

12 JUNI 2018



LEESVOORWAARDEN EN LEESONTWIKKELING

ONDERZOEK NAAR LEESPROBLEMEN IN GROEP 2, 3 EN 4

MIRANDA KAMP

STUDENTNUMMER: 3132943

Master Educational Needs

Fontys OSO

Studiebegeleider: Nettie Veeninga-Mulder

Werkplekbegeleider: Annemiek van den Akker

De ontdekking

Als je goed om
je heen kijkt
zie je dat alles
gekleurd is.

Schippers (1973)

Vanwege privacyredenen zijn alle namen in dit onderzoek gefingeerd. Dat geldt zowel voor personen, als voor de school.

Inhoud

Samenvatting.....	5
1. Probleemanalyse	6
1.1 Context	6
1.2 Aanleiding.....	6
1.3 Maatschappelijke relevantie	7
1.4 Probleemstelling en doelstelling	7
2. Theoretisch kader	8
2.1 Doorgaande leesontwikkeling	8
2.2 Overgang van groep 2 naar groep 3	10
2.3 Kleuterverlenging.....	11
2.4 Onderzoeksvraag en deelvragen	11
3. Onderzoeksstrategie en -methoden	13
3.1 Onderzoeksstrategie	13
3.2 Onderzoeksopzet	13
3.3 Respondenten	14
3.4 Onderzoeksmethoden	17
3.4.1 Vragenlijst.....	17
3.4.2 Interview met focusgroep	17
3.4.3 Documentonderzoek	17
3.5 Triangulatie	17
3.6 Betrouwbaarheid en validiteit	19
3.7 Ethiek.....	19
4. Data-analyse en resultaten.....	20
4.1 Deelvraag 1	20
4.1.1 Vragenlijst.....	20
4.1.2 Interview met de focusgroep	20
4.1.3 Documentonderzoek	21
4.2 Deelvraag 2	21
4.2.1 Vragenlijst.....	21
4.2.2 Interview met de focusgroep	21
4.3 Deelvraag 3	22
4.3.1 Documentonderzoek	22
4.4 Deelvraag 4	24
4.4.1 Documentonderzoek	24
5. Conclusie, discussie en aanbevelingen	32
5.1 Beantwoording van de deelvragen	32
5.2 Beantwoording van de hoofdvraag.....	34
5.3 Discussie	34
5.3.1 Reflectie op mijn functioneren tijdens dit onderzoek.....	34

5.3.2 Overige beperkingen	35
5.4 Aanbevelingen	36
5.4.1 Aanbeveling voor leerkrachten van basisschool de Ladder	36
5.4.2 Aanbevelingen voor mogelijk verder onderzoek	36
Nawoord	37
Literatuur.....	38
Bijlage 1 Weergave Overzicht tussendoelen Beginnende Geletterdheid, Masterplan Dyslexie (2012)	40
Bijlage 2 Tussendoelen domein Taal, van <i>Kijk!</i>	42
Bijlage 3 Uitwerking vragenlijsten.....	5
Bijlage 4 Vragenlijst gecodeerd met behulp van de tussendoelen.....	16
Bijlage 5 Interview gecodeerd met behulp van de tussendoelen	19
Bijlage 6 Eigen analyse <i>Kijk!</i> Taal tussendoelen.....	22
Bijlage 7 Analyse SLO <i>Kijk!</i> Taal tussendoelen	25
Bijlage 8 Leerstijlentest Kolb	26
Bijlage 9 Mindmap Onderzoek	31

Samenvatting

Dit onderzoek naar leesvoorwaarden en leesontwikkeling heeft plaatsgevonden op basisschool de Ladder. Aanleiding was de verlegenheidsvraag van de kleuterleerkrachten. Zij bereiden ieder jaar hun groep 2 leerlingen voor op de overgang naar groep 3. Een enkele keer weten ze niet goed in te schatten hoe de leesontwikkeling van een leerling zal verlopen. Zij gaven aan benieuwd te zijn hoe het met die leerlingen gaat over wie twijfel was (vaak 'vroeg' leerlingen), nu ze in groep 3, 4 of nog hogere groepen zitten. Een aantal leerlingen over wie twijfel was heeft kleuterverlenging gekregen; mijn kleutercollega's waren benieuwd hoe dat heeft uitgepakt; was kleuterverlenging zinvol?

De vraag aan mij was om uit te zoeken hoe de ontwikkeling van deze leerlingen, over wie is getwijfeld, is gegaan. Omdat het onderzoeken van de gehele ontwikkeling te groot was, heb ik de vraag ingeperkt, door alleen te kijken naar leesvoorwaarden en leesontwikkeling. Daarnaast is de te onderzoeken groep leerlingen vergroot; er werd niet alleen gekeken naar groep 2 leerlingen over wie twijfel was, maar naar alle groep 2 leerlingen uit schooljaar 2015-2016 en 2016-2017, die in het huidige schooljaar 2017-2018 in groep 3 of 4 zitten.

In de gelezen literatuur worden drie sterkste voorspellers van leesontwikkeling genoemd: fonemisch, bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017). Bovendien is er literatuur bestudeerd over de overgang tussen groep 2 en 3 en mogelijke kleuterverlenging. Kleuterverlenging, en in het algemeen doublure, blijkt geen blijvend positief effect met zich mee te brengen (Goos et al., 2013). Beter is te investeren in een soepelere overgang tussen groep 2 en 3 (Huizenga et al., 2016).

Binnen mijn onderwijspraktijk hebben leerlingen kleuterverlenging gekregen, onder andere omdat ze nog niet aan de leesvoorwaarden voldeden. Daarnaast zijn er leerlingen die kleuterverlenging geadviseerd hebben gekregen, omdat ze nog niet aan de leesvoorwaarden voldeden, maar van wie ouders toch wilden dat ze doorgingen naar groep 3. Bovendien zijn er leerlingen die leesproblemen hebben gekregen in groep 3 en/of 4, maar van wie dat niet verwacht werd. Tot slot zijn er leerlingen die helemaal geen leesproblemen hebben gekregen in groep 3 of 4.

Dit onderzoek heeft zich op de hierboven genoemde groepen leerlingen gericht. Het toont aan dat de leerlingen die kleuterverlenging of doublure hebben gekregen, beter presteren in hun leesontwikkeling dan leerlingen die zonder doublure doorgegaan zijn. Er is niet onderzocht hoe deze ontwikkeling in de toekomst verder verloopt.

Daarnaast werd aangetoond dat een grote groep leerlingen niet geïndiceerd wordt als risicolezer, terwijl deze leerlingen wel leesproblemen krijgen in groep 3 en/of 4.

Er werd gekeken naar de manier van monitoren van leesvoorwaarden. Omdat er op basisschool de Ladder gewerkt wordt met het observatie- en registratiesysteem *Kijk!* (2005), is *Kijk!* nader onderzocht. Opvallend was dat *Kijk!* de leesvoorwaarden niet volledig monitort.

Geadviseerd wordt om de overgang tussen groep 2 en 3 te versoepelen door beter te werken aan leesvoorwaarden, leesvoorwaarden beter te monitoren, een volledige overdracht van groep 2 naar groep 3 te doen en in groep 3 meer in te spelen op de behoeften van de leerlingen.

Bovendien wordt geadviseerd om niet alleen gebruik te maken van *Kijk!* voor het monitoren van leesvoorwaarden, maar ook het Taalcurriculum Utrecht (2011) te hanteren.

1. Probleemanalyse

1.1 Context

Dit onderzoek vindt plaats op basisschool de Ladder. Deze school telt schooljaar 2017-2018 twintig reguliere klassen, waarvan zes kleutergroepen, en vier klassen voor hoogbegaafde kinderen. Op basisschool de Ladder ben ik naast groepsleerkracht van groep 3, ook taalcoördinator en Bouw!-leescoördinator. Dat betekent dat ik op de Ladder als expert word gezien op het gebied van taal- en leesonderwijs.

Vanuit deze expertrol is mij gevraagd te kijken naar de leesontwikkeling van de huidige groep 3 en 4 leerlingen, en dan met name de vroege leerlingen, leerlingen die geboren zijn in de maanden oktober, november of december. Toen deze leerlingen in groep 2 zaten, was de vraag 'kunnen ze door naar groep 3 of is kleuterverlenging beter voor hen?'. Er wordt over kleuterverlenging gesproken, wanneer kinderen groep 2 opnieuw doen. Deze vraag behelst meer dan alleen twijfel over leesontwikkeling. Desalniettemin gaven groep 2 leerkrachten aan dat de leesontwikkeling een belangrijke pijler voor ze is. Dat verklaart hun vraag of ik wil kijken naar de ontwikkeling van leesresultaten van deze leerlingen. Op de Ladder wordt gewerkt met de methode 'Kleuterplein' (2007), om thematisch (taal- en lees-) onderwijs te bieden. Deze methode wordt aangevuld door eigen inbreng van de leerkrachten.

1.2 Aanleiding

Doublure, en daarmee ook kleuterverlenging, staat ter discussie op basisschool de Ladder. Dit omdat onderzoek uitwijst dat doublure op korte termijn wel effect heeft, maar dat dit effect op de lange termijn verdwijnt (Bouwman & De Vries, 2016). Per leerling wordt gekeken naar diens ontwikkeling. Er wordt rekening gehouden met reken- en leesvoorwaarden, werkhouding, motorische, emotionele en sociale vaardigheden. Deze ontwikkelingen worden geregistreerd in het leerlingregistratie en -observatiesysteem *Kijk!* (2005). Op basisschool de Ladder wordt *Kijk!* gebruikt als leerlingvolgsysteem.

Kijk! werkt met ontwikkelingslijnen, waarbij een bepaalde ontwikkeling hoort bij een bepaalde leeftijd. Leerkrachten bepalen onderwijsbehoeften aan de hand van deze ontwikkelingslijnen. Kleuterleerkrachten noemen dat het moeilijk te voorspellen is, wanneer een leerling in een volgende fase komt; het leren gaat sprongsgewijs en niet altijd lineair met de verwachte ontwikkeling van *Kijk!*. Dit komt overeen met wat Roeleveld et al. (2007, in Huizenga et al., 2016) concluderen in hun onderzoek. Zij noemen dat leerkrachten door de sprongsgewijze ontwikkeling soms de cognitieve capaciteiten van kleuters onderschatten. Dit maakt dat ze handelingsverlegen kunnen zijn bij leerlingen met een achterstand in ontwikkeling.

De Wet op het Primair Onderwijs schrijft voor dat ieder kind recht heeft op een ononderbroken ontwikkeling (Pameijer & Van Minderhout, 2016). Toch wordt voor enkele (vroege) kleuterleerlingen het advies voor doublure uitgesproken. Dit gaat in overleg met ouders; er gaan veel gesprekken aan vooraf, waarin rekening gehouden wordt met de leerling en diens thuissituatie, de groepssamenstellingen van de komende groepen 3 en de mogelijkheden voor extra begeleiding binnen de school (Pameijer & Van Minderhout, 2016).

Binnen mijn rol als Master EN, en als taal- en leesspecialist, heb ik vooral aandacht voor het (aanvankelijk) technisch leesonderwijs. Mijn motivatie voor dit onderzoek hangt samen met het verder willen verbeteren van de kwaliteit van het voorbereidend leesonderwijs op de Ladder. Daarbij zijn mijn ontwikkelpunten het betrekken van collega's bij mijn plannen en hen op de hoogte houden van hun rol binnen mijn onderzoek.

Om collega's te betrekken bij mijn onderzoek, heb ik als Master EN in het kader van een vooronderzoek aan een onderbouwvergadering deelgenomen, met als doel het achterhalen van hun onderzoekbehoefte. In deze vergadering kwam een verlegenheidsvraag naar voren: hoe verloopt de leesontwikkeling van kinderen die gesignaleerd waren als risicolezers, leerlingen die niet aan alle leesvoorwaarden voldeden? Over deze leerlingen is met ouders gesproken over mogelijke doublure, waarbij sommige leerlingen kleuterverlenging hebben gekregen en anderen doorgegaan zijn naar groep 3.

Kleuterleerkrachten zijn benieuwd hoe het deze leerlingen vergaat in groep 3 en 4, daar waar de basis voor het technisch lezen wordt gelegd.

1.3 Maatschappelijke relevantie

De doorstroom naar groep 3 houdt scholen al jaren bezig. In 2005 heeft de Onderwijsraad een advies geschreven 'Betere overgangen in het onderwijs', waarin genoemd wordt dat de overgang tussen groep 2 en groep 3 een hardnekkige 'bottleneck' is. Aangegeven wordt dat er onvoldoende aansluiting is tussen groep 2 en groep 3, met name op het gebied van taal.

Het ononderbroken ontwikkelingsproces (Wet primair onderwijs, 2018) geldt ook op de Ladder als uitgangspunt. Dit proces wordt afgestemd op de voortgang in de ontwikkeling van de leerlingen. De insteek van de inspectie voor vroege leerlingen is dat de overgang moet aansluiten op de ontwikkeling van de leerling. De inspectie heeft geen officiële leeftijdsgrens voor de overgang naar groep 3 (Huizenga et al., 2016).

In mijn onderwijspraktijk blijkt uit de verlegenheidsvraag van mijn collega's dat de ontwikkeling van (vroege) leerlingen moeilijk te voorspellen kan zijn. Sommige leerlingen maken ontwikkelingssprongen, waardoor ze nu iets niet kunnen, wat ze een maand later zomaar wel zouden kunnen.

1.4 Probleemstelling en doelstelling

De kleuterleerkrachten van basisschool de Ladder geven aan dat niet altijd goed te voorspellen is hoe de leesontwikkeling van een leerling zal zijn. Ondanks zorgvuldig monitoren via *Kijk!*, worden risicolezers niet altijd (tijdig) gezien. Het is van belang de risicolezers zo vroeg mogelijk te herkennen, omdat interventies die vroeg in het leven van het kind plaatsvinden het meest effectief zijn (Vernooy, 2010). Kinderen die niet genoeg voldoen aan de gestelde leesvoorwaarden, zoals genoemd in paragraaf 2.1, worden risicolezers genoemd.

De lastig te voorspellen leesontwikkeling is de basis voor dit onderzoek. Doel is te kijken naar wat de huidige manier van bijhouden van leesontwikkeling is, om te controleren of dat voldoende is om leesontwikkeling te voorspellen. Daarbij wordt niet alleen gekeken naar de gesignaleerde risicolezers of vroege leerlingen, maar naar alle leerlingen die in schooljaar 2015-2016 en 2016-2017 in groep 2 zaten en leesproblemen hebben gekregen in de huidige groep 3 of 4.

Een ander doel is te komen tot aanbevelingen over het goed monitoren van leesontwikkeling.

2. Theoretisch kader

In dit hoofdstuk wordt de theorie omtrent doorgaande leesontwikkeling beschreven, daarbij aandacht gevend aan de leesvoorwaarden in de kleutergroep. Vervolgens wordt ingegaan op de overgang van groep 2 naar groep 3. Tot slot wordt de theorie over kleuterverlenging beschreven. Deze theorieën worden aan een onderzoeksvraag gekoppeld, met daarbij passende deelvragen.

2.1 Doorgaande leesontwikkeling

Met het oog op de prognose van leesproblemen zijn drie specifieke vaardigheden te onderscheiden die als sterkste voorspellers van de leesontwikkeling worden gezien: fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid. Deze factoren hebben een signaalfunctie voor de latere leesvaardigheden (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017), ze horen bij de start van de leesontwikkeling. Door sterk te focussen op deze drie vaardigheden wordt nog wel eens voorbij gegaan aan de aspecten van mondelinge taal, zoals bijvoorbeeld woordenschat en vertelvaardigheden (Van Druenen, Van der Windt, Scheltinga & Teunissen, 2017). Uiteraard zijn ook de genetische factoren, non woord repetitie, de (meertalige) taalomgeving thuis, het aanbieden van (voor)leesboeken, het gehoor, of de spraak belangrijk in het proces tot leren lezen (Van Druenen, Scheltinga, Wentink & Verhoeven, 2017). Om dit onderzoek te kaderen, richt ik mij alleen op de sterkste voorspellers.

Het trainen van fonologische vaardigheden (waar fonemisch bewustzijn onder valt), letterkennis en benoemsnelheid heeft helaas geen invloed op de preventie van leesproblemen in groep 3 (Eleveld, 2005).

Voor wat betreft deze drie sterkste voorspellers noemen Van Druenen, Gijsel, Scheltinga & Verhoeven (2012) in 'Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs' de volgende signalen in groep 1-2 als voorspeller van latere leesproblemen:

Fonologisch en fonemisch bewustzijn	De leerling heeft moeite met één of meer van de onderstaande activiteiten: • Auditieve analyse: het 'hakken' van gesproken woorden in kleinere stukjes (letters of lettergrepen). • Auditieve synthese: het 'plakken' van losse klanken of lettergrepen tot een gesproken woord. • Foneemmanipulatie: het verklanken van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd. Bijvoorbeeld: als we van het woord 'been' de letter /b/ weglaten, welk woord houden we dan over? • Foneemidentificatie: het herkennen van een bepaalde klank in een woord. Bijvoorbeeld: op welk plaatje zie je een woord dat begint met de 'b' van 'boek'?
Letterkennis	De leerling heeft moeite met het onthouden van letter-klankkoppelingen
Benoemsnelheid	De leerling heeft moeite met het zo goed en snel mogelijk benoemen van een reeks letters, kleuren of afgebeelde objecten.

De site leerlijntaal (Expertisecentrum Nederlands, 2010) spreekt over het alfabetisch principe en het taalbewustzijn. In deze twee categorieën zijn de twee van de drie sterkste voorspellers, namelijk fonemisch bewustzijn en letterkennis, ingebed.

Tussendoelen Alfabetisch principe		
Leerlijntaal (2010)	De leerlingen:	1. ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.
		2. kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen:	3. herkennen en benoemen (enkele) letters, bijvoorbeeld van de eigen naam.

Tussendoelen Taalbewustzijn		
Leerlijntaala (2010)	De leerlingen kunnen:	1. woorden in zinnen onderscheiden.
		2. onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.
		3. woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wagen
		4. reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm (<i>laars-paars</i>), later met beginrijm (<i>kees</i> en <i>kim</i>).
		5. fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen kunnen:	6. meedoen aan woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in klankgroepen te verdelen en daarbij te klappen/te springen.
		7. reflecteren op eigen taalgebruik en dat van anderen, bijvoorbeeld door een grapje te maken over taal of te vragen naar betekenis.

Daarnaast wordt nog een aantal extra kenmerken genoemd, met betrekking tot het voorspellen van leesproblemen. Het grootste deel van deze kenmerken heeft te maken met benoemsnelheid.

Extra kenmerken met betrekking tot voorspellen leesproblemen		
Van Druenen et al. (2012)	1. Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze het antwoord wel weten.	Deze kenmerken hebben betrekking op benoemsnelheid .
	2. Moeite met het onthouden of ophalen van namen uit het geheugen.	
	3. Moeite met het ophalen van de dagen van de week.	
	4. Problemen met het ordenen van objecten.	
	5. Woordvindingsproblemen (het niet op woorden kunnen komen).	

In dit onderzoek wordt mede gekeken naar het Taalcurriculum Utrecht (Van de Mortel & Kaskens, 2011), omdat dit document door de Intern Begeleiders van de Ladder als leidraad voor het taalonderwijs wordt gezien.

Hierin wordt het volgende genoemd voor fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe:

ONTLUIKENDE BEGINNENDE GELETTERDHEID: FONEMISCH BEWUSTZIJN EN ALFABETISCH PRINCIPE	
MINIMAAL	EN VERDER IN ONTWIKKELING
Kan woorden in zinnen onderscheiden.	
Kan klanken in woorden onderscheiden (uitluisteren).	
Kan rijmpjes opzetten, eindrijm herkennen en zelf eindrijm toepassen.	Herkent en gebruikt rijmwoorden.
Weet dat klanken gekoppeld zijn aan letters.	
Kan woorden verdelen in klankgroepen en klankgroepen verbinden tot woorden.	

Kan klanken onderscheiden (een woord klank voor klank uitspreken).	
Kan klanken samenvoegen tot een woord.	
Kan klanken isoleren aan begin van woorden.	Kan klanken isoleren aan begin, in het midden of aan het eind van woorden.
Kan klanken in woorden toevoegen en weglaten, bijvoorbeeld <i>som – om</i> .	Kan klanken in woorden toevoegen, weglaten, vervangen, bijvoorbeeld <i>som – om, som – sop</i> .
Herkent en benoemt minimaal 15 letters.	Herkent en benoemt alle letters.

Ook Masterplan Dyslexie (2012) geeft een overzicht van de tussendoelen beginnende geletterdheid. Deze tussendoelen zijn minder uitgebreid weergegeven dan hierboven beschreven, maar bevatten meer onderdelen. Ze zijn gebaseerd op de tussendoelen beginnende geletterdheid van Verhoeven et al. (1999). Zie [Bijlage 1](#) voor deze weergave.

Het Taalcurriculum Utrecht (Van de Mortel & Kaskens, 2011) bevat een toetskalender waarop te zien is wanneer welke toets afgenomen moet worden om de voortgang van een leerling goed in de gaten te houden. Op de Ladder is twee jaar geleden besloten geen kleutertoetsen meer af te nemen. Reden is dat leerkrachten aangaven zelf goed genoeg te kunnen inschatten wat het niveau van de leerlingen is. Leerlingen over wie getwijfeld wordt, worden nu individueel getoetst. Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten veelal het leesniveau goed in weten te schatten (Gijssels, Bosman & Verhoeven, 2006). De ontwikkeling van de leerlingen wordt gemonitord met behulp van het leerlingregistratie en -observatiesysteem *Kijk!*.

Al bovenstaande kenmerken horend bij leesontwikkeling, geven weer waar naar gekeken moet worden om leesontwikkeling nauwkeurig te monitoren.

2.2 Overgang van groep 2 naar groep 3

In paragraaf 1.2 wordt genoemd dat het verstandig is terughoudend te zijn om tot kleuterverlenging over te gaan. Bij het bestuderen van een soepele overgang van groep 2 naar groep 3, is het zinvol te kijken naar een mogelijke andere manier waar leerlingen profijt van kunnen hebben; wellicht dat vroegtijdig diagnosticeren en/of interveniëren meer effect heeft dan een heel schooljaar opnieuw doen (Roeleveld & Van der Veen, 2007). Eerder zou gedacht moeten worden aan een verdere verbetering van de voorbereiding op groep 3 tijdens de kleuterperiode en aan een verdere uitbreiding van het adaptief, gedifferentieerd onderwijsaanbod in groep 3 (Roeleveld & Van der Veen, 2007). Dit maakt de overgang tussen groep 2 en 3 soepel. Gijssels et al. (2011) noemen dat deze overgang versoepeld kan worden door een warme overdracht, waarbij begin groep 3 al duidelijk is welke leerlingen een opvallende ontwikkeling in geletterdheid hebben laten zien.

Er dient een doorlopende leerlijn tussen groep 2 en 3 te zijn. Om die doorlopende lijn te versoepelen noemen Huizenga et al. (2016) dat het onderzoeken van de verschillen tussen het onderwijs in groep 2 en groep 3 zinvol is, om deze verschillen te kunnen verkleinen. Bovendien is de manier van het uitwisselen van gegevens tussen leerkrachten één van de succesfactoren voor een soepele overgang van groep 2 naar groep 3. Daarbij is het zinvol om gezamenlijke scholing van de leerkrachten groep 2 en 3 te organiseren. Van Druenen et al. (2017) noemen daarnaast dat het nodig is met leerkrachten groep 2 en 3 (tussen)doelen af te spreken.

Omdat ik zelf leerkracht van groep 3 ben en er met collega's over gesproken heb hoe we de verschillen tussen groep 2 en 3 kunnen verkleinen en ervoor kunnen zorgen dat we in groep 3 beter aansluiten bij groep 2, ben ik extra betrokken bij dit onderzoek.

Om een goede overgang van groep 2 naar groep 3 te kunnen maken, kan in groep 3 een aantal aanpassingen gemaakt worden (Huizenga et al., 2016):

- Werken in hoeken.
- Differentiatie, aansluitend bij de zone van naaste ontwikkeling van de individuele kinderen.
- Werkvormen met concrete materialen en ingaan op bewegingsdrang.
- Thematisch werken. Hierbij kan coöperatief werken ook bewust ingezet worden.

Op de Ladder wordt gewerkt met *Kijk!* om te onderzoeken of kinderen klaar zijn voor de overstap naar groep 3. De tussendoelen voor het domein Taal, zoals vermeld bij *Kijk!*, zijn te vinden in [Bijlage 2](#). Met deze observaties wordt besloten leerlingen door te laten gaan naar groep 3 of tot kleuterverlenging over te gaan. In groep 3 zijn er nog geen andere aanpassingen gedaan om de overgang te versoepelen, anders dan differentiëren in de lesstof.

2.3 Kleuterverlenging

Uit onderzoek blijkt dat kleuterverlenging nauwelijks positief effect heeft op lezen en rekenen en dat leerlingen meer geleerd hebben, wanneer zij wel waren overgegaan naar de volgende groep (Hong & Raudenbusch, 2005, in Roeleveld & Van der Veen, 2007). Hattie (2009) concludeert zelfs dat zittenblijven een negatief effect heeft op de prestaties van leerlingen.

Redenen voor kleuterverlenging zijn onder andere dat de kleuter nog niet toe is aan de cognitieve eisen van groep 3, een gebrekkige werkhouding heeft, of dat diens motorische, emotionele en sociale vaardigheden nog onvoldoende zijn 'gerijpt' (Bouwman & De Vries, 2016). Kleuterverlenging wordt ook gebruikt om (taal)achterstanden te bestrijden (Pameijer & Van Minderhout, 2016). Van scholen wordt verwacht dat ze zelf criteria en procedures opstellen waarmee de beslissing tot kleuterverlenging of doublure wordt onderbouwd (Huizenga et al., 2016). Zo'n procedure bestaat nog niet op basisschool de Ladder.

