

Toets Onderzoek

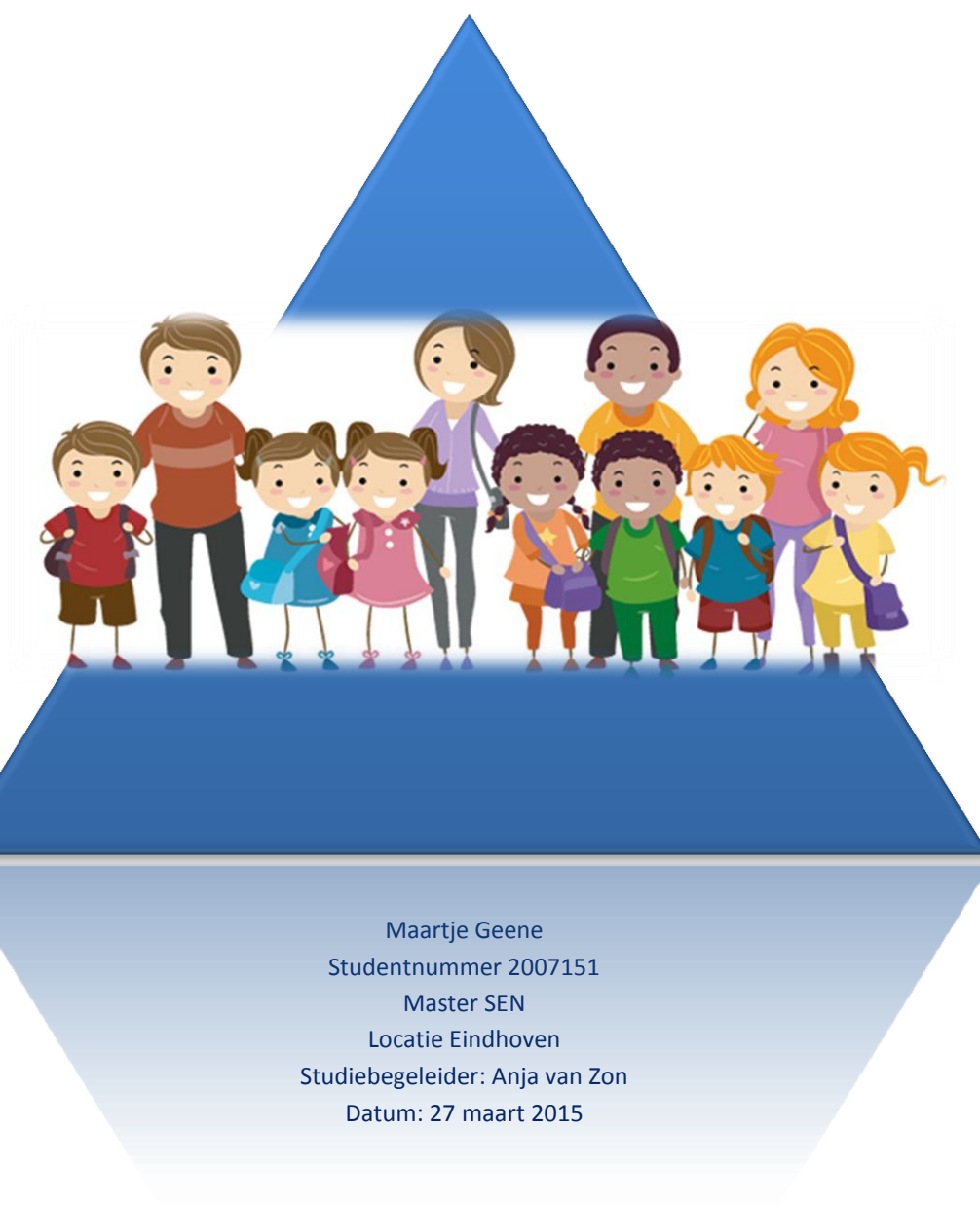
‘Samen met plezier aan het werk!’

Een onderzoek naar het belang van ouderbetrokkenheid in relatie tot de taalontwikkeling van jonge kinderen.

Kind

School

Ouder



Maartje Geene

Studentnummer 2007151

Master SEN

Locatie Eindhoven

Studiebegeleider: Anja van Zon

Datum: 27 maart 2015

Inhoudsopgave

Inlegbladen	2
Inhoudsopgave	14
Samenvatting	16
Hoofdstuk 1 Inleiding	17
1.1 Inleiding op mijzelf als professional	17
1.2 Inleiding op mijn praktijk	17
1.3 Het onderzoek	18
1.4 Aanleiding	19
1.5 Probleemstelling	20
Hoofdstuk 2 Theoretisch kader	22
2.1 Inleiding	22
2.2 De taal-leesontwikkeling	22
2.3 Fonemisch en fonologisch bewustzijn	22
2.3.1 Fonologisch bewustzijn	22
2.3.2 Fonemisch bewustzijn	23
2.3.3 Interventies ter stimulering van het fonemisch bewustzijn	23
2.4 Het belang van ouderbetrokkenheid	23
2.4.1 Ouderrouines	24
2.4.2 Educatief partnerschap	24
2.4.3 Ouders betrekken bij het taalonderwijs	24
2.5 Ouderrouines in de praktijk	24
2.5.1 De verteltas	24
2.5.2 Ouderhulpkaarten	25
2.5.3 De logeerknuffel	25
Hoofdstuk 3 Onderzoeksmethodologie	26
3.1 Onderzoeksopzet	26
3.2 Constructie onderzoeksmethoden	26
3.2.1 Het interview	26
3.2.2 Focusgroep	27
3.2.3 Observeren	27
3.2.4 Literatuuronderzoek	27
3.3 Data analyse	28
3.4 Ethische dilemma's	28
Hoofdstuk 4 Data en resultaten	29
4.1 Data	29
4.1.1 Interviews	29
4.1.2 Focusgroep	31
4.1.3 Literatuuronderzoek	31
4.1.4 Observaties	31
4.1.5 Kwantitatieve analyse	33
4.1.6 Schaalvragen	35

Hoofdstuk 5 Beantwoording onderzoeksvraag	36
5.1 Samenhang data analyse, theoretisch kader en onderzoeksvraag	36
5.1.1 Conclusie met betrekking tot de onderzoeksvraag	36
5.1.2 Conclusie met betrekking tot de deelvragen	37
5.2 Opzet van het onderzoek	39
5.3 Evaluatie onderzoeksmethoden	40
5.4 Aanbevelingen voor de toekomst	41
Hoofdstuk 6 Reflectie	42
6.1 Beschrijvende reflectie	42
6.2 Technische reflectie	42
6.3 Biografische reflectie	42
6.4 Meta-reflectie	43
6.5 Kritische reflectie	43
Nawoord	44
Literatuur	45
Bijlagen	48
Bijlage 1 QuickScan	48
Bijlage 2 Analyse Cito	54
Bijlage 3 Tussendoelen beginnende geletterdheid	56
Bijlage 4 Observatie instrument	58
Bijlage 5 Logboek	69
Bijlage 6 Toetsing Protocol Leesproblemen & Dyslexie	73
Bijlage 7 Ouderhulpkaarten	78
Bijlage 8 Evaluatieformulier	82
Bijlage 9 Vragen interview	86
Bijlage 10 Weekkaart	87
Bijlage 11 Feedback critical friends	89

Samenvatting

Voor u ligt een onderzoek naar het effect van ouderbetrokkenheid in relatie tot de taalontwikkeling van jonge kinderen. Samen aan het werk, waardoor plezier en resultaatgerichtheid worden vergroot.

Doel van dit onderzoek is om naast goed afgestemd taalonderwijs effectieve hulpmiddelen aan te bieden om ouders meer educatief partner te maken bij het taalonderwijs. Op deze manier wordt een verbetering van het fonemisch bewustzijn bij een groep leerlingen uit groep 1-2 beoogd.

