde persoon, en c. vijf maal per week zelfstandig oefenen in de klas, gedurende 25 minuten. Al met al is de LGD-leeshulp bijzonder intensief. Net als bij LGV worden pabo-studenten ingeschakeld bij de leeshulp, namelijk bij het groepslezen. Voor een meer precieze beschrijving van de geboden leesbegeleiding verwijzen we naar paragraaf 2.

Onderzoeksvragen

Voorop staat dat het onderzoek betrekking heeft op de periode ná de pilot: hoe zijn scholen verder gegaan met de verbetering van hun leesonderwijs? Binnen deze nog tamelijk algemene en open vraag hebben we drie thema's uitgekozen.

Het eerste thema is de leesontwikkeling van de leerlingen die ten tijde van de pilotfase daadwerkelijk leesbegeleiding hebben gekregen. Over die leerlingen zijn relevante vragen te stellen, zoals: hoe is het hen verder vergaan, hebben ze later nog extra leesbegeleiding nodig gehad, hebben ze die dan ook gekregen, zijn er misschien ook factoren aan te wijzen die hun verdere leesontwikkeling in positieve of negatieve zin hebben beïnvloed? Zulke vragen hebben we samengevoegd in onderzoeksvraag 1.

Onderzoeksvraag 1

³ Het genoemde bedrag betreft het gezamenlijke budget voor LGV en LGD.

Hoe is de verdere leesontwikkeling geweest van leerlingen die ten tijde van de pilot zijn begeleid en welke factoren zouden hierop van invloed geweest kunnen zijn?

Het tweede thema betreft volgende leerlingcohorten, de leerlingen die hun leeshulp pas kregen nádat de school met de pilot is gestopt. Slaagt de school erin deze leerlingen dezelfde of een gelijkwaardige leeshulp te bieden? Dit thema betreft niet alleen de soort hulp, maar ook de effectiviteit ervan en de omstandigheden die daarop van invloed zijn. Bij dit thema hoort onderzoeksvraag 2.

Onderzoeksvraag 2

Welke leeshulp krijgen leerlingen in de groepen 4 en 5 aangeboden op scholen die de pilotperiode hebben afgesloten? Hoe getrouw zijn scholen in de uitvoering van de leesmethodieken en wat valt er over de effectiviteit ervan te concluderen?

Het derde thema vloeit voort uit de nagestreefde algehele kwaliteitsimpuls voor het leesonderwijs. In de pilotfase hebben scholen een leesverbeterplan gemaakt en begeleiding gekregen bij de implementatie daarvan. Hoe is het verder gegaan met de implementatie van het plan, en heeft het inmiddels al aantoonbare effecten op de leeropbrengsten bij leerlingen, bijvoorbeeld minder uitval van leerlingen of hogere groepsgemiddelden? Dit thema is het onderwerp van onderzoeksvraag 3.

Onderzoeksvraag 3

Is er sprake van een algemene verbetering van het leesonderwijs?

2 Opzet

Het onderzoek is uitgevoerd op twee scholen, die we vanaf hier aanduiden als school A en school B. School A heeft alleen meegedaan aan LGV. Het startjaar was 2005-2006, het tweede jaar dat LGV gedraaid heeft. School B is eveneens gestart in 2005-2006 en heeft aansluitend ook nog meegedaan aan het vervolgproject LGD⁴.

School	Lezen Gaat Voor	Lezen Gaat Door
School A	Pilot in 2005-2006 en 2006-2007	Niet deelgenomen
School B	Pilot in 2005-2006 en 2006-2007	Pilot in 2007-2008 en 2008-2009

De keuze van juist deze twee scholen is vooral een toevallige keuze geweest. Wij hadden een voorkeur voor scholen die tot de eerste twee cohorten behoorden (gestart in 2004-2005 of 2005-2006). Een andere – praktische – voorwaarde is natuurlijk geweest dat de school bereid was aan de follow-up mee te doen. Onze keus is gevallen op de eerste twee scholen die zich als deelnemer hebben opgegeven.

Vanzelfsprekend is een aantal van twee scholen een te smalle basis om uitspraken te doen die geldig zijn voor alle deelnemers aan de leesverbeteringsprojecten. Op het moment dat we onze conclusies formuleren – zie hoofdstuk 4 – zullen we hier nog eens expliciet op wijzen. Conclusies hebben alleen betrekking op de beide deelnemende scholen. Dat moge een beperking zijn, maar ook conclusies over specifieke scholen kunnen exemplarisch van waarde zijn.

De gegevensverzameling is gebeurd in de voorzomer van 2009. Beide scholen zijn enkele malen bezocht voor vraaggesprekken en voor het verzamelen van documenten (zoals plannen en verslagen) en vorderingengegevens van leerlingen. Op één van beide scholen hebben we daarnaast nog een observatie kunnen doen van enkele leeshulpsessies om een indruk te krijgen van de aard van de geboden leeshulp. De intern begeleiders van de beide scholen zijn ons erg ter wille geweest tijdens de gegevensverzameling.

⁴ Deze opgave is door de school gedaan. Uit evaluatieverslagen van het LGV-projectteam zelf is naderhand gebleken, dat deze opgave niet kan kloppen. School B is een jaar eerder begonnen met LGV. Of deze school vervolgens ook een jaar eerder is begonnen met LGD, kan aan de hand van de evaluatieverslagen niet worden vastgesteld. Ook is er – op beide scholen – twijfel ontstaan aan het aantal leerlingen dat de LGV- of LGD-leesbegeleiding heeft gekregen. De door de scholen genoemde aantallen stemmen niet overeen met de aantallen die het projectteam heeft geregistreerd. In dit onderzoeksverslag rapporteren we alleen de gegevens die we van de scholen hebben gekregen.

3 Resultaten

3.1 *Het verloop van LGV en LGD op de scholen*

School A

De twee pilotjaren van school A waren de schooljaren 2005-2006 en 2006-2007. In het eerste pilotjaar hebben drie leerlingen leesbegeleiding gekregen, in het tweede pilotjaar betrof de leesbegeleiding vijf leerlingen. In het eerste jaar na de twee pilotjaren (schooljaar 2007-2008) heeft de school geen leesbegeleiding volgens de methodiek van LGV aangeboden. De reden is geweest dat de school er niet in is geslaagd de benodigde menskracht vrij te maken. De aangestelde onderwijsassistent heeft andere taken vervuld, onder andere in verband met ziektevervanging. In het betreffende jaar waren er in groep 4 drie leerlingen die in aanmerking zouden zijn gekomen voor LGV. In de volgende paragraaf, gewijd aan de leesontwikkeling van de betreffende zwakke lezers, zullen we deze drie leerlingen meenemen. Het is immers leerzaam om kennis te nemen van de leesontwikkeling van de leerlingen zónder LGV. In het tweede jaar na de pilot (schooljaar 2008-2009) is de leeshulp volgens LGV wèl aangeboden. In het begin van het schooljaar bleken vier leerlingen (op een totaal van ongeveer 50 leerlingen) voor leeshulp in aanmerking te komen. Drie daarvan ontvingen op het moment van de gegevensverzameling (april 2009) nog steeds LGV-hulp. Voor de vierde leerling was de leeshulp inmiddels succesvol afgesloten. Deze leerling heeft grote vorderingen gemaakt, waardoor individuele leesbegeleiding niet meer nodig was.

De leeshulp wordt dit jaar gegeven door een onderwijsassistent die al jaren aan de school verbonden is, óók al in de pilotperiode van LGV. Zij is daardoor goed op de hoogte van de manier waarop de leeshulp gegeven hoort te worden. We hebben met haar de ‘Checklist leesbegeleiding volgens LGV’ (zie bijlage) doorgenomen. De uitkomst is dat alle programma-elementen getrouw worden gerealiseerd. Elke leerling ontvangt vier maal per week individuele leeshulp in een sessie van 30 minuten per keer, waarin gevarieerde oefeningen worden gedaan (tekst lezen, woord lezen, klank-tekenkoppeling). Het positieve beeld van de ‘programmatrouw’ is op hoofdlijnen bevestigd, nadat we gedurende een ochtend enkele leeshulpsessies hebben bijgewoond. Op onderdelen constateerden we echter afwijkingen. Uit het bijgehouden logboek bleek dat de betrokken kinderen toch maar veelal drie maal per week leeshulp ontvangen. Ziekte van leerlingen, roosterwijzigingen en dergelijke eisen kennelijk regelmatig hun tol. Ook duurden de sessies beduidend korter dan bedoeld (10 tot 15 minuten in plaats van 30 minuten).

School B

School B is deelnemer geweest aan beide pilots. Voor LGV besloeg de pilot de schooljaren 2005-2006 en 2006-2007. De pilot voor LGD is uitgevoerd in de twee daarop volgende schooljaren. Het totaal aantal leerlingen dat in enig schooljaar LGV- of LGD-leeshulp heeft gehad, bedraagt twaalf (zie Tabel 3.1.1). Enkele leerlingen zijn inmiddels verhuisd, hetgeen tot gevolg heeft dat we wat betreft de leesontwikkeling van de betrokken leerlingen met ontbrekende gegevens te maken hebben (zie par. 3.2). De leeshulp is gegeven door een onderwijsassistent die van begin af aan bij de projecten betrokken is geweest. Ook de intern begeleider is alle jaren dezelfde geweest. Inmiddels is er op de school een tweede intern begeleider werkzaam, die in beide projecten is ingevoerd. Dat alles zorgt voor een zekere mate van continuïteit.