Omdat uit verschillend onderzoek blijkt dat kleuterverlenging op de lange termijn geen blijvend positief effect heeft (Roeleveld & Van der Veen, 2007; Hattie, 2009; Goos et al., 2013; Bouwman & De Vries, 2016; Pameijer & Van Minderhout, 2017), is het zinvol te kijken naar alternatieven voor kleuterverlenging.

Daarnaast hebben kleuters een sprongsgewijze ontwikkeling, waardoor een heel jaar vertraging vaak ongewenst en onnodig is (Huizenga et al., 2016).

Als alternatief voor kleuterverlenging kan gedacht worden aan het extra ondersteunen van de leerling in groep 3; is er voldoende maatwerk mogelijk om een (kleine) achterstand op te vangen? Welke extra vaardigheden kunnen in groep 2 aangeleerd worden en wat is daarvoor nodig (Huizenga et al., 2016)?

Op de Ladder wordt niet alleen gekeken naar de (on)mogelijkheden van de leerling en diens hulpvraag, maar ook naar de toekomstige groepen 3. Wat voor groepen worden het? Hoe groot zijn ze en wat is de zorgvraag van die groepen? Is er mogelijkheid tot RT buiten de groep? Hoe kan extra hulp ingezet worden? Deze vragen wegen mee in het onderzoek naar wel of niet kleuterverlenging, naast de gesprekken die met ouders gevoerd worden.

2.4 Onderzoeksvraag en deelvragen

De Ladder dient terughoudend te zijn in de keuze voor kleuterverlenging, omdat het positieve effect vaak maar van korte duur is en op de lange termijn geen blijvende voorsprong geeft en soms zelfs een negatief effect heeft (Van Druenen et al., 2017). Wanneer wel tot kleuterverlenging overgegaan wordt, dient het onderwijs zó ingericht te worden, dat de leerling de benodigde vaardigheden zich alsnog eigen kan maken (Van Druenen et al., 2017). Bovenstaande adviezen vind ik erg belangrijk voor dit onderzoek, omdat dit onderzoek onder andere om kleuterverlenging gaat.

In dit onderzoek wordt gekeken naar de kleutergroepen van schooljaar 2015-2016 en 2016-2017. Er wordt niet alleen naar kleuterverlenging gekeken, maar ook naar de vorderingen op leesgebied. In groep 2 worden deze vorderingen geïndiceerd naar aanleiding van de sterkste voorspellers van de leesontwikkeling; fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid. Deze indicatoren worden gebruikt om te ontdekken welke leerlingen kleuterverlenging hebben gekregen in schooljaar 2015-2016 of 2016-2017. Deze indicatoren zijn bijgehouden in *Kijk!*. Om die reden zal *Kijk!* meegenomen worden in dit onderzoek.

Voor het monitoren van leesvorderingen van groep 3 en 4 wordt gebruik gemaakt van toetsen. Bij de groep 3 leerlingen wordt gekeken naar de toetsgegevens van Veilig Lerende Lezen, tweede maandversie (2003). Bovendien wordt bij de groep 3 en 4 leerlingen gekeken naar de toetsen Cito AVI en Cito DMT.

Er wordt gekeken naar het verband tussen de doorgaande leesontwikkeling en de beslissing tot kleuterverlenging. De bedoeling is criteria op te stellen, waarmee de beslissing tot kleuterverlenging onderbouwd kan worden.

Dat leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

In hoeverre is de prognose ten aanzien van leesvoorwaarden bij kleuters een goede voorspeller voor een doorgaande leesontwikkeling in groep 3 en 4?

Met als deelvragen:

1. Op welke manier monitoren kleuterleerkrachten de leesvoorwaarden en is deze manier voldoende voor de overdracht naar groep 3?
2. Hoe denken kleuterleerkrachten over kleuterverlenging, indien niet aan de leesvoorwaarden voldaan wordt?
3. Wat is de verhouding tussen voorspelde leerlingen met leesproblemen (met en zonder kleuterverlenging) en niet voorspelde leerlingen met leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4?
4. Hoe gaat de leesontwikkeling van de leerlingen van schooljaar 2015-2016 en 2016-2017 in de huidige groepen 3 en 4?

3. Onderzoeksstrategie en -methoden

Dit hoofdstuk beschrijft de opbouw van het onderzoek. Eerst wordt ingegaan op de onderzoeksstrategie, vervolgens wordt een onderzoeksopzet beschreven. De respondenten worden uitgewerkt en de onderzoeksmethoden vragenlijst, interview en documentonderzoek worden nader toegelicht. Ik eindig met triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit, en ethiek.

3.1 Onderzoeksstrategie

Er wordt gebruik gemaakt van een actieonderzoek (De Lange et al., 2011). Ik heb gekozen voor een actieonderzoek, omdat mijn collega's aangeven een probleem binnen hun werk te willen verbeteren via een gedegen en systematische aanpak. Ze willen een indruk krijgen van de waarde van hun prognose omtrent (voorbereidend) leesonderwijs. Daarnaast werk ik vanuit de overtuiging dat 'praktijk en theorie' samen horen te gaan. Door actief in de praktijk iets te onderzoeken, met behulp van theorie, is verandering van de praktijk mogelijk.

3.2 Onderzoeksopzet

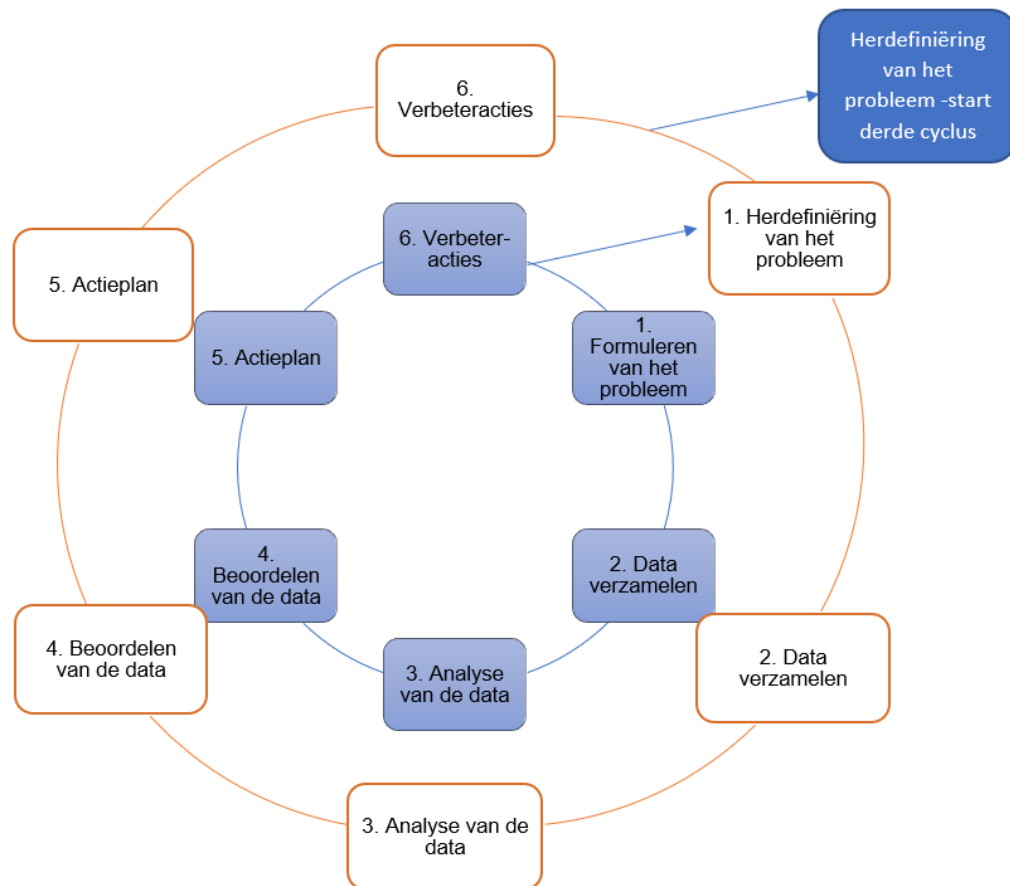
In dit actieonderzoek wordt gekeken naar de relatie tussen (achterblijvende) leesvoorwaarden en de leesontwikkeling. Er wordt gekeken naar wat dit betekent voor de overgang tussen groep 2 en groep 3.

Schuman (2009, in De Lange et al., 2011) noemt de volgende elementen bij actieonderzoek:

- Formulering van het praktijkprobleem, waarbij ook de (voorlopige) onderzoeksvraag wordt gedefinieerd.
 - Verzamelen van gegevens; het daadwerkelijk uitvoeren van het onderzoek.
 - Analyseren van gegevens.
 - Evalueren en waarderen van de uitkomsten in het licht van het probleem, de vraagstelling en de theorie.
 - Opstellen van een handelingsplan of actieplan dat tot verbetering moet leiden.
 - Uitvoeren van de verbeteracties en de implementatie daarvan.
 - Evalueren van het resultaat.
 - Wanneer daar aanleiding toe is, de cyclus opnieuw doorlopen.
- } Omdat dit onderzoek om verschillende leerjaren gaat, wordt gekozen deze drie stappen niet in het onderzoek mee te nemen.

De uitslag van dit onderzoek heeft pas eerstvolgend schooljaar effect. Om die reden is stap 6 van onderstaande figuur niet in dit onderzoek meegenomen. Alleen de eerste cyclus, tot en met stap 5 zal doorlopen worden.

— = eerste cyclus
 — = tweede cyclus



Figuur 1: Schumans model van actieonderzoek (Schuman, 2009, in De Lange et al., 2011).

Er wordt gebruik gemaakt van een vragenlijst en interview, zodat op systematische wijze data verzameld wordt. Daarnaast wordt een documentanalyse gebruikt, waarbij niet alle leerlingen van twee schooljaren worden gevolgd. Er wordt een selecte steekproef gebruikt om tot een niet willekeurige groep leerlingen te komen, die meegenomen wordt in het onderzoek. In paragraaf 3.3 wordt toegelicht hoe deze niet willekeurig gekozen groep leerlingen tot stand is gekomen.

3.3 Respondenten

De volgende respondenten zijn betrokken bij dit onderzoek:

- De leerkrachten van groep 1 en 2 in schooljaar 2017-2018. Het gaat om 12 leerkrachten.
- De Intern Begeleider (IB'er) van de onderbouw.
- De selectieve groep leerlingen die bestudeerd wordt bij de documentanalyse.
 Deze selectieve groep leerlingen is bewust gekozen;
 - De leerlingen moeten passen bij categorie A, B of C (zie Figuur 2).
 - De leerlingen zaten in schooljaar 2015-2016 of 2016-2017 in groep 2 (zie Figuur 3).
 - De leerlingen zitten in schooljaar 2017-2018 in groep 3 of 4 (zie Figuur 4).
 Deze selectiecriteria worden hieronder verder uitgewerkt.

De leerlingen moeten passen bij categorie A, B of C

In dit onderzoek wordt gekeken naar leerlingen met leesproblemen, die verdeeld kunnen worden over de volgende categorieën:

Categorie	Categorie	Categorie
A	B	C
Voorspelde risicolezers, met kleuter-verlenging	Voorspelde risicolezers, toch doorgestaan naar groep 3	Niet voorspelde risicolezers, toch in groep 3 en/of groep 4 moeite met lezen gekregen

Figuur 2: Weergave categorie A, B en C.

De leerlingen zaten in schooljaar 2015-2016 of 2016-2017 in groep 2

De groep 2 leerlingen uit schooljaar 2015-2016 en 2016-2017, van de Ladder worden in 2 groepen verdeeld:

1. Leerlingen zonder achterstand in leesvoorwaarden
2. Leerlingen met achterstand in leesvoorwaarden

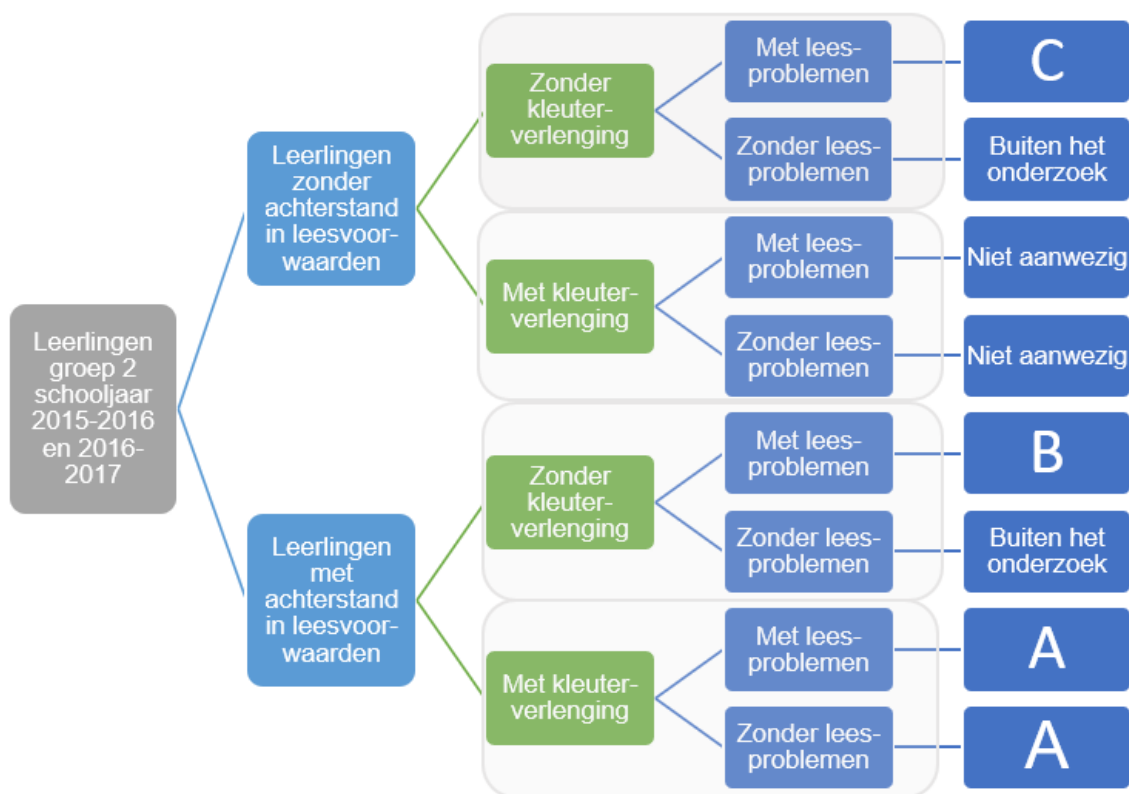
Beide groepen worden onderverdeeld in 2 groepen:

- a. Zonder kleuterverlenging
- b. Met kleuterverlenging

Beide groepen zonder en met kleuterverlenging worden opnieuw onderverdeeld in 2 groepen:

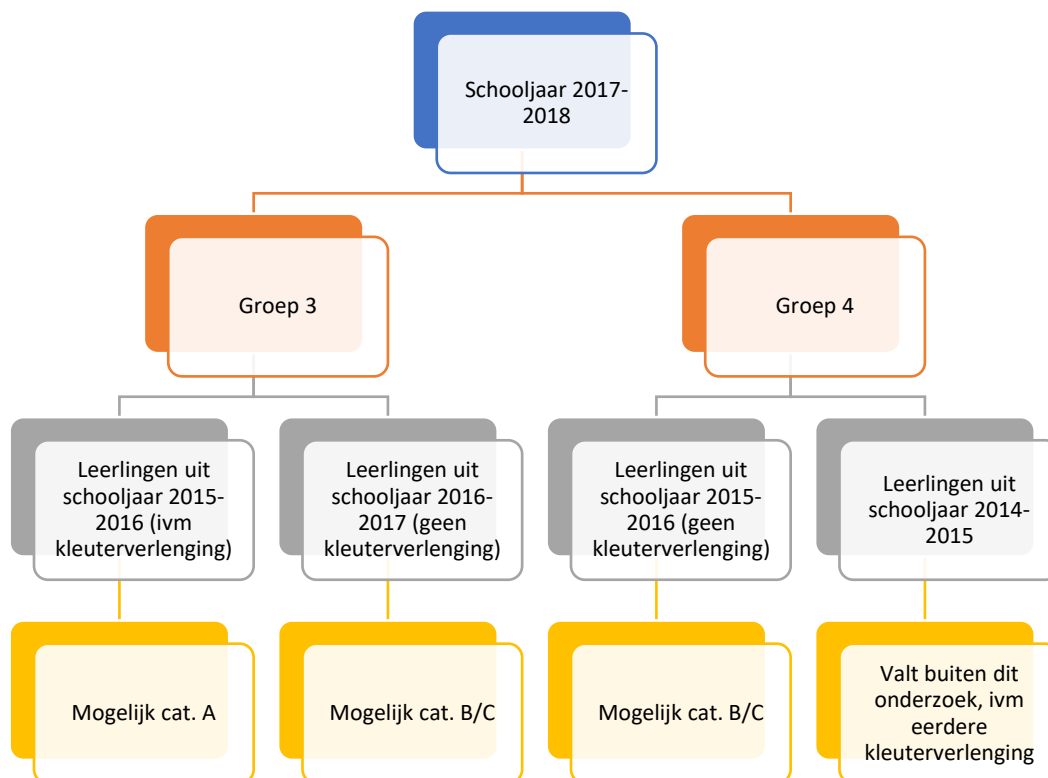
- Met leesproblemen
- Zonder leesproblemen

Weergegeven in schema:



Figuur 3: Weergave verdeling schooljaar 2015-2016 en 2016-2017

De leerlingen zitten in schooljaar 2017-2018 in groep 3 of 4



Figuur 4: Weergave verdeling groep 3 en 4, schooljaar 2017-2018

3.4 Onderzoeksmethoden

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de bijbehorende deelvragen, wordt zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek uitgevoerd. Op drie manieren wordt onderzocht wat de waarde is van de vastgestelde leesvoorwaarden in groep 2 als prognose voor de leesontwikkeling in groep 3 en 4. Dat gebeurt met een vragenlijst, een interview en een documentanalyse. Omdat gebruik is gemaakt van verschillende onderzoeksmethodieken en verschillende groepen respondenten, is er sprake van triangulatie. In paragraaf 3.6 wordt toegelicht hoe tot deze keuzes gekomen is.

Doel van dit onderzoek is de gegevens van de vragenlijst, het interview en de documentanalyse met de praktijk in verband te brengen, om zo tot een verbetering te komen voor de beroepspraktijk. De onderzoeksresultaten kunnen van blijvende invloed zijn op de beroepspraktijk. Daarnaast is het doel het verder ontwikkelen van mijn professionele leerstijl.

3.4.1 Vragenlijst

Om een indruk te krijgen van de observaties en interventies van kleuterleerkrachten omtrent leesvoorwaarden, is een vragenlijst opgesteld. Hier is voor gekozen, zodat ik als onderzoekster niet onbewust de antwoorden kan beïnvloeden, waardoor objectiviteit gewaarborgd wordt. De manier van vragen is gestandaardiseerd. Op die manier wordt eenduidige informatie verkregen. Daarnaast is er mogelijkheid tot eigen inbreng, waardoor de onderzoeker meer zicht krijgt op argumentatie van de keuzes. De vragenlijsten worden anoniem ingevuld.

De vragen zijn gebaseerd op de theorie, zoals beschreven in hoofdstuk 2.1. Naast de genoemde theoretische vragen die vragen naar observaties en interventies, zijn er ook vragen die een beroep doen op de mening of ervaring van de leerkrachten.

Omdat een nadeel van de vragenlijst is dat de respondent niets vrij kan vertellen, is ook gekozen voor een interview. Het interview is met opzet na de vragenlijst gepland, zodat het interview de uitkomsten van de vragenlijst niet kan beïnvloeden.

3.4.2 Interview met focusgroep

Het interview is afgenomen met een focusgroep. De focusgroep is een kwalitatieve onderzoeksvorm, waarbij een groep mensen met elkaar in gesprek gaat over hun ideeën en meningen omtrent een onderwerp. Het gaat hierbij om onderzoek *'met mensen*, in plaats van onderzoek *naar mensen*' (De Lange et al., 2011).

Een voordeel van het interview is dat er een mogelijkheid bestaat tot doorvragen, daar waar dat niet mogelijk is bij de vragenlijst. Nadeel is dat ik met mijn vragen de antwoorden onbewust kan beïnvloeden. Ik heb gekozen voor een semigestructureerd interview. Het kader van de vragen lag wel vast, maar niet in welke volgorde en ook niet op welke vragen er doorgevraagd zou worden.

De focusgroep voor dit interview bestaat uit leerkrachten van groep 2, zes maximaal op een lesdag. Helaas was één leerkracht afwezig, door afspraken buiten school, en een andere leerkracht afwezig door activiteiten in een andere jaargroep. Daardoor heb ik gesproken met vier groep 2 leerkrachten, gaande het gesprek kwam een vijfde leerkracht erbij.

3.4.3 Documentonderzoek

In hoofdstuk 2 wordt duidelijk dat de belangrijkste voorspellers van leesontwikkeling fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid zijn. Omdat deze drie kenmerken zo belangrijk zijn, worden documenten waarin over deze drie kenmerken gesproken wordt, meegenomen in dit onderzoek. Ik maak gebruik van de aantekeningen van *Kijk!*, het observatie- en leerlingvolgsysteem van de Ladder voor de groepen 1 en 2, en van Parnassys, het leerlingvolgsysteem vanaf groep 3. Er wordt gebruik gemaakt van bestaande algemene bronnen, te weten de toetsgegevens van Veilig Leren Lezen, tweede maanversie (2003), evenals van Cito AVI en Cito DMT.

De aantekeningen van *Kijk!* gaan binnen dit onderzoek over Beginnende Geletterdheid en Mondelinge Taalontwikkeling. Bij iedere leerling is mogelijk nog een aantekening genoteerd door de leerkracht over aspecten die opvielen binnen bovengenoemde twee categorieën.

3.5 Triangulatie

Zoals hierboven benoemd, wordt in dit onderzoek gewerkt met een vragenlijst, een interview en een documentonderzoek. Hier is voor gekozen om uit te zoeken wat de overeenstemming is tussen de uitkomsten van de verschillende onderzoeksmethoden (Miles & Huberman, 1994). De antwoorden die

elkaar overlappen of elkaar niet tegenspreken, zijn waarschijnlijk objectief waar. Het verhoogt de geldigheid van onderzoeksresultaten (Verhoeven, 2014). Er is sprake van methodologische triangulatie: kwantitatieve en kwalitatieve methoden van dataverzameling worden gecombineerd (Mortelmans, 2007).

Om de triangulatie duidelijk te maken heb ik de onderdelen in een schema gezet:

	Vragenlijst (kwalitatieve dataverzameling)	Interview met focusgroep (kwalitatieve dataverzameling)	Documentonderzoek (gecombineerd kwalitatieve en kwantitatieve dataverzameling)
Deelvraag 1 Op welke manier monitoren kleuterleerkrachten de leesvoorwaarden en is deze manier voldoende voor de overdracht naar groep 3?			
Deelvraag 2 Hoe denken kleuterleerkrachten over kleuterverlenging, indien niet aan de leesvoorwaarden voldaan wordt?			
Deelvraag 3 Wat is de verhouding tussen voorspelde leerlingen met leesproblemen (met en zonder kleuterverlenging) en niet voorspelde leerlingen met leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4?			
Deelvraag 4 Hoe gaat de leesontwikkelingen van de leerlingen van schooljaar 2015-2016 en 2016-2017 in de huidige groepen 3 en 4?			
Hoofdvraag In hoeverre is de prognose ten aanzien van leesvoorwaarden bij kleuters een goede voospeller voor een doorgaande leesontwikkeling in groep 3 en 4?			

3.6 Betrouwbaarheid en validiteit

Om een onderzoek betrouwbaar te laten verlopen, moet het realiseerbaar zijn. De kritiek op kwalitatief onderzoek is dat de realiteit constant evolueert en dus nooit dezelfde uitkomst zal geven. Ook voor dit onderzoek geldt dat de uitkomst nooit meer gelijk zal zijn, zelfs als precies dezelfde stappen herhaald zouden worden. De respondenten zijn beïnvloed tijdens het doen van dit onderzoek. Hierdoor heeft het onderzoek geen complete externe validiteit. Van interne validiteit is wel sprake, omdat bij de vragenlijst en het documentonderzoek iedere keer dezelfde meetinstrumenten gebruikt zijn (Mortelmans, 2007).

De betrouwbaarheid van dit onderzoek is afhankelijk van de data die verzameld worden en hoe de data gecontroleerd worden (Netwerk Kwalitatief Onderzoek AMC-UvA, 2002). De theorie van hoofdstuk 2.1, waarin de verschillende tussendoelen wordt beschreven, is leidraad voor het archiveren en controleren van data. De uitkomsten van het archiveren en controleren van data zijn terug te vinden zijn in de verschillende bijlagen.

3.7 Ethiek

Diener en Crandall (1978, in Bryman, 2008) noemen dat ethische principes zich voornamelijk manifesteren in vier (enigszins overlappende) gebieden: schade aan deelnemers, een gebrek aan 'informed consent' (oftewel 'geïnformeerde toestemming'), privacyschending en misleiding. Omdat ik deze ethische problemen niet wil tegenkomen, zorg ik voor het tijdig en volledig informeren van deelnemende collega's, geanonimiseerde deelname aan de vragenlijsten, triangulatie, en heldere doelen van mijn onderzoek.

Andriessen et al. (2010) noemen vijf gedragscodes voor praktijkgericht onderzoek; het professionele en maatschappelijke belang dienen, respectvol, zorgvuldig en integer zijn, en verantwoorden van keuzes en gedrag.