De gekozen onderzoeksstrategie voor dit onderzoek betreft een actieonderzoek. Deze strategie is geschikt voor het onderzoeken van de eigen beroepspraktijk met het doel deze te verbeteren (Schuman, 2009). Het betreft een interventie op de bestaande situatie, waarbij ouders meer betrokken zullen worden bij het taalonderwijs. Ouders, leerlingen en leerkrachten zijn betrokken bij de opzet en uitvoering van dit onderzoek. Er zijn interviews geweest onder ouders, leerkrachten en leerlingen, ouders en leerkrachten hebben deelgenomen aan focusgroep bijeenkomsten en een actieplan is uitgevoerd.

Dit onderzoek en de uitkomsten daarvan zijn een stapje richting een beleid over ouderbetrokkenheid, evenals een stap in de richting van effectief en afgestemd taalonderwijs. Doordat zowel ouders, kinderen en leerkrachten betrokken zijn, wordt een stukje inclusie verruimd.

Ik wens u veel leesplezier!

Hoofdstuk 1

Inleiding

Dit actieonderzoek richt zich op het belang van ouderbetrokkenheid met betrekking tot de taalontwikkeling van jonge kinderen, waarbij de focus ligt op educatief partnerschap en fonemisch bewustzijn. Hierbij wordt onderzocht met welk hulpmiddel ik de ouders educatief partner kan maken bij het verbeteren van het fonemisch bewustzijn bij een groepje leerlingen van groep 1-2, waardoor een verbetering van de (leer)resultaten van leerlingen wordt beoogd.

In de literatuur zijn verschillende voorbeelden van good practice te vinden van scholen waarbij positieve resultaten op taalgebied zijn behaald door ouders meer bij het onderwijs te betrekken. Opvallend hierbij is dat het merendeel van deze good practice afkomstig is van scholen met een algemeen allochtone populatie. Veel (voor)schoolse projecten steken in op deze doelgroep. Ik ben van mening dat er ook bij scholen waarbij de populatie grotendeels autochtoon is, winst kan worden behaald door ouders meer te betrekken bij het onderwijs, wat dit onderzoek zal aantonen.

1.1 Inleiding op mijzelf als professional

Ik ben werkzaam op een kleine, reguliere basisschool in de gemeente Weert. Hier vervul ik een rol als leerkracht in een combinatiegroep 1-2. Daarnaast begeleid ik een leerling met het syndroom van Down, ondersteun ik kinderen die extra zorg nodig hebben op het gebied van rekenen en spelling én verzorg ik het extra aanbod voor de plusleerlingen binnen onze school. Tevens ben ik taal-leescoördinator.

Mijn werkzaamheden zijn zeer divers, wat aansluit bij mijn aangeboren nieuwsgierigheid en leergierigheid. Deze diversiteit is onder andere het fundament geweest om aan de opleiding Master SEN te beginnen. Met leerlingen met ernstige enkelvoudige dyslexie, stoornissen binnen het autistisch spectrum, een leerling met Down, gedragsproblemen, Poolse kinderen en kinderen van de rijdende school zijn wij een kleine, maar tevens inclusieve school. Ik wil beter tegemoet komen aan de onderwijsbehoeften van al deze leerlingen. Daarnaast wil ik mij specialiseren als onderwijsprofessional en mijn competenties versterken door meer theoretische kennis en achtergronden. De rol van taal-leescoördinator wil ik meer diepgang geven met als doel een eigen visie en opvatting over het zorgaanbod op het gebied van taalontwikkeling binnen school te formuleren. Het pad van modules dat ik gekozen heb, past zowel bij de ontwikkeling van onze school, maar laat ook ruimte voor mijn persoonlijke ontwikkeling. De rol van taal-leescoördinator heeft tevens invloed gehad op de keuze van modules. Mijn sterke pedagogische en didactische competenties wil ik verdiepen. Door modules te volgen binnen het domein begeleiden heb ik mijn bewust onbekwame communicatieve competenties verbeterd en omgezet in een bewust bekwame houding.

1.2 Inleiding op mijn praktijk

De school waar ik werkzaam ben, kent een grotendeels autochtone populatie van 87 leerlingen. De school telt 4 groepen, allen gecombineerd.

De visie van onze school wordt samengevat in het motto “samen met plezier aan het werk”, waarbij samenwerken, resultaatgerichtheid, betrokkenheid en plezier centraal staan. Omdat deze begrippen ook de inhoud van mijn onderzoek weergeven, vormt dit tevens de titel van dit onderzoek.

De groep 1-2 uit dit onderzoek, telt 22 leerlingen, waarvan 12 leerlingen in groep 2 en 10 leerlingen in groep 1. De groep bestaat uit 21 autochtone leerlingen waarbij de thuistaal Nederlands of dialect is en 1 allochtone leerling met Pools als thuistaal.

1.3 Het Onderzoek

Het actief betrekken van ouders bij de taalontwikkeling van jonge kinderen heeft zowel bij onze school als het bestuur hoge prioriteit. Taal is belangrijk vanwege zijn sociale functie (SLO, 2006). De taalontwikkeling wordt beschouwd als één van de belangrijkste factoren in het algemeen ontwikkelingsprofiel van een kind (Scharlaekens, 2009).

Ouders hebben veel invloed op deze (taal)ontwikkeling. Uit Britse (Desforges & Abouchar, 2003) en Amerikaanse (Henderson & Mapp, 2002) onderzoeken blijkt dat ouderbetrokkenheid een significant positief effect heeft op het functioneren van leerlingen binnen school, op hun cognitief functioneren, hun schoolprestaties en hun werkhouding. Reden voor mij om deze twee zaken te combineren en de praktijksituatie aan te pakken en te verbeteren, waarbij ik me afvraag:

Met welk hulpmiddel kan ik de ouders meer betrekken bij het verbeteren van de taalontwikkeling bij de leerlingen van groep 1-2?

Na verdieping in de literatuur, gesprekken met collega's en onderzoeken binnen de praktijk heeft deze vraag meer inhoud gekregen en is deze na veelvuldig aanpassen en herkaderen geworden tot:

Met welk hulpmiddel kan ik de ouders educatief partner maken bij het verbeteren van het fonemisch bewustzijn bij een groepje leerlingen van groep 1-2?

De onderzoeksgroep is in drie subgroepen te verdelen: ouders, leerlingen en collega's. De ouders van groep 1 en 2 zijn in dit onderzoek de doelgroep en het meest direct bij het onderzoek betrokken. De vraag is namelijk wat de opbrengsten zijn, wanneer ouders actief bij het onderwijs worden betrokken.

De leerlingen van groep 1 en 2 zijn de profijtgroep. Door de betrokkenheid van ouders, die zich vertaalt naar goed afgestemd taalonderwijs en het 'samen leren' thuis, wordt er een verbetering van het taalbewustzijn van de leerlingen beoogd. Daarnaast zijn er de collega's die een belangrijke rol vervullen, met name in het geven van feedback.

In dit onderzoek is gekozen om te werken met een groepje leerlingen en hun ouders uit groep 1-2. Bij de selectie van de leerlingen zijn een aantal instrumenten gehanteerd:

- Cito Taal voor Kleuters (Lansink, 2010), waarbij gekeken is naar de score en de vaardigheidsgroei.
- Observaties aan de hand van het *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kind* (Memelink, 2012), waarbij de ontwikkelingslijnen taal/spraak, auditieve ontwikkeling en ontluikende geletterdheid richtinggevend zijn geweest.
- Richtlijnen vanuit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink, Verhoeven & Druenen, 2008), waarbij gekeken is naar uitval en opvallendheden.
- Het groepsplan taal, waarbij leerlingen uit de verlengde instructiegroep (curatief) of basisgroep (preventief) zijn geselecteerd.