Door roosteromstandigheden hebben we geen observatie kunnen doen van een of meer leeshulpsessies. Deze sessies vonden overigens wel plaats in de periode van de gegevensverzameling. Het betrof één leerling uit groep 5 die LGD-leeshulp kreeg.

Leerlingen die na de in groep 5 aangeboden LGD-leeshulp nog steeds een leesachterstand hadden, zijn in de hogere leerjaren doorgegaan met de ralfi-methodiek die onderdeel vormt van LGD. De ralfi-methodiek houdt in dat leerlingen in groepjes enkele malen per week gedurende ongeveer een half uur oefenen met het hardop lezen van teksten, begeleid door een ervaren lezer.

In het gesprek over de begeleidingsprotocollen bij LGV en LGD is naar voren gekomen dat deze in grote lijnen worden gerealiseerd zoals bedoeld. Afwijkend is dat de LGV-leeshulp in de dagelijkse praktijk niet vier, maar meestal slechts drie keer per week plaatsvindt. Daar staat tegenover dat de school de start van de LGV-leeshulp heeft vervroegd naar april groep 3. De leeshulp wordt zoveel mogelijk in de klas aangeboden door de eigen leerkracht. De LGD-leeshulp, alleen voor leerlingen die bij LGV onvoldoende baat hebben gevonden, start medio groep 4. Een moeilijkheid bij LGD is dat de voorgeschreven frequentie van de begeleide en onbegeleide lees oefeningen niet goed te realiseren is.

Tabel 3.1.1 Aantal leerlingen dat leeshulp heeft gehad volgens LGV of LGD

Schooljaar	LGV-leeshulp	LGD-leeshulp
2005-2006	3	--
2006-2007	2	--
2007-2008	4	3
2008-2009	3	3

Noot De leerlingen in de kolom LGD-leeshulp zijn dezelfde die een jaar eerder LGV-leeshulp hebben ontvangen.

3.2 Leesontwikkeling van zwakke lezers tijdens en ná de pilot

School A

In deze paragraaf beperken we ons tot de leerlingen die binnen de selectiecriteria van LGV vallen, ongeacht of ze daadwerkelijk de bijbehorende begeleiding hebben gekregen. Op school A betreft het vijftien leerlingen, waarvan er twaalf LGV hebben gehad. We besteden aandacht aan de ontwikkeling op drie toetsen, de Drie-Minuten-Toets (kaart 3), de AVI-toets en een toets voor begrijpend lezen (SBR/SVR, dan wel Begrijpend Lezen versie 1998).

Tabel 3.2.1 is samengesteld op basis van de *Drie-Minuten-Toets, kaart 3*. Op deze kaart lezen leerlingen meerlettergrepige woorden die in rijtjes onder elkaar zijn afgedrukt. De weergegeven scores zijn de zogenoemde Cito-niveauscores, die de volgende betekenis hebben:

- A goed, behoort landelijk gezien tot de beste 25 procent;
- B bovengemiddeld, behoort landelijk gezien tot percentielgroep 51 tot 75;
- C ondergemiddeld, behoort landelijk gezien tot percentielgroep 26 tot 50;
- D zwak, behoort landelijk gezien tot percentielgroep 11 tot 25;
- E zeer zwak, behoort landelijk gezien tot de zwakste 10 procent.

We richten allereerst de aandacht op een vergelijking tussen meetmoment B4 (vlak voor de interventie) en meetmoment M4 (vlak na de interventie). Van de twaalf leerlingen die LGV hebben gehad, hebben er vijf een hogere score gekregen, vier zijn gelijk gebleven, twee zijn achteruit gegaan⁵ en van één leerling zijn de relevante scores niet beschikbaar. De drie leerlingen die géén LGV hebben gehad, zijn op een gelijk niveau gebleven (tweemaal) of achteruit gegaan (eenmaal). Bekijken we vervolgens de ontwikkeling van de leerlingen op wat langere termijn, dan wordt duidelijk dat veel zwakke lezers in de periode na de interventie zwakke lezers blijven. Slechts drie leerlingen (0607-4, 0607-5 en 0809-1) zijn geklommen tot het C-niveau. De leesontwikkeling van de leerlingen die geen LGV hebben gekregen is zeker niet ongunstiger dan van leerlingen die wel LGV hebben gehad.

⁵ Gezien de aard van niveauscores is hier sprake van een achteruitgang in relatieve zin: de betreffende leerlingen hebben zich minder voortvarend ontwikkeld dan hun leerjaargenoten.

Tabel 3.2.1 Niveauscores van geselecteerde zwakke lezers op de Drie-Minuten-Toets, kaart 3, vanaf eind groep 3 (E3) tot en met midden groep 7 (M7); school A

Leerling ^a	Vóór interventie		Na interventie							
	E3	B4	M4	E4	B5	M5	B6	M6	B7	M7
0506-1	D	E	D	D	D	D	D	D	--	E
0506-2	D	D	E	E	D	-- ^c	--	--	--	--
0506-3	C	E	E	E	E	E	E	D	--	--
0607-1	D	D	D	E	E	D	E	E	--	--
0607-2	E	E	E	E	E	E	E	E	--	--
0607-3	D	E	D	D	E	D	D	D	--	--
0607-4	D	C	B	B	B	D	C	C	--	--
0607-5	C	D	C	D	C	C	C	C	--	--
0708-1 ^b	E	E	E	E	E	--	--	--	--	--
0708-2 ^b	E	E	E	D	D	--	--	--	--	--
0708-3 ^b	D	C	D	D	D	--	--	--	--	--
0809-1	C	D	C	--	--	--	--	--	--	--
0809-2	D	E	E	--	--	--	--	--	--	--
0809-3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0809-4	C	C	D	--	--	--	--	--	--	--

^a Leerlingidentificatie is een samenstelling van het schooljaar waarin de leerling met LGV te maken kreeg en een rangnummer.

^b Deze leerling heeft géén leesbegeleiding volgens LGV gekregen (zie de tekst ter verklaring).

^c Waar – staan, ontbreekt een waarneming.

Tabel 3.2.2 is samengesteld op basis van de AVI-toets. Op deze toets lezen leerlingen coherente tekst. De weergegeven scores zijn de zogenoemde AVI-instructieniveaus, corresponderend met het niveau van geschikte oefenteksten. We richten weer allereerst de aandacht op de vergelijking tussen meetmoment B4 (vlak voor de interventie) en meetmoment M4 (vlak na de interventie). Van de twaalf leerlingen die LGV hebben gekregen zijn er twee 2 niveaus gestegen, zeven zijn 1 niveau gestegen en drie hebben op de AVI-toets geen hoger niveau gehaald. De drie leerlingen die geen LGV hebben gehad, zijn alle drie vooruitgegaan, met 1 niveau (twee leerlingen), of twee niveaus (één leerling). Bekijken we vervolgens de ontwikkeling van de leerlingen op langere termijn, dan zien we dat alle leerlingen duidelijke groei vertonen. Over de jongste lichter is over het verwachte eindniveau nog weinig te zeggen, maar eerdere lichten zijn goed op weg om in groep 7 (of eerder) AVI-9 te realiseren. Dit geldt overigens ook voor de leerlingen die geen LGV hebben gehad.

Tabel 3.2.2 AVI-scores (instructieniveau) van geselecteerde zwakke lezers vanaf medio groep 3 (M3) tot en met midden groep 7 (M7); school A

Leerling ^a	Vóór interventie			Na interventie									
	M3	E3	B4	M4	E4	B5	M5	E5	B6	M6	E6	B7	M7
0506-1	0	1	2	2	5	6	7	7	8	8	8	9	9
0506-2	1	2	2	3	4	-- ^c	--	--	--	--	--	--	--
0506-3	0	1	1	2	3	4	6	6	7	8	--	--	--
0607-1	0	1	2	3	5	6	7	8	8	8	--	--	--
0607-2	0	1	1	1	1	2	4	4	4	6	--	--	--
0607-3	0	0	2	3	5	6	7	8	8	8	--	--	--
0607-4	0	2	3	5	5	7	9	9	9	uit	--	--	--
0607-5	0	1	3	4	5	7	8	8	9	9	--	--	--
0708-1 ^b	0	1	2	3	4	5	6	--	--	--	--	--	--
0708-2 ^b	--	1	2	4	5	6	7	--	--	--	--	--	--
0708-3 ^b	1	2	3	4	5	6	7	8	--	--	--	--	--
0809-1	0	2	3	3	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0809-2	0	1	3	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0809-3	1	1	2	3	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0809-4	0	0	2	4	--	--	--	--	--	--	--	--	--

^a Leerlingidentificatie is een samenstelling van het schooljaar waarin de leerling met LGV te maken kreeg en een rangnummer.