Dit onderzoek is gericht op mijn professionele ontwikkeling. Het dient daarnaast ook om een antwoord te geven op de vraag binnen mijn school. Tijdens het onderzoek ga ik respectvol om met de respondenten en hun gegevens. Bovendien zijn namen van zowel personen, als van school gefingeerd en worden de gegevens niet gebruikt buiten dit onderzoek. Ik informeer respondenten over het verloop van het onderzoek en betrek hen door gebruik te maken van de vragenlijst en de focusgroep. Mijn keuzes worden verantwoord in hoofdstuk 2, het theoretisch kader. Hiermee voldoe ik aan de gedragscodes die Andriessen et al. (2010) noemen.

4. Data-analyse en resultaten

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de deelvragen. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van de in paragraaf 3.6 beschreven onderzoeksmethoden vragenlijst, interview en documentonderzoek. Voor het af luisteren van het volledige interview kan contact opgenomen worden met de onderzoekster.

4.1 Deelvraag 1

Op welke manier monitoren kleuterleerkrachten de leesvoorwaarden en is deze manier voldoende voor de overdracht naar groep 3?

4.1.1 Vragenlijst

De vragenlijst is onder dertien respondenten uitgezet. De twaalf kleuterleerkrachten en de IB'er van de onderbouw is gevraagd deze vragenlijst in te vullen. De IB'er van de Ladder geeft aan de vragenlijst niet te kunnen invullen, omdat er door de IB niet op die manier naar leerlingen gekeken wordt. Dat maakt dat twaalf personen de vragenlijst konden invullen. Daarvan hebben elf collega's het ingevuld. De vragenlijst vraagt onder andere naar de drie sterkste voorspellers van leesontwikkeling, zoals in paragraaf 2.1 genoemd: het fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid.

In [Bijlage 3](#) is de volledige uitwerking van de vragenlijsten te vinden. In [Bijlage 4](#) zijn de tussendoelen te zien, waarin is bijgehouden hoe vaak de kleuterleerkrachten hebben aangegeven aan deze tussendoelen te werken.

Opvallend is dat rijmen en het herkennen en benoemen van letters heel veel genoemd wordt. Daarnaast zijn veel leerkrachten bezig met de klankgroepen, door spelletjes te spelen waarbij de kinderen woorden moeten verdelen in klankgroepen.

De verschillende tussendoelen worden bijgehouden in het registratiesysteem *Kijk!*. Alle leerkrachten geven aan *Kijk!* als instrument te gebruiken om beginnende geletterdheid te monitoren. In de klas observeren ze de leerlingen wisselend: er zijn leerkrachten die de leerlingen één voor één bij zich vragen en een registratieformulier invullen bij de verschillende oefeningen. Er zijn ook leerkrachten die tijdens het spelen/werken of tijdens kringactiviteiten observeren en alleen leerlingen bij zich vragen, van wie ze niet zeker weten wat de leerling kan.

In de vragenlijsten is hen gevraagd hoeveel ze bij houden van de tussendoelen van fonemisch bewustzijn, letterkennis, benoemsnelheid en beginnende geletterdheid. Opvallend is dat vooral het fonemisch bewustzijn goed gemonitord wordt. Bij letterkennis laat de grafiek zien dat er wel gewerkt wordt aan het herkennen en benoemen van enkele letters, en of de kinderen zelf letters kunnen schrijven, maar dat er verder niet extra aandacht gegeven wordt aan letterkennis. Bij benoemsnelheid blijkt dat niet alle leerkrachten daar aandacht aan geven, hoewel het kennen en benoemen van de dagen van de week, de kleuren en de cijfers wel hoog scoren. Bij de tussendoelen van beginnende geletterdheid blijkt dat het reflecteren op eigen taalgebruik en dat van anderen het minst gemonitord wordt.

Er is maar één leerkracht die aangeeft voldoende activiteiten te kunnen halen uit de methode Kleuterplein (2007) om leesvoorwaarden te oefenen. Geen enkele leerkracht geeft aan het Utrechts Taalcurriculum te gebruiken. Negen leerkrachten vinden *Kijk!* voldoen om kinderen goed te kunnen monitoren op hun leesvoorwaarden.

4.1.2 Interview met de focusgroep

In het interview geven de kleuterleerkrachten aan dat zij *Kijk!* intensief gebruiken om de tussendoelen te monitoren. Niet alle tussendoelen lijken aan bod te komen bij het gebruik van *Kijk!*, maar het grootste deel wordt ondervangen door de gestructureerde kenmerken die *Kijk!* geeft.

De verschillende tussendoelen die in paragraaf 2.1 genoemd worden bij doorgaande leesontwikkeling zijn bij elkaar gezet. In [Bijlage 5](#) is de codering van het interview passend bij de verschillende tussendoelen terug te vinden.

Tussendoelen die de kleuterleerkrachten vooral veel noemen, zijn: rijmen, hakken en plakken (auditieve analyse en synthese), begin- en eindrijm, letterherkenning en het benoemen van de dagen van de week, kleuren en vormen. De overige tussendoelen worden niet of nauwelijks benoemd in het

interview. Daarnaast valt op dat de focusgroep *Kijk!* gebruikt om te weten wat per leeftijd van een leerling verwacht wordt. De focusgroep noemt dat de vragenlijst, genoemd in 4.1, sterk overeenkomt met de gestructureerde kenmerken genoemd in *Kijk!*.

4.1.3 Documentonderzoek

Omdat zowel uit de vragenlijst, als uit het interview duidelijk wordt, dat *Kijk!* intensief gebruikt wordt voor het monitoren van leesvoorwaarden, wordt in deze paragraaf de leerlijnen van *Kijk!* bestudeerd. In [Bijlage 2](#) zijn de tussendoelen en de leerlijnen van *Kijk!* terug te vinden voor 'visuele waarneming', 'auditiële waarneming', 'mondelinge taalontwikkeling' en 'ontwikkeling van de geletterdheid'.

In de handleiding van *Kijk!* zijn de tussendoelen van alle vakgebieden terug te vinden. *Kijk!* verantwoordt zichzelf op die manier. Toch blijkt dat niet alle tussendoelen terug komen, wanneer ik bijhoud hoe vaak deze gemonitord worden door de kleuterleerkrachten. Opvallend is dat het monitoren van fonemmanipulatie en fonemidentificatie niet in *Kijk!* bijgehouden wordt. Daarnaast komen vooral de tussendoelen van Taalbewustzijn niet specifiek terug bij *Kijk!*. De tussendoelen van het Alfabetische principe en Fonemisch bewustzijn komen wel terug. In [Bijlage 6](#) is mijn eigen analyse van de taaltussendoelen te lezen. In [Bijlage 7](#) is de analyse te vinden van het SLO (2016).

4.2 Deelvraag 2

Hoe denken kleuterleerkrachten over kleuterverlenging, indien niet aan de leesvoorwaarden voldaan wordt?

4.2.1 Vragenlijst

De meeste leerkrachten geven aan dat het bij de overgang naar groep 3 niet alleen gaat om het kijken naar leesvoorwaarden. De factoren waar nog meer naar gekeken wordt, zijn getalbegrip, rekenvaardigheden, ruimtelijk inzicht, sociaal emotionele ontwikkeling, of er sprake is van een taalontwikkelingsachterstand (TOS), motorische vaardigheden, concentratie, werkhouding, zelfstandigheid en leeftijd. Een aantal leerkrachten vertelt de leesontwikkeling wel erg belangrijk te vinden: 'Lezen is essentieel voor de rest van de schoolperiode. Wanneer een leerling niet voldoet aan de leesvoorwaarden, zal hij/zij beginnen met een achterstand in groep 3'.

Ondanks dat de meningen verschillen, is de mening die gedeeld wordt dat leesvoorwaarden (ook) belangrijk zijn voor de overgang naar groep 3.

4.2.2 Interview met de focusgroep

Kleuterleerkrachten geven aan dat ze kijken naar het totaalbeeld van een leerling. Ze kijken niet alleen naar de leesvoorwaarden, maar ook naar de rekenvoorwaarden, de (fijne) motoriek, de werkhouding en de weerbaarheid (algemene rijpheid).

Er wordt genoemd dat vooral het snel kunnen benoemen van verschillende kleuren, en later ook vormen, als graadmeter gebruikt wordt om mogelijk contact op te nemen met ouders. Dit wordt als eerste in de gaten gehouden, nog voordat analyseren, synthetiseren, rijmen of letterkennis gemonitord wordt.

4.3 Deelvraag 3

Wat is de verhouding tussen voorspelde leerlingen met leesproblemen (met en zonder kleuterverlenging) en niet voorspelde leerlingen met leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4?

4.3.1 Documentonderzoek

Voor de beantwoording van deze deelvraag wordt gekeken naar de aantallen van categorie A, B en C. In Figuur 5 hieronder zijn de leerlingen geanonimiseerd uitgewerkt.

Categorie	Categorie	Categorie
A	B	C
Voorspelde risicolezers, met kleuterverlenging	Voorspelde risicolezers, toch doorgegaan naar groep 3	Niet voorspelde risicolezers, toch in groep 3 en/of groep 4 moeite met lezen gekregen
<u>2015-2016</u> 1. N.A. (2C) 2. K.Z. (2C) 3. D.v.G. (2E) 4. T.K. (2E) 5. E.S. (2F) 6. V.B. (2F)	<u>2016-2017</u> 11. A.D. (2C) 12. Y.C (2C)	<u>2015-2016</u> 13. A.H. (2A) 14. I.G. (2A) 15. J.S. (2A) 16. Z.H. (2C) 17. H.e.J. (2D) 18. A.vd.S. (2D) 19. J.M. (2D) 20. M.vd.S. (2D) 21. Z.I. (2D) 22. M.O. (2E) 23. M.L. (2F) 24. Y.W. (2F)
<u>2016-2017</u> 7. J.O. (2A) 8. A.T. (2D) 9. L.K. (2E) 10. R.e.Y. (2E)		<u>2016-2017</u> 25. J.E. (2B) 26. K.v.W. (2C) 27. F.P. (2D) 28. E.d.W. (2E) 29. L.S. (2E) 30. E.R. (2F)

Figuur 5: Weergave categorie A, B en C, met leerlingenonderverdeling.

Categorie A; tien leerlingen kwamen in aanmerking voor kleuterverlenging. In schooljaar 2015-2016 kregen zes leerlingen kleuterverlenging. Deze zes leerlingen doen mee met dit onderzoek. In schooljaar 2016-2017 kregen vier leerlingen kleuterverlenging. Bij hen is niet te onderzoeken hoe hun leesontwikkeling in groep 3 of 4 gaat, omdat zij in schooljaar 2017-2018 nog in groep 2 zitten. Zij vallen buiten dit onderzoek.

Categorie B; twee leerlingen kregen het advies tot kleuterverlenging, in verband met de verwachte leesproblemen. Ouders hebben besloten dit advies naast zich neer te leggen, waardoor de leerlingen toch doorgegaan zijn naar groep 3.

Categorie C; deze achttien leerlingen waren niet geïndiceerd als leerlingen bij wie leesproblemen verwacht werd. Het gaat om vijf leerlingen die om die reden groep 3 gedoubleerd hebben, zes leerlingen in de huidige groep 3 en zeven leerlingen in de huidige groep 4.

Omdat in Categorie A vier leerlingen buiten dit onderzoek vallen (leerling 7, 8, 9 en 10), blijven er 26 leerlingen over die in deze deelvraag meegenomen worden.

In Figuur 6 hieronder is de verdeling van deze 26 leerlingen in een grafiek te zien.



Figuur 6: Verdeling leerlingen met leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4

Categorie A: 23%

Categorie B: 8%

Categorie C: 69%

In de huidige groepen 3 en 4 is 69% van alle leerlingen met leesproblemen niet gezien als risicolezer in groep 2 van schooljaar 2015-2016 en 2016-2017, ten opzichte van de 31% dat wel opgemerkt was als risicolezer.

4.4 Deelvraag 4

Hoe gaat de leesontwikkeling van de leerlingen van schooljaar 2015-2016 en 2016-2017 in de huidige groepen 3 en 4?

4.4.1 Documentonderzoek

In Figuur 5 zijn 30 leerlingen weergegeven die aan de drie gestelde voorwaarden voor dit onderzoek voldoen (zie paragraaf 3.3 en 4.3). Omdat leerling 7, 8, 9 en 10 niet meedoen aan dit onderzoek, blijven er 26 leerlingen over. Dat betekent dat van 26 leerlingen gekeken wordt hoe hun leesontwikkeling gaat in de huidige groep drie of vier

Om antwoord te krijgen op deelvraag 4: 'Hoe gaat de leesontwikkeling van de leerlingen van schooljaar 2015-2016 en 2016-2017 in de huidige groepen 3 en 4?', wordt gekeken naar de gemiddelde scores van bovengenoemde 26 leerlingen, op de toetsen van Veilig Leren Lezen (VLL), tweede maanversie (2003): woorden lezen en letters benoemen, Cito AVI en Cito DMT. Tot slot wordt gekeken naar de verhouding tussen de leerlingen met leesproblemen en de leerlingen zonder leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4.

In groep 3 zijn de toetsen van schooljaar 2017-2018 gebruikt.

In groep 4 zijn de toetsen van schooljaar 2016-2017 en van 2017-2018 gebruikt.

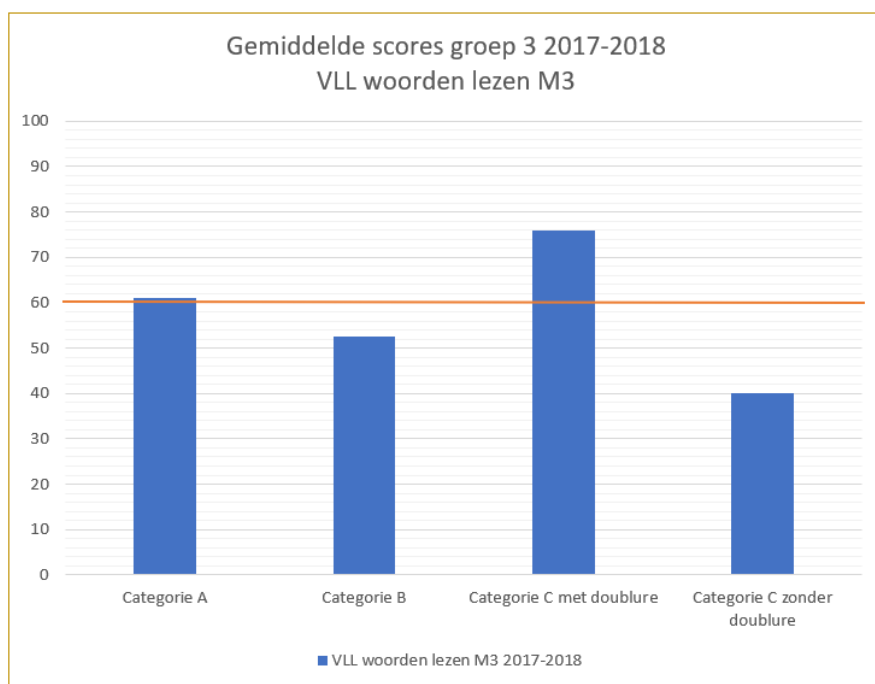
Op de Ladder wordt bij de normering van de VLL toetsen gewerkt met een 100-puntsschaal, waarbij de 60 voor een voldoende staat. Deze voldoende wordt in de grafiek aangegeven met een oranje lijn.

Verklaring aantal punten:

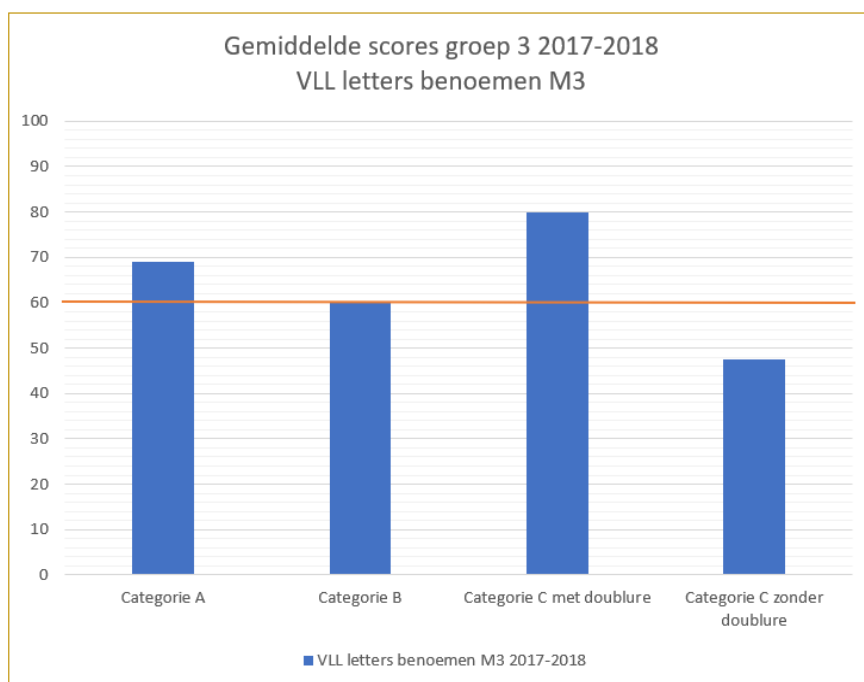
VLL	onvoldoende	=	30
	matig	=	45
	voldoende	=	60
	goed	=	80

Toetsen groep 3:

Voor de weergave van de gemiddelde toetsscores van groep 3 wordt gekeken naar categorie A (leerling 1, 2, 3, 4 en 5), categorie B (leerling 11 en 12) en categorie C. Categorie C wordt verdeeld in twee groepen; de leerlingen die groep 3 gedoubleerd hebben (leerling 13, 15, 16, 21 en 24) en de leerlingen die dit jaar voor het eerst in groep 3 zitten (leerling 25, 26, 27, 28, 29 en 30).



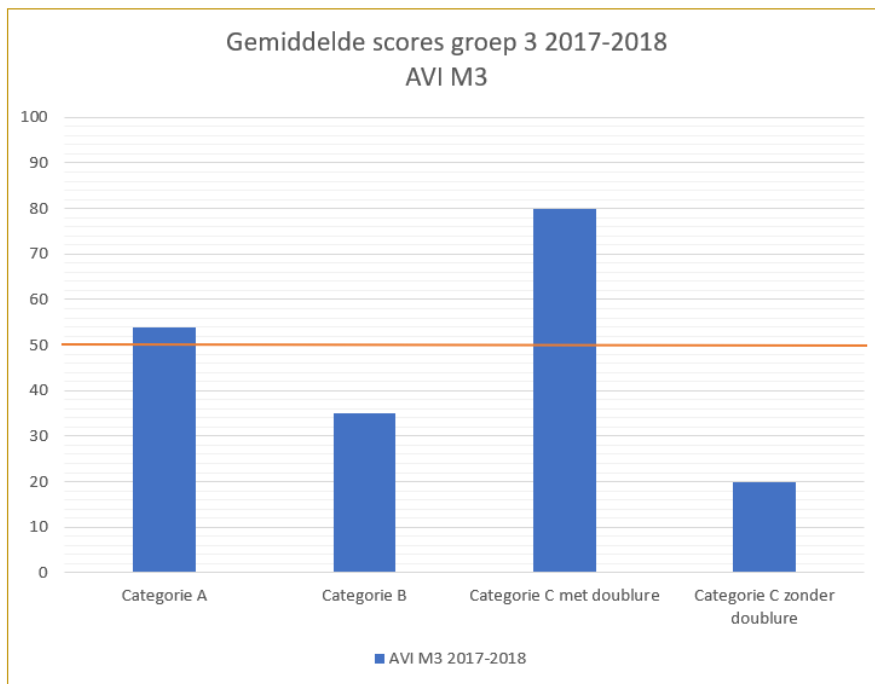
Tabel 1: Gemiddelde scores groep 3 2017-2018, VLL woorden lezen M3



Tabel 2: Gemiddelde scores groep 3 2017-2018, VLL letters benoemen M3

Categorie A en C met doublure halen bij beide toetsen de voldoende-normering. Categorie B haalt bij de toets letters benoemen nét de voldoende, bij de toets woorden lezen, wordt de voldoende niet gehaald. Categorie C zonder doublure heeft bij beide toetsen onvoldoende gescoord.

Op de Ladder wordt bij het noteren van AVI-scores gewerkt met de DLE (Didactische Leeftijds Equivalent); deze score staat voor hoeveel maanden onderwijs een leerling scoort. Daarvoor is het van belang te weten dat M3 toetsen genormeerd worden als 5 maanden leesonderwijs. AVI E3 staat voor een heel jaar, oftewel 10 maanden, leesonderwijs. In M3 wordt een 50 score verwacht op de AVI-toets, wat staat voor 5 maanden leesonderwijs.



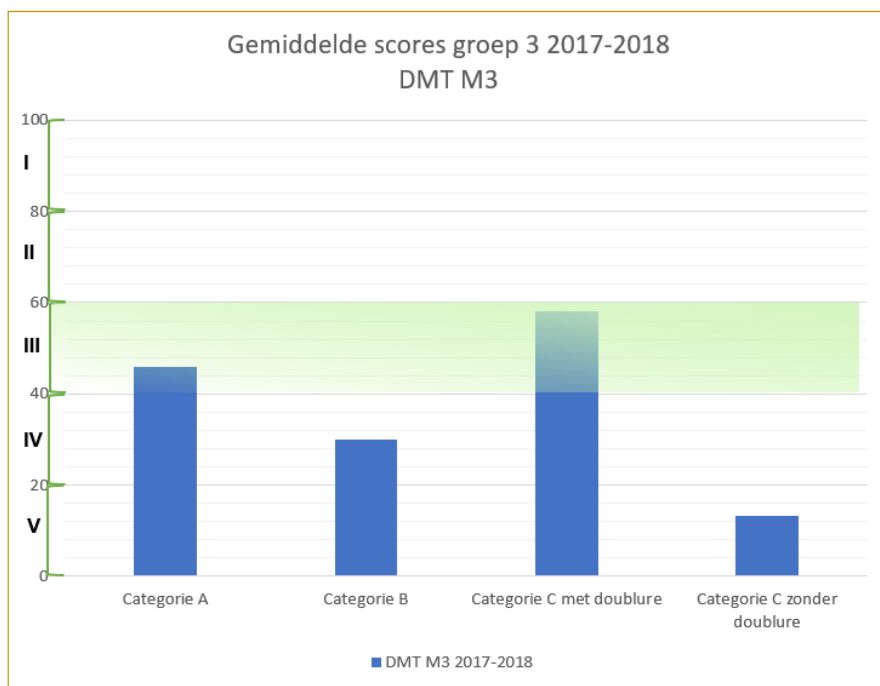
Tabel 3: Gemiddelde scores groep 3 2017-2018, AVI M3

Verklaring aantal punten:

AVI	<M3	= 20
	M3	= 50
	E3	= 100
	M4	= 150

Op de Ladder wordt ook met de DMT-toets gewerkt. Daarvoor geldt dat een leerling minimaal een III-score moet hebben om op niveau te scoren. Ieder toetsmoment wordt deze niveauwaarde aangepast, waardoor een leerling bij verschillende toetsmomenten evenveel woorden kan lezen, terwijl dit totale woordenaantal bij een tweede keer een lagere normering geeft, omdat de normering zwaarder is geworden.

De Ladder verwacht bij de DMT M3 toets dat leerlingen minimaal een III score halen. Dat is een score waarmee leerlingen laten zien dat ze minimaal op niveau lezen. Een IV en V score laat zien dat het niveau onvoldoende is. Een II en I score betekent dat kinderen boven het verwachte niveau lezen, waarbij I de hoogste score is.



Tabel 4: Gemiddelde scores groep 3 2017-2018, DMT M3

Verklaring aantal punten:

DMT	V	= 10
	IV	= 30
	III	= 50
	II	= 70
	I	= 90

De leerlingen uit categorie A en C met doublure scoren op niveau of hoger op de AVI en de DMT. De leerlingen uit categorie B en C zonder doublure scoren onvoldoende op de AVI en de DMT.

Toetsen groep 4:

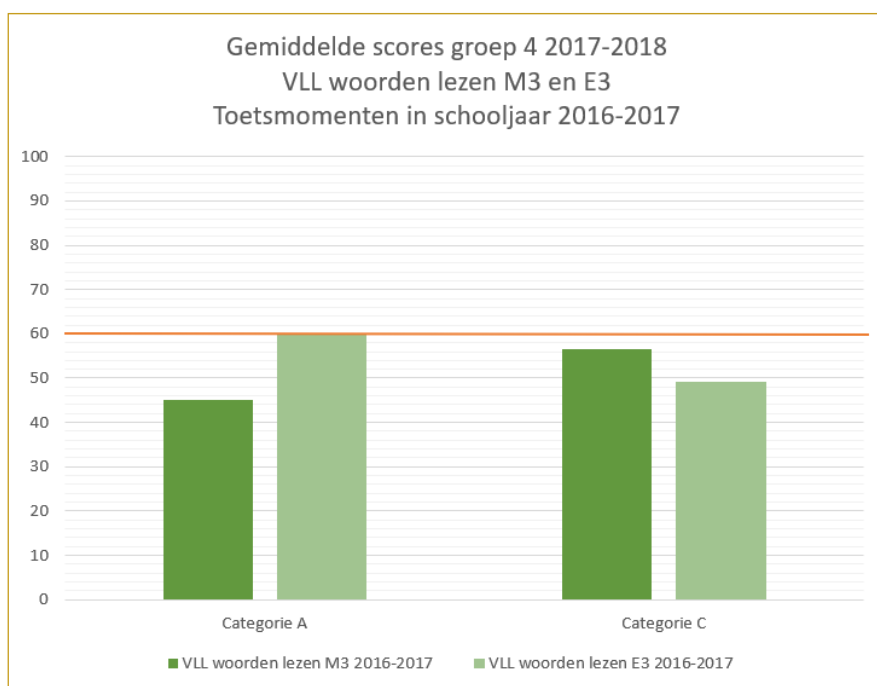
Voor de weergave van de gemiddelde toetsscores van groep 4 wordt gekeken naar categorie A (leerling 6) en categorie C (leerling 14, 17, 18, 19, 20, 22 en 23).