Op basis van bovengenoemde criteria zijn zes leerlingen geselecteerd uit groep 2 omdat zij al verder zijn met het proces van beginnende geletterdheid en het fonemisch bewustzijn.

De gekozen onderzoeksstrategie betreft een actieonderzoek, met raakvlakken van een ontwerponderzoek. Naast het onderzoeken van de eigen beroepspraktijk met het doel deze te verbeteren (Schuman, 2009), is er sprake van participatie en interventie op de bestaande situatie, waarbij ouders meer inhoudelijk betrokken zullen worden bij het taalonderwijs. Aan het einde van het onderzoek zal deze interventie door de betrokkenen geëvalueerd worden.

Met dit onderzoek wil ik leren een praktijkonderzoek op te zetten waarbij ik aantoon dat het betrekken van ouders effectief is op de (taal)ontwikkeling van hun jonge kind. Van belang hierbij is dat ik de samenwerking

tussen ouder en kind goed coördineer en begeleid. Ik word hierin gesteund door de recente ontwikkelingen binnen mijn praktijk. Tevens hoop ik met dit onderzoek zowel ouders als leerkrachten te enthousiasmeren om doelgerichter met elkaar samen te werken. Om dit onderzoek geslaagd uit te kunnen voeren is het van belang dat ik me verdiep in de literatuur om het onderzoek te onderbouwen.

1.4 Aanleiding

Na uitvoering van de QuickScan Taal in kaart (CPS Talencentrum, 2007) (bijlage 1) onder leerkrachten, intern begeleider en directie, bleek de ambitie te bestaan om meer mogelijkheden te creëren in de ondersteuning van de taalontwikkeling bij jonge kinderen.

Er is overlap tussen deze ambities, competenties en doelen vanuit mijn persoonlijk ontwikkelplan, waarin ik stel de resultaatgerichtheid van mijn leerlingen te willen vergroten en een eigen opvatting over het zorgaanbod op het gebied van taalontwikkeling te formuleren.

Taal is een belangrijke factor binnen het onderwijs en evident in alle leergebieden. Ik (h)erken dat de leerlingen uit mijn groep moeilijkheden ondervinden in hun taalontwikkeling, met name op het gebied van auditieve synthese. Dit blijkt uit observaties en analyse van de Citotoets Taal voor Kleuters (Lansink, 2010) (bijlage 2). Hoewel professor Goorhuis-Brouwer (2013) aangeeft de toetscultuur een slechte ontwikkeling te vinden, omdat het niets zegt over de (on)mogelijkheden van kinderen, wordt mijn beeld van de dagelijkse gang van zaken in de groep echter bevestigd door deze scores.

(Risico)kleuters die intensieve interventies op het gebied van fonemisch bewustzijn krijgen aangeboden, lezen in groep 3 beter dan kinderen die deze aandacht niet krijgen (Ball & Blachman, 1991). Door in mijn groep een veilige basis te bieden, zodat de basisvoorwaarden van basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2008) tot ontplooiing komen én tegemoet te komen aan de basisbehoeften van de leerlingen, benut ik de ontwikkelkansen van mijn leerlingen optimaal. Tevens creëer ik een uitdagende, op de leerlingen afgestemde leeromgeving, waarbij ik op zoek ga naar wegen om leerlingen uit te dagen tot leren. Door vanuit een veilige omgeving gericht te werken aan het fonemisch bewustzijn, neemt deze vaardigheid bij vrijwel alle leerlingen toe. Hierin herken ik mijn interpersoonlijke, pedagogische en didactische competentie.

De tweede ambitie is ouders actief te betrekken bij de schoolontwikkeling van kinderen. In het schoolplan staat uitgedragen dat wij als school de overtuiging hebben dat leren iets is wat je niet alleen, maar juist samen doet. Onderwijs is een onderdeel van de totale opvoeding van kinderen. Ouders vervullen bij het opvoeden een belangrijke rol. Daarom vinden we het belangrijk om voortdurend in contact te blijven met ouders. Binnen het bestuur is een van de speerpunten om in het kwaliteitsbeleid aan te geven hoe ouders en leerlingen als partners betrokken worden.

Ook landelijk gezien heeft ouderbetrokkenheid prioriteit. Het ministerie van OCW lanceerde in het najaar van 2013 een vijfjarig onderzoek naar de samenwerking tussen ouders en school. De PO-raad stelt dat om het onderwijs te verbeteren, ouders de komende tien jaar serieus betrokken zullen moeten worden bij het onderwijs (PO-Raad, 2010).

Ook ik erken het belang van ouderbetrokkenheid en zie ontwikkelmogelijkheden. Mijn pedagogisch als didactisch handelen zullen worden verruimd door effectief met de omgeving samen te werken en ouders als medeverantwoordelijk partner te zien. De ontwikkelkansen en ondersteuningsbehoeften van leerlingen zullen positief worden gestimuleerd. Ik merk dat er vanuit ouders welwillendheid tot samenwerken is, maar vaak onwetendheid over de manier waarop. Het is mijn taak ouders hier attent op te maken.

Ouders geven in een onlangs gehouden ouderenquête (Scholen met succes, 2014) aan zich betrokken te voelen bij het onderwijs:

- 76 procent van de ouders is regelmatig actief als hulpouder of commissielid;
- 88 procent bezoekt vaak een ouderavond of open dag;
- 98 procent helpt hun kind regelmatig met huiswerk.

Op de vraag 'hoe belangrijk ouders het contact met de school vinden voor een goede school' geeft 96% van de respondenten aan dit belangrijk tot zeer belangrijk te vinden.

Tijdens onlangs gevoerde kindgesprekken en een kleinschalig onderzoek dat ik uitvoerde in het kader van leesplezier bij kleuters, gaf de meerderheid van de leerlingen van groep 1-2 aan:

- Meer plezier te beleven aan (voor)lezen samen met ouders dan met de leerkracht;
- Dat ouders te weinig voorlezen;
- Meer samen met ouders te willen lezen.

Verschillende internationale bronnen en onderzoeken tonen het belang van ouderbetrokkenheid aan. De Amerikaanse onderwijswetenschapper Marzano (2003) stelt vast dat de thuissituatie, inclusief de rol van de ouders één van de belangrijkste succesfactoren is op de ontwikkeling van kinderen. In de basisschoolleeftijd is het effect van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van kinderen groter dan het effect dat wordt veroorzaakt door het verschil in de kwaliteit van de leerkrachten en scholen (Desforges & Abouchaar, 2003). Er valt een duidelijk positief verband op tussen ouderbetrokkenheid en taalprestaties van kinderen (Dearing et al., 2006).

Bij jonge kinderen gaat het om *home learning environment*: het thuis voorzien van een breed scala op taal en leren gerelateerde activiteiten, zoals voorlezen, vertellen en rijmen. Volgens de Turkse wetenschapper Kagitcibasi (2001) hebben stimuleringstrajecten voor ouders op de lange termijn meer effecten op de schoolprestaties dan de *educational preschool*.

Het begrip ouderbetrokkenheid is erg breed en kan op uiteenlopende manieren worden ingezet. Dit onderzoek ik vooral gericht op de betrokkenheid bij het kind, waarbij ouders en professionals elk hun eigen taken en verantwoordelijkheden hebben in de bijdrage die zij leveren aan de ontwikkeling van het kind (Berg, 2013). Ouders bieden educatieve en opvoedondersteuning. We spreken dan van educatief partnerschap.

1.5 Probleemstelling

Ouders geven aan zich betrokken te voelen bij het (taal)onderwijs, maar zouden graag meer partnerschap willen ervaren. Zij zouden met meer regelmaat inhoudelijk informatie uit willen wisselen en tools willen ontvangen waar zij thuis gericht en effectief mee aan de slag kunnen gaan. Zij erkennen het belang van taal voor de algehele ontwikkeling van hun kind.