^b Deze leerling heeft géén leesbegeleiding volgens LGV gekregen (zie de tekst ter verklaring).

^c Waar – staan, ontbreekt een waarneming.

Tot slot van deze sectie bespreken we de ontwikkeling van de leerlingen op het terrein van begrijpend lezen (tabel 3.2.3). Dit domein is relevant, omdat elke leeshulp er uiteindelijk toe moet leiden dat leerlingen alle kansen krijgen om goede begrijpende lezers te worden. Voor de lichte 0506, die uit drie leerlingen bestaat, is het beeld niet helder omdat twee leerlingen de school inmiddels hebben verlaten. De overblijvende leerling functioneert op D-niveau. Het beeld voor lichte 0607 is relatief gunstig. Drie van hen hebben bij de laatste meting het C-niveau gehaald. Voor lichte 0708 zijn de cijfers minder goed, maar deze leerlingen hebben geen LGV gekregen. Over de leerwinst van de jongste lichte valt nog niets te zeggen.

Tabel 3.2.3 Niveauscores van geselecteerde zwakke lezers op een toets voor begrijpend lezen, vanaf eind groep 3 (E3) tot en met midden groep 7 (M7); op meetmomenten E3 tot en met E4 is de SBR/SVR (Schaal Betekenisrelaties, resp. Schaal Verwijsrelaties) afgenomen, vanaf groep 5 de toets Begrijpend Lezen (versie 1998); school A

Leerling ^a	Vóór interventie	Na interventie				
	E3	M4	E4	M5	M6	M7
0506-1	D – D	D – C	C – -- ^c	B	B	D
0506-2	B – D	D – C	D – --	--	--	--
0506-3	D – C	D – B	B – --	B	B	--
0607-1	B – D	C – A	--	D	D	--
0607-2	E – D	B – D	--	D	D	--
0607-3	D – B	C – C	--	C	C	--
0607-4	C – C	C – D	-- – B	C	C	--
0607-5	E – E	C – D	-- – B	A	C	--
0708-1 ^b	D – D	E – D	D – D	--	--	--
0708-2 ^b	E – E	D – C	E – --	--	--	--
0708-3 ^b	D – D	E – E	C – D	--	--	--
0809-1	C – B	--	--	--	--	--
0809-2	D – D	--	--	--	--	--
0809-3	C – C	--	--	--	--	--
0809-4	D – D	--	--	--	--	--

^a Leerlingidentificatie is een samenstelling van het schooljaar waarin de leerling met LGV te maken kreeg en een rangnummer.

^b Deze leerling heeft géén leesbegeleiding volgens LGV gekregen (zie de tekst ter verklaring).

^c Waar – staan, ontbreekt een waarneming.

School B

Op school B hebben sinds het eerste pilotjaar in 2005-2006 twaalf leerlingen leeshulp volgens LGV ontvangen. Al deze leerlingen kregen aansluitend ook nog leeshulp volgens LGD. In deze sectie besteden we aandacht aan de ontwikkeling op drie toetsen, de Drie-Minuten-Toets (kaart3), de AVI-toets en een toets voor begrijpend lezen (SBR/SVR, dan wel Begrijpend Lezen versie 1998).

Tabel 3.2.4 is samengesteld op basis van de *Drie-Minuten-Toets*, kaart 3. Op deze kaart lezen leerlingen meerlettergrepige woorden die in rijtjes onder elkaar zijn afgedrukt. De weergegeven scores zijn de zogenoemde Cito-niveauscores, die de volgende betekenis hebben:

A goed, behoort landelijk gezien tot de beste 25 procent;

B bovengemiddeld, behoort landelijk gezien tot percentielgroep 51 tot 75;

C ondergemiddeld, behoort landelijk gezien tot percentielgroep 26 tot 50;

D zwak, behoort landelijk gezien tot percentielgroep 11 tot 25;

E zeer zwak, behoort landelijk gezien tot de zwakste 10 procent.

Als gevolg van verhuizingen ontbreken van sommige leerlingen scores. Soms ook is de toets een keertje niet afgenomen of kon de behaalde score niet worden teruggevonden in de schooladministratie. We richten allereerst de aandacht op een vergelijking tussen meetmoment B4 (vlak voor de interventie) en meetmoment M4 (vlak na de interventie). Van de zeven leerlingen waarbij we deze vergelijking kunnen maken, zijn er vijf die op hetzelfde Cito-niveau zijn gebleven; twee leerlingen zijn een niveau gestegen. Bekijken we vervolgens de ontwikkeling van de leerlingen op wat langere termijn, dan wordt duidelijk dat veel zwakke lezers in de periode na de interventie zwakke lezers blijven. Slechts twee leerlingen (0809-1 en 0809-2) zitten volgens de laatste gegevens op het C-niveau.

Tabel 3.2.4 Niveauscores van geselecteerde zwakke lezers op de Drie-Minuten-Toets, kaart 3, vanaf eind groep 3 (E3) tot en met midden groep 7 (M7); school B

Leerling ^a	Vóór interventie		Na interventie							
	E3	B4	M4	E4	B5	M5	B6	M6	B7	M7
0506-1	-- ^b	E	E	E	E	E	E	E	E	E
0506-2	--	D	D	E	E	^D	E	E	E	E
0506-3	--	C	C	D	C	C	D	D	D	D
0607-1	--	D	D	--	--	--	--	--	--	--
0607-2	--	E	D	--	D	C	C	E	--	--
0708-1	E	E	--	C	--	E	--	--	--	--
0708-2	E	--	E	E	D	E	--	--	--	--
0708-3	C	D	--	D	--	E	--	--	--	--
0708-4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0809-1	--	D	C	--	--	--	--	--	--	--
0809-2	--	C	C	--	--	--	--	--	--	--
0809-3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

^a Leerlingidentificatie is een samenstelling van het schooljaar waarin de leerling met LGV te maken kreeg en een rangnummer.

^b Waar -- staan, ontbreekt een waarneming.

Tabel 3.2.5 is samengesteld op basis van de AVI-toets. Op deze toets lezen leerlingen coherente tekst. De weergegeven scores zijn de zogenoemde AVI-instructieniveaus, het tekstniveau dat leerlingen nog net zelfstandig aankunnen. We richten weer allereerst de aandacht op de vergelijking tussen meetmoment B4 (vlak voor de interventie) en

meetmoment E4 (vlak na de interventie). Van de twaalf leerlingen die LGV hebben gekregen zijn er vier 2 of meer niveaus gestegen, één is 1 niveau gestegen. Van zeven leerlingen hebben we niet meer kunnen nagaan hoe hun AVI-niveau zich ten tijde van de interventie heeft ontwikkeld. Ook op latere momenten is sprake van veel ontbrekende gegevens. Dit hangt samen met het feit dat de AVI-scores op deze school niet centraal in een computer opgeslagen zijn, maar handmatig in de dossiers van de afzonderlijke leerlingen. De ontbrekende gegevens zorgen er ook voor dat we nauwelijks een uitspraak kunnen doen over de AVI-ontwikkeling op langere termijn. Van twee leerlingen lijkt het aannemelijk dat ze in groep 7 of 8 AVI-9 op beheersingsniveau gaan realiseren. Van de anderen is dit nog niet te beoordelen.

Tabel 3.2.5 AVI-scores (instructieniveau) van geselecteerde zwakke lezers vanaf eind groep 3 (E3) tot en met begin groep 7 (B7); school B

Leerling ^a	Vóór interventie		Na interventie							
	E3	B4	M4	E4	B5	M5	E5	B6	E6	B7
0506-1	-- ^b	1	--	3	3	6	6	7	8	9
0506-2	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0506-3	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0607-1	--	2	--	--	--	--	--	--	--	--
0607-2	1	--	--	--	6	7	8	8	9	--
0708-1	<1	<1	2	2	4	5	--	--	--	--
0708-2	--	<1	2	4	4	6	--	--	--	--
0708-3	1	2	2	2	3	--	--	5	6	--
0708-4	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
0809-1	1	2	5	--	--	--	--	--	--	--
0809-2	2	3	4	5	--	--	--	--	--	--
0809-3	1	1	3	--	--	--	--	--	--	--

^a Leerlingidentificatie is een samenstelling van het schooljaar waarin de leerling met LGV te maken kreeg en een rangnummer.

^b Waar -- staan, ontbreekt een waarneming.