De opmerkingen die bij de toetsen van groep 3 gemaakt zijn ten aanzien van de normering van de VLL lezen-toetsen, de AVI-toetsen en de DMT-toetsen, gelden ook bij de toetsen van groep 4. Voor de volledigheid zijn ze herhaald bij onderstaande grafieken.

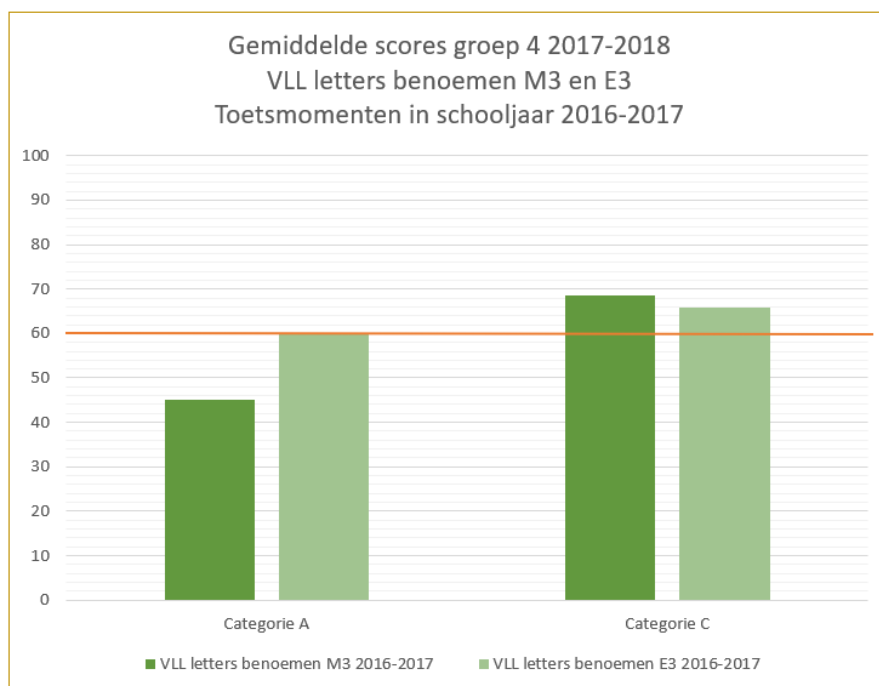
Op de 100-puntsschaal, waar de Ladder mee werkt, staat de 60 voor een voldoende. Deze voldoende wordt in de grafiek aangegeven met een oranje lijn.

Verklaring aantal punten:

VLL	onvoldoende	=	30
	matig	=	45
	voldoende	=	60
	goed	=	80



Tabel 5: Gemiddelde scores groep 4 2017-2018, VLL woorden lezen M3 en E3



Tabel 6: Gemiddelde scores groep 4 2017-2018, VLL letters benoemen M3 en E3

De leerling uit Categorie A heeft bij zowel woorden lezen als letters benoemen een groei gemaakt van een onvoldoende naar een voldoende. De leerlingen uit categorie C hebben de toets woorden lezen beide keren op onvoldoende gescoord, daarbij is helaas een daling in score te zien. De toets letters benoemen is beide keren als voldoende gescoord in categorie C, hoewel wel een daling in score te zien is.

Zoals gezegd; op de Ladder wordt bij het noteren van AVI-scores gewerkt met de DLE (Didactische Leeftijds Equivalent); deze score staat voor hoeveel maanden onderwijs een leerling scoort.

M3 is 5 maanden leesonderwijs, score 50

E3 is 10 maanden leesonderwijs, score 100

M4 is 15 maanden leesonderwijs, score 150.

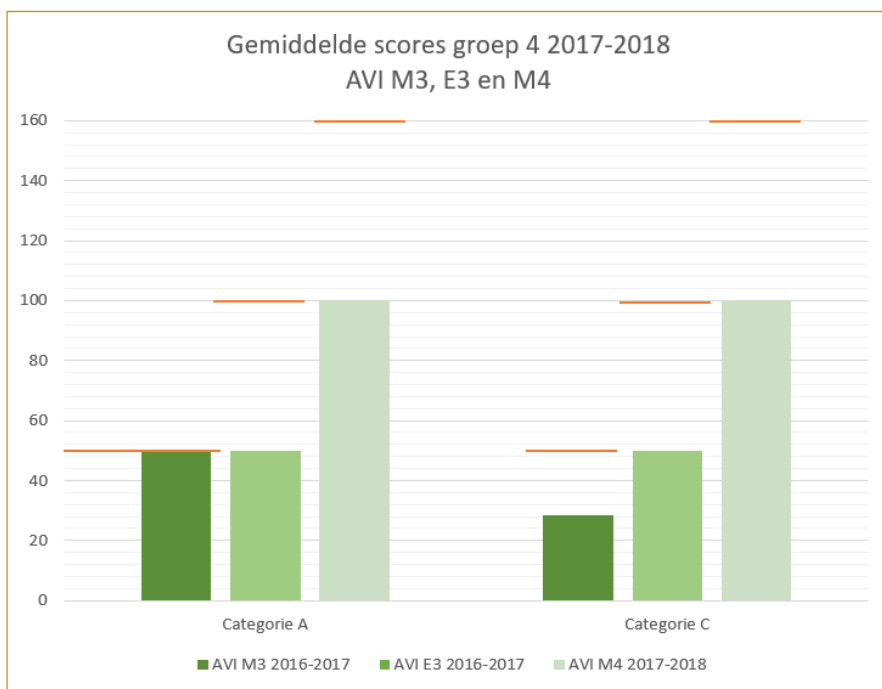
De oranje lijn geeft de hierboven beschreven verwachte score aan.

Ook in groep 4 wordt op de Ladder met de DMT-toets gewerkt. Daarvoor geldt dat een leerling minimaal een III-score moet hebben om op niveau te scoren. Op de Ladder wordt verwacht dat leerlingen minimaal een III score halen op de DMT M3, E3 of M4 toets. Dat is een score waarmee leerlingen laten zien dat ze minimaal op niveau lezen.

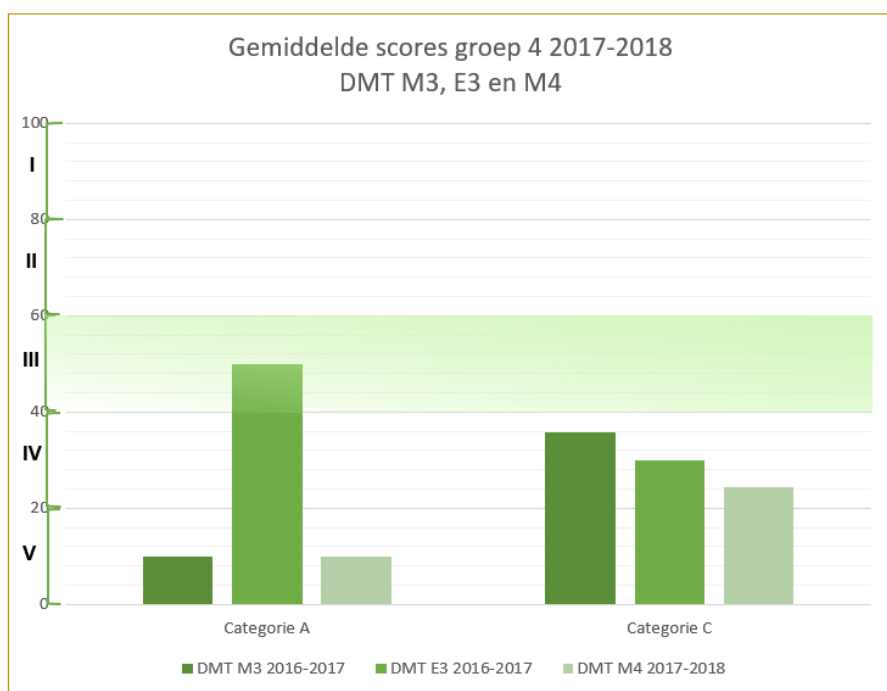
Verklaring aantal punten:

AVI	<M3	= 20
	M3	= 50
	E3	= 100
	M4	= 150

DMT	V	= 10
	IV	= 30
	III	= 50
	II	= 70
	I	= 90



Tabel 7: Gemiddelde scores groep 4 2017-2018, AVI M3, E3 en M4

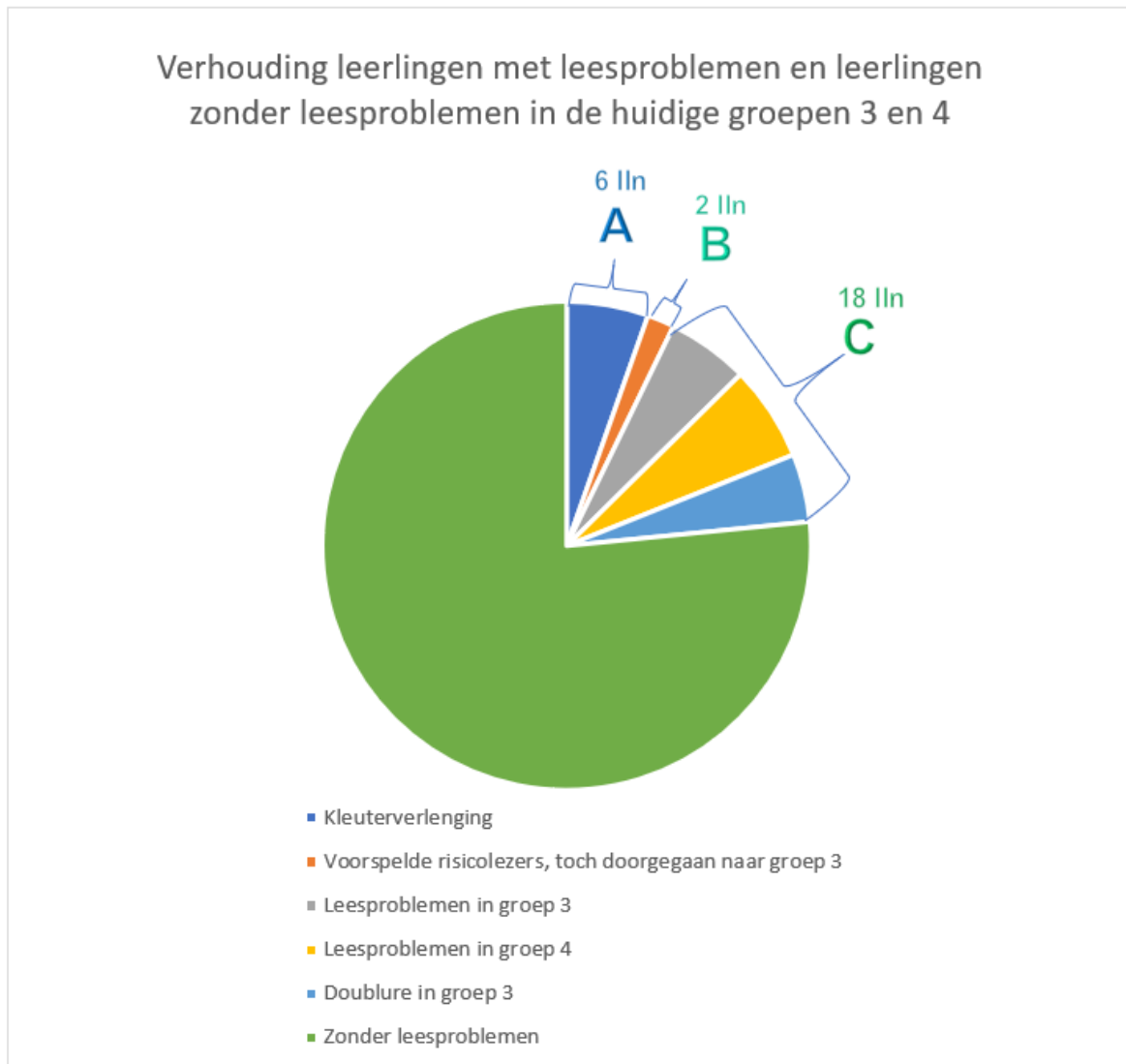


Tabel 8: Gemiddelde scores groep 4 2017-2018, DMT M3, E3 en M4

De leerling uit categorie A heeft AVI M3 op niveau gescoord. Daarna heeft ze een half jaar leesachterstand gekregen. Dat heeft ze niet meer ingehaald. Ze laat groei zien op eigen niveau, maar is nog niet op het verwachte niveau van M4. De leerlingen van categorie C hebben alleen maar onder niveau gepresteerd op de AVI toetsen. Ook zij laten groei zien op eigen niveau, maar het blijft onvoldoende.

De DMT is voor leerling A erg wisselend; ze scoorde op voldoende niveau op E3, maar de strengere normering van M4 maakt dat ze toch weer een V score krijgt, zoals ze ook scoorde op M3. De leerlingen van categorie C hebben steeds meer moeite om snel woorden te lezen. Hun score daalt.

In Figuur 7 hieronder is te zien wat de verhouding is van leerlingen met leesproblemen, tegenover de leerlingen zonder leesproblemen, van de huidige groepen 3 en 4 samen. Dat zijn in totaal 111 leerlingen, waarvan er 26 leerlingen leesproblemen hebben (zie paragraaf 4.3.1).



Figuur 7: Verhouding leerlingen met leesproblemen en leerlingen zonder leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4

Zoals in Figuur 7 te zien is, heeft bijna een kwart (23%) van alle leerlingen van de groepen 3 en 4 leesproblemen.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de deelvragen eerst beantwoord om vervolgens tot een conclusie van de hoofdvraag te komen. Daarna wordt een discussie beschreven. Tot slot worden aanbevelingen voor de onderwijspraktijk gegeven.

5.1 Beantwoording van de deelvragen

1. Op welke manier monitoren kleuterleerkrachten de leesvoorwaarden en is deze manier voldoende voor de overdracht naar groep 3?

Zowel de vragenlijst, als het interview, als het documentonderzoek geven antwoord op deze deelvraag. Uit de vragenlijst en het interview blijkt dat de leerkrachten van groep 2 het observatie- en registratiesysteem *Kijk!* als leidraad nemen in de observaties omtrent onder andere leesvoorwaarden. De kenmerken waarmee bij *Kijk!* geobserveerd wordt, lijken sterk overeen te komen met de tussendoelen die passen bij beginnende geletterdheid.

De methode Kleuterplein (2007), waar basisschool de Ladder mee werkt, geeft volgens de leerkrachten niet voldoende aanbod om aan leesvoorwaarden te werken. Ondanks dat het Taalcurriculum Utrecht veel activiteiten biedt waarmee aan leesvoorwaarden gewerkt kan worden, gebruikt geen enkele leerkracht dit.

In het documentonderzoek is onderzocht hoe goed *Kijk!* de verschillende tussendoelen van beginnende geletterdheid monitort. Daarbij is gekeken naar de drie sterkste voorspellers van leesontwikkeling, te weten fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en benoemsnelheid. Het blijkt dat niet alle tussendoelen die bij deze drie voorspellers genoemd worden, naar voren komen bij *Kijk!*. Vooral foneemmanipulatie en foneemidentificatie worden niet in *Kijk!* bijgehouden. Bovendien komen niet alle tussendoelen van Taalbewustzijn terug in *Kijk!*.

Omdat de kleuterleerkrachten de leesvoorwaarden met *Kijk!* monitoren, registreren ze niet alle tussendoelen zoals aangegeven door het protocol Leesproblemen en Dyslexie (Gijssels et al., 2011), het protocol Preventie van Leesproblemen (Van Druenen et al., 2017) en het Taalcurriculum Utrecht (Van de Mortel & Kaskens, 2011). Dat betekent dat een deel van de benodigde leesvoorwaarden niet bijgehouden wordt. De overdracht naar groep 3 is daarmee onvolledig wat betreft het monitoren van de leesvoorwaarden.

2. Hoe denken kleuterleerkrachten over kleuterverlenging, indien niet aan de leesvoorwaarden voldaan wordt?

Voor de beantwoording van deze deelvraag is gebruik gemaakt van de vragenlijst en het interview. Bij beide onderzoeksmethoden blijkt dat de meeste leerkrachten vinden dat de overgang naar groep 3 niet alleen afhangt van het beheersen van de leesvoorwaarden. De leerkrachten geven aan niet alleen naar leesvoorwaarden te kijken, maar ook naar rekenvoorwaarden, (fijne) motoriek, werkhouding en weerbaarheid.

Indien niet aan de leesvoorwaarden voldaan wordt, zetten de kleuterleerkrachten niet automatisch kleuterverlenging in.

3. Wat is de verhouding tussen voorspelde leerlingen met leesproblemen (met en zonder kleuterverlenging) en niet voorspelde leerlingen met leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4?

In totaal hebben 26 leerlingen leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4. Van deze 26 leerlingen hebben zes leerlingen kleuterverlenging gekregen, oftewel 23%. Daarnaast hebben twee leerlingen

kleuterverlenging geadviseerd gekregen, echter zij hebben ondanks dat advies toch de overstap gemaakt naar groep 3, oftewel 8%. Samen gaat het om 31% van alle leerlingen met leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4 bij wie leesproblemen werd voorspeld.

Van de leerlingen met leesproblemen in de groepen 3 en 4 zijn 18 leerlingen niet opgevallen als risicolezer in de groepen 2, dat is 69% van alle leerlingen met leesproblemen in de huidige groepen 3 en 4. Bij deze 69% van alle leerlingen met leesproblemen in de groepen 3 en 4 werd geen leesprobleem voorspeld.

In de huidige groepen 3 en 4 werd 31% van alle leerlingen met leesproblemen als zodanig geïndiceerd, tegenover 69% bij wie dit niet zo was.

4. Hoe gaat de leesontwikkeling van de leerlingen van schooljaar 2015-2016 en 2016-2017 in de huidige groepen 3 en 4?

Uit documentonderzoek blijkt het volgende ten aanzien van de leesontwikkeling van de huidige groep 3 en 4:

De leerlingen die niet in categorie A, B of C vallen, hebben een leesontwikkeling die minimaal op niveau is, dat zijn 85 leerlingen in de groepen 3 en 4. Dat is 76,5% van alle groep 3 en 4 leerlingen.

De leesontwikkeling van kinderen die doubleren verbetert. Dat geldt voor zowel kleuterverlenging, als voor doublure in groep 3. Dit past bij de theorie dat doubleren op korte termijn een positief effect heeft. De kans is groot dat dit positieve effect vermindert of zelfs helemaal verdwijnt (Goos et al., 2013). Het valt buiten dit onderzoek om te meten hoe de leesontwikkeling van deze leerlingen verder verloopt.

De leesontwikkeling van kinderen die tijdens de kleuterperiode niet opgevallen zijn als leeszwak, blijft achterlopen. Deze leerlingen maken vorderingen op hun eigen niveau, maar in groep 4 is de achterstand niet bijgehaald.

5.2 Beantwoording van de hoofdvraag

In hoeverre is de prognose ten aanzien van leesvoorwaarden bij kleuters een goede voorspeller voor een doorgaande leesontwikkeling in groep 3 en 4?

In paragraaf 2.4 wordt gesteld dat het doel van dit onderzoek het opstellen van criteria is, waarmee de beslissing tot kleuterverlenging onderbouwd kan worden. Deze criteria zijn in dit onderzoek naar voren gekomen als de tussendoelen van fonemisch bewustzijn, actieve letterkennis en de benoemsnelheid (Van Druenen et al., 2017). Daarnaast zijn de tussendoelen van beginnende geletterdheid ook bekeken. Deze criteria komen terug in de vragenlijst, het interview en het documentonderzoek. Het gebruik maken van deze tussendoelen voor de leesontwikkeling, én het monitoren van deze tussendoelen, zijn nodig bij de beslissing tot kleuterverlenging. Terughoudendheid omtrent kleuterverlenging blijft belangrijk, ook als de leesvoorwaarden goed gemonitord zijn en daaruit blijkt dat een leerling (nog) niet aan de gestelde leesvoorwaarden voldoet.

Gesteld kan worden dat het niet volledig werken met, en monitoren van de leesvoorwaarden er mede toe bijdraagt dat 69% van de groep 2 leerlingen niet opgemerkt wordt als risicolezer.

Uit dit onderzoek blijkt bij de vragenlijst en tijdens het interview dat de methode Kleuterplein gebruikt wordt om aan leesvoorwaarden te werken, en dat het observatie- en registratiesysteem *Kijk!* gebruikt wordt om leesvoorwaarden te monitoren.

Kleuterplein biedt niet voldoende aanbod om aan leesvoorwaarden te werken. *Kijk!* registreert veel van de gestelde tussendoelen, passend bij de drie genoemde sterkste voorspellers van leesontwikkeling (Van Druenen et al., 2017), maar niet alle.

Omdat blijkt dat Kleuterplein niet alle tussendoelen inoefent, en *Kijk!* niet alle gestelde tussendoelen monitort, is de overdracht tussen groep 2 en 3 niet volledig.

Omdat een groot deel van de leerlingen in groep 3 of 4 met leesproblemen niet opgemerkt is in groep 2, en bovendien gesteld kan worden dat Kleuterplein en *Kijk!* niet toereikend genoeg zijn om alle leesvoorwaarden in te oefenen of te monitoren, kan geconcludeerd worden dat de prognose ten aanzien van leesvoorwaarden bij kleuters niet toereikend genoeg is om een goede voorspeller te zijn voor een doorgaande leesontwikkeling in groep 3 en 4.

5.3 Discussie

Dit onderzoek kent enkele beperkingen. Eerst geef ik een reflectie waarin ik mijn eigen beperkingen uitwerk. Vervolgens kijk ik naar overige beperkingen binnen dit onderzoek.

5.3.1 Reflectie op mijn functioneren tijdens dit onderzoek

Voor dit onderzoek heb ik gekozen voor drie onderzoeksmethodes: vragenlijst, interview en documentonderzoek. Deze passen bij mijn leerstijl.

Bij de leerstijltest van Kolb ([Bijlage 8](#)) komt naar voren dat ik een Doener ben, waarbij ik nieuwe ervaringen en situaties gebruik om van te leren, ik in het diepe gegooid word met een opdracht die moeilijk te realiseren is en ik te maken heb met andere mensen, zodat ik onderdeel ben van een team. De drie onderzoeksmethodes hebben van mij een houding gevraagd die past bij hierboven genoemde leerstijl. Toch heeft het doen van dit onderzoek ook een andere houding van mij nodig gehad. Kolb noemt nog andere leerstijlen, zoals de Bezinner, Denker en Beslisser. De manier van leren van de Denker is het meest aanvullend voor mijn onderzoek geweest. Het maakte dat ik bezig ben gegaan met vragen als 'hoe is dat met elkaar gerelateerd?', waarbij ik een relatie probeerde te leggen met reeds opgedane kennis. De punten waarin ik mezelf in heb kunnen ontwikkelen, zijn dan 'onderzoek doen in de zin van informatie vergaren, tot op de bodem gaan' en 'zorgvuldig overwogen analyses en rapporten kunnen schrijven'. Het is mij duidelijk geworden dat het doen van onderzoek mij ook als professioneel persoon ontwikkelt.

Om mezelf als Doener een houvast te geven, heb ik een mindmap gemaakt, waarmee ik mijn eigen stappen probeer te ordenen ([Bijlage 9](#)).

Mijn manier van leren heeft invloed gehad op de wijze waarop dit onderzoek is uitgevoerd; ik ben door te doen van start gegaan en heb tijdens het nadenken en schrijven van het onderzoek bijgestuurd. Daarnaast heb ik heel veel hulp gevraagd, zoals past bij mijn leerstijl. Deze hulp heb ik dankbaar omarmd; ik kan veel leren van anderen.

Een aspect waar ik trots op ben, is dat ik ingegaan ben op een praktijkvraag. Tenslotte was één van mijn ontwikkelpunten het betrekken van mijn collega's. Het feit dat ik aan onderbouwvergadering heb deelgenomen en heb laten weten mijn onderzoek te willen doen naar aanleiding van een praktisch heersende vraag, maakt dat dit onderzoek waardevol is voor basisschool de Ladder. De onderzoeksvraag kwam van de onderbouw en heeft dus direct samenhang met de praktijk. De samenwerking met de onderbouwcollega's verliep goed en heeft er toe bijgedragen dat dit onderzoek in de daartoe aangegeven tijd gedaan kon worden.

5.3.2 Overige beperkingen

Er is gekeken naar de leesontwikkeling van de huidige groep 3 en 4 leerlingen van basisschool de Ladder. Dat maakt dat dit onderzoek moeilijk te generaliseren is; iedere school heeft een eigen samenstelling van groep 3 en 4 leerlingen. Dat geldt ook voor ieder ander leerjaar.

Diener en Crandall (1978, in Bryman, 2008) noemen ethische principes waar ik in dit onderzoek rekening mee heb gehouden. Zo is de vragenlijst anoniem afgenomen. Om de ethiek te waarborgen is dit een goede keuze geweest. Tijdens het onderzoek ben ik erachter gekomen dat het ook onhandig was: ik had moeite om achterhalen welke collega's de vragenlijst nog moesten invullen.

Daarnaast is de opzet van dit onderzoek geweest dat de vragenlijst eerst afgenomen werd, voordat het interview gedaan werd. De gedachte hierbij was dat het interview niet het invullen van de vragenlijst zou beïnvloeden. Toch heeft een aantal collega's de vragenlijst na het interview ingevuld, waarmee de betrouwbaarheid van de vragenlijst kleiner is geworden.

Tijdens het interview heb ik mogelijk collega's beïnvloed met mijn lichaamshouding of de keuze voor doorvragen. Hoewel ik me bewust open heb opgesteld, kan het alsnog zijn dat een aantal zaken niet aan de orde is geweest, terwijl mijn collega's daarover wel hadden willen vertellen.

De registratie van *Kijk!* is de basis geweest om leerlingen in categorie A, B of C te plaatsen. Deze registraties zijn ingevuld door de leerkracht en daarmee persoonsgebonden. De leerkracht kan 'met een gekleurde bril' geobserveerd hebben, of invloed hebben gehad op de leerlingen.