Vanuit dit perspectief, in samenhang met het hiaat in de taalontwikkeling op het gebied van auditieve synthese dat in de praktijk wordt ervaren, is de volgende hoofdvraag geformuleerd:

Met welk hulpmiddel kan ik de ouders educatief partner maken bij het verbeteren van het fonemisch bewustzijn bij een groepje leerlingen van groep 1-2?

Na beantwoording van de volgende deelvragen kan een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag:

1. Hoe is de ouderbetrokkenheid op school op dit moment?
 - 2a. Welke behoeftes aan ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er bij ouders?
 - 2b. Welke behoeftes aan ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er bij leerkrachten?
 - 3a. Welke hulpmiddelen met betrekking tot ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er al bekend?
 - 3b. Welke hulpmiddelen zijn passend en zet ik in binnen mijn praktijk (CF*)?

*CF = aanvulling door critical friends

Dit onderzoek zal leiden tot het ontwikkelen en aanbieden van hulpmiddelen aan ouders die ingezet kunnen worden om vanuit betrokkenheid en spel aan de taalontwikkeling van jonge kinderen te werken, met als doel het fonemisch bewustzijn te verhogen. Daarnaast wordt er gestreefd naar zowel een hoge mate van welbevinden als het ervaren van leesplezier. Het kind met zijn onderwijsbehoefte staat centraal. Ouders, leerling en leerkracht vormen een driehoek in de begeleiding van het onderwijsleerproces. Door samenwerking tussen ouders en leerkracht ontstaat er een goed contact waardoor er een hogere mate van educatief partnerschap ontstaat.

Hoofdstuk 2

Theoretisch kader

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur beschreven wat het belang is van een goede start in de taalontwikkeling bij jonge kinderen. De beginnende geletterdheid vormt een belangrijk onderdeel waarbij het fonologisch en fonemisch bewustzijn een cruciale rol spelen. Deze begrippen worden uitgelegd en het belang ervan wordt onderlegd aan de hand van een vergelijking van verschillende literatuur. Tenslotte wordt beschreven welke rol ouderbetrokkenheid kan spelen op de cognitieve ontwikkeling van kinderen en het belang ten opzichte van de taalontwikkeling wordt onderzocht.

Bij de totstandkoming van het theoretisch kader heb ik gezocht naar bronnen die mijn beeld van de praktijk bevestigen, maar ook naar nieuwe inzichten die mij aan het denken hebben gezet. Telkens is gelet op de relevantie voor het onderzoek, mijzelf en de praktijk. Door zowel internationale als nationale bronnen te vergelijken, tegen elkaar af te zetten en er mijn eigen visie op los te laten, is dit theoretisch kader ontstaan.

2.2 De taal- en leesontwikkeling

De International Reading Association (IRA) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1998) geeft aan dat de leeftijd van nul tot en met acht jaar cruciaal is in de taalontwikkeling en begint al ver voor het betreden van het basisonderwijs (Faires, Nichols & Rickelman, 2000).

Vernooy (2007) spreekt van een duidelijk verband tussen taalvaardigheden en leesvaardigheden. Uit onderzoek van Catts (1999) blijkt dat problemen op het gebied van taalvaardigheid een negatieve invloed hebben op het fonemisch bewustzijn, wat vervolgens weer negatieve consequenties heeft voor het leren lezen. Goed kunnen lezen is de basis voor alle leren en vormt het fundament voor de toekomst (Vernooy, 2007). Een goede leesvaardigheid draagt bij aan de ontwikkeling van leerlingen, hun leermotivatie en zelfvertrouwen.

De ontwikkeling van geletterdheid verloopt vanaf groep 1 in twee fasen: de fase van beginnende geletterdheid (groep 1-3) en de fase van gevorderde geletterdheid (groep 4-8).

Een goede voorbereiding op het aanvankelijk technisch lezen, geeft leerlingen een juiste basis. Als voorbereiding op het technisch lezen is het belangrijk dat leerlingen uit de onderbouw activiteiten aangeboden krijgen die een beginnende geletterdheid stimuleren, met als doel kinderen vertrouwd te maken met teksten en letters.

Het Expertise Centrum Nederlands heeft zeven tussendoelen gedefinieerd die passen binnen de fase van beginnende geletterdheid (Verhoeven et al., 1999) (bijlage 3). Voor dit onderzoek vormt taalbewustzijn de basis. Tevens zijn er raakvlakken met het tussendoel alfabetisch principe.

2.3 Fonemisch en fonologisch bewustzijn

De begrippen fonemisch en fonologisch bewustzijn worden nogal eens door elkaar gebruikt. Er bestaat echter een wezenlijk verschil tussen deze twee begrippen. Kort gezegd vormt het fonologisch bewustzijn de basis waaruit het fonemisch bewustzijn zich ontwikkelt.

2.3.1 Fonologisch bewustzijn

Het fonologisch bewustzijn is de metalinguïstische vaardigheid die kinderen in staat stelt los van de inhoud te reflecteren op gesproken taal (Wiltink, Huijbregts & Förner, 2002). Aarnoutse (2004, pagina 10) definieert het fonologisch bewustzijn als de kennis die iemand heeft van de klankstructuur van gesproken taal en van de toegang tot deze structuur. Wagner en Torgesen (1987) voegen daar de bekwaamheid om afzonderlijke klanken te herkennen en ermee te manipuleren aan toe.

De vaardigheden op het gebied van fonologisch bewustzijn vormen de basis voor het aanvankelijk leesproces (Carroll, Snowling & Hulme, 2003). Tevens is uit verschillende onderzoeken gebleken dat taken die een beroep doen op de fonologische kennis een voorspellende waarde hebben voor de leesvaardigheden (Aarnoutse, 2004). Onvoldoende vaardigheden op dit gebied vormen een signaal voor een mogelijk risico op het latere leesproces.

2.3.2 Fonemisch bewustzijn

Een gevorderde fase van fonologisch bewustzijn is het fonemisch bewustzijn. Dit heeft betrekking op fonemen, spraakklanken of klankeenheden waaruit gesproken woorden zijn opgebouwd en die een betekenisonderscheidende functie hebben (Aarnoutse, 2004). Het is het begrip dat gesproken woorden uit klanken bestaan (Wiltink, Huijbregts & Förner, 2002) en de vaardigheid om deze klanken te onderscheiden, daarover na te denken en ze te manipuleren.

De belangrijkste factoren van het fonemisch bewustzijn, auditieve analyse en auditieve synthese, zijn geen voorwaarden om te kunnen leren lezen maar maken het wel makkelijker (Van Kleeef & Tomesen, 2002). Longitudinaal leesonderzoek laat zien dat fonemisch bewustzijn in hoge mate voorspellend is voor leessucces. Volgens Jenkins en O'Connor (2002) wordt 40 tot 60% van de variantie in leesontwikkeling bepaald door fonemisch bewustzijn en letterkennis.

Volgens Torgesen & Hecht (1996) is er overweldigend bewijs dat verschillen tussen kinderen met het leren lezen toe te schrijven zijn aan problemen met het fonemisch bewustzijn. In een gezamenlijk statement van de International Reading Association (IRA) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC, 1998) wordt gesteld dat er toenemend bewijs is dat het stimuleren van fonemisch bewustzijn in de kleutergroepen de leerresultaten versterken.

Hier tegenover stellen Van Kleeef en Tomesen (2002) dat een trage ontwikkeling van het fonemisch bewustzijn niet per definitie leidt tot leesproblemen bij het latere aanvankelijk leesproces. De kans is echter aanwezig. Dit pleit voor een vroegtijdige interventie om zodoende de risicoleerlingen zonder achterstand met het aanvankelijk leesproces te laten starten in groep 3.