Tot slot van deze sectie bespreken we de ontwikkeling van de leerlingen op het terrein van begrijpend lezen (tabel 3.2.6). Dit domein is relevant, omdat elke leeshulp er uiteindelijk toe moet leiden dat leerlingen alle kansen krijgen om goede begrijpende lezers te worden. In de tabel valt op dat er relatief veel ontbrekende waarnemingen zijn. Voor een enkele leerling komt dat omdat deze de school verlaten heeft. In andere gevallen is de toets niet afgenomen, of misschien is de score niet in het Cito-leerlingvolgsysteem vastgelegd. Als een leerling eind groep 3 of begin groep 4 nog niet op AVI-1 leest, ontstaat het probleem dat de technische leesvaardigheid onvoldoende is

om een toets voor begrijpend lezen af te nemen. Daar zijn twee oplossingen voor, die op school B beide in gebruik zijn. De eerste oplossing is om de toets niet af te nemen. De tweede oplossing is dat de leerkracht de tekst en de vragen aan de leerling voorleest. In feite tast de tweede oplossing de validiteit van de te verkrijgen scores aan. De toets is dan eerder een toets voor begrijpend *luisteren* dan voor begrijpend lezen. We konden niet meer nagaan voor welke leerlingen welke oplossing gekozen is. Van de twaalf in de tabel opgenomen leerlingen zijn er drie die volgens de laatste meting als zwakke of zeer zwakke begrijpende lezers gelden (0708-3, 0809-2 en 0809-3). Een opvallend patroon vormt de ontwikkeling van leerling 0708-1. Tussen E4 en M5 ontwikkelt deze zich van een heel zwak naar goed. Dit kan ermee te maken hebben dat deze leerling op AVI een geweldige spurt heeft laten zien.

Tabel 3.2.6 Niveauscores van geselecteerde zwakke lezers op een toets voor begrijpend lezen, vanaf eind groep 3 (E3) tot en met midden groep 7 (M7); op meetmomenten E3 tot en met E4 is de SBR/SVR (Schaal Betekenisrelaties, resp. Schaal Verwijsrelaties) afgenomen, vanaf groep 5 de toets Begrijpend Lezen (versie 1998); school B

Leerling ^a	Vóór interventie	Na interventie				
	E3	M4	E4	M5	M6	M7
0506-1	-- ^b	--	A	B	B	A
0506-2	--	--	C	C	D	C
0506-3	--	--	B	D	C	C
0607-1	--	--	C	--	--	--
0607-2	--	--	C	B	B	--
0708-1	--	C/C	E	A	--	--
0708-2	A/C	B/C	--	--	--	--
0708-3	B/C	B/C	E	E	--	--
0708-4	D/C	--	--	--	--	--
0809-1	A/A	B/A	--	--	--	--
0809-2	B/B	D/D	--	--	--	--
0809-3	E/E	--	--	--	--	--

^a *Leerlingidentificatie is een samenstelling van het schooljaar waarin de leerling met LGV te maken kreeg en een rangnummer.*

^b *Waar -- staan, ontbreekt een waarneming.*

3.3 Leesopbrengsten schoolbreed

School A

Deze school heeft in pilotjaar 1 een taalbeleidsplan ontwikkeld, zoals ook de bedoeling was van LGV. Het plan, dat is vastgesteld in juni 2006, is een mix van eerder uitgezette lijnen en nieuwe initiatieven. Het bevat uiteenlopende voornemens, zowel op het vlak van het voorbereidend leesonderwijs, het aanvankelijk leesonderwijs als het voortgezet technisch en begrijpend leesonderwijs. Genoemd is onder andere: meer aandacht in de onderbouw voor de leesvoorwaarden, continuering van de leeshulp voor zwakke lezers conform de methodiek van LGV en het kiezen van een nieuwe methode voor voortgezet technisch, begrijpend en studerend lezen. Tot een formele evaluatie van het taalbeleidsplan is het nooit gekomen, waardoor de opbrengsten ervan moeilijk te beoordelen zijn. Toch lijkt het dat de school belangrijke stappen voorwaarts heeft gezet. De *ib-er* geeft daarvan enkele voorbeelden. Zo is het gelukt om in de onderbouw de leesvoorwaarden een meer centrale plaats te geven. Dat gebeurt onder andere aan de hand van materialen uit *Piramide* en *Schatkist Lezen*. Ouders ondersteunen zwakke lezers via een computerprogramma dat flitswoorden aanbiedt. In 2008-2009 is de school overgegaan op een andere methode voor begrijpend en studerend lezen (namelijk 'Tekstverwerken van begrijpend naar studerend lezen'). Een laatste voorbeeld betreft het stimuleren van de leesmotivatie. Daartoe is in alle klassen een bak geplaatst met teksten die leerlingen graag lezen, waaronder informatieve teksten en strips. Elke middag wordt twintig minuten gereserveerd voor het zogenoemde baklezen.

In 2008 is een nieuw taalbeleidsplan ontwikkeld, omdat de school deelneemt aan de *Pilots Taalbeleid* die door de *PO-Raad* worden gecoördineerd. Een van de aanleidingen daarvoor was, dat er tegenstrijdige signalen waren over de kwaliteit van de leesopbrengsten. Op grond van een periodiek kwaliteitsonderzoek in februari 2007 constateerde de Inspectie dat de eindresultaten al vier jaar achtereen onder het verwachte niveau liggen. Zulks leidde de Inspectie af uit de scores op de *Eindtoets Basisonderwijs* van het *Cito*. Toetsen voor begrijpend lezen uit het *Cito-leerlingvolgsysteem* laten evenwel een positiever beeld zien, aldus de *ib-er*. Het is niet duidelijk waaraan dit verschil te wijten is. Misschien heeft het te maken met verschillen tussen beide type toetsen. Maar ook is mogelijk dat er met name in de groepen 7 en 8 een terugval van resultaten plaatsvindt. Hoe dit ook zij, het nieuwe taalbeleidsplan omvat een periode van drie jaar, waarin gefaseerd gewerkt wordt aan onder meer leerkrachtvaardigheden op het terrein van woordenschatonderwijs en technisch en begrijpend lezen.

We besteden eerst aandacht aan de resultaten van de school op de *Eindtoets Basisonderwijs*. We concentreren ons op twee onderdelen, begrijpend lezen (30 items) en woordenschat (20 items). In tabel 3.3.1 zijn de schoolgemiddelden via een lineair additief model ontleed; zie toelichting onder de tabel. Het algemene gemiddelde bedraagt 28, lager derhalve dan het landelijke gemiddelde dat op 50 is gesteld (voor lezers met een statistische achtergrond: deze achterstand komt op basis van de

normaalverdeling overeen met ongeveer 0,6 standaarddeviatie). Bezien we de twee domeineffecten, dan blijkt dat het gemiddelde voor begrijpend lezen stelselmatig lager is dan voor woordenschat. Het verschil bedraagt 18 punten. Bezien we vervolgens de jaareffecten, dan zien we aanzienlijke verschillen, maar zonder een duidelijke trend. Er zijn twee mindere jaren geweest, namelijk 2005 en 2008. Daarentegen zijn de gemiddelden in 2007 en 2009 beduidend hoger geweest.

Tabel 3.3.1 Gemiddelde scores school A op de Eindtoets Basisonderwijs Cito, onderdeel Begrijpend Lezen, voor en na ontleding in een lineair additief model (de scores zijn zogenoemde IC percentielen, gecorrigeerd voor gemiddeld leerlinggewicht); de gemiddelden zijn berekend op groepen van omstreeks 50 leerlingen

Domein	Afnamejaar					Domeineffect
	2005	2006	2007	2008	2009	
<i>Vóór ontleding</i>						
Begrijpend lezen	7	--	27	9	34	--
Woordenschat	24	--	48	27	47	--
<i>Ná ontleding</i>						
Begrijpend lezen	0	--	- 2	0	2	- 9
Woordenschat	- 1	--	1	0	- 3	9
Afnamejaareffect	- 12	--	10	- 10	13	28

Noot Waar -- staan, ontbreekt een waarneming of is een effect niet van toepassing. De gemiddelden 'vóór ontleding' zijn de geobserveerde gemiddelden. Deze zijn ontleed in een jaareffect (in onderste regel), een domeineffect (in laatste kolom) en een residu (in de cellen ná ontleding). Het algemene gemiddelde (over domeinen en jaren heen) bedraagt 28 (rechts onder).

Vervolgens richten we ons op de schoolgemiddelden op de toets Begrijpend Lezen 1998 uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Deze bestrijkt de leerjaren 5 tot en met 8. In tabel 3.3.2 zijn de gemiddelden van school A wederom ontleed in een lineair additief model. Het algemene gemiddelde bedraagt 40, een klein verschil met het landelijke gemiddelde dat één puntje hoger ligt. De effecten van het afnamejaar zijn gering, niet groter dan één punt. Dat leidt tot de conclusie dat er over de afnamejaren heen géén trend is. Anders gezegd, het algemene niveau daalt noch stijgt. De leerjaareffecten zijn daarentegen aanzienlijk. Dit is natuurlijk ook te verwachten, omdat leerlingen in hogere leerjaren beter begrijpend lezen dan leerlingen in lagere leerjaren. Per leerjaar stijgt het gemiddelde ongeveer tien punten (iets minder tussen leerjaar 7 en 8, namelijk zes punten).