Bij de weergave van de toetsgegevens kan een aantal kanttekeningen geplaatst worden.

Er is met een 100-puntsschaal gewerkt. AVI M3 is 50 punten, wat gelijk staat aan 5 maanden leesonderwijs. Leerlingen die nog niet AVI M3 hebben gehaald, hebben dus nog geen 50 punten. Ik heb hen echter wel genormeerd met 20 punten, omdat ik niet wilde doen lijken dat ze nog niets zouden kunnen lezen en dus zouden scoren als leerlingen met 0 maanden leesonderwijs. Ik heb gekozen voor een compromis van 2 maanden leesonderwijs en hen daarmee 20 punten gegeven. Deze keuze is discutabel.

Bovendien is de normering van de DMT-toets discutabel: wanneer leerlingen achteruit gaan in de DMT scores, betekent dat niet automatisch dat zij minder woorden lezen dan op de voorgaande toets. Het betekent dat de normering aangepast is, waardoor er strenger beoordeeld wordt. Het kan dus zijn dat leerlingen even veel woorden hebben gelezen bij DMT M4 als DMT E4, waarbij de E4-score toch lager uitvalt, omdat er strenger genormeerd wordt.

Roeleveld et al. (2007, in Huizenga et al, 2016) noemen dat leerkrachten soms de cognitieve capaciteiten van kleuters onderschatten door de sprongsgewijze ontwikkeling. Daar tegenover staat de visie van Gijssels, Bosman & Verhoeven (2006). Zij stellen dat een leerkracht vaak het niveau van de leerling zelf goed weet in te schatten en dat toetsen daarvoor niet noodzakelijk zijn. Beide visies zijn opgenomen in dit onderzoek. Mijn mening is dat beide visies naast elkaar kunnen bestaan: de leerkrachten hebben toetsen over het algemeen niet nodig om te weten hoe de leerling zich tot nu toe ontwikkelt. Daarnaast blijft het af en toe lastig om te voorspellen hoe de ontwikkeling in de toekomst zal gaan.

5.4 Aanbevelingen

5.4.1 Aanbeveling voor leerkrachten van basisschool de Ladder

- *Verbeter het monitoren van leesvoorwaarden*

Maak gebruik van de het boek 'Protocol Preventie van Leesproblemen, groep 1 en 2', van Van Druenen et al. (2017). Daarin staan achterin lijsten opgenomen, waarmee leerlingen eenvoudig geobserveerd en gemonitord kunnen worden.

- *Maak gebruik van het Taalcurriculum Utrecht (2011).*

Het **werken** aan de tussendoelen kan verbeterd worden: Kleuterplein (2007) voldoet volgens de leerkrachten van groep 2 niet aan hun vraag naar het werken aan de tussendoelen. Omdat nog geen enkele leerkracht gebruik maakt van het Taalcurriculum Utrecht, is daar winst in te behalen. Het Taalcurriculum Utrecht geeft veel verschillende handvatten om je (voorbereidende) leesonderwijs vorm te geven. Zoals in het Taalcurriculum Utrecht vermeld wordt:

De overzichten van observatieinstrumenten en toetsmiddelen helpen u een verantwoorde keuze te maken uit het aanbod van instrumenten op het gebied van de monitoring. De inhoudelijke beschrijving van instructievaardigheden, didactiek en activiteiten zijn bedoeld als reflectie op uw praktijk en vormen naar wij hopen ook een bron van inspiratie (Van de Mortel & Kaskens, 2011).

- *Maak gebruik van de tussendoelen om te monitoren.*

Ook het **bijhouden** van de tussendoelen kan verbeterd worden; *Kijk!* volstaat niet om alle gestelde tussendoelen leesvoorwaarden te monitoren. Omdat *Kijk!* de basis is voor de overdracht naar groep 3 en een goede overdracht van belang is voor een soepele overgang tussen groep 2 en 3, zal er een aanvullende manier gevonden moeten worden om de tussendoelen te monitoren. Op die manier kan het verschil tussen groep 2 en 3 verkleind worden (Huizenga et al., 2016). *Kijk!* zal dus aangevuld moeten worden met de observaties van 'Protocol Preventie van Leesproblemen, groep 1 en 2' (Van Druenen et al., 2017).

- *Zorg voor een volledige overdracht, waarin de gemonitorde leesvoorwaarden worden meegenomen.* Spreek (tussen)doelen af (Van Druenen et al., 2017), maak een doorlopende leerlijn tussen groep 2 en 3 en wissel deze gegevens zorgvuldig uit in de overdracht (Huizenga et al., 2016). Op die manier worden de verschillen tussen groep 2 en 3 verkleind (Huizenga et al., 2016).

- *Maak aanpassingen in groep 3 om de overgang tussen groep 2 en 3 te versoepelen.*

Er kan gedacht worden aan werken in hoeken, verschillende differentiatie, het inzetten van werkvormen met concrete materialen, waarbij ingegaan wordt op bewegingsdrang. Daarnaast kan ook aan thematisch werken gedacht worden, waarbij coöperatief werken ook een plek krijgt (Huizenga et al., 2016).

5.4.2 Aanbevelingen voor mogelijk verder onderzoek

In een volgend onderzoek kan gekeken worden hoe de overgang tussen groep 2 en 3 op basisschool de Ladder verbeterd kan worden. Dit is een mogelijkheid voor onderzoek, omdat uit literatuur blijkt dat het afspreken van (tussen)doelen nodig is voor een soepele overgang tussen groep 2 en 3 (Van Druenen et al., 2017). Deze soepele overgang kan ook bewerkstelligd worden door in groep 3 aanpassingen te kunnen doen (Huizenga et al., 2016). In een volgend onderzoek kan gekeken worden naar mogelijke aanpassingen in groep 3, zoals een adaptief, gedifferentieerd onderwijsaanbod (Roeleveld & Van der Veen, 2007).

Daarnaast kan onderzocht worden wat ervoor nodig is om niet alleen in augustus het leesonderwijs van groep 3 te starten, maar ook in januari, zodat een half jaar kleuterverlenging ook mogelijk zou kunnen zijn. Uit literatuuronderzoek blijkt dat leerlingen vaak een sprongsgewijze ontwikkeling hebben, waardoor een heel leerjaar vertraging onnodig is (Huizenga et al., 2016).

Tot slot kan in een volgend onderzoek een procedure opgesteld worden, waarin de beslissing tot kleuterverlenging of dubblure wordt onderbouwd (Huizenga et al., 2016).

Nawoord

Dit onderzoek is met hulp van vele mensen afgerond.

Ik dank allereerst Kaspar voor zijn steun om mij te laten studeren. Hij heeft gezorgd voor alle randvoorwaarden, waardoor ik mij met mijn onderzoek bezig kon houden.

Daarnaast dank ik alle respondenten. Zij hebben me input gegeven waar dit onderzoek op gebaseerd is.

Ik wil ook graag mijn begeleiders bedanken. Nettie Veeninga-Mulder als begeleider vanuit Fontys OSO, dankzij haar kon ik iedere keer weer verder. Ze heeft desgevraagd meegekeken en meegedacht. Annemiek van den Akker als werkplekbegeleider, iedere keer opnieuw heeft ze tijd gemaakt om mijn stukken te lezen, van feedback te voorzien en mee te denken.

Mijn critical friends Femke en Kerry zijn ook onmisbaar. Dank jullie wel voor het vertrouwen, de gezelligheid en jullie kritische oog.

Dankzij de feedback van veel verschillende mensen, in het bijzonder Felix, kon ik mijn onderzoek steeds bijstellen en verbeteren, ook voor jullie dank.

Ik hoop dat veel kleuters gaan profiteren van nóg beter voorbereidend leesonderwijs, waardoor de overgang naar groep 3 nog beter zal gaan verlopen.

Literatuur

Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland. Advies van de Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo*. HBO-raad, vereniging van hogescholen. Delft: Elan Strategie & Creatie.

Bijlhout, M., Menne, J. & Van der Zouw, K. (2007). *Kleuterplein*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Bouwman, A., & De Vries, P. (2016). Betrek ouders bij het keuzeprocess. *Kleuterverlenging. HJK*, 2016 (juni), 4-7.

Bryman, A. (2008). *Social Research Methods, 3th edition*. New York: Oxford University Press.

De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen: Garant.

Eleveld (2005), geraadpleegd op 01-05-2018 via <https://www.narcis.nl/research/RecordID/OND1280141>. Het is een samenvatting van haar onderzoek 'At risk for dyslexia. The role of phonological abilities, letter knowledge, and speed of serial naming in early intervention and diagnosis'.

Gijsel, M., Bosman, A. & Verhoeven, L. (2006). Kindergarten Risk Factors, Cognitive Factors, and Teacher Judgments as Predictors of Early Reading in Dutch. *Journal of learning disabilities*, 39 (6) , 558-571.

Gijsel, M., Scheltinga, F., Van Druenen, M. & Verhoeven, L. (2011). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Goos, M., Belfi, B., De Fraine, B., Van Damme, J., Onghena, P. & Petry, K. (2013). Effecten van zittenblijven in het basis- en secundair onderwijs in kaart gebracht: Een systematische literatuurstudie. *Pedagogische studiën*, 90 (5), 17-30.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Huizenga, J., Damstra, G., Mulder, L., Leest, B., Veen, A. & Bollen, I. (2016). *Doorstroom van kleuters. Is het kind klaar voor groep 3, of is groep 3 klaar voor het kind?*. Den Haag: Xerox OBT.

Kolb leerstijlen, geraadpleegd op 28-02-2018 via <https://mens-en-samenleving.infonu.nl/opleiding-en-beroep/2319-leerstijl-en-leren-leerfasencyclus-kolb.html>.

Leerlijntaal (2010). Expertisecentrum Nederlands, geraadpleegd op 21-02-2018 via <http://www.leerlijntaal.nl/page/57/lezen.html>.

Masterplan Dyslexie (2012). *Overzicht tussendoelen Beginnende Geletterdheid*, geraadpleegd op 20-05-2018 via http://masterplandyslexie.nl/public/files/documenten/Overzicht_tussendoelen_beginnende_geletterdheid.pdf.

Miles & Huberman, (1994), geraadpleegd op 01-05-2018 via <http://wiki.uva.nl/kwamcowiki/index.php/Triangulatie>.

Mommers, C., Verhoeven, L., Koekebacker, E., Van der Linden, S., Stegerman, W. & Warnaar, J. (2003). *Veilig Leren Lezen, tweede maanversie*. Tilburg: Zwijsen.

Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Uitgeverij Acco.

Netwerk Kwalitatief Onderzoek AMC-UVA (2002). *Kwaliteitsprocedures voor kwalitatief onderzoek*, geraadpleegd op 01-06-2018 via <https://deafstudeerconsultant.nl/afstudeertips/onderzoeksmethoden/validiteit-en-betrouwbaarheid/>.

Pameijer, N. & Van Minderhout, M. (2016). *Doubleren of doorstromen: wat is zinvol in primair onderwijs?* Hilversum: Samenwerkingsverband Passend Onderwijs Unita.

Onderwijsraad (2005). *Betere overgangen in het onderwijs. Adviezen voor het verminderen van voortijdige schooluitval en het verkrijgen van een hoger opleidingsniveau in Nederland*. Kampenhout: Drukkerij Artoos.

Roeleveld, J. & Van der Veen, I. (2007). Kleuterbouwverlenging in Nederland: omvang, kenmerken en effecten. *Pedagogische Studiën*, 2007 (84), 448-462.

Schippers, K. (1973). *Een vis zwemt uit zijn taalgebied*. Amsterdam: Querido.

SLO (2016). Kijk! Groep 1-2. *Analyse doelen jonge kind*. Geraadpleegd op 15-05-2018, via <http://downloads.slo.nl/Documenten/analyse-doelen-jonge-kind-kijk!-groep-1-2.pdf>. Bron: www.wikiwijsleermiddelenplein.nl.

Van de Mortel, K. & Kaskens, J. (2011). *Taalcurriculum Utrecht. Taalonderwijs in Utrecht van 2 tot 8 jaar*. Amersfoort: CPS.

Van den Bosch, A., Van Waas, L., & Weterings, M. (2005). *Kijk! registratie: Praktisch hulpmiddel voor het observeren en registeren van de ontwikkeling bij vier- tot zevenjarigen*. Rotterdam: Bazalt.

Van der Zouw, K., Bijlhout, M. & Menne, J. (2007). *Kleuterplein*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.

Van Druenen, M., Gijsel, M., Scheltinga, F. & Verhoeven, L. (2012). *Leesproblemen en dyslexie in het basisonderwijs. Handreiking voor aankomende leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Druenen, M., Scheltinga, F., Wentink, H. & Verhoeven, L. (2017). *Protocol Preventie van Leesproblemen, groep 1 en 2*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Van Druenen, M., Van der Windt, N., Scheltinga, F. & Teunissen, C. (2017). Van een Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 naar een Protocol Preventie van Leesproblemen groep 1-2: preventief ingrijpen beter dan achteraf repareren. *Tijdschrift Taal*, 8 (12), 15-20.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken*. Amsterdam: Boom Lemma Uitgevers.

Verhoeven, L., Aarnoutse, C., De Blauw, A., Boland, T., Vernooy, K. & Van het Zandt, R. (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Vernooy, K. (2010). *Effectief omgaan met risicolezers. Werken aan preventie en beter omgaan met leesproblemen*. Amersfoort: CPS.

Wet primair onderwijs (2018)., geraadpleegd op 26-02-2018 via <http://wetten.overheid.nl/BWBR0030280/2018-02-01#Hoofdstuk1>.

Bijlage 1 Weergave Overzicht tussendoelen Beginnende Geletterdheid, Masterplan Dyslexie (2012)

1. Boekoriëntatie

- 1.1. Kinderen begrijpen dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen.
- 1.2. Ze weten dat boeken worden gelezen van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden en regels van links naar rechts.
- 1.3. Ze weten dat verhalen een opbouw hebben.
- 1.4. Ze kunnen aan de hand van de omslag van een boek de inhoud van het boek al enigszins voorspellen.
- 1.5. Kinderen weten dat je vragen over een boek kunt stellen. Deze vragen helpen je om goed naar het verhaal te luisteren en te letten op de illustraties.

2. Verhaalbegrip

- 2.1. Kinderen begrijpen de taal van voorleesboeken. Ze zijn in staat om conclusies te trekken naar aanleiding van een voorgelezen verhaal. Halverwege kunnen ze voorspellingen doen over het verdere verloop van het verhaal.
- 2.2. Kinderen weten dat de meeste verhalen zijn opgebouwd uit een situatieschets en een episode. Een situatieschets geeft informatie over de hoofdpersonen, de plaats en tijd van handeling. In een episode doet zich een bepaald probleem voor dat vervolgens wordt opgelost.
- 2.3. Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal naspelen terwijl de leerkracht vertelt.
- 2.4. Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen, aanvankelijk met steun van illustraties.
- 2.5. Kinderen kunnen een voorgelezen verhaal navertellen zonder gebruik te hoeven maken van illustraties.

3. Functies van geschreven taal

- 3.1. Kinderen weten dat geschreven taalproducten zoals briefjes, brieven, boeken en tijdschriften een communicatief doel hebben.
- 3.2. Kinderen weten dat symbolen zoals logo's en pictogrammen verwijzen naar taalhandelingen.
- 3.3. Kinderen zijn zich bewust van het permanente karakter van geschreven taal.
- 3.4. Kinderen weten dat tekenen en tekens produceren mogelijkheden bieden tot communicatie.
- 3.5. Kinderen weten wanneer er sprake is van de taalhandelingen 'lezen' en 'schrijven'. Ze kennen het onderscheid tussen 'lezen' en 'schrijven'.

4. Relatie tussen gesproken en geschreven taal

- 4.1. Kinderen weten dat gesproken woorden kunnen worden vastgelegd, op papier en met audio/visuele middelen.
- 4.2. Kinderen weten dat geschreven woorden kunnen worden uitgesproken.
- 4.3. Kinderen kunnen woorden als globale eenheden lezen en schrijven. Voorbeelden: de eigen naam en namen van voor het kind belangrijke personen/dingen, logo's en merknamen.

5. Taalbewustzijn

- 5.1. Kinderen kunnen woorden in zinnen onderscheiden.
- 5.2. Kinderen kunnen onderscheid maken tussen de vorm en betekenis van woorden.
- 5.3. Kinderen kunnen woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wa-gen.

- 5.4. Kinderen kunnen reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm ("Pan rijmt op Jan") en later met behulp van beginrijm ("Kees en Kim beginnen allebei met k").
 - 5.5. Kinderen kunnen fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.
6. Alfabetisch principe
- 6.1. Kinderen ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.
 - 6.2. Kinderen kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.
7. Functioneel 'schrijven' en 'lezen'
- 7.1. Kinderen schrijven functionele teksten, zoals lijstjes, briefjes, opschriften en verhaaltjes.
 - 7.2. Kinderen lezen zelfstandig prentenboeken en eigen en andermans teksten.
8. Technisch lezen en schrijven, start
- 8.1. Kinderen kennen de meeste letters; ze kunnen de letters fonetisch benoemen.
 - 8.2. Kinderen kunnen klankzuivere (km-,mk- en mkm-) woorden ontsleutelen zonder eerst de afzonderlijke letters te verklanken.
 - 8.3. Kinderen kunnen klankzuivere woorden schrijven.
9. Technisch lezen en schrijven, vervolg
- 9.1. Kinderen lezen en spellen klankzuivere woorden (van het type mmkm, mkmm en mmkmm).
 - 9.2. Kinderen lezen korte woorden met afwijkende spellingpatronen en meerlettergrepige woorden.
 - 9.3. Kinderen maken gebruik van een breed scala van woordidentificatietechnieken.
 - 9.4. Kinderen herkennen woorden steeds meer automatisch.
10. Begrijpend lezen en schrijven
- 10.1. Kinderen tonen belangstelling voor verhalende en informatieve teksten en boeken en zijn ook gemotiveerd die zelfstandig te lezen.
 - 10.2. Kinderen begrijpen eenvoudige verhalende en informatieve teksten.
 - 10.3. Kinderen gebruiken geschreven taal als een communicatiemiddel.

Bijlage 2 Tussendoelen domein Taal, van *Kijk!*

Tussendoelen van het domein TAAL

Tussendoelen Visuele Waarneming

3;6	4	4;6	5	5;6	6	6,6
1. Kan aantal details aanwijzen op een plaat. 2. Kan kleuren aanwijzen en benoemen (rood,geel, groen, blauw) 3. Kan vormen aanwijzen en benoemen (vierkant, rond/cirkel, driehoek) 4. Kan eenvoudige vormen en patronen maken en namaken (rijgen, stempelen, kleuren, mozaïek- en kralenplankfiguren (na)leggen). 5. Kan grotere puzzels met concrete voorstelling maken 6. Herkent symbolen/letters als P (parkeren); M (Mac Donalds).		1. Kan meerdere (10) details aanwijzen op een plaat. 2. Kan geringe verschillen tussen plaatjes zien. 3. Kan drie tot vier getoonde voorwerpen onthouden 4. Kan alle kleuren (ook licht en donker) actief benoemen.		1. Ziet de kleine verschillen tussen letters/cijfers. 2. Herkent hetzelfde woord in een reeks woorden; 3. Ziet het verschil tussen figuur en/of achtergrond. (nog niet bij het zelf tekenen) 4. Kan vijf tot zes getoonde voorwerpen onthouden 5. Kent en kan de namen van meetkundige figuren benoemen: cirkel, driehoek, vierkant, rechthoek, bol, kubus. 6. Kan verschillen beschrijven tussen de verschillende meetkundige figuren: cirkel, driehoek, vierkant, rechthoek, bol, kubus. 7. Kent en kan de basiskleuren benoemen (rood, blauw, geel, groen) en zwart, wit, oranje, paars, roze, grijs.		

Tussendoelen Auditieve Waarneming

3;6	4	4;6	5	5;6	6	6,6
1. Kan eenvoudig betekenisvolle opdrachten onthouden en uitvoeren. (geef de beer maar aan Koen). 2. Kan reeksen van 3 woorden die betrekking hebben op voorwerpen uit de omgeving inprenten en reproduceren. 3. Wordt zich bewust van klanken in woorden. 4. Doet betrokken mee met taalspelletjes als woorden uitbeelden en zinnen afmaken. 5. Ontdekt de relatie tussen klanken en letters. 6. Doet ervaring op met rijmen.		1. Herkent verschillen tussen geluiden (hard/zacht, hoog/laag) 2. Kan geluiden lokaliseren 3. Kan eenvoudige rijmzinnetjes afmaken. 4. Kan versjes met meer dan vier regels onthouden en opzeggen. 5. Kan woorden in een zin (auditief) herkennen.		1. Kan betekenis onderscheidende klanken (fonemen) in woorden onderscheiden. 2. Kan losse klanken van een eenlettergrepig woord samenvoegen tot één woord. 3. Herkent letters (auditief) in een woord. 4. Kan betekenisvol rijmen. 5. Kan een versje van minstens zes regels onthouden en opzeggen 6. Kan langere woorden in auditieve lettergrepen analyseren		

Tussendoelen Mondelinge Taalontwikkeling

3;6	4	4;6	5	5;6	6	6,6	7
Woordenschat en woordgebruik: 1. Heeft een passieve woordenschat van 4000 woorden 2. Heeft een actieve woordenschat van 2000 woorden. 3. Gebruikt gehoorde woorden in een andere situatie 4. Kent het verschil tussen ik, jij, hij/zij. 5. Gebruikt verleden tijd: 'we gingen naar de dierentuin'. 6. Gebruikt onbepaalde voornaamwoorden: iedereen, alles. 7. Gebruikt bijvoeglijke naamwoorden: kleine, rode. 8. Gebruikt het woordje 'er': er zit een poes in de tuin. 9. Spreekt alle klanken vrijwel goed uit (evt. moeite met 'r' en sommige medeklinker-combinaties). 10. Gebruikt zinnen van zes tot acht woorden 11. Maakt op correcte wijze gebruik van meervoudsvormen en verkleinwoordjes.	Woordenschat en woordgebruik 1. Gebruikt samengestelde zinnen met een eenvoudige structuur (tot ongeveer 5 jaar). 2. Gebruikt goed gevormde samengestelde zinnen met voegwoorden: als, omdat. 3. Maakt op correcte wijze gebruik van bijvoeglijke naamwoorden 4. Maakt op correcte wijze gebruik van meervoudsvormen. 5. Past eenvoudige werkwoord-vervoegingen correct toe	Woordenschat en woordgebruik 1. Heeft een passieve woordenschat van gemiddeld 7000 woorden. 2. Heeft een actieve woordenschat van gemiddeld 3500 woorden. 3. Gebruikt nieuwe geleerde woorden in een andere situatie. 4. Begrijpt ontkenning (bijvoorbeeld: ik wil niet dat jij dat doet). 5. Kent het verschil tussen enkel- en meervoudsvormen (bijvoorbeeld: daar staat een trein, dat zijn ook treinen). 6. Beheerst het Nederlandse klanksysteem* 7. Maakt langere, complexere zinnen. 8. Kan een verhaal vertellen van meerdere zinnen. 9. Kan een verhaal, logisch geordend vertellen.	Woordenschat en woordgebruik 1. Gebruikt meer complexe, samengestelde zinnen. 2. Kent en gebruikt eenvoudige uitdrukkingen als 'zo trots als een pauw'.				