2.3.3 Interventies ter stimulering van het fonemisch bewustzijn

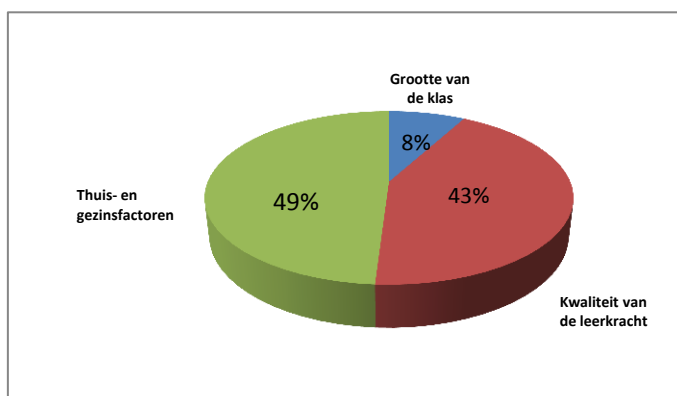
Volgens Yopp (2000) moet de fonemisch bewustzijn-interactie speels, plezierig en interactief zijn en de nieuwsgierigheid en het experimenteren met taal stimuleren. Door de combinatie te maken van auditief en visueel aanbod wordt het inzicht in de klankstructuren van woorden vergroot. Kleuters die gerichte instructie krijgen in de klankstructuur van de taal en tegelijkertijd de bijbehorende letters aangeboden krijgen, blijken minder moeite te hebben met leren lezen en zijn op den duur betere lezers (Brady, Fowler, Stone & Winbury, 1994). Andersom geldt dat instructie in letter-klankkoppelingen geen zin heeft als dat gebeurt zonder aandacht te besteden aan het fonemisch bewustzijn (Ball & Blachman, 1991).

De effectiviteit van activiteiten op het gebied van fonemisch bewustzijn wordt vergroot wanneer de activiteiten worden aangeboden in een betekenisvolle, motiverende context (Van Kleeef & Tomesen, 2002).

2.4 Het belang van ouderbetrokkenheid

De laatste jaren is er in het onderwijs veel aandacht voor de rol van ouders in het ontwikkelingsproces van kinderen. Onder ouderbetrokkenheid wordt de betrokkenheid en medeverantwoordelijkheid van ouders verstaan bij de opvoeding en het onderwijs van hun eigen kind thuis en op school (Smit et al., 2007).

Ouderbetrokkenheid blijkt volgens verschillende onderzoeken zowel direct als indirect, als op de lange termijn, de schoolse ontwikkeling van kinderen positief te beïnvloeden. Uit Britse (Desforges & Abouchar, 2003) en Amerikaanse (Henderson & Mapp, 2002) onderzoeken blijkt dat ouderbetrokkenheid een significant positief effect heeft op het functioneren van leerlingen binnen school en hun ontwikkelingsproces.



Figuur 1 Invloed thuis- en gezinsfactoren bij leren lezen en rekenen volgens onderzoek Henderson en Mapp (2002)

De Amerikaanse onderwijswetenschapper Marzano (2003) zocht naar onderwijsveranderingen die daadwerkelijk invloed hebben op de leerprestaties van leerlingen. Op basis hiervan stelde Marzano (2003) vast dat de thuissituatie en de rol van ouders één van de belangrijkste succesfactoren is. Cijvat en Voskens (2008) concluderen dat niet zozeer participatie op school, maar betrokkenheid thuis een grote bijdrage levert aan de ontwikkeling en het leersucces van kinderen.

In de basisschoolleeftijd is het effect van ouderbetrokkenheid op de ontwikkeling van kinderen het grootst (Desforjes & Abouchaar, 2003). Ook omgekeerd is er een verband, namelijk dat het succes in de schoolse ontwikkeling van invloed is op ouderbetrokkenheid (Smit et al., 2007).

Er kleven een aantal kritische kanttekeningen aan het betrekken van ouders bij de schoolontwikkeling. Onvoldoende kennis over het onderwijs kan ouders parten spelen (Faires et al., 2000; International Reading Organisation, 2002). Daarnaast kan ouderbetrokkenheid belemmerd worden door vooroordelen van leerkrachten en ouders, of onvoldoende feedback van leerkrachten aan ouders (Epstein, 1986).

2.4.1 Ouderrouines

Ouderbetrokkenheid kan worden onderverdeeld in verschillende ouderrouines. Vaak wordt bij ouderbetrokkenheid gedacht aan ouderparticipatie. Hiervan is sprake wanneer ouders meedoen met activiteiten, hand- en spandiensten verrichten (Vries, 2007). Ouderbetrokkenheid houdt in dat ouders betrokken zijn bij de ontwikkeling van hun kind. Ouders worden zogenaamd partner. Hierin valt een onderscheid te maken tussen educatief partnerschap en maatschappelijk partnerschap.

2.4.2 Educatief partnerschap

Ouders die educatief partner zijn, leveren een belangrijke bijdrage aan de afstemming over opvoeding en ondersteuning van het leerproces thuis (Berg et al., 2013). Deze vorm van ouderbetrokkenheid beïnvloedt de ontwikkeling en leeropbrengsten van het kind positief (Marzano, 2003). Scholen en ouders zijn als educatief partner samen verantwoordelijk voor het verloop van de opvoeding, ontwikkeling en schoolcarrière. Hierbij moet sprake zijn van tweerichtingsverkeer waarbij ouders meedenken, meebeslissen en meewerken wat betreft de ontwikkeling en leerprestaties van hun kind.

Educatief pedagogisch partnerschap is gericht op het uitwisselen en afstemmen van opvoedingszaken. Van didactisch partnerschap is sprake als men gericht is op het samen stimuleren van de ontwikkeling en schoolsucces van kinderen. Hierbij is het van belang dat er contactmomenten zijn voor uitwisseling en afstemming tussen ouders en professionals (Berg et al., 2013).

2.4.3 Ouders betrekken bij het taalonderwijs

Er valt een positief verband op tussen ouderbetrokkenheid en taalprestaties van kinderen (Dearing et al., 2006; Patall et al., 2008). Ook Merlo et al. (2007) concluderen dat betrokkenheid en actieve bemoeienis van ouders een positief effect hebben op het fonemisch bewustzijn, de beginnende geletterdheid van kleuters en op het aanvankelijk lezen. Vernooy (2005) stelt dat het wenselijk is dat ouders de leesdoelen van de school en de werkwijzen om die doelen te bereiken, kennen en ondersteunen. Als ouders weten waar het bij het lezen op school om gaat, kan het voor hen eenvoudiger worden om ondersteuning te bieden of om te participeren in het onderwijs (Vernooy, 2005). Ook kan zodoende worden voorkomen dat ouders lesstof verkeerd of afwijkend van de aanpak van de school aanleren.

2.5 Ouderrouines in de praktijk

Binnen educatief partnerschap zijn er verschillende praktijkvoorbeelden te omschrijven die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en het schoolsucces van kinderen. In onderstaande paragrafen worden drie voorbeelden toegelicht.

2.5.1 De verteltas

De verteltas is een tas die van school meegaat naar huis met een prentenboek en verschillende materialen om in de thuissituatie mee bezig te zijn. De verteltas heeft als doel om de interactie tussen ouders en kinderen in de thuissituatie te stimuleren (Berg et al., 2013). Door het werken met de verteltas leren ouders de werkwijze

en methodes van school kennen en gebruiken. Tevens biedt de verteltas materialen en mogelijkheden aan om op een speelse wijze de woordenschat, het taalbegrip en het taalgebruik van kind en ouder te bevorderen. Tenslotte wordt ook de leesbeleving gestimuleerd. Doordat kinderen boeken op een plezierige en uitdagende manier ervaren, worden zij gestimuleerd om meer te lezen en met taal bezig te zijn. Ouders worden op deze manier geprikkeld om meer voor te lezen.