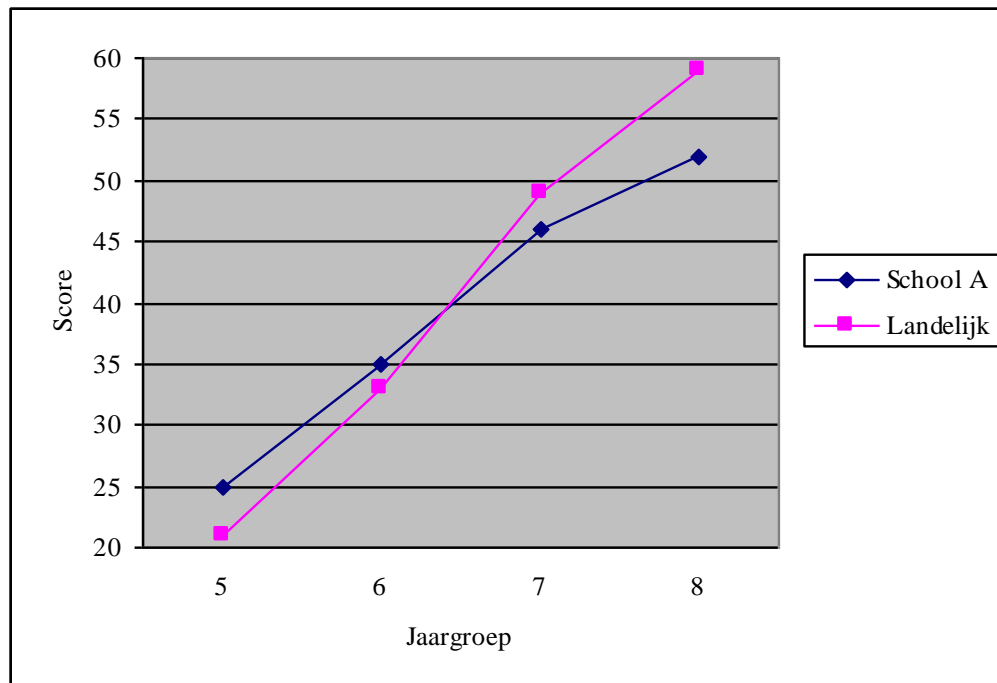
Tabel 3.3.2 Gemiddelde scores school A op toets Begrijpend Lezen (Cito-leerlingvolgsysteem, versie 1998) voor de leerjaren 5 tot en met 8, voor en na ontleding in een lineair additief model (de scores zijn zogenoemde schaalscores, ongecorrigeerd voor gemiddeld leerlinggewicht); de gemiddelden zijn berekend op groepen van omstreeks 50 leerlingen

Leerjaar	Afnamejaar					Leerjaareffect
	2005	2006	2007	2008	2009	
<i>Vóór ontleding</i>						
Groep 5	24	29	25	23	24	--
Groep 6	36	32	38	38	32	--
Groep 7	47	45	45	46	47	--
Groep 8	49	51	51	53	57	--
<i>Ná ontleding</i>						
Groep 5	0	4	0	- 3	- 2	- 15
Groep 6	2	- 3	3	2	- 4	- 5
Groep 7	2	- 1	- 1	- 1	0	6
Groep 8	- 2	- 1	- 1	0	4	12
Afnamejaareffect	- 1	0	0	1	1	40

Noot Waar -- staan, is een effect niet van toepassing. De gemiddelden 'vóór ontleding' zijn de geobserveerde gemiddelden. Deze zijn ontleed in een jaareffect (in onderste regel), een leerjaareffect (in laatste kolom) en een residu (in de cellen ná ontleding). Het algemene gemiddelde (over leerjaren en afnamejaren heen) bedraagt 40 (rechts onder).

Vergelijken we, ter afsluiting, de schoolgemiddelden met de landelijke gemiddelden (Figuur 3.3.1), dan valt er een opmerkelijke conclusie te trekken. In de leerjaren 5 en 6 is het schoolgemiddelde hoger dan het landelijke gemiddelde. In de leerjaren 7 en 8 is het omgekeerde het geval. De figuur biedt een grafische illustratie van hetgeen de ib-er veronderstelde (zie hiervoor). In leerjaar 7 slaat de oorspronkelijke voorsprong om in een achterstand ten opzichte van het landelijke gemiddelde. In groep 8 is de achterstand opgelopen tot 7 punten, hetgeen qua omvang

Figuur 3.3.1 Gemiddelde scores op de toets Begrijpend Lezen 1998 (Cito-leerlingvolgsysteem) van school A voor de leerjaren 5 tot en met 8 (berekend over de afnamejaren 2005 tot en met 2009)



ongeveer overeenkomt met ruim een half schooljaar (zeven dl-maanden). Een lichtpuntje is overigens dat de school met groep 8 in leerjaar 2009 een gemiddelde heeft bereikt dat dicht bij het landelijke gemiddelde ligt (schoolgemiddelde 57, landelijke gemiddelde 59). Of dit een bestendig resultaat is, zal in de komende jaren moeten blijken. Hoopvol is in elk geval dat in het genoemde jaar 2009 ook groep 7 nog slechts 2 punten achterligt op het landelijke gemiddelde.

School B

School B heeft in pilotjaar 1 van LGV een taalverbeterplan ontwikkeld, zoals ook de bedoeling was van het project. Het plan sloot aan bij de specifieke situatie van de school. Zo was er sprake van een aanmerkelijke uitval (meer dan tien procent) van leerlingen aan het eind van groep 3. In de onderbouw stonden een paar zaken nog niet goed op de rails. In de eerste plaats waren de door de school vastgelegde evaluatiemomenten niet in overeenstemming met de planning die wordt aangehouden in het landelijke protocol 'Leesproblemen en dyslexie'. Ook wilde de school een meer systematische aanpak van taalzwakke leerlingen in de groepen 1/2, met een betere afstemming tussen hulp in en buiten de klas. De voornemens in het taalbeleidsplan beoogden in de genoemde punten verbetering aan te brengen. Belangrijke elementen in het plan waren het opstellen van een aparte leerlijn beginnende geletterdheid, inclusief

meetmomenten, in lijn met het landelijke protocol. In de groepen 3 en 4 zou er meer tijd ingeroosterd worden voor leesinstructie. Een formele evaluatie van de resultaten van het taalverbeterplan is niet beschikbaar. Maar volgens de ib-er die wij hebben gesproken, is het plan integraal tot uitvoering gebracht. Bij de aanpak van de taalzwakke kleuters maakt de school gebruik van Schatkist. Extra instructietijd voor leerlingen in groep 3 is gerealiseerd via tutorlezen, waartoe leerlingen uit groep 8 zijn ingeschakeld. In de leerjaren 4, 5 en 6 worden jaarlijks 20 instructielessen gegeven bij het zogenoemde zwaluwlezen (zwaluw = zelfstandige werkvormen bij het aanvankelijk lezen met uiteenlopende werkvormen).

Om een indruk te krijgen van de leeropbrengsten van het leesonderwijs op de school hebben we gegevens opgevraagd uit het leerlingvolgsysteem. We besteden eerst aandacht aan de uitkomsten op de Eindtoets Basisonderwijs (EB) van het Cito, in het bijzonder twee onderdelen daaruit, begrijpend lezen en woordenschat. Daarna bespreken we de resultaten op de toets Begrijpend Lezen, onderdeel van het Cito-leerlingvolgsysteem.

In tabel 3.3.3 staan de schoolgemiddelden voor de EB-onderdelen begrijpend lezen en woordenschat. In het tweede gedeelte van de tabel zijn de gemiddelden ontleed via een lineair additief model; zie toelichting onder de tabel. Het algemene gemiddelde bedraagt 61, ruim boven het landelijke gemiddelde dat per definitie 50 is (voor lezers met een statistische achtergrond: deze voorsprong komt op basis van de normaalverdeling overeen met 0,3 standaarddeviatie). Bezien we de twee domeineffecten, dan blijkt het verschil tussen begrijpend lezen en woordenschat klein te zijn (het verschil bedraagt gemiddeld over de jaren 2005 tot en met 2009 zes procentpunten). Bezien we vervolgens de jaareffecten dan zien we aanzienlijke verschillen, maar zonder duidelijke trend. Het afnamejaar 2007 springt er in positieve zin uit met een effect van 15 punten. De grote variatie duidt erop dat er tussen de jaarcohorten aanzienlijke verschillen zijn wat betreft de leesopbrengsten eind groep 8.

Tabel 3.3.3 Gemiddelde scores school B op de Eindtoets Basisonderwijs Cito, onderdeel Begrijpend Lezen, voor en na ontleding in een lineair additief model (de scores zijn zogenoemde IC percentielen, gecorrigeerd voor gemiddeld leerlinggewicht); de gemiddelden zijn berekend op groepen van omstreeks 25 leerlingen

Domein	Afnamejaar					Domeineffect
	2005	2006	2007	2008	2009	
<i>Vóór ontleding</i>						
Begrijpend lezen	61	56	73	65	66	--
Woordenschat	43	57	78	42	70	--
<i>Ná ontleding</i>						
Begrijpend lezen	6	- 3	- 6	9	- 5	3
Woordenschat	- 6	4	5	- 8	5	- 3
Afnamejaareffect	- 9	- 5	15	- 8	7	61

Noot Waar -- staan, ontbreekt een waarneming of is een effect niet van toepassing. De gemiddelden 'vóór ontleding' zijn de geobserveerde gemiddelden. Deze zijn ontleed in een jaareffect (in onderste regel), een domeineffect (in laatste kolom) en een residu (in de cellen ná ontleding). Het algemene gemiddelde (over domeinen en jaren heen) bedraagt 61 (rechts onder).