Vloeiend en verstaanbaar vertellen 1. Kan vertellen over wat hij heeft gedaan of meegemaakt op verstaanbare en begrijpelijke wijze. 2. Kan veel voorkomende handelingen beschrijven als eten of naar bed gaan. 3. Kan alledaagse dingen benoemen en beschrijven zoals mensen, plaatsen en dingen. Luisteren 1. Begrijpt en voert eenvoudige instructie uit. 2. Luistert betrokken naar een op de leeftijd afgestemd verhaal of TV fragment (ong. 5 minuten). 3. Luistert betrokken naar een ander.	Vloeiend en verstaanbaar vertellen 1. Kan gedachten verwoorden 2. Kan vertellen over eigen ontdekkingen, observaties. 3. Ervaart taalfuncties als redeneren en concluderen. Luisteren 1. Luistert betrokken naar een op de leeftijd afgestemd verhaal of TV fragment (ongeveer 10 minuten) en begrijpt het verhaal of de informatieve tekst.	Vloeiend en verstaanbaar vertellen 1. Kan uitvoerig en samenhangend vertellen over wat hij gedaan of meegemaakt heeft. 2. Kan alledaagse aspecten benoemen en beschrijven zoals mensen, plaatsen en dingen met gebruik van complexe zinsconstructies. 3. Kan een aantal veel voorkomende handelingen beschrijven met gebruik van complexe zinsconstructies. 4. Kan complexe taalfuncties gebruiken als redeneren en concluderen. Luisteren 1. Kan meervoudige instructies en mededelingen begrijpen en uitvoeren: bijvoorbeeld: als de bel gaat pak je je tas en ga je in de rij staan'. 2. Luistert betrokken naar een op de leeftijd afgestemd verhaal of TV fragment (ongeveer 15 minuten) en begrijpt het verhaal of de informatieve tekst. 3. Kan naar een ander luisteren en laat dat zien door gepaste feedback te geven (knikken, antwoorden).	Vloeiend en verstaanbaar vertellen 1. Articuleert goed. Spreekt klanken goed en verstaanbaar uit. Luisteren 1. Kan in één zin vertellen wat hij gehoord heeft.
--	--	---	--

Gesprekken voeren 1. Kent enkele gespreksregels als stil zijn tijdens het luisteren, de ander uit laten praten. 2. Geeft antwoord op vragen van de leidster of ander kind. 3. (aanwijsvragen, luistervragen, keuzevragen, wie, wat, waar) 4. Reageert spontaan op ander kind of leidster door bijvoorbeeld over zichzelf te vertellen. Mening uiten 1. Leert vergelijkingen te maken en mening te geven. 2. Stelt vragen om ergens meer over te weten te komen (wie, wat, waar, waarom). 3. Vraagt om hulp Taalbeschouwing 1. Is zich er van bewust dat je over taal kunt praten en over eigen taalgebruik (toen ik een baby was heb ik niet gepraat he?; praat volwassenen na met gespeelde stem).	Gesprekken voeren 1. Geeft antwoord op vragen van de leidster of ander kind. 2. (o.a. luistervragen, keuzevragen, denkvragen)	Gesprekken voeren 1. Begint op eigen initiatief een gesprek met de leraar of een ander kind. 2. Kent de gespreksregels en handelt er naar (zoals de ander uit laten praten). 3. Kan op communicatief adequate wijze spontaan vertellen over onderwerpen die hem bezig houden. 4. Geeft gepast antwoord op vragen van de leraar of ander kind (o.a. denkvragen, reflectieve vragen, indirecte vragen) Mening uiten 1. Verwoordt mening door o.a. gebruik te maken van 'ik vind' zinnen. 2. Gebruikt vraagzinnen om ergens meer over te weten te komen: hoeveel, waarmee, welke, wanneer? 3. Kan op gepaste wijze de hulp van een ander inroepen. Taalbeschouwing 1. Praat over taal en praten. Verbetert eigen taalgebruik. 2. Maakt grapjes over taal of vraagt naar de betekenis ervan.	Gesprekken voeren 1. Neemt actief deel aan gesprekken
--	--	--	---

Tussendoelen Ontwikkeling van de Geletterdheid

3;6	4	4;6	5	5;6	6	6,6	7
Leesplezier 1. Beleeft zichtbaar plezier aan voorlezen, boeken en rijmpjes.	Leesplezier 1. Beleeft zichtbaar plezier aan voorlezen, boeken en rijmpjes door mee te leven met personages en het uiten van gevoelens of mening.	Leesplezier 1. Heeft zichtbaar plezier in voorlezen en boeken.	Leesplezier 1. Heeft zichtbaar plezier in voorlezen en boeken. Pakt uit zichzelf boeken om in te 'lezen'. Heeft voorkeur voor boeken/verhalen.				
Oriëntatie op boek en verhaal 1. Begrijpt dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen. 2. Ontdekt de structuur in verhalen (boeken lees je van voor naar achter, bladzijden van boven naar beneden, regels van links naar rechts, weten dat verhalen een opbouw hebben) 3. Kan conclusies trekken n.a.v. een voorgelezen verhaal 4. Kan de leraar/PM nadoen als zij stukjes uitbeeldt uit het boek.	Oriëntatie op boek en verhaal 1. Kan een voorgelezen verhaal naspelen met ondersteuning van de illustraties en met behulp en aanwijzingen van de leraar.	Oriëntatie op boek en verhaal 1. Begrijpt dat illustraties en tekst samen een verhaal vertellen. 2. Weet dat een boek gelezen wordt van voor naar achter een bladzijde van boven naar beneden en regels van links naar rechts. 3. Weet dat verhalen een opbouw hebben en dat een boek een begin en einde heeft. 4. Weet dat de voor- en achterkant van het boek informatie over de inhoud geven. 5. Kan een op de leeftijd afgestemd verhaal navertellen, met of zonder hulp van illustraties. 6. Kan een verhaal navertellen zonder de steun van illustraties en met aanwijzingen van de leraar.					

Oriëntatie op geschreven taal 1. Begrijpt dat tekens gebruikt worden om iets te vertellen of te leren. 2. Ervaart dat dingen die opgeschreven zijn je iets kunnen leren. 3. Ervaart dat dingen die je zegt, opgeschreven kunnen worden. 4. Begrijpt het verschil tussen 'lezen' en 'schrijven'. 5. Doet alsof hij lees. 6. Kan met behulp van volwassenen, eigen boodschappen in een primitieve 'geschreven' versie vastleggen.	Oriëntatie op geschreven taal 1. Weet wanneer er sprake is van 'lezen' en 'schrijven' en kan 'lezen' en 'schrijven' van elkaar onderscheiden. 2. Weet dat tekens gebruikt worden om iets te vertellen of te leren. 3. Weet dat symbolen verwijzen naar taalhandelingen als lezen en schrijven. 4. Schrijft eigen naam en/of onzinwoorden in krabbels. 5. Weet dat zinnen zijn opgebouwd uit woorden.	Oriëntatie op geschreven taal 1. Weet dat tekens gebruikt worden om iets te vertellen of leren. 2. Weet dat je briefjes, boeken, tijdschriften kan lezen om iets te weten te komen. 3. Weet dat je iets op kan schrijven (op papier of computer) als je iets wilt vertellen. 4. Herkent en benoemt (enkele) letters, bijvoorbeeld de eigen naam. 5. Schrijft tekens die op letters (beginnen te) lijken. 6. Is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen. 7. Weet dat letters met klanken corresponderen.	Oriëntatie op geschreven taal 1. Schrijft tekens die op letters lijken en/of schrijft letters. 2. Is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen: zoekt bekende letters en woorden in teksten om ze te 'lezen'. 3. Maakt met bekende letters nieuwe woorden. 4. Leest eigen en andermans teksten.
--	--	--	---

Bijlage 3 Uitwerking vragenlijsten

Vragenlijst

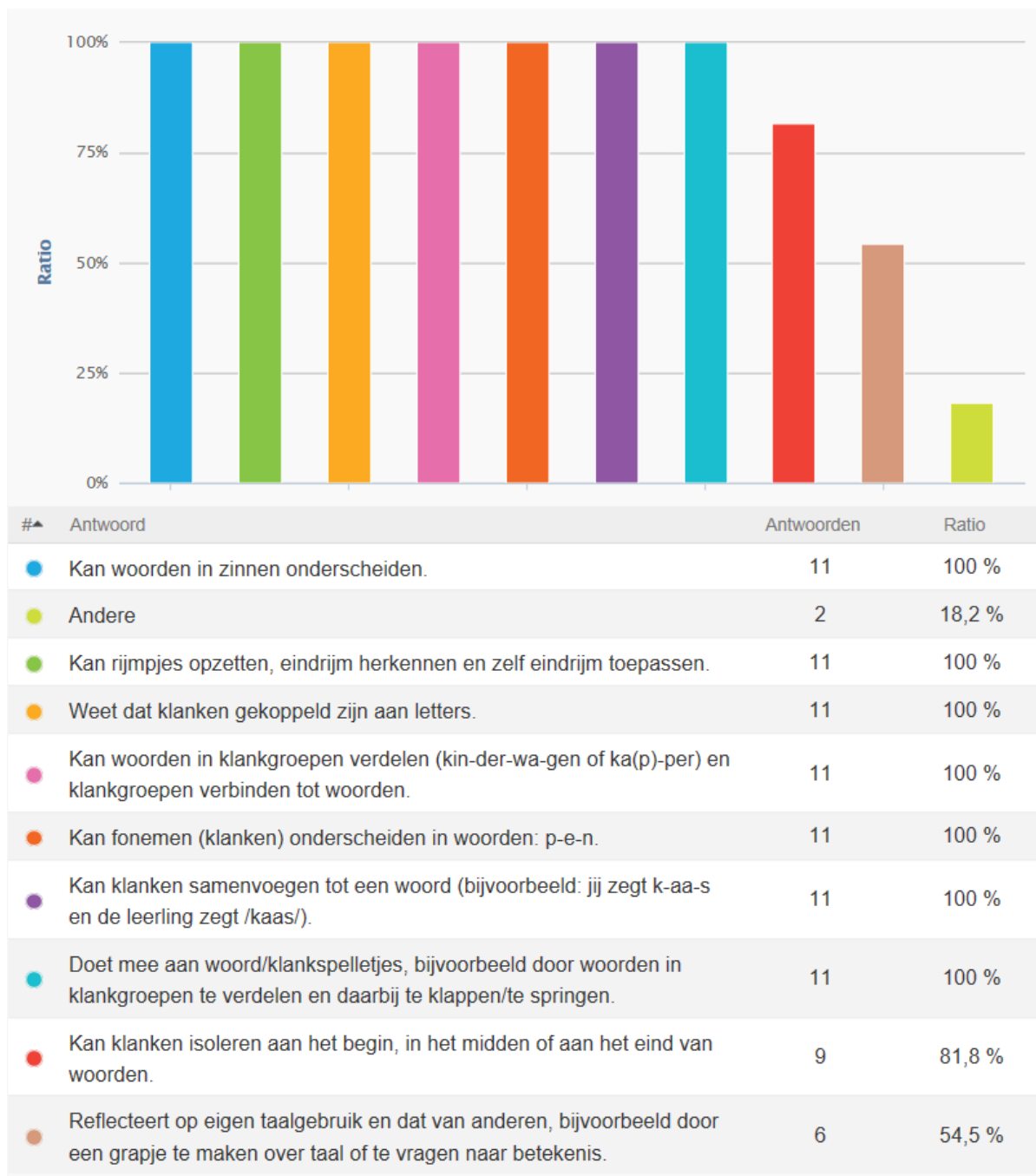
VRAAG 1:

Welke leesvoorwaarden zijn voor jou belangrijk om aan te werken en gebruik je om te signaleren?

1. Auditieve synthese en analyse Beginrijm en eindrijm Lettergrepen klappen Letter herkennen (actief en passief) Begrijpen verschil letter, woord en zin.
2. De visuele waarneming: verschillen en overeenkomsten zien: eerst bij vormen/kleuren e.d. (lotto's, puzzels), later bij letters/cijfers (naam schrijven/nastempelen woorden). De auditieve waarneming: versjes onthouden, rijmen, verhaal navertellen, klanken samenvoegen tot een woord.
3. Begrijpend luisteren, snappen de kinderen waar een boek over gaat, zijn ze in staat het boek 'samen te vatten', of vragen over het boek te beantwoorden. Fonemisch bewust zijn: weten de kinderen wat letters zijn, hoe ze klinken, hoe je hiervan een woord kunt maken of woorden rijmen etc. Aanleren van letters. Kennen de kinderen deze letters, kunnen ze woorden met die letters bedenken. En tot slot ook is een kind gemotiveerd om letters te leren of nog helemaal niet.
4. synthetiseren, rijmen, beginrijm, eindrijm, letterkennis (aantal benoemen en herkennen) met name letters van eigen naam, lettergrepen klappen, zinnen kunnen nazeggen, versje/liedjes onthouden en opzeggen, kleurenkennis, interesse in boeken, verhaal kunnen navertellen etc..
5. auditieve analyse auditieve synthese - lettergrepen samenvoegen tot een woord, letters samenvoegen tot een woord. auditief geheugen - nazeggen van 4 woorden, het ontbrekende woord noemen auditieve discriminatie - reactiewoorden herkennen, rijmen, langste woord, eerste woord/letter, laatste woord/letter auditief taalbegrip - zin langer maken, tegenstellingen, goed of fout?
6. Er zijn natuurlijk verschillende leesvoorwaarden die nodig zijn voordat kinderen in groep 3 gaan leren lezen. Er zijn overigens steeds meer kleuters die al heel veel letters kennen en die zelfs al kunnen lezen voordat ze naar groep 3 gaan. We behandelen elke twee weken een nieuwe letter en de kinderen zoeken woorden die beginnen met de letter. Daar doen we spelletjes mee. Ook mogen de kinderen van thuis spulletjes meenemen die beginnen met die letter. Kinderen kennen zo aan het einde van groep 2 gemiddeld wel 15/20 letters. Kinderen moeten goed kunnen analyseren en synthetiseren, rijmen, maar ook goed luisteren naar een verhaal en kritisch luisteren. En over een verhaal vragen beantwoorden. Ook krijgen kinderen tijdens het spelen/werken opdrachten aangeboden die belangrijk zijn voor de taal. Als woorden nastempelen, teken plaatjes bij een letter en het ik kan het zelfboekje. Ik observeer tijdens deze activiteiten en noteer dat in een klassenmapje. Veelal observeer ik tijdens kringactiviteiten en het spelen en werken.
7. Kijk! om te signaleren. Visuele waarneming, Auditieve waarneming, beginnende geletterdheid.
8. Synthetiseren, woordstukjes klappen (lettergrepen verdelen), benoemen van letters, rijmen, benoemen van beginletter en eindletter, kennis wat een zin/woord/letter is.
9. analyse en synthese(hakken en plakken), rijmen, eerste letter en laatste letter, schrijfrichting, woordstukjes klappen, wat is een letter, wat is een zin, wat is een woord, interesse in boekjes, lang en kort woord verschil.
10. (Her)kennen van letters, rijmen, verdelen in klankgroepen, laatste, eerste letter herkennen.
11. Ik let altijd op de volgende punten: auditieve discriminatie/ -analyse/ -synthese/ -geheugen, letters herkennen en benoemen en rijmen.

VRAAG 2:

Het begrip fonemisch bewustzijn is uitgewerkt in onderstaande tussendoelen. Geef van deze tussendoelen aan welke jij monitort bij een leerling. Je kunt meerdere antwoorden aanvinken. Eventueel kun je zelf een opmerking toevoegen. De leerling...



Bij 'andere' staat:

- Deze dingen observeer je het gehele jaar en bij het rapport bekijk je het nog specifiek per kind.
- Reflecteren op eigen taal is niet iets wat je bewust doet maar je signaleert het wel.

VRAAG 3:

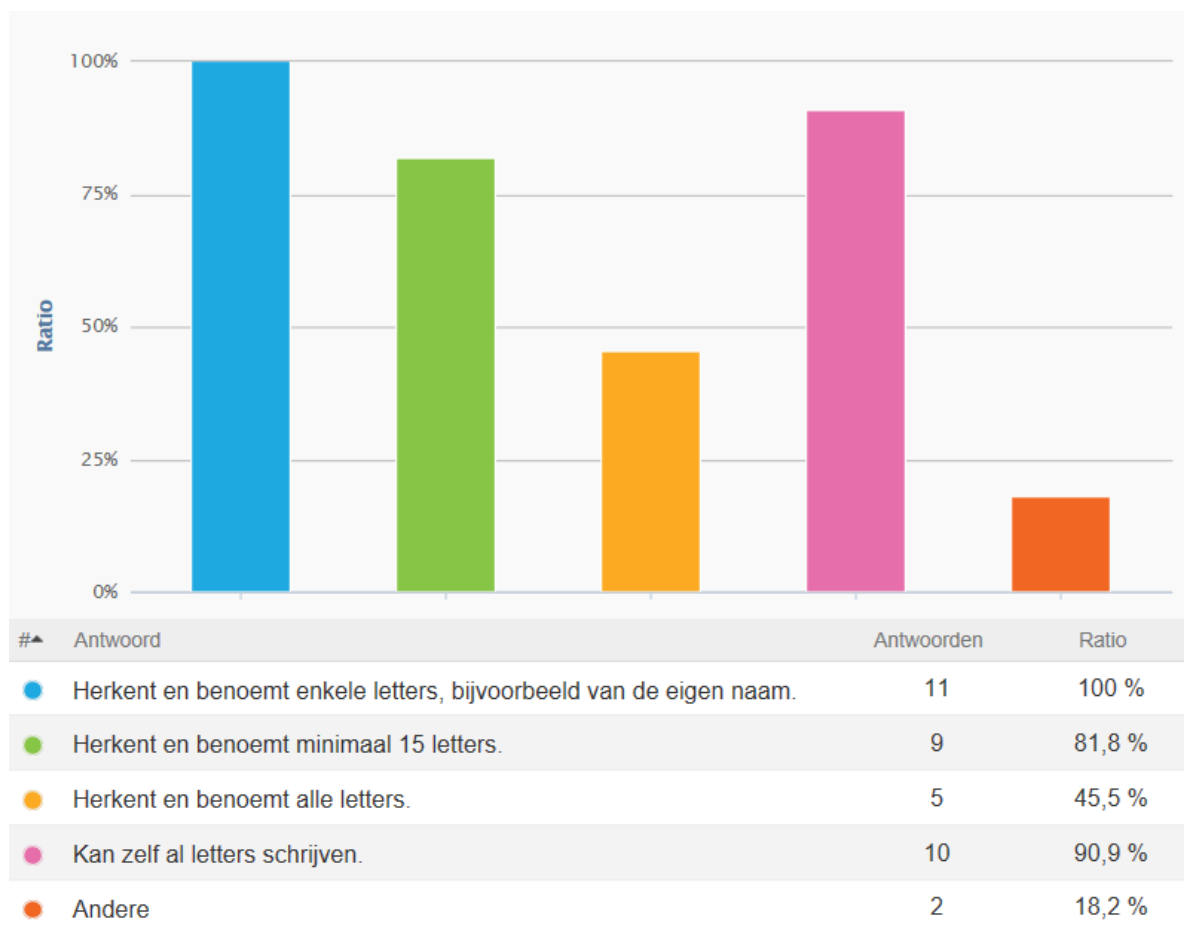
Op welke manier houd jij bij welke tussendoelen van fonemisch bewustzijn een leerling beheerst?

1. Met behulp van de (door Marjon gemaakte) kijkregistratieformulier en aantekeningen in leerlingenmap.
2. Met kijkregistratiesysteem.
3. In het klassenmapje en tijdens het observeren van de kinderen in de rapport periode vraag ik de kinderen bij me en stel ze vragen. En heel vaak komt dit overeen met het beeld dat ik heb gekregen van de observaties tijdens het spelen en werken. Ik stel vragen bij het lopen van de rondjes in de klas over het gemaakte werk. Bijvoorbeeld een kind heeft een tekening gemaakt, dan zet ik er een zin bij en vraag aan de leerling uit hoeveel woorden bestaat deze zin, wijs de

- eerste letter aan van een woord, wat is het laatste woord ect. In de kring doen we veel taalactiviteiten en dan zie ik ook hoe de kinderen dat doen, dat schrijf ik niet direct op.
4. In kijk! Ik geef de copy. Tussendoor hou ik bij van intensief leerlingen hoe hun vorderingen zijn. Dit staat in de weekplanning met een inlegvel.
 5. Observeren, ook door zelf actief kennis te checken en registreren, zowel tijdens (taal)werkjes, maar ook tijdens de kring, wanneer we taalspelletjes of andere activiteiten doen. Vooral in aanloop naar de rapporten.
 6. We noteren dit tussendoor in registratiemapje (bij een van te voren bepaald werkje (basis), soms bij kringactiviteit(bijv. kleuren/cijfers springen), of bij top en intensiefgroepje (achterin registratiemapje) en uiteindelijk in KIJK.
 7. Ik ga af en toe met kinderen zitten om door middel van spelletjes te kijken in hoeverre een kind deze tussendoelen beheerst en dat schrijf ik voor mezelf op in een schrift. Ook als me dingen opvallen in de kring dan schrijf ik dat op zodat ik weet waar ik extra aandacht aan moet besteden en bij wie.
 8. Aan de hand van Kijk.
 9. Observeren tijdens de kringactiviteiten, opschrijven bij bijzonderheden in map, via kijk noteren 2 x per jaar.
 10. Door taalspelletjes te doen in de kring, werkjes te doen, één op één met de leerlingen te werken, observeren.
 11. Ik houd een lijstje bij dat in de klassenmap zit.

VRAAG 4:

Het begrip letterkennis is uitgewerkt in onderstaande tussendoelen. Geef van deze tussendoelen aan welke jij monitort bij een leerling. Je kunt meerdere antwoorden aanvinken. Eventueel kun je zelf een opmerking toevoegen. De leerling...



Bij 'andere' staat:

- Bij de tekeningen schrijven de kinderen hun eigen naam, stempelen en letter van de week komen aan bod.
- Nou, alle letters controleer ik niet. Maar wel of ze de klanken kennen van 15 letters.

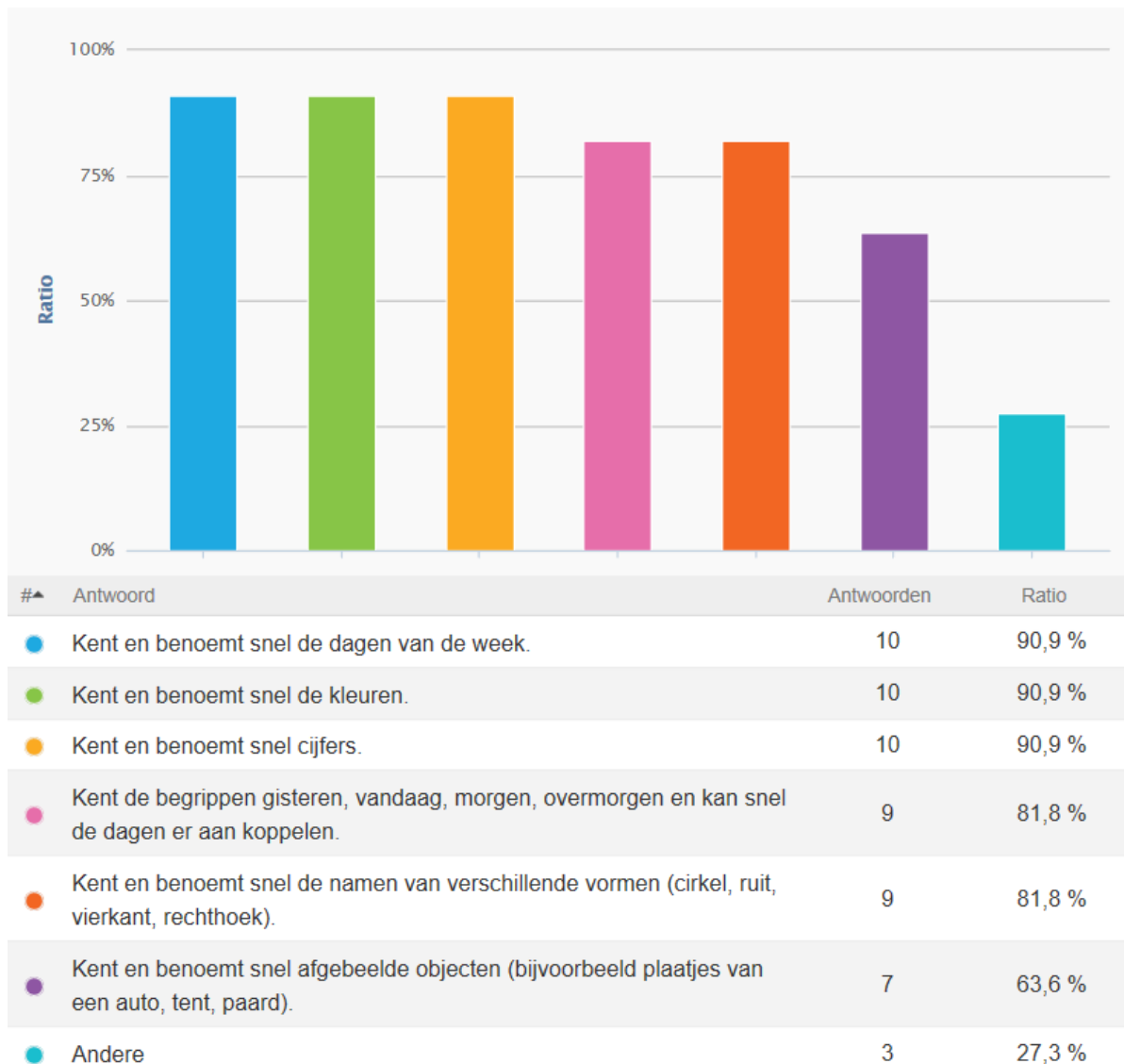
VRAAG 5:

Op welke manier houdt jij bij welke tussendoelen van letterkennis een leerling beheerst?

1. Zie antwoord vraag 3.
2. mbv tussendoelen kijk.
3. Bij een werkje kijk ik hoe de leerling dit maken. Kinderen zijn dan in een klein groepje bezig en dan kan ik dat vlug zien. Soms vraag ik in de kring naar de letterkennis en als ik weet dat kinderen als kunnen lezen krijgen ze extra werk aangeboden uit de 2+ kast.
4. Kijk! en idem zie boven. Bij intensief leerlingen komt het in de weekplanning op het inlegvel.
5. Zie boven. Ik registreer dat voor mezelf en later vul ik dat in bij de Kijk-tussendoelen, om het vervolgens in de rapporten te verwerken.
6. Zie antwoord bij vraag 3.
7. Aan de hand van Kijk.
8. op dezelfde manier dan ik alle andere dingen bij houdt, in de map opschrijven wat je observeert en via kijk.
9. Op dezelfde manier als boven beschreven. Soms ook wel door middel van de letterkaarten die we in de klas hebben. Al vind ik dat teveel "toetsen". ik kijk ook bij kinderen als ze een werkblad of oefening maken of ze de letter wel of niet kennen. Eerlijk gezegd doe ik dit alleen bij groep 2.
10. Kringspelletjes, werkjes, observeren, één op één werken.
11. Ook hier hou ik een lijstje van bij. Vooral rond de rapportperiode zorg ik dat ik het bij iedereen weer scherp heb. Maar tijdens kringactiviteiten doe ik altijd wel taalactiviteiten.

VRAAG 6:

Het begrip benoemsnelheid is uitgewerkt in onderstaande tussendoelen. Geef van deze tussendoelen aan welke jij monitort bij een leerling. Je kunt meerdere antwoorden aanvinken. Eventueel kun je zelf een opmerking toevoegen. De leerling...



Bij 'andere' staat:

- Het begrip snel is niet zo van toepassing in mijn lessen. Ik houd de geleerde 10 sec regel aan.
- tot nu toe ben ik niet echt met de snelheid bezig geweest, meer met het feit of ze het weten.
- Zijn dingen die worden besproken bij de kring en het spelen/werken.

VRAAG 7:

Op welke manier houd jij bij welke tussendoelen van benoemsnelheid een leerling beheerst?