2.5.2 Ouderhulpkaarten

Een ouderhulpkaart is een kaart met informatie over onder andere een taalthema (Berg et al., 2013). Ouders krijgen informatie, tips en activiteiten die ze met hun kind thuis kunnen doen. De ouderhulpkaart kan na een korte uitleg en interactie tussen ouders en leerkracht mee naar huis gegeven worden.

Doel van deze kaart is om ouders handreikingen te geven voor het thuis ondersteunen van hun kind op het gebied van taal. Ouders vinden het prettig om informatie te krijgen. Omdat er geluisterd wordt naar hun ideeën voor een aanpak thuis, voelen zij zich serieus genomen.

2.5.3 De logeerknuffel

Een logeerknuffel gaat met de kinderen mee naar huis om te logeren. In zijn koffer heeft hij boeken waaruit hij iedere avond voorgelezen wordt. De logeerknuffel brengt interactie tussen ouder en kind tot stand (Berg et al., 2013). Ervaringen worden vastgelegd in een schrift. Dit is, net als het samen voorlezen aan de logeerknuffel, een betekenisvolle lees-schrijfervaring voor jonge kinderen. Uit good practice blijkt dat een van de grootste succesfactoren van de logeerknuffel voortkomt uit het feit dat kinderen zich ontzettend verheugen op de logeerpartij en enorm enthousiast zijn. Hierdoor staan zij open voor taal en kunnen zij zich ontwikkelen.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksmethodologie

In dit hoofdstuk wordt beschreven welke vorm van onderzoek is gekozen en wat dit betekent voor mijn rol als onderzoeker. Daarnaast wordt aangegeven welke onderzoeksmethoden gebruikt zijn met welk doel.

3.1 Onderzoeksopzet

Het onderzoek kent een interpretativistische onderzoeksbenadering, maar tevens zijn er raakvlakken met de kritische theorie (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Kennis wordt gevoed door theorie en meningen. Kennisontwikkeling komt tot stand door interactie binnen de sociale context.

Als onderzoeksstrategie is het actieonderzoek het best passend, met raakvlakken van een ontwerponderzoek. Deze vormen van onderzoek zijn dan ook aan elkaar verwant (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Actieonderzoek is bijzonder geschikt voor het onderzoeken van de eigen beroepspraktijk met als doel deze te verbeteren. Het is een vorm van interventieonderzoek, waarbij gedurende het onderzoek een vernieuwde handelingswijze wordt ontwikkeld en uitgetoetst.

In dit onderzoek worden een aantal elementen die passend zijn voor een actieonderzoek, omschreven door Schuman (2009), zichtbaar. Hieruit blijkt dat het actieonderzoek een cyclisch karakter heeft.

De eerste stap is de formulering van het praktijkprobleem, waarbij ook de (voorlopige) onderzoeksvraag gedefinieerd wordt. In deze fase komen de aanleiding en probleemstelling terug die worden beschreven in hoofdstuk 1.4 en 1.5.

De volgende stap bestaat uit het uitvoeren van het onderzoek waarbij gegevens worden verzameld. In deze fase zal de input van de deelnemers groot zijn, omdat er een behoefteanalyse met behulp van individuele interviews plaats vindt. Het is belangrijk om elke stap steeds weer terug te koppelen en bij te stellen. Vervolgens worden de gegevens afkomstig uit de interviews geanalyseerd en beoordeeld. Als alle verkregen informatie goed is geëvalueerd en bijgesteld zullen alle criteria voor het actieplan bekend zijn. Deze bevindingen worden beschreven in hoofdstuk 4.1.

Na beoordeling van deze gegevens wordt een actieplan opgesteld dat tot verbetering moet leiden. Dat betekent in dit geval het verzamelen en ontwikkelen van hulpmiddelen waar ouders thuis gericht mee aan de slag kunnen gaan, om spelenderwijs te werken aan de taalontwikkeling en het leesplezier van hun kind. Na uitleg van de hulpmiddelen, worden de verbeteracties daadwerkelijk uitgevoerd. Ouders en kinderen gaan aan de slag met de verstrekte materialen.

Tenslotte wordt het resultaat geëvalueerd. Het actieplan wordt geëvalueerd aan de hand van de criteria die tijdens de eerste fasen zijn geformuleerd. Met alle deelnemers kijken we of aan onze criteria worden voldaan. Bij een positief antwoord zullen we het actieplan voordragen aan en implementeren bij de overige leerlingen, ouders en teamleden. Wanneer daar aanleiding toe is, zal de cyclus opnieuw worden doorlopen.

3.2 Constructie onderzoeksmethoden

Binnen de behoeften- en contextanalyse maak ik gebruik van interviews, focusgroep, observaties en literatuuronderzoek. Ik heb gekozen voor diverse onderzoeksmethodes om daarmee zorg te dragen voor triangulatie. Door meerdere onderzoeksmethoden te hanteren wordt het onderzoek valide en betrouwbaar.

3.2.1 Het interview

Voor dit onderzoek is het van belang om doelgerichte gesprekken te voeren met de ouders, leerkrachten en kinderen (kindgesprekken). Van alle betrokkenen zal een afvaardiging worden gehoord. Op deze manier worden er data verzameld en wordt er inzicht verkregen in ervaringen, opvattingen, houdingen en meningen van betrokkenen. Het interview benadrukt het belang van interactie en menselijke relaties voor de ontwikkeling van kennis en vormt een goede aansluiting met het thema ouderbetrokkenheid.

Voor de leerkrachten en ouders wordt een semigestructureerd interview opgesteld, waarbij de vragen gericht zijn op de wensen en belevingen van de deelnemers. Men is vrij een mening of visie met betrekking tot taal en ouderbetrokkenheid (educatief partnerschap) te geven. De vragen moeten veelal een open karakter hebben of ruimte laten voor de eigen mening en visie van de geïnterviewde. Van mij als onderzoeker vraagt het om een open houding waarin ruimte is voor de ander. De basiscommunicatie dient professioneel en open te zijn zodat de deelnemer zich vrij en veilig voelt (De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N., 2011).

Bij de leerlingen worden kindgesprekken gevoerd, waarbij welbevinden en verwachtingen centraal staan. De bevindingen worden in de vorm van een mindmap samengevat. De interviews dragen bij aan het beantwoorden van deelvraag 2. Voor de interviews stel ik een vragenlijst samen (bijlage 9) die ik als leidraad zal gebruiken. De vragenlijst leg ik vooraf voor aan enkele critical friends.

3.2.2 Focusgroep

Deelnemers aan de focusgroep voor dit onderzoek zijn zes ouders van groep 1-2 en twee leerkrachten. De focusgroep wordt ingezet om elkaars opvattingen omtrent het belang van taalonderwijs bij jonge kinderen en ouderbetrokkenheid te verkennen en inventariseren. De leden wordt vooral gevraagd naar de herkenbaarheid van hun mening en visie over het verslag van de interviews.

In de actiefase worden samen activiteiten opgesteld die aansluiten bij de interesses van de leerlingen én die ouders thuis eenvoudig kunnen uitvoeren. De focusgroep wordt gevraagd naar hun mening over het actieplan en het concept wordt eventueel bijgesteld.

Tenslotte wordt de focusgroep ingezet voor het delen van elkaars ervaringen en resultaten en wordt het actieplan bijgesteld tot een definitief plan en geïmplementeerd bij de overige ouders en kinderen van groep 1-2.

De focusgroep draagt bij aan het verdiepen van het antwoord op deelvraag 2 en de invulling van deelvraag 3.