Vervolgens richten we ons op de schoolgemiddelden op de toets Begrijpend Lezen 1998 uit het leerlingvolgsysteem van het Cito. Deze bestrijkt de leerjaren 5 tot en met 8. In tabel 3.3.4 zijn de gemiddelden van school B wederom ontleed in een lineair additief model. Het algemene gemiddelde bedraagt 41, hetgeen overeenkomt met het landelijke gemiddelde. De effecten van het afnamejaar zijn gering, niet groter dan drie punten absoluut. Dat leidt tot de conclusie dat er over de afnamejaren heen géén trend is. Anders gezegd, het algemene niveau daalt noch stijgt. De leerjaareffecten zijn daarentegen aanzienlijk. Dit is natuurlijk ook te verwachten, omdat leerlingen in hogere leerjaren beter begrijpend lezen dan leerlingen in lagere leerjaren. Per leerjaar stijgt het gemiddelde ongeveer tien punten. Dat is in overeenstemming met de landelijke cijfers over het ontwikkelingstempo (zie hierna).

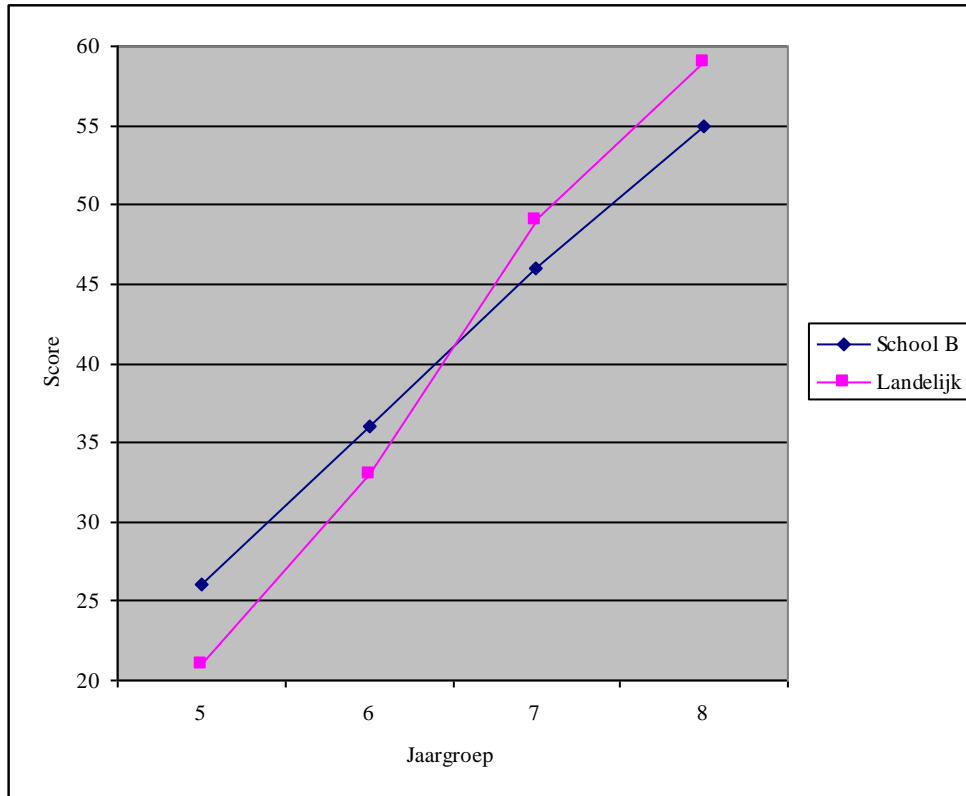
Tabel 3.3.4 Gemiddelde scores school B op toets Begrijpend Lezen (Cito-leerlingvolgsysteem, versie 1998) voor de leerjaren 5 tot en met 8, voor en na ontleding in een lineair additief model (de scores zijn zogenoemde schaalscores, ongecorrigeerd voor gemiddeld leerlinggewicht); de gemiddelden zijn berekend op groepen van omstreeks 25 leerlingen

Leerjaar	Afnamejaar					Leerjaareffect
	2005	2006	2007	2008	2009	
<i>Vóór ontleding</i>						
Groep 5	30	22	24	28	26	--
Groep 6	40	37	36	36	32	--
Groep 7	44	47	53	41	47	--
Groep 8	62	52	54	57	48	--
<i>Ná ontleding</i>						
Groep 5	1	- 3	- 3	2	- 3	- 15
Groep 6	1	2	- 1	0	- 1	- 5
Groep 7	- 5	2	6	- 5	4	5
Groep 8	4	- 2	- 2	2	- 4	14
Afnamejaareffect	3	- 1	1	0	- 3	41

Noot Waar -- staan, is een effect niet van toepassing. De gemiddelden 'vóór ontleding' zijn de geobserveerde gemiddelden. Deze zijn ontleed in een jaareffect (in onderste regel), een leerjaareffect (in laatste kolom) en een residu (in de cellen ná ontleding). Het algemene gemiddelde (over leerjaren en afnamejaren heen) bedraagt 41 (rechts onder).

Vergelijken we, ter afsluiting, de schoolgemiddelden met de landelijke gemiddelden (Figuur 3.3.2), dan valt er een opmerkelijke conclusie te trekken. In de leerjaren 5 en 6 is het schoolgemiddelde hoger dan het landelijke gemiddelde. In de leerjaren 7 en 8 slaat de overigens geringe voorsprong om in een kleine achterstand. In groep 8 is de achterstand opgelopen tot 4 punten, hetgeen qua omvang ongeveer overeenkomt met een half schooljaar (vier dl-maanden).

Figuur 3.3.2 Gemiddelde scores op de toets Begrijpend Lezen 1998 (Cito-leerlingvolgsysteem) van school B voor de leerjaren 5 tot en met 8 (berekend over de afnamejaren 2005 tot en met 2009)



4 Conclusies

Aan LGV hebben inmiddels enkele tientallen scholen in Almere en Lelystad deelgenomen. Het aantal deelnemers aan het vervolgproject LGD is vanzelfsprekend kleiner, maar nadert inmiddels ook de tien. Gezien onze bescheiden onderzoeksmiddelen – en de wens om snel met onderzoeksresultaten te komen – hebben we niet al deze scholen bij het hier beschreven onderzoek kunnen betrekken. Onze gegevensverzameling heeft betrekking op slechts twee scholen uit de beginperiode van beide projecten. De lezer houde goed voor ogen dat de conclusies die we in dit hoofdstuk presenteren, een beperkte reikwijdte hebben. Ze pretenderen zeker *niet* een integrale evaluatie van de opbrengsten van LGV en LGD te zijn. De pretentie is veel bescheidener. We laten alleen twee voorbeelden zien van wat de beide projecten in praktijk teweeg hebben gebracht. In het geval van LGD hebben we ons zelfs tot maar één school beperkt. We structureren onze conclusies aan de hand van de drie onderzoeksvragen uit hoofdstuk 1.

Onderzoeksvraag 1

Hoe is de verdere leesontwikkeling geweest van leerlingen die ten tijde van de pilot zijn begeleid en welke factoren zouden hierop van invloed geweest kunnen zijn?

Het antwoord op deze vraag heeft betrekking op dertien leerlingen, acht van school A en vijf van school B. Wat betreft technisch lezen hebben de leerlingen duidelijke vooruitgang geboekt, zowel op de Drie-Minuten-Toets als op de AVI-toets. Hoewel nog geen van de leerlingen in leerjaar 8 zit, lijkt het een redelijke veronderstelling dat voor alle leerlingen het hoogste AVI-niveau binnen bereik is. Vijf leerlingen hebben dit niveau al eerder, in leerjaar 6 of 7 gehaald. Toch zijn de betrokken leerlingen, vergeleken met hun leeftijdsgenoten, over het algemeen zwakke technische lezers gebleven. Wat betreft begrijpend lezen is het beeld iets gunstiger. Enkele leerlingen hebben een niveau bereikt waarmee ze zich met hun leeftijdsgenoten kunnen meten. Opvallend is dat niet zelden van een leerling een of meer vorderingengegevens ontbreken. Het is niet duidelijk geworden wat hiervan de oorzaak is. Mogelijk is soms een toets niet afgenomen. Maar in het geval van AVI speelt ook een rol, dat in de schooladministratie toetsuitslagen soms slecht terug te vinden zijn. AVI-scores worden veelal niet ingevoerd in het Cito-leerlingvolgsysteem en dat kan tot gevolg hebben dat deze scores niet centraal worden geadmistreerd.