1. Zie antwoord vraag 3.
2. In observatielijsten.
3. In de rapportperiode verdelen we de leerlingen en vraag ik de kinderen bij me, vaak is dit een bevestiging van wat we tijdens het spelen/werken en in de kring hebben gezien.
4. Ik houd geen snelheid bij. Alleen wanneer kinderen opvallend traag zijn doe ik er wat mee. Maar dit zijn meestal allochtonen of minder taalvaardige kinderen. Deze kinderen hebben meer tijd nodig.
5. Zie boven, dus observeren, maar ook kennis actief checken en dan registreren.
6. Zie antwoord bij vraag 3
7. Aan de hand van Kijk (hier kan je zien welke tussendoelen bij welke leeftijd horen).
8. De snelheid niet echt, wel of ze het weten op dezelfde manier als boven.
9. Dit doe ik niet bewust op papier. Het is ook afhankelijk van welke groep. Bij groep 1 vind ik dit nog niet zo belangrijk, daar is vooral de herhaling van het aanbieden belangrijk voor

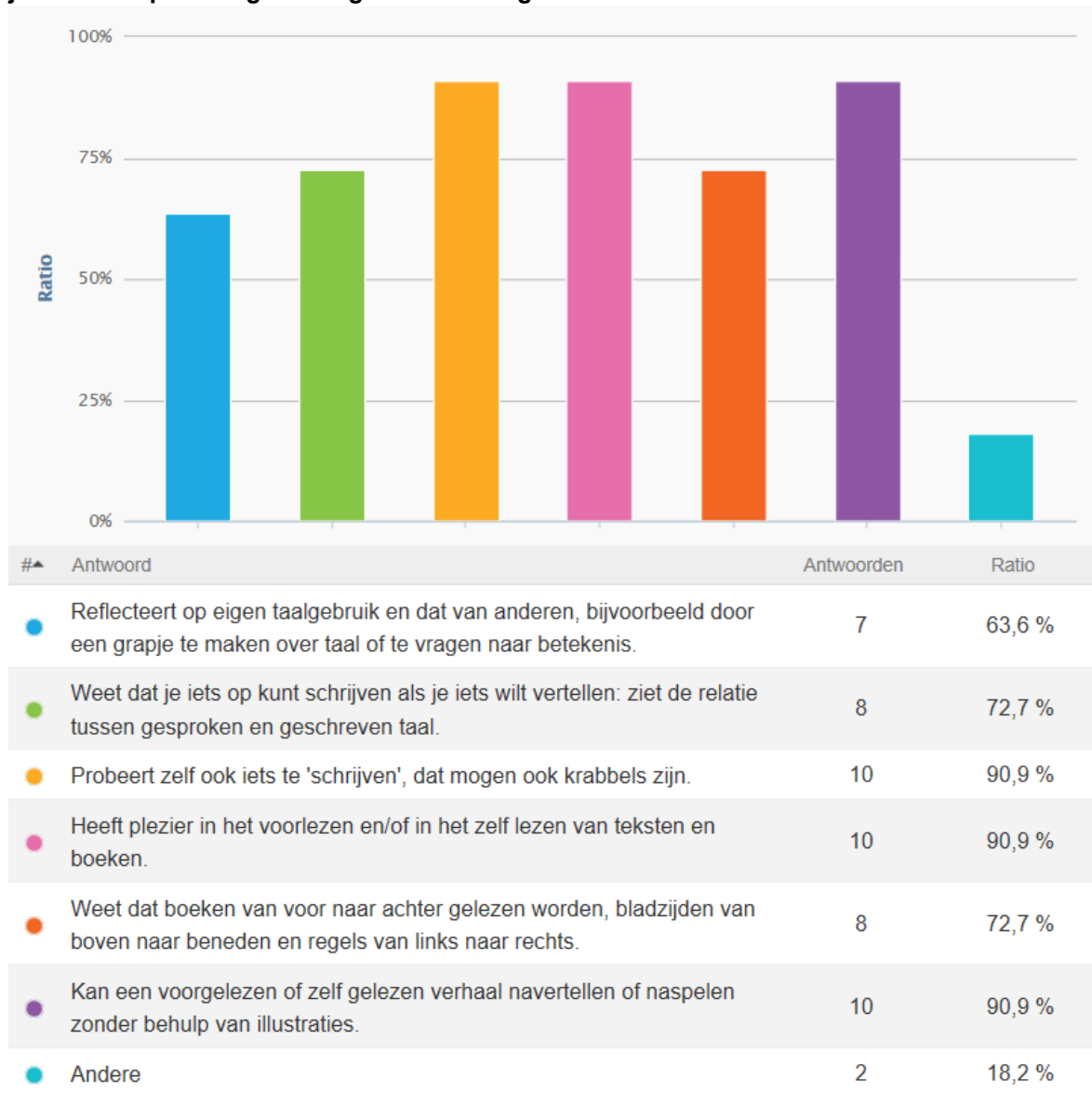
mij. Bij groep 2 valt het wel op als een kind er moeite mee heeft, dat kan dan aanleiding zijn om er extra mee te oefenen.

10. Kringspelletjes, werkjes, observeren, één op één werken.

11. In de map.

VRAAG 8:

Onderstaande tussendoelen horen bij beginnende geletterdheid. Geef van deze tussendoelen aan welke jij monitort bij een leerling. Je kunt meerdere antwoorden aanvinken. Eventueel kun je zelf een opmerking toevoegen. De leerling...



Bij 'andere' staat:

- Gebeurt veel tijdens kringactiviteiten.

- Deze onderdelen komen wel aan bod tijdens mijn les, maar ik monitor dit niet heel goed (merk ik nu).

VRAAG 9:

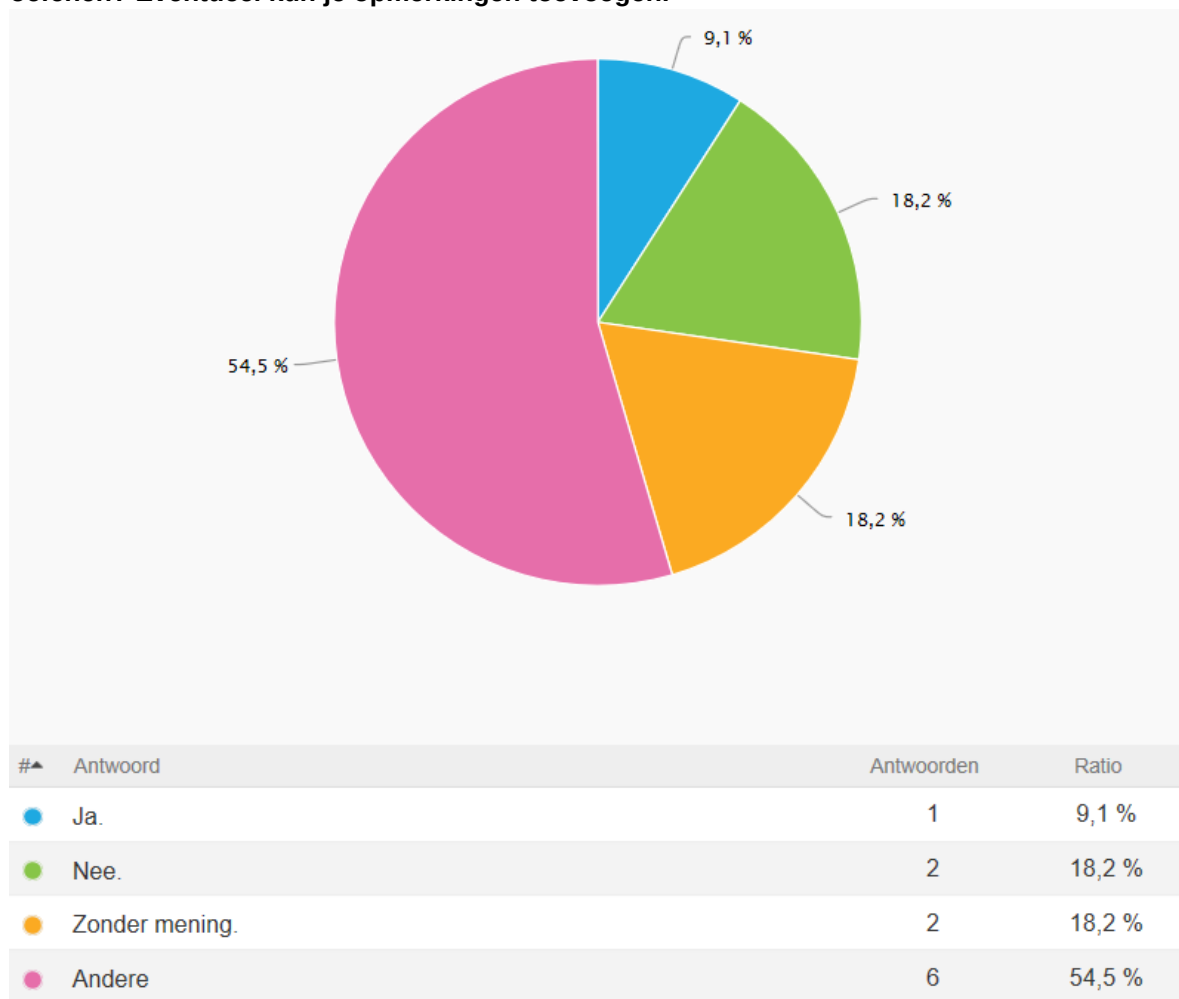
Op welke manier houd jij bij hoe ver je leerlingen zijn met hun taalgebruik?

1. Zie antwoord vraag 3
2. in de observatielijsten
3. Ik observeer in de kring tijdens de gesprekken, maar noteer dat niet speciaal ergens.
4. Zie boven en Kijk!

5. In de dagelijkse omgang is er veel interactie. Je weet dan goed hoe het taalgebruik van de leerlingen is.
6. Dit eigenlijk alleen door observatie en door dan uiteindelijk te noteren in KIJK.
7. Aan de hand van Kijk
8. zie boven
9. Door sowieso minimaal 2 keer te observeren wat een kind al weet en kan. Dit kan gewoon gebeuren bij de dagelijkse gang van zaken. opvallende dingen zowel naar boven toe als naar beneden schrijf ik dan weer op in mijn schrift.
10. Kringspelletjes, werkjes, observeren, één op één werken, kringgesprekken, voorlezen.
11. Dit houd ik niet bij.

VRAAG 10:

Vind je de methode Kleuterplein voldoende activiteiten bieden om leesvoorwaarden te oefenen? Eventueel kun je opmerkingen toevoegen.



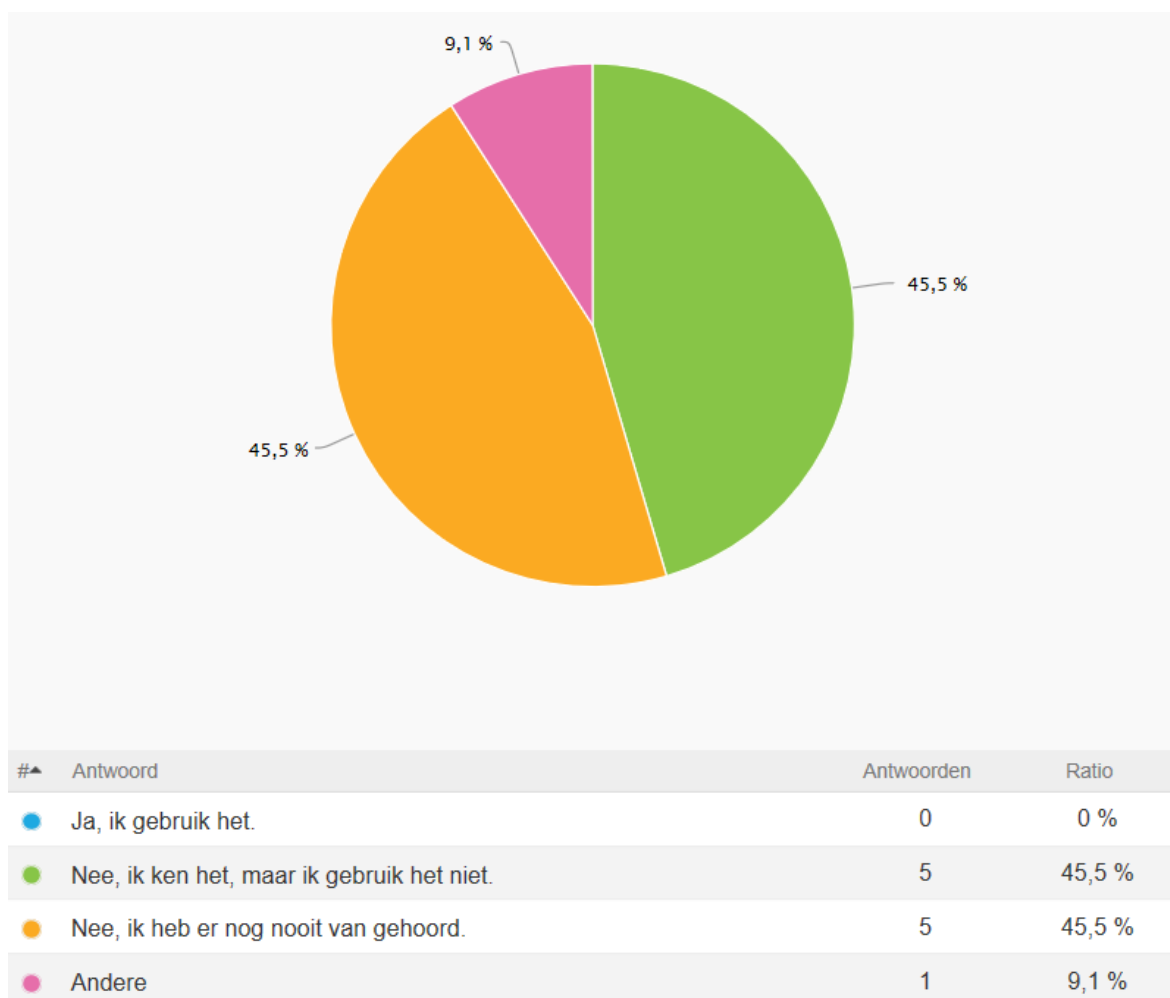
Bij 'andere' staat:

- Ja, ik zou het wel leuk vinden als er eenvoudige leesboekjes bij de thema's van kleuterplein komen.
- Nee niet voldoende. Wat ze doen is op zich goed. Maar weinig oefening in bv aud synthese en analyse.
- Ja, maar wij doen maar een aantal thema's per jaar, ik voel me wel kundig in het taalaanbod geven.
- Wel, maar ik vind het niet altijd zo inspirerend en leuk. Vaak pas ik het enigszins aan.
- Wel oke maar ook heel star, liever meer eigen inbreng leerkracht.
- Ja maar doe ook nog vaak wat extra oefeningen.

VRAAG 11:

Maak je gebruik van het Utrechts Taalcurriculum voor het voorbereiden van je (lees)onderwijs?

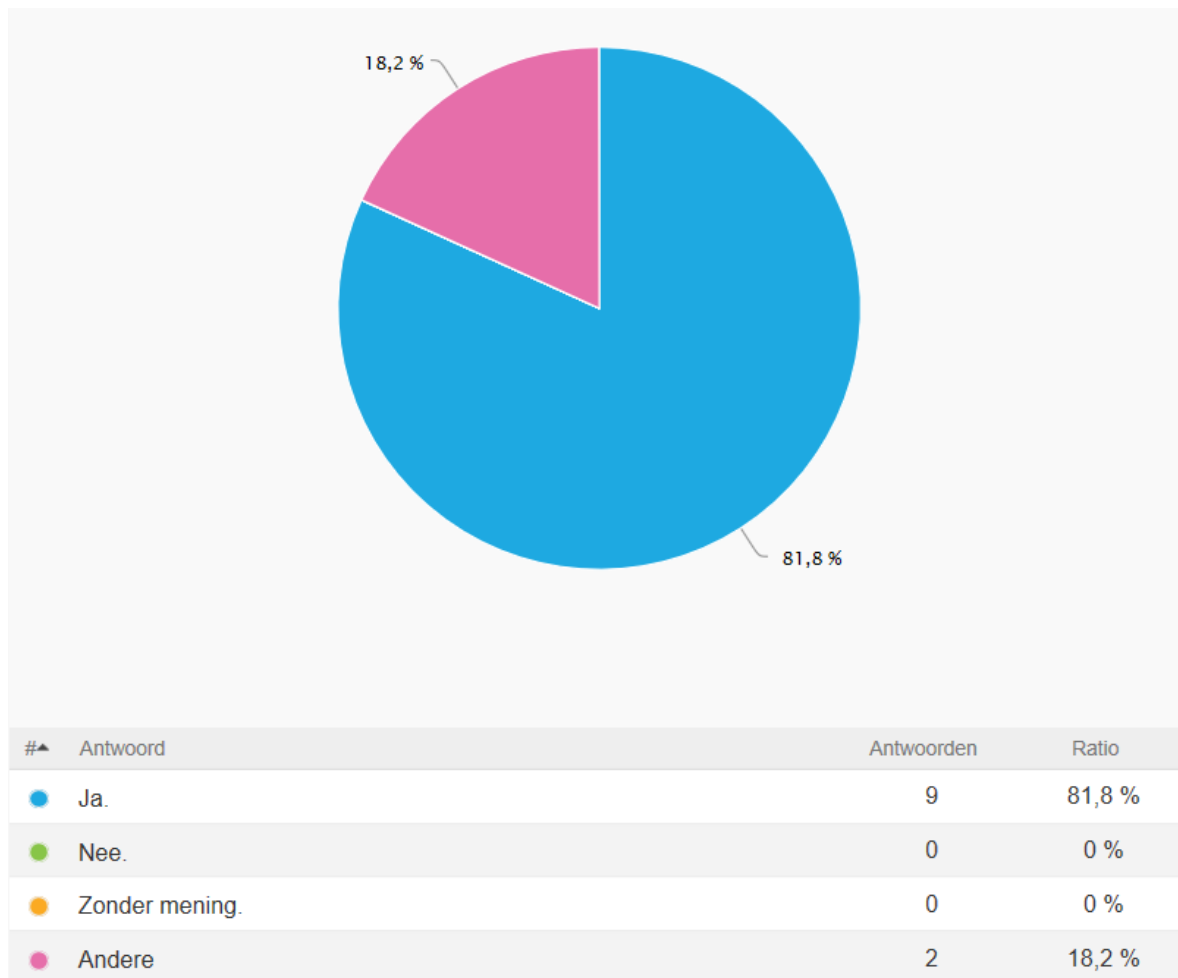
Eventueel kun je opmerkingen toevoegen.



Bij 'andere' staat:
- soms.

VRAAG 12:

Voldoet het observatie- en registratiesysteem Kijk! om kinderen goed te kunnen monitoren op hun leesvoorwaarden? Eventueel kun je opmerkingen toevoegen.



Bij 'andere' staat:

- Fijne methode maar ik zou wel een manier willen om dagelijkse dingen in te noteren.
- Nee, dat vul ik 2x per jaar in. Ik heb een eigen lijstje dat ik bij hou.

VRAAG 13:

Vind je dat een kleuter verlenging van de kleuterperiode moet krijgen indien de leerling niet voldoet aan de leesvoorwaarden? Leg uit waarom je dat vindt.

1. Dat ligt eraan, vaak gaat (het achter lopen) van verschillende ontwikkelingen hand in hand en is sprake van rijping. Dan is kleuterverlenging zinvol. Wanneer er echter sprake is van TOS, moet er goed gekeken worden of kleuterverlenging zinvol is of dat deze leerling op zijn eigen niveau verder gaat.
2. Hangt van meerdere factoren af. We kijken breder naar een kind. Hoe zit het met getalbegrip, rekenvaardigheden, ruimtelijk inzicht, sociaal emotioneel...?
3. Ja, dat is voor mij een voorwaarde om naar groep 3 te gaan. Als dit nog niet op orde is, dan wordt het heel moeilijk om te gaan leren lezen in groep 3. Vaak is er ook nog meer aan de hand als er niet aan deze voorwaarde wordt voldaan. Zoals de motorische ontwikkeling van een kind op het gebied van schrijven en tekenen. En de taalontwikkeling valt er ook mee samen.
4. Ja. Zeker wanneer kinderen van na de zomer zijn. De zogenaamde herfstkinderen. Die zijn er soms gewoon niet aan toe.
5. Ik vind dit heel lastig en kan er niet eenduidig antwoord op geven. Het hangt van verschillende factoren af.
6. Soms wel, maar niet als dat de enige reden is. Als hij er ook sociaal/emotioneel nog niet aan toe is en hij ook op andere ontw. gebieden achterloopt, dan heeft het zin om te verlengen. Zo niet dan door laten gaan en in groep 3 meer oefenen en als dat niet voldoende is, daar doubleren of onderzoek doen. Ook realiseren dat wij heterogene groepen hebben en het soms voor een kind beter is om niet meer bij 4 jarigen te blijven.

7. Hangt van meerdere dingen af, bijv. ook rekenvoorwaarden, concentratie, motoriek. Zijn ze wel op leeftijd (Kijk) of lopen ze echt achter en waar komt dit dan door.
8. Leesvoorwaarden zijn niet het allerbelangrijkste waarop je een kind besluit te laten blijven of door te laten gaan. Het is 1 onderdeel. We kijken ook naar rekenvoorwaarden, motoriek, werkhouding, zelfstandigheid en vooral hoe het kind in zijn vel zit, leeftijd.
9. Het hangt er ook vanaf waardoor het komt dat een kleuter er niet aan voldoet. Als het motivatie is ligt dat voor mij anders dan wanneer het kind wel wil maar het lukt echt nog niet. Als een kind er echt niet klaar voor is zal het waarschijnlijk in groep 3 veel problemen krijgen met lezen. Aan de andere kant als het kind verder wel klaar is voor groep 3, met name ook sociaal-emotioneel, kan het een verkeerde keuze zijn om de kleuter periode met een jaar te verlengen.
10. Ja, omdat lezen essentieel is voor de rest van de schoolperiode. Wanneer een leerling niet voldoet aan de leesvoorwaarden, zal hij/zij beginnen met een achterstand in groep 3.
11. Niet per definitie. Ik vind dat er naar het kind in zijn geheel gekeken moet worden, dus cognitief en sociaal-emotioneel. Het kan best zijn dat een leerling eind groep 2 nog niet voldoet aan de voorwaarden en een paar maanden later ineens een sprong maakt. En wanneer zijn de leesvoorwaarden niet behaald? Als ze alle onderdelen niet beheersen, of 2 onderdelen? Hoe zijn de rekenvaardigheden van het kind?

VRAAG 14:

Wat bied je een leerling met kleuterverlenging aan in het extra jaar in de kleutergroep?

1. Dat ligt aan zijn/haar ontwikkeling. Vaak gaat het om verstevigen basisvoorwaarden. Wanneer die aanwezig zijn extra uitdaging bieden op verschillende ontwikkelingsgebieden (o.a. Taal en rekenen). We hebben in elke klas de plusbak waar de uit kunnen werken. Als kleuters al kunnen lezen hebben we in de klas AVI boekjes die ze mogen pakken.
2. Taal activiteiten in een intensief groepje. Hiervoor gebruiken we allerlei materialen uit de kast, ik kan het zelf boekje, digibordspelletjes van kleuterplein, herhaald voorlezen etc...
3. Extra oefening in de kring van taalactiviteiten op allerlei gebieden zoals hierboven beschreven. Extra oefening op het gebied schrijven en tekenen (schrijfkriebels) en werkjes tijdens het spelen/werken.
4. Dat hangt af van het kind. Wanneer NT2 kinderen doubleren voor vnl taalproblemen dan krijgen ze intensiefbegeleiding. We pre-teachen lessen, werken aan zinsopbouw, woordenschat etc. Kinderen kunnen ook doubleren omdat ze van bv nov of dec zijn en "ouder" moeten worden. Vaak krijgen zij vanaf het voorjaar extra uitdaging. We kijken naar hun interesse en spelen daar op in.
5. Vaak toch meer van hetzelfde, ben ik bang...
6. Vooral meer tijd! Meer tijd om zich op alle ontwikkelingsgebieden verder te kunnen ontwikkelen. Maar natuurlijk ook extra observeren of het nu wel vooruit gaat, zo niet, dan in intensiefgroepje taal of rekenen plaatsen.
7. We hebben de plusbak met moeilijker/ uitdagender materiaal en we maken extra boekjes.
8. Het normale programma en wanneer de kinderen het wel onder de knie hebben; het ik kan het zelf boekje, extra schrijfmateriaal, werkboekjes, de plusbak.
9. In eerste instantie veel herhaling en daarna steeds wat meer activiteiten.
10. Extra werkjes, moeilijkere werkjes. Eventueel groep 3 werkjes.
11. Dat ligt aan het kind. Ik probeer zoveel mogelijk aan te sluiten bij het kind en zijn/haar onderwijsbehoeften. Het kan zijn dat een kind een net iets moeilijkere vraag krijgt tijdens een taal oefening. Of een iets lastiger werkblad.

VRAAG 15:

Heb je zelf nog opmerkingen die te maken hebben met leesvoorwaarden? Voel je vrij om ze hieronder kwijt te kunnen.

1. Hoe kunnen wij beter signaleren kijkend naar de leesvoorwaarden of er bij een kind sprake is van een rijpingsproces of een taalontwikkelingsstoornis?
2. ...
3. Vaak is het een compleet plaatje waar een kind nog aan moet werken als het om kleuterverlenging gaat. Dus motorisch, sociaal en ook op het gebied van taal en rekening. Een kind moet dan soms ook gewoon nog verder rijpen.

4. Kleuterplein voorziet van mooie lessen. Maar rondom leesvoorwaarden veel te mager. Ik vind dit verder niet erg want dat kan ik zelf en passen we in een thema. Ik merk wel bij startende leerkrachten dat ze zoekende zijn.
5. Geen aanvullingen. Misschien later mondeling.
6. Nee.
7. Nee.
8. Leesvoorwaarden zijn belangrijk om wel of niet door te gaan naar groep 3 maar niet zalmakend. Veel ouders vinden dat het al kunnen lezen zo belangrijk is dat ze vergeten dat de kinderen ook moeten kunnen spelen, schrijven, zelfstandig werken, zitvlees hebben en een goede werkhouding moeten hebben, bestand zijn tegen druk enz.
9. Ik heb verder geen opmerkingen maar vind het een zeer interessant onderzoek! Succes met de uitwerking.
10. Nvt.
11. Nvt.