3.2.3 Observeren

Het belangrijkste doel voor jonge kinderen is om spelenderwijs grip te krijgen op de grote mensenwereld. Dat doen ze door te spelen en vragen te stellen (Goorhuis, 2011). Aan het einde van de onderzoeksperiode verwacht ik positieve resultaten binnen diverse gebieden, zoals meer taalcontact tussen ouders en kind, meer zelfvertrouwen en leerplezier bij de leerlingen en een verbeterde bewustwording van het klankstelsel. Om tot deze bruikbare inzichten en kennis te komen is goed observeren een van de belangrijkste instrumenten (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Aan de hand van een aangepast observatie-instrument van professor Laevers (2006) zal zowel aan het begin als aan het einde van het onderzoek een observatie op het gebied van welbevinden worden gedaan (bijlage 4). Het is van belang dat de observatie zo objectief mogelijk en op een vast tijdstip wordt uitgevoerd. De observaties geven geen direct antwoord op de deelvragen, maar zijn nodig om het effect van de ingezette hulpmiddelen te meten en te komen tot een juiste en volledige data-analyse.

3.2.4 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek dient als oriëntatie op de kernbegrippen van dit onderzoek en vindt al in een vroeg stadium plaats. Het resulteert in onderzoekscriteria.

Vanuit de literatuur ben ik bewust op zoek gegaan naar artikelen en boeken die voor mijn onderzoek helpend zijn en die aansluiten bij de relevantie wat betreft onze school. Veel artikelen gaan over grote scholen in grote steden met een hoog percentage allochtone leerlingen. Wij zijn echter een kleine dorpschool met een grotendeels autochtone populatie.

De onderzochte literatuur geeft een antwoord op deelvraag 3, in hoofdstuk 2.6. Deelvraag 1 wordt verder beantwoord aan de hand van documentonderzoek.

Het documentonderzoek richt zich op de functie die documenten hebben wat betreft het functioneren en de instandhouding van de organisatie. In het beleidsplan van onze school wordt nagegaan hoe de ouderbetrokkenheid op dit moment georganiseerd is.

3.3 Data analyse

De analyse van dit onderzoek is kwalitatief, ondersteund met kwantitatieve en objectieve data. De kwalitatieve analyse komt tot stand door de toepassing van de verschillende onderzoeksmethoden.

Voor de data analyse maak ik gebruik van een inductieve benadering (De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N., 2011), door zo open mogelijk data te verzamelen waarna er verbanden worden gelegd tussen de waargenomen informatie. De interviews worden gecodeerd, waarbij kernwoorden en begrippen worden genoteerd.

Ook bij de focusgroep wordt een inductieve benadering toegepast, waarbij op zoek wordt gegaan naar kerncategorieën en overkoepelende begrippen. Alle geanalyseerde data worden ter controle en aanvulling voorgelegd aan de betrokkenen. Hiermee wordt een betrouwbaar verslag gerealiseerd.

Om kwantitatieve data te verzamelen, wordt er een begin- en eindmeting uitgevoerd aan de hand van de gestandaardiseerde toetsen afkomstig uit het Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven & Druenen, 2008). Tevens wordt een vergelijking gemaakt tussen de opbrengsten vanuit Cito taal voor kleuters (Lansink, 2010) van voorgaande jaren met de huidige afgenomen toets, waarbij vooral zal worden ingezoomd op het fonemisch bewustzijn. De waargenomen informatie zal worden samengevat in tabellen, die de kwantitatieve gegevens praktisch en verhelderend weergeven.

3.4 Ethische dilemma's

Bij educatief partnerschap wordt uitgegaan van gelijkwaardigheid. Hierbij moeten echter kritische kanttekeningen worden geplaatst. Zo kunnen machtsverhoudingen leiden tot moeilijke en complexe situaties (Menheere & Hooge, 2010). Streven naar gelijkwaardigheid tussen ouders en leerkrachten is niet hetzelfde als gelijkheid. De betrokkenheid van ouders wordt gekenmerkt door liefde, affectie en aspiratie. De betrokkenheid van leerkrachten is een professionele betrokkenheid die gevoed wordt door kennis en ervaring. Juist deze kennis en ervaring zorgen ervoor dat leerkrachten een gelijkwaardige relatie zien als aantasting van hun professionaliteit. Dit betekent voor mijn handelen dat ik gedurende het hele proces van het onderzoek de professionaliteit van de leerkrachten (h)erken.

Van de deelnemers aan het onderzoek wordt gevraagd om zich vrij te kunnen uiten, ook wanneer meningen niet gedeeld worden. Dit vraagt om een grote mate van veiligheid en openheid. Binnen bijeenkomsten zal gestreefd worden naar synergie.

De integriteit van de onderzoeker met betrekking tot de privacy van de deelnemers staat voorop. De deelnemers moeten hierop kunnen vertrouwen. De onderzoeker moet transparant zijn, informeren en vertrouwelijkheid garanderen. Tevens moet er rekening worden gehouden met de belasting die het onderzoek vormt voor de deelnemers.

Om de interne validiteit te garanderen is het van belang om steeds het doel van het onderzoek voor ogen te houden, te weten waar je staat in het proces en wat je wilt bereiken (De Lange, R., Schuman, H. & Montesano Montessori, N., 2011).

Hoofdstuk 4

Data en resultaten

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de data vanuit het onderzoek zijn geanalyseerd. Gedurende de onderzoeksperiode heb ik een logboek bijgehouden (bijlage 5) waarin ik een uitgebreide beschrijving geef van het hele onderzoeksproces.

4.1 Data

4.1.1 Interviews

De interviews zijn opgenomen met behulp van een voicerecorder. De interviews zijn niet letterlijk uitgeschreven, maar direct open gecodeerd. Hierbij zijn de kernwoorden per interview genoteerd in de bewoording van de deelnemer. Bij het axiaal coderen zijn de kernwoorden van de verschillende interviews vergeleken en samengebracht onder overkoepelende begrippen. Door selectief coderen heb ik samen met een critical friend gezocht naar kerncategorieën die in onderstaande codeboom (Boeije, 2005) worden samengevat.

Invloed op leesprestaties

- Ontwikkeling stimuleren
 - Voorlezen
 - Betrokkenheid
- Omgevingsfactoren
 - Televisie
 - Lees- schrijfaanbod
- Interne factoren
 - Persoonlijke interesse
 - Leesplezier

Medeverantwoordelijkheid schoolsucces

- Stimuleren en ondersteunen leerprestaties
- Interesse
- Belonen
- Sturende hand
- Bijdragen schoolplezier
- Mee- en samenwerken met school

Samenwerking school en ouders

- Wederzijds vertrouwen
- Eerlijkheid
- Open communicatie
- Verwachtingen uitspreken
- Nakomen afspraken
- Terugkoppeling
- Samen plannen maken
- Informatie verstrekken

Belang taalontwikkeling

- Basis alle ontwikkeling
- Alle vakken talig
- Jonge kinderen leren makkelijker
- Samenhang sociaal-emotionele ontwikkeling
- Achterstand moeilijk in te halen

(Bron: Boeije, 2005)

Vanuit het verslag van de interviews zijn verbeterpunten en pluspunten geformuleerd. Aan de hand hiervan zijn richtlijnen opgesteld om door middel van dit onderzoek vorm te geven aan een aantal van deze criteria.



Wat betekent dit voor het onderzoek?

Het eerste verbeterpunt wordt schoolbreed opgenomen tijdens enkele vergaderingen waarin er afspraken worden gemaakt over hoe er beter en meer proactief gecommuniceerd kan worden naar ouders. Deze interviews zijn daarbij richtinggevend. De overige verbeterpunten worden in dit onderzoek meegenomen en aangepakt.

Er zijn richtlijnen opgesteld waaraan het onderzoek moet voldoen, die na de focusgroep bijeenkomst zijn bijgesteld:

- Proactief werken, zodat er snel en eenvoudig terugkoppeling tussen leerkracht en ouders plaats kan vinden.
- Praktische tips en materialen verstrekken waarmee ouders en kinderen thuis de taalontwikkeling kunnen stimuleren.
- Voordat er thuis aan de slag wordt gegaan, moet een duidelijke uitleg door leerkracht aan ouders plaatsvinden.
- Materialen blijven één week bij ieder kind en zullen dan rouleren.
- Er moet minimaal vier keer per week 15 minuten thuis met het materiaal gewerkt worden. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een voorbeeldmodel voor indeling van deze “oefentijd”, zodat ouders een leidraad wordt geboden.