De vraag naar de factoren die op de leesontwikkeling van invloed kunnen zijn geweest, bijvoorbeeld of leerlingen nog extra leeshulp hebben gehad, hebben we niet kunnen beantwoorden. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moeten voor afzonderlijke leerlingen handelingsplannen worden verzameld en geanalyseerd. Tijdens

de uitvoering van het onderzoek bleek het voor beide scholen een te zware belasting om inzicht te geven in de handelingsplannen van de betrokken leerlingen.

Onderzoeksvraag 2

Welke leeshulp krijgen leerlingen in de groepen 4 en 5 aangeboden op scholen die de pilotperiode hebben afgesloten? Hoe getrouw zijn scholen in de uitvoering van de leesmethodieken en wat valt er over de effectiviteit ervan te concluderen?

Op één uitzondering na hebben de beide scholen na afsluiting van de LGV-pilot de leeshulp aan zwakke lezers gecontinueerd. Die uitzondering betreft het eerste jaar na de pilot op een van beide scholen, waarin men er niet in is geslaagd de benodigde menskracht vrij te maken. Gerekend over de twee scholen samen hebben elf van de veertien leerlingen die LGV-leeshulp hadden moeten krijgen, deze ook daadwerkelijk gehad. Het beeld over de effectiviteit ervan is wisselend, maar niet ongunstig. Vier leerlingen zijn twee AVI-niveaus omhoog gegaan en eveneens vier leerlingen één niveau. Twee leerlingen zijn op hetzelfde AVI-niveau gebleven en van één leerling kon de vooruitgang niet worden bepaald.

Het is, op beide scholen, een gunstige omstandigheid geweest dat de huidige intern begeleiders en onderwijsassistenten dezelfde zijn geweest die de pilotperiode hebben meegemaakt. Het beeld over de programmatrouw, de getrouwheid waarmee de LGV-leeshulp in praktijk wordt gebracht, is redelijk positief. Een probleem is soms wel om de vereiste begeleidingsfrequentie – vier maal per week – te realiseren. Maar de intern begeleiders hebben helder voor ogen wat het belang is van een vroegtijdige en intensieve begeleiding van leerlingen die met leren lezen achterop zijn geraakt. Ook zijn ze overtuigd van de effectiviteit van de leeshulp volgens LGV.

Onderzoeksvraag 3

Is er sprake van een algemene verbetering van het leesonderwijs?

Conform de bedoelingen hebben beide scholen een taalbeleidsplan ontwikkeld, gericht op een schoolbrede verbetering van het lees- en taalonderwijs. Een gemeenschappelijk element in de plannen is geweest om in de onderbouw meer aandacht te besteden aan het voorbereidend leesonderwijs. Systematische leeshulp aan zwakke technische lezers in de leerjaren 3 tot en met 5 vormde een ander gemeenschappelijk element. Het is moeilijk aan te geven wat het resultaat van deze plannen is geweest. Ze zijn niet geëvalueerd. Op een van de twee scholen is het taalbeleidsplan uit 2006 twee jaar later 'ingehaald' door een volgend plan waarin het accent ligt op verbetering van het onderwijs in begrijpend lezen. Aanleiding vormde het toezicht door de Inspectie van het Onderwijs, die constateerde dat de eindresultaten voor dit onderdeel al vier jaar achtereenvolgend onder het verwachte niveau liggen.

Richten we de blik op de vorderingen die leerlingen schoolbreed boeken op het terrein van begrijpend lezen, dan luidt de constatering dat er géén trendmatige ontwikkeling te zien is. Op de ene school blijft het schoolgemiddelde stelselmatig achter bij het landelijke gemiddelde, ook als we rekening houden met het aantal gewichtenleerlingen. Op de andere school ligt het schoolgemiddelde veelal bóven het

landelijke gemiddelde. Een algemene verhoging van het peil van begrijpend lezen is niet zichtbaar geworden.

5 Discussie

Nu we bijna aan het einde van de verslaglegging zijn gekomen, willen we proberen de onderzoeksuitkomsten in een wat wijder perspectief te plaatsen. We besteden aandacht aan drie kwesties.

Het belang van follow-up onderzoek

Voor het realiseren van blijvende onderwijsverbeteringen is het noodzakelijk om follow-up onderzoek te doen. Zulk onderzoek gaat verder dan aan het eind van de cursus of pilotperiode nog een keer achterom kijken. Follow-up onderzoek betekent dat betrokkenen één of meer jaren na de invoering van de innovatie teruggaan naar de oorspronkelijke doelstellingen en zich afvragen of deze nog actueel zijn en of ze zijn gerealiseerd. Dat afvragen moet meer zijn dan alleen een denkoefening die aan de overlegtafel wordt uitgevoerd. Het is nodig om ook empirische gegevens te verzamelen: wat is er in werkelijkheid veranderd?

Follow-up onderzoek is vaak bewerkelijk, zo werpt men wel tegen, en het houdt af van de primaire taken en verantwoordelijkheden van de school en van leraren die zich op het bieden van goed onderwijs concentreren. Dat follow-up onderzoek bewerkelijk is, willen we niet tegenspreken. We willen er echter bij opmerken dat een goede planning vooraf kan helpen om de vereiste inzet terug te brengen. Het is van belang om van begin af aan rekening te houden met follow-up onderzoek. Het loont bijvoorbeeld om tevoren af te spreken welke gegevens gearchiveerd moeten worden en hoe dat moet gebeuren. Dan is het een of meer jaren later eenvoudiger om de relevante gegevens te pakken te krijgen. In het geval van LGV en LGD hadden de scholen eenvoudig in hun administratie kunnen aanmerken welke leerlingen deze hulp hebben gekregen. Als vervolgens ook nog afspraken waren gemaakt over vaste evaluatiemomenten en een gemeenschappelijke administratieve procedure voor de vastlegging van toetsscores, dan wordt het veel eenvoudiger om enkele jaren later te reproduceren hoe de vernieuwing in de praktijk heeft gewerkt. In ons geval hebben wij het geluk gehad dat we intern begeleiders troffen die al jaren op hun scholen werkzaam zijn en die veel kennis in hun hoofd hebben. Wisselt zo'n functionaris van school, dan verdwijnt ongemerkt veel nuttige kennis van de school.

Dat follow-up onderzoek bijzaak is, zoals de tweede tegenwerping luidt, willen we bestrijden. De Inspectie van het Onderwijs onderscheidt in het toetsingskader voor het basisonderwijs drie hoofddomeinen. Naast aandacht voor leerresultaten en onderwijsprocessen vormt de kwaliteitszorg op een school het derde domein. Kwaliteitszorg betekent dat een school, en voor individuele leraren geldt hetzelfde, de eigen werkwijze en de resultaten daarvan kritisch moet onderzoeken.

Eenvoudig gezegd, aandacht voor kwaliteit moet! In dat licht vervult follow-up onderzoek een noodzakelijke functie.

De twee belangrijkste oogmerken van LGV en LGD

De twee projecten hebben een dubbele doelstelling: zwakke lezers leeshulp bieden en een schoolbrede verbetering bewerkstelligen van het leesonderwijs. Op de bij het follow-up onderzoek betrokken scholen is de eerste doelstelling beter uit de verf gekomen dan de tweede. Verspreid over vier schooljaren hebben 24 zwakke lezers leeshulp gekregen. Zonder de projecten hadden deze leerlingen die leeshulp zeer waarschijnlijk niet gekregen. Ze zouden zich hebben moeten 'behelpen' met de leeshulp van hun groepsleerkracht. Door de leeshulp te verplaatsen naar een één-op-één situatie buiten de klas hebben de leerlingen zorg-op-maat kunnen krijgen, een type zorg die groepsleraren veelal alleen bij uitzondering kunnen bieden. Over de effectiviteit van de leeshulp vallen twee opmerkingen te maken. De eerste is dat alle 24 leerlingen een toenemende leesvaardigheid laten zien, niet alleen op het gebied van technisch lezen, maar ook op het gebied van begrijpend lezen. Voor de leerlingen uit de eerste twee lichtingen kunnen we zelfs vaststellen dat ze AVI-9 hebben bereikt of althans dat AVI-9 binnen bereik ligt. De tweede opmerking is dat hiermee nog niet is aangetoond dat de geboden leeshulp effectiever is dan wanneer géén leeshulp geboden zou zijn. Om zo'n conclusie te trekken – en dat zou een heel belangrijke conclusie zijn – is een controlegroep nodig van vergelijkbare leerlingen die de LGV/LGD-leeshulp niet krijgen. Zo'n vergelijkingsgroep is niet voorhanden.

Wat betreft het tweede oogmerk, de schoolbrede verbetering van het leesonderwijs, staan we nagenoeg met lege handen. De beide scholen hebben weliswaar een taalbeleidsplan ontwikkeld, maar die zijn niet geëvalueerd. Noodgedwongen hebben we ons daarom beperkt tot een analyse van de vorderingengegevens voor begrijpend lezen op schoolniveau. De lezer moet hierbij bedenken dat de stap van een taalbeleidsplan naar betere leerresultaten een reuzenstap is. Er zijn veel tussenliggende factoren die bepalen of een vastgelegde intentie tot uitvoering wordt gebracht. Wisselingen in het team, tussenliggend kwaliteitsonderzoek van de Inspectie, wijzigingen in het beleid van de landelijke overheid of van het eigen bestuur kunnen roet in het eten gooien. Idealiter omvat de evaluatie of follow-up van een systeemdoel zoals een taalbeleidsplan daarom ook een analyse van de context. Die analyse van de context helpt vervolgens ook om te verklaren waarom er wel of geen doorwerking is naar verbeterde leerresultaten.