Bijlage 4 Vragenlijst gecodeerd met behulp van de tussendoelen

Fonologisch en fonemisch bewustzijn	De leerling heeft moeite met één of meer van de onderstaande activiteiten: - Auditieve analyse: het 'hakken' van gesproken woorden in kleinere stukjes (letters of lettergrepen). - Auditieve synthese: het 'plakken' van losse klanken of lettergrepen tot een gesproken woord. - Foneemmanipulatie: het verklanken van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd. Bijvoorbeeld: als we van het woord 'been' de letter /b/ weglaten, welk woord houden we dan over? - Foneemidentificatie: het herkennen van een bepaalde klank in een woord. Bijvoorbeeld: op welk plaatje zie je een woord dat begint met de 'b' van 'boek'?	Hoe vaak genoemd in vragenlijst
Letterkennis	De leerling heeft moeite met het onthouden van letter-klankkoppelingen	
Benoemsnelheid	De leerling heeft moeite met het zo goed en snel mogelijk benoemen van een reeks letters, kleuren of afgebeelde objecten.	

Tussendoelen Alfabetisch principe			Hoe vaak genoemd in vragenlijst
Leerlijntaal (2010)	De leerlingen:	1. ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.	
		2. kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.	
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen:	3. herkennen en benoemen (enkele) letters, bijvoorbeeld van de eigen naam.	

Tussendoelen Taalbewustzijn			Hoe vaak genoemd in vragenlijst
Leerlijntaal (2010)	De leerlingen kunnen:	1. woorden in zinnen onderscheiden.	
		2. onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.	
		3. woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wagen	
		4. reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm (<i>laars-paars</i>), later met beginrijm (<i>kees en kim</i>).	

		5. fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.	
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen kunnen:	6. meedoen aan woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in klankgroepen te verdelen en daarbij te klappen/te springen.	
		7. reflecteren op eigen taalgebruik en dat van anderen, bijvoorbeeld door een grapje te maken over taal of te vragen naar betekenis.	

Extra kenmerken met betrekking tot voorspellen leesproblemen			Hoe vaak genoemd in vragenlijst
Van Druenen et al. (2012)	1. Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze het antwoord wel weten.		
	2. Moeite met het onthouden of ophalen van namen uit het geheugen.	Deze kenmerken hebben betrekking op benoemsnelheid .	
	3. Moeite met het ophalen van de dagen van de week.		
	4. Problemen met het ordenen van objecten.		
	5. Woordvindingsproblemen (het niet op woorden kunnen komen).		

ONTLUIKENDE BEGINNENDE GELETTERDHEID: FONEMISCH BEWUSTZIJN EN ALFABETISCH PRINCIPE		Hoe vaak genoemd in vragenlijst
MINIMAAL	EN VERDER IN ONTWIKKELING	
Kan woorden in zinnen onderscheiden.		
Kan klanken in woorden onderscheiden (uitluisteren).		
Kan rijmpjes opzetten, eindrijm herkennen en zelf eindrijm toepassen.	Herkent en gebruikt rijmwoorden.	
Weet dat klanken gekoppeld zijn aan letters.		
Kan woorden verdelen in klankgroepen en klankgroepen verbinden tot woorden.		
Kan klanken onderscheiden (een woord klank voor klank uitspreken).		
Kan klanken samenvoegen tot een woord.		
Kan klanken isoleren aan begin van woorden.	Kan klanken isoleren aan begin, in het midden of aan het eind van woorden.	

Kan klanken in woorden toevoegen en weglaten, bijvoorbeeld <i>som</i> – <i>om</i> .	Kan klanken in woorden toevoegen, weglaten, vervangen, bijvoorbeeld <i>som</i> – <i>om</i> , <i>som</i> – <i>sop</i> .	
Herkent en benoemt minimaal 15 letters.	Herkent en benoemt alle letters.	

Bijlage 5 Interview gecodeerd met behulp van de tussendoelen

Fonologisch en fonemisch bewustzijn	De leerling heeft moeite met één of meer van de onderstaande activiteiten: - Auditieve analyse: het 'hakken' van gesproken woorden in kleinere stukjes (letters of lettergrepen). - Auditieve synthese: het 'plakken' van losse klanken of lettergrepen tot een gesproken woord. - Foneemmanipulatie: het verklanken van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd. Bijvoorbeeld: als we van het woord 'been' de letter /b/ weglaten, welk woord houden we dan over? - Foneemidentificatie: het herkennen van een bepaalde klank in een woord. Bijvoorbeeld: op welk plaatje zie je een woord dat begint met de 'b' van 'boek'?	Hoe vaak genoemd in het interview III III II
Letterkennis	De leerling heeft moeite met het onthouden van letter-klankkoppelingen	
Benoemsnelheid	De leerling heeft moeite met het zo goed en snel mogelijk benoemen van een reeks letters, kleuren of afgebeelde objecten.	III

Tussendoelen Alfabetisch principe			Hoe vaak genoemd in het interview
Leerlijntaal (2010)	De leerlingen:	1. ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.	II
		2. kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.	I
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen:	3. herkennen en benoemen (enkele) letters, bijvoorbeeld van de eigen naam.	II

Tussendoelen Taalbewustzijn			Hoe vaak genoemd in het interview
Leerlijntaal (2010)	De leerlingen kunnen:	1. woorden in zinnen onderscheiden.	III
		2. onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.	
		3. woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wagen	I
		4. reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm (<i>laars-paars</i>), later met beginrijm (<i>kees en kim</i>).	I

		5. fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.	
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen kunnen:	6. meedoen aan woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in klankgroepen te verdelen en daarbij te klappen/te springen.	
		7. reflecteren op eigen taalgebruik en dat van anderen, bijvoorbeeld door een grapje te maken over taal of te vragen naar betekenis.	

Extra kenmerken met betrekking tot voorspellen leesproblemen			Hoe vaak genoemd in het interview
Van Druenen et al. (2012)	1. Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze het antwoord wel weten.		
	2. Moeite met het onthouden of ophalen van namen uit het geheugen.	Deze kenmerken hebben betrekking op benoemsnelheid .	
	3. Moeite met het ophalen van de dagen van de week.		
	4. Problemen met het ordenen van objecten.		
	5. Woordvindingsproblemen (het niet op woorden kunnen komen).		

ONTLUIKENDE BEGINNENDE GELETTERDHEID: FONEMISCH BEWUSTZIJN EN ALFABETISCH PRINCIPE		Hoe vaak genoemd in het interview
MINIMAAL	EN VERDER IN ONTWIKKELING	
Kan woorden in zinnen onderscheiden.		
Kan klanken in woorden onderscheiden (uitluisteren).		
Kan rijmpjes opzetten, eindrijm herkennen en zelf eindrijm toepassen.	Herkent en gebruikt rijmwoorden.	
Weet dat klanken gekoppeld zijn aan letters.		
Kan woorden verdelen in klankgroepen en klankgroepen verbinden tot woorden.		
Kan klanken onderscheiden (een woord klank voor klank uitspreken).		
Kan klanken samenvoegen tot een woord.		
Kan klanken isoleren aan begin van woorden.	Kan klanken isoleren aan begin, in het midden of aan het eind van woorden.	

Kan klanken in woorden toevoegen en weglaten, bijvoorbeeld <i>som – om</i> .	Kan klanken in woorden toevoegen, weglaten, vervangen, bijvoorbeeld <i>som – om, som – sop</i> .	
Herkent en benoemt minimaal 15 letters.	Herkent en benoemt alle letters.	

Collega Karen checkt alles bij alle kinderen apart, alles wat Kijk! monitort.

Collega Manon gebruikt afvinklijst ooit opgesteld door Evi.

Collega Yvon kijkt goed rond bij de kring en bij werkjes. Ze weet daardoor welke lln. wat kunnen. Bij twijfel vraagt ze lln. apart om te controleren of ze kunnen wat ze moeten kunnen.

Collega Birgit gaat in haar hoofd na wat ze van leerlingen weet. Ze checkt alleen leerlingen van wie ze niet zeker is.

Bij kleuterverlenging wordt er niet iets anders aangeboden dan bij reguliere groep 2 leerlingen. Er is wel een plusbak, voor kinderen die extra uitdaging nodig hebben. Maar alleen als je signaleert dat leerlingen meer uitdaging nodig hebben. Vaak hebben ze aan een half jaar wel genoeg om te profiteren van de kleuterverlenging, maar omdat ze niet halverwege het jaar over kunnen naar groep 3, wordt er extra materiaal aangeboden. Klassikaal bied je elk jaar hetzelfde aan. Het wisselt hoe het aankomt bij kinderen. Op het moment dat je merkt dat kinderen extra uitdaging nodig hebben, ga je bij elkaar zoeken wie wat extra's heeft om aan te bieden.

Andere overgang mogelijk? Onderwijs zo indelen, dat overgang in januari ook mogelijk is? Montessori onderwijs met gemengde jaargroepen? Gr 3/4/5 en 6/7/8.

Soms liever door dan kleuterverlenging, dan kan ook nog besloten worden om in groep 3 of 4 te doubleren.

Bij overgang groep 3 wordt gekeken naar gedrag, automatiseren, beginletter zelf woorden mee bedenken, rijmen, zelfstandig kunnen werken, op de stoel kunnen blijven zitten, geconcentreerd kunnen blijven. Ook wordt gekeken naar de mogelijkheid tot groei wanneer een leerling in groep 2 blijft; er moet wel kans zijn om zich verder te ontwikkelen.

Soms eerder keuze voor doorgaan, met de verwachting doublure groep 3.

Overgang naar groep 3: vanaf 15.58

Of kinderen rijp zijn voor de overgang naar groep 3 hangt van de volgende zaken af:

Leesvoorwaarden, rekenvoorwaarden, motoriek (fijne), werkhouding en weerbaarheid, algemene rijpheid.

Bijlage 6 Eigen analyse *Kijk! Taal* tussendoelen

Fonologisch en fonemisch bewustzijn	De leerling heeft moeite met één of meer van de onderstaande activiteiten: - Auditieve analyse: het 'hakken' van gesproken woorden in kleinere stukjes (letters of lettergrepen). - Auditieve synthese: het 'plakken' van losse klanken of lettergrepen tot een gesproken woord. - Foneemmanipulatie: het verklanken van een woord als bepaalde klanken worden weggelaten of toegevoegd. Bijvoorbeeld: als we van het woord 'been' de letter /b/ weglaten, welk woord houden we dan over? - Foneemidentificatie: het herkennen van een bepaalde klank in een woord. Bijvoorbeeld: op welk plaatje zie je een woord dat begint met de 'b' van 'boek'?	Hoe vaak genoemd in registratiesysteem <i>Kijk!</i>
Letterkennis	De leerling heeft moeite met het onthouden van letter-klankkoppelingen	
Benoemsnelheid	De leerling heeft moeite met het zo goed en snel mogelijk benoemen van een reeks letters, kleuren of afgebeelde objecten.	

Tussendoelen Alfabetisch principe			Hoe vaak genoemd in registratiesysteem <i>Kijk!</i>
Leerlijntaal (2010)	De leerlingen:	1. ontdekken dat woorden zijn opgebouwd uit klanken en dat letters met die klanken corresponderen en leggen de foneem-grafeemkoppeling.	
		2. kunnen door de foneem-grafeemkoppeling woorden die ze nog niet eerder hebben gezien, lezen en schrijven.	
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen:	3. herkennen en benoemen (enkele) letters, bijvoorbeeld van de eigen naam.	

Tussendoelen Taalbewustzijn			Hoe vaak genoemd in registratiesysteem <i>Kijk!</i>
Leerlijntaal (2010)	De leerlingen kunnen:	1. woorden in zinnen onderscheiden.	
		2. onderscheid maken tussen de vorm en de betekenis van woorden.	
		3. woorden in klankgroepen verdelen zoals bij kin-der-wagen	
		4. reageren op en spelen met bepaalde klankpatronen in woorden; eerst door eindrijm (<i>laars-paars</i>), later met beginrijm (<i>kees en kim</i>).	

		5. fonemen als de kleinste klankeenheden in woorden onderscheiden, zoals bij p-e-n.	
Aanvulling Van Druenen et al. (2017)	De leerlingen kunnen:	6. meedoen aan woord-/klankspelletjes, bijvoorbeeld door woorden in klankgroepen te verdelen en daarbij te klappen/te springen.	
		7. reflecteren op eigen taalgebruik en dat van anderen, bijvoorbeeld door een grapje te maken over taal of te vragen naar betekenis.	

Extra kenmerken met betrekking tot voorspellen leesproblemen			Hoe vaak genoemd in registratiesysteem <i>Kijk!</i>
Van Druenen et al. (2012)	1. Niet begrijpen van complexe vragen, terwijl ze het antwoord wel weten.		
	2. Moeite met het onthouden of ophalen van namen uit het geheugen.	Deze kenmerken hebben betrekking op benoemsnelheid .	
	3. Moeite met het ophalen van de dagen van de week.		
	4. Problemen met het ordenen van objecten.		
	5. Woordvindingsproblemen (het niet op woorden kunnen komen).		

ONTLUIKENDE BEGINNENDE GELETTERDHEID: FONEMISCH BEWUSTZIJN EN ALFABETISCH PRINCIPE		Hoe vaak genoemd in registratiesysteem <i>Kijk!</i>
MINIMAAL	EN VERDER IN ONTWIKKELING	
Kan woorden in zinnen onderscheiden.		
Kan klanken in woorden onderscheiden (uitluisteren).		
Kan rijmpjes opzetten, eindrijm herkennen en zelf eindrijm toepassen.	Herkent en gebruikt rijmwoorden.	
Weet dat klanken gekoppeld zijn aan letters.		
Kan woorden verdelen in klankgroepen en klankgroepen verbinden tot woorden.		
Kan klanken onderscheiden (een woord klank voor klank uitspreken).		
Kan klanken samenvoegen tot een woord.		

Kan klanken isoleren aan begin van woorden.	Kan klanken isoleren aan begin, in het midden of aan het eind van woorden.	
Kan klanken in woorden toevoegen en weglaten, bijvoorbeeld <i>som</i> – <i>om</i> .	Kan klanken in woorden toevoegen, weglaten, vervangen, bijvoorbeeld <i>som</i> – <i>om</i> , <i>som</i> – <i>sop</i> .	
Herkent en benoemt minimaal 15 letters.	Herkent en benoemt alle letters.	

Bijlage 7 Analyse SLO *Kijk!* Taal tussendoelen

DEEL 2B: ANALYSE-RESULTATEN SLO-DOELEN (tabel)

Legenda:		
■	=	aanwezig
▣	=	gedeeltelijk aanwezig
□	=	niet aanwezig
n.v.t.	=	niet van toepassing
*	=	item staat in handboek in toelichtende tekst bij de observatie-items

Taal Eind groep 2

Het kind ...		
oriëntatie op geschreven taal	weet dat tekens gebruikt worden om iets te vertellen of leren	■
	weet dat je briefjes, boeken, tijdschriften, etc. kan lezen om iets te weten te komen	■
	weet dat je iets op kan schrijven (op papier of op de computer) als je iets wilt vertellen	■
	weet wanneer er sprake is van 'lezen' en 'schrijven' en kan 'lezen' en 'schrijven' van elkaar onderscheiden	■
	herkent en benoemt (enkele) letters, bijvoorbeeld de eigen naam	■
	schrijft tekens die op letters (beginnen) te lijken	■
fonemisch bewustzijn en alfabetisch principe	kan betekenisonderscheidende klanken (fonemen) in woorden onderscheiden	■
	doet mee met woord-/klankspelletjes	■
	weet dat letters met klanken corresponderen	■
	herkent en gebruikt rijmwoorden	■
	is gemotiveerd om de betekenis van geschreven taal te achterhalen	■
Domein Taalbeschouwing		
algemeen	reflecteert op eigen taalgebruik en dat van anderen	□
	verbetert eigen taalgebruik	□
	praat (in kringgesprek) over taal en praten	□

Bijlage 8 Leerstijltest Kolb

De leerstijltest van Kolb heb ik aan de hand van de vragenlijst op 'mens-en-samenleving.infonu.nl' gedaan:

NR **80 uitspraken – ik heb alleen de uitspraken die ik bij mij vind passen een rood cijfer gegeven.**

- 01** Ik heb uitgesproken ideeën over wat goed of fout is
- 02** Ik ben vaak roekeloos
- 03** Ik los problemen het liefst stap voor stap op, zonder mijn fantasie de vrije loop te laten
- 04** Ik vind dat formaliteiten mensen beknotten
- 05** Ik heb de reputatie een directe, no-nonsense stijl te hebben
- 06** Ik vind acties gebaseerd op intuïtie even goed als die gebaseerd op zorgvuldig overwegen/analyseren
- 07** Ik hou van werk waarbij ik de tijd heb om alles uit te pluizen
- 08** Ik vraag mensen regelmatig naar hun uitgangspunten
- 09** Het belangrijkste is hoe iets in de praktijk uitwerkt
- 10** Ik ga actief op zoek naar nieuwe ervaringen
- 11** Als ik iets hoor van een nieuwe benadering/nieuw idee, werk ik meteen de toepassing in de praktijk uit
- 12** Ik hecht veel belang aan zelfdiscipline (vasthouden aan een bep. routine, bv dieet houden/regelmatig fitness etc)
- 13** Ik vind het waardevol/eervol om iets grondig te doen
- 14** Ik kan het 't beste vinden met logische/analytische mensen en minder goed met spontane/irrationele mensen
- 15** Ik ga zorgvuldig te werk bij de interpretatie van beschikbare informatie en trek geen overhaaste conclusies
- 16** Ik neem het liefst een beslissing na zorgvuldige overweging van veel alternatieven
- 17** Ik voel me sterker aangetrokken tot nieuwe/ongewone ideeën dan tot praktische ideeën
- 18** Ik hou niet van iets dat niet af is en pas het liefst alles in een samenhangend patroon
- 19** Ik accepteer/hou me aan vastgestelde procedures zolang ik ze efficiënt vind om een doel te bereiken
- 20** Ik breng mijn acties graag in verband met een algemeen principe
- 21** Ik kom graag meteen ter zake in discussies
- 22** Ik heb de neiging een zekere afstand te bewaren tot mijn collega's
- 23** Ik vind het een enorme uitdaging om iets nieuws en anders aan te pakken
- 24** Ik hou van geestige, spontane mensen
- 25** Ik verdiep me eerst in alle details voor ik een conclusie trek
- 26** Ik vind het moeilijk om met wilde/spontaan opkomende ideeën te komen
- 27** Ik verspil niet graag tijd door om de hete brij heen te draaien
- 28** Ik pas er voor op om overhaaste conclusies te trekken
- 29** Ik heb graag zo veel mogelijk informatiebronnen: hoe meer gegevens om over na te denken, hoe liever
- 30** Ik irriteer me vaak aan oppervlakkige mensen die alles niet zo serieus nemen
- 31** Ik luister eerst naar anderen voordat ik mijn mening geef
- 32** Ik laat meestal duidelijk merken hoe ik over iets denk

- 33 Ik vind het leuk om andere mensen in een discussie bezig te zien
- 34 Ik reageer liever spontaan en flexibel op gebeurtenissen dan alles van tevoren te plannen
- 35 Ik voel me aangetrokken tot technieken als netwerkanalyse, stromingsdiagrammen, vertakkingsprogramma's, etc.
- 36 Ik vind het vervelend om werk af te raffelen om een tijdlimiet te halen
- 37 Ik beoordeel ideeën op hun praktische waarde
- 38 Ik krijg vaak een onbehaaglijk gevoel van rustige, bedachtzame mensen
- 39 Ik erger mij vaak aan mensen die zich hals over kop ergens instorten
- 40 Ik vind het belangrijker om van het heden te genieten dan na te denken over het verleden of de toekomst
- 41 Ik beschouw beslissingen gebaseerd op een grondige informatie-analyse als beter dan die op intuïtie
- 42 Ik heb de neiging tot perfectionisme
- 43 Ik draag vaak ideeën aan die me ineens te binnen schieten in discussies
- 44 Ik kom met praktische/realistische ideeën in besprekingen
- 45 Ik vind dat regels er zijn om overtreden te worden
- 46 Ik neem het liefst afstand van een situatie en bekijk de dingen van alle kanten
- 47 Ik zie vaak de zwakke en inconsequente punten in de argumenten die anderen aanvoeren
- 48 Ik praat over het algemeen meer dan dat ik luister
- 49 Ik zie vaak betere, meer praktische manieren om iets gedaan te krijgen
- 50 Ik vind dat geschreven rapporten kort en bondig moeten zijn
- 51 Ik vind dat rationeel/logisch denken de overhand moet hebben
- 52 Ik hou gesprekken liever zakelijk dan over koetjes en kalfjes te praten
- 53 Ik hou van mensen die met beide benen stevig op de grond staan
- 54 Ik word ongeduldig als mensen met irrelevante dingen komen en afdwalen in discussies
- 55 Ik schrijf vaak eerst een aantal concepten voordat ik de definitieve versie maak bij het schrijven van een rapport
- 56 Ik probeer graag dingen om te zien of ze werken in de praktijk
- 57 Ik vind het belangrijk oplossingen te vinden volgens een logische benadering
- 58 Ik vind het leuk om de grote prater te zijn
- 59 Ik ben in gesprekken vaak de realist en zorg dat niemand afdwaalt/zich verliest in wazige speculaties
- 60 Ik overweeg graag veel alternatieven voordat ik een besluit neem
- 61 Ik vind mezelf in gesprekken met mensen vaak de meest nuchtere en objectieve
- 62 Ik blijf in discussies liever op de achtergrond dan dat ik de leiding neem en het hoogste woord voer
- 63 Ik vind het fijn lopende zaken in een wijder perspectief/meer op langere termijn te zien
- 64 Ik beschouw het als een extra ervaring als er iets mis gaat en schud het van me af
- 65 Ik verwerp wilde/spontane ideeën meestal als onpraktisch
- 66 Ik denk altijd: "bezint, eer ge begint"
- 67 Ik luister over het algemeen meer dan ik praat

- 68** Ik ben vaak hard tegen mensen die er moeite hebben om problemen logisch te benaderen
- 69** Ik vind meestal dat het doel de middelen heiligt
- 70** Ik geef er niets om anderen te kwetsen als het werk maar wordt gedaan
- 71** Ik ervaar de formaliteit van specifieke doelstellingen en plannen als benauwend
- 72** Ik ben meestal de 'spil' van een gezelschap
- 73** Ik doe alles wat nodig is om iets gedaan te krijgen
- 74** Ik raak snel verveeld bij methodisch, gedetailleerd werk
- 75** Ik onderzoek graag de uitgangspunten, principes en theorieën die ten grondslag liggen aan zaken/gebeurtenissen
- 76** Ik wil er altijd graag achter komen wat andere mensen denken
- 77** Ik heb graag dat vergaderingen ordelijk verlopen en er niet wordt afgeweken van de agenda
- 78** Ik laat me niet in met subjectieve of omstreden onderwerpen
- 79** Ik geniet van drama en opwinding in een crisissituatie
- 80** Ik word door anderen gezien als iemand die geen begrip op kan brengen voor andermans gevoelens

I - Vraag nummer	II - Vraag nummer	III - Vraag nummer	IV - Vraag nummer
2	7	1	5
4	13	3	9
6	15	8	11
10	16	12	19
17	25	14	21
23	28	18	27
24	29	20	35
32	31	22	37
34	33	26	44
38	36	30	49
40	39	42	50
43	41	47	53
45	46	51	54
48	52	57	56
58	55	61	59
64	60	63	65
71	62	68	69
72	66	75	70
74	67	77	73
79	76	78	80

Totaal I = Doener	Totaal II = Denker	Totaal III = Bezinner	Totaal IV = Beslisser
10	7	5	9

	zeer sterke voorkeur	sterke voorkeur	matige voorkeur	lage voorkeur	zeer lage voorkeur
Doener	13 - 20	11 - 12	7 - 10	4 - 6	0 - 3
Denker	18 - 20	15 - 17	12 - 14	9 - 11	0 - 8
Bezinner	16 - 20	14 - 15	11 - 13	8 - 10	0 - 7
Beslisser	17 - 20	15 - 16	12 - 14	9 - 11	0 - 8

I = Doener	II = Denker	III = Bezinner	IV = Beslisser
10 = matige voorkeur	7 = zeer lage voorkeur	5 = zeer lage voorkeur	9 = lage voorkeur

Uit deze leerstijlentest komt naar voren dat ik een voorkeur heb voor de leerstijl 'Doener'.

Doener

Leerstijl accommoderen

Korte karakteristieken: Wat is er nieuw? Ik ben voor alles in. Directe ervaring. Dingen doen. Nieuwe ervaringen. Oplossen van problemen. In het diepe gegooid worden. Een uitdagende taak.

Leren Doener

Als je een doener bent/voorkeur hebt voor deze stijl, leer je het meeste van activiteiten waarbij:

- Er nieuwe ervaringen en situaties zijn om van te leren
- Je je kunt verdiepen in korte activiteiten in het hier en nu (b.v. opdrachten, rollenspelen)
- Er drama en crisis is: zaken telkens veranderen met een scala aan ondernemende activiteit
- Je in het diepe wordt gegooid met een opdracht die moeilijk te realiseren is: een fikse uitdaging
- Je voor het voetlicht treedt (bv. vergaderingen voorzitten, voordrachten geven, gesprekken leiden)
- Je ideeën kunt spuien zonder rem van beleid, structuur of realiseerbaarheid
- Je te maken hebt met andere mensen: problemen oplossen, onderdeel van het team en ideeën

(* Doener wordt ook wel eens Activist genoemd).

Bijlage 9 Mindmap Onderzoek