In dit geval hebben we geen doorwerking kunnen vaststellen. Afgaande op de resultaten op de Eindtoets Basisonderwijs van het Cito, onderdeel Begrijpend Lezen, valt er tussen 2005 en 2009 géén positieve trend te zien. Op beide scholen laten de schoolgemiddelden een variatie zien die niet onaanzienlijk is. De uitersten, het verschil tussen het slechtste en het beste jaar, verschillen meer dan 20 procentielpunten van elkaar. Nadere informatie van Cito leert dat de gekozen schoolgemiddelden, de IC-percentielen, een forse standaardfout vertonen. Ze zijn daarom misschien niet de meest voor de hand liggende indicatoren voor de kwaliteit van het leesonderwijs op een

school. Overigens wijzen we erop dat ook de Inspectie van het Onderwijs zich van deze indicator pleegt te bedienen.

We hanteerden nog een tweede indicator voor de doorwerking naar verbeterde leerresultaten, namelijk de schoolgemiddelden op toetsen voor begrijpend lezen die onderdeel zijn van het Cito-leerlingvolgsysteem. In dit geval hebben we de schoolgemiddelden per jaargroep in de analyse betrokken (jaargroep 5 tot en met 8). Maar ook volgens deze indicator is er op beide scholen géén sprake van een positieve trend. In tegenstelling tot de eerste indicator zijn de verschillen per afnamejaar evenwel veel beperkter. Een verklaring hiervoor is moeilijk te geven.

De zekerheid die Cito-toetsen bieden

Onder het vorige kopje besteedden we aandacht aan een tweetal type toetsen van het Cito, de Eindtoets Basisonderwijs (EB) en de toetsen uit het leerlingvolgsysteem (lvs). De EB is alleen bedoeld voor groep 8 en bestaat elk jaar uit nieuwe opgaven, de lvs-toetsen Begrijpend Lezen bestrijken alle leerjaren vanaf groep 3 en kennen een vaste samenstelling. Een ander verschil is dat de afname van de EB veel strenger geprotocolleerd is dan de afname van de lvs-toetsen. De protocollering heeft onder andere betrekking op de afnameduur, het moment van de afname en de aanwijzing van de leerlingen die de toets moeten maken. Ondanks deze verschillen zouden beide type toetsen – grosso modo – tot dezelfde conclusies moeten leiden. Een school die op het ene type toetsen hoog scoort, zou dat ook op het andere type toetsen moeten doen.

We hebben evenwel geconstateerd dat dit niet het geval is. We vragen aandacht voor drie verschillen. Het eerste verschil kwam hiervoor al ter sprake: de variatie van afnamejaar tot afnamejaar is op de EB-toetsen groter dan op de lvs-toetsen. Het tweede verschil komt naar voren als we ons beperken tot de resultaten van alleen groep 8, zowel gemeten met de EB als met de lvs-toets Begrijpend Lezen. In dit geval maken we een vergelijking waarbij per afnamejaar steeds dezelfde leerlingen betrokken zijn. Uit de vergelijking blijkt – en dat geldt voor beide scholen – dat er van enige samenhang geen sprake is. Een voorbeeld: op school A laat groep 8 op de lvs-toets Begrijpend Lezen tussen 2005 en 2009 een gestaag stijgende trend zien (van 49 naar 57), maar volgens de EB Begrijpend Lezen is van een stijgende trend geen sprake. Een derde opmerkelijk verschijnsel – ook weer op beide scholen van toepassing – is dat de lvs-toetsen laten zien dat de scores in de jaargroepen 5 en 6 beter zijn dan het landelijke gemiddelde, maar in de groepen 7 en 8 juist slechter. Het lijkt alsof er op beide scholen vanaf groep 7 een vertraging optreedt. Nu is niet uit te sluiten dat zulks daadwerkelijk het geval is, al roept dat dan de vraag op hoe dat komt. Maar ook is mogelijk dat de normeringssteekproeven die het Cito voor de lvs-toetsen heeft gebruikt, een ongelijke representativiteit hebben. Die mogelijkheid valt op voorhand niet uit te sluiten. Want hoe is te verklaren dat groep 8 van school B in 2009 op de EB-Begrijpend Lezen boven het landelijke gemiddelde scoort, maar op de lvs-toets Begrijpend Lezen een achterstand van een heel leerjaar laat zien?

Algemeen wordt veel waarde gehecht aan de scores die leerlingen en scholen realiseren op toetsen van het Cito. Scholen gebruiken de toetsen om hun onderwijs mee

te evalueren. En de Inspectie kent aan Cito-scores een bijzonder groot gewicht toe. Wie zich evenwel wat dieper in de beschikbare cijfers stort, stuit op onbegrijpelijkheden of zelfs tegenstrijdigheden. In het kader van dit onderzoek konden wij daaraan geen verdere aandacht besteden. Maar het is ons duidelijk geworden dat de relatie tussen schoolkwaliteit en Cito-scores niet zo eenduidig is als wel wordt gedacht. Er is voldoende aanleiding om uitkomsten van Cito-toetsen aan een kritische beschouwing te onderwerpen. Het minste dat zou dienen te gebeuren is dat men rekening houdt met de onbetrouwbaarheid van groeps- en schoolgemiddelden door het schatten van de standaardfout. Daarmee kan bepaald worden of een verschil tussen twee gemiddelden op toeval kan berusten, dan wel voldoende groot is om tot een meer inhoudelijke interpretatie over te gaan.

BIJLAGE

School A: Checklist leesbegeleiding volgens Lezen Gaat Voor

Programma-element	Realisatie in 2008-2009
a. Selectie van lln die leesbegeleiding krijgen: alle leerlingen die eind groep 3 landelijk gezien tot de zwakste 10 procent horen (als volgt geoperationaliseerd: DMT kaart 2 op D/E niveau of AVI-2 nog niet op instructieniveau)	+ In sept. 2008 begonnen met 4 lln. (geselecteerd uit twee klassen met samen ca 50 lln); 1 is uitgestroomd wegens succes (heeft avi-4 beheersing gehaald; nu nog 3 in begeleiding)
b. Leesbegeleiding wordt 1-op-1 aangeboden	+
c. Vier maal per week een sessie van 30 minuten	+
d. Elke sessie: 1. 15 min. tekst lezen op instructieniveau volgens whp-methodiek 2. 10 min. oefenen met een woordtrainprogramma of met structuurrijtjes 3. 5 min. oefenen met grafeemkaartjes volgens afgesproken protocol (werken op tijd, diverse spelvormen, waaronder auditieve synthese van mkm-woordjes)	Drie maal ja; het flitsprogramma is tijdelijk niet beschikbaar; daarom nu oefenen met structuurrijtjes, bijvoorbeeld uit de map Leesbegeleiding van Luc Koning
e. 30 Uur training in totaal (15 weken)	+ Gestart in sept. 2008; inmiddels hebben de lln. al bijna 60 uur leesbegeleiding gekregen (15 weken voor en 15 weken na de kerst)
f. Doorgeleiding lln. met een onvoldoende resultaat (voldoende is: minimaal 100 procent leerrendement en AVI-2 beheersing) naar <i>Lezen gaat door</i>	+ Bij één ll. is de voortgang erg traag; inmiddels is dyslexie vastgesteld
g. Lln met onvoldoende resultaat (zie onder f) worden opgenomen in de leerlingenzorg, besproken met de sbd en met ouders ivm met mogelijkheden voor verdere hulp	+ Zie hierboven

Pro memorie (geen elementen die expliciet bij LGV horen, maar die desalniettemin relevant zijn)

h. Is er een logboek van de geboden hulp?	Nee
i. Hoe en hoe vaak worden vorderingen bijgehouden?	Regulier 2 x per jaar; tussendoor naar behoefte
j. Hoe is de afstemming met lezen in de klas (hoe ziet daar het leesonderwijs aan de betrokken leerlingen eruit)?	Geen begeleiding voor technisch lezen in de klas; wel zelfstandig lezen elke middag ('baklezen') en methode voor begrijpend lezen ('Tekstverwerken')
k. Is er een handelingsplan voor lezen voor de betrokken lln?	Ja
l. Is er een bijzondere rol voor ouders weggelegd (bijv. thuis oefenen)?	Ouders hebben uitleg gekregen in september; gevraagd is om thuis elke dag ook even te oefenen; dat doen ze daadwerkelijk
m. Hoe wordt de inzet van de betrokken lln op peil gehouden (bijv. via prijzen, belonen, anderszins)?	De onderwijsassistent heeft hiervoor een eigen oplossing gevonden ('het rebusverhaal')

+ wil zeggen: element wordt gerealiseerd