- Het kind moet vooral kind blijven, wat betekent dat er materialen worden ingezet waarmee kinderen spelenderwijs aan de slag kunnen.
- Gewerkt vanuit betrokkenheid en plezier.
- Wekelijkse terugkoppeling aan de hand van een evaluatieformulier per materiaal.

4.1.2 Focusgroep

Focusgroep naar aanleiding van de interviews

Met de deelnemers van de interviews is het proces doorgelopen. De bevindingen zijn in de vorm van een PowerPoint gepresenteerd en er is ruimte geboden om hier op te reageren en aanvullingen of uitleg te geven. Ouders en leerkrachten herkenden zich in de begrippen. Het verslag werd helder bevonden en er kwam slechts één vraag. Deze vraag ging over de taalresultaten binnen de gehele school op dit moment. De spellingsresultaten binnen de gehele school liggen beneden verwachting. De fonemische ontwikkeling bij kleuters ligt hieraan ten grondslag. Mede daarom is het van belang hier al op jonge leeftijd (extra) aandacht aan te besteden.

Samen met de deelnemers zijn aan het einde van de bijeenkomst de richtlijnen uit hoofdstuk 4.1.1. voor het onderzoek opgesteld. Allereerst is er een selectie gemaakt van geschikte materialen en zijn deze materialen uitgelegd. Vervolgens is de frequentie van het thuis oefenen afgesproken. Hierbij zaten ouders en leerkrachten direct op één lijn. Vanuit enkele ouders kwam de suggestie en de behoefte om een weekkaart (bijlage 10) te ontwikkelen, waarbij ingepland staat op welke dagen zij met hun kinderen aan slag gaan. Zij gaven aan dit nodig te hebben als leidraad en “stok achter de deur”.

Naar aanleiding van de interviews en de focusgroepbijeenkomst met ouders en leerkrachten is er een antwoord gegeven op deelvraag 2, welke behoeftes aan ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er bij ouders en leerkrachten? Vanuit deze behoeften is verdere invulling gegeven aan het onderzoek.

4.1.3 Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek heeft zich afgespeeld in de startfase van het onderzoek en heeft geresulteerd in het theoretisch kader. Door gebruik te maken van een kleuren codering is per artikel of boek gezocht naar kerncategorieën. Begrippen zijn vervolgens samengevat en verschillende theorieën zijn met elkaar vergeleken.

Deelvraag 3, welke hulpmiddelen met betrekking tot ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er al bekend, is door middel van het literatuuronderzoek beantwoord. In hoofdstuk 2.6 worden de ouder routines, verteltas, logboek en ouderhulpkaart toegelicht, die in dit onderzoek vervolgens praktisch zijn ingezet.

4.1.4 Observaties

De proceskant speelt in dit onderzoek een zeer belangrijke rol. Door spelen en vragen krijgen jonge kinderen grip op de grote mensenwereld (Goorhuis, 2011). Om tot bruikbare inzichten en kennis te komen over de proceskant is goed observeren een van de belangrijkste instrumenten (Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Aan de hand van de *kijkwijzer voor een procesgerichte analyse van onderwijsleersituaties*, opgesteld door professor Laevers (2006), is voor dit onderzoek een observatie-instrument ontwikkeld dat inzoomt op de volgende ontwikkelingsgebieden:

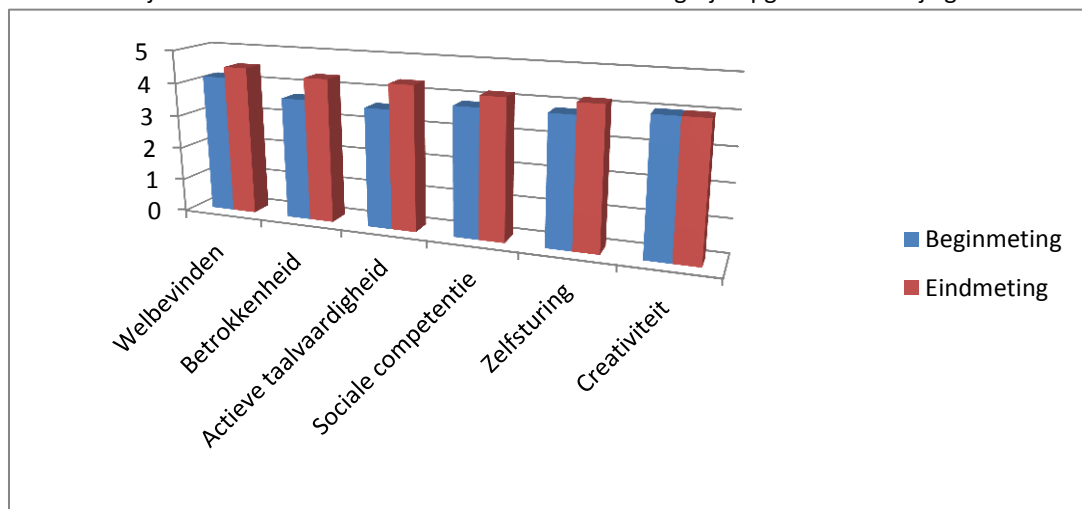
Welbevinden	- Kan plezier beleven - Is ontspannen - Vertoont vitaliteit - Staat open voor anderen - Is spontaan
--------------------	---

Betrokkenheid	- Is geconcentreerd - Is energiek - Heeft een levendige mimiek en houding - Heeft doorzettingsvermogen - Is nauwkeurig - Reageert snel - Vertoont voldoening
Actieve taalvaardigheid	- Spreekt vlot en is goed verstaanbaar - Gaat in gesprek met anderen - Brengt op een expressieve manier ervaringen onder woorden - Hanteert gedifferentieerde woordenschat - Heeft een ontwikkeld symboolbewustzijn
Sociale competentie	- Stelt zich open voor anderen - Is spontaan in de omgang met anderen - Vertoont empathie
Zelfsturing	- Kan keuzes maken, tot acties overgaan en handelingen tot een goed eind brengen - Beschikt over wilskracht - Neemt initiatief - Kan zich aanpassen
Creativiteit	- Kan ideeën bedenken over mogelijke doelen en initiatieven - Zet beschikbare middelen in om doelen te bereiken - Selecteert geschikte materialen die helpen een bepaald doel te realiseren - Verlegt eigen grenzen

De scoring wordt aangegeven aan de hand van 5 niveaus, waarbij een score vanaf niveau 4 wenselijk is:

1. **Zeer zwak:** het globale niveau ligt **ver onder het gemiddelde** van leeftijdsgenoten
2. **Zwak:** het globale niveau ligt **onder het gemiddelde** van leeftijdsgenoten
3. **Gemiddeld:** het globale niveau ligt **op het gemiddelde niveau** van leeftijdsgenoten
4. **Sterk:** het globale niveau ligt **boven het gemiddelde** van leeftijdsgenoten
5. **Zeer sterk:** het globale niveau ligt **ver boven het gemiddelde** van leeftijdsgenoten

De observatie wordt zowel aan het begin als aan het einde van het onderzoek uitgevoerd op dezelfde dag, hetzelfde tijdstip en gedurende een gelijke periode. Dit om een zo groot mogelijke betrouwbaarheid te waarborgen. In onderstaand schema wordt het groepsgemiddelde van beide metingen getoond. De gehele observatiewijzer en een voorbeeld van een individuele leerling zijn opgenomen in bijlage 4.



Figuur 2 Begin- en eindmeting observatie (Bron: Laevers, 2006)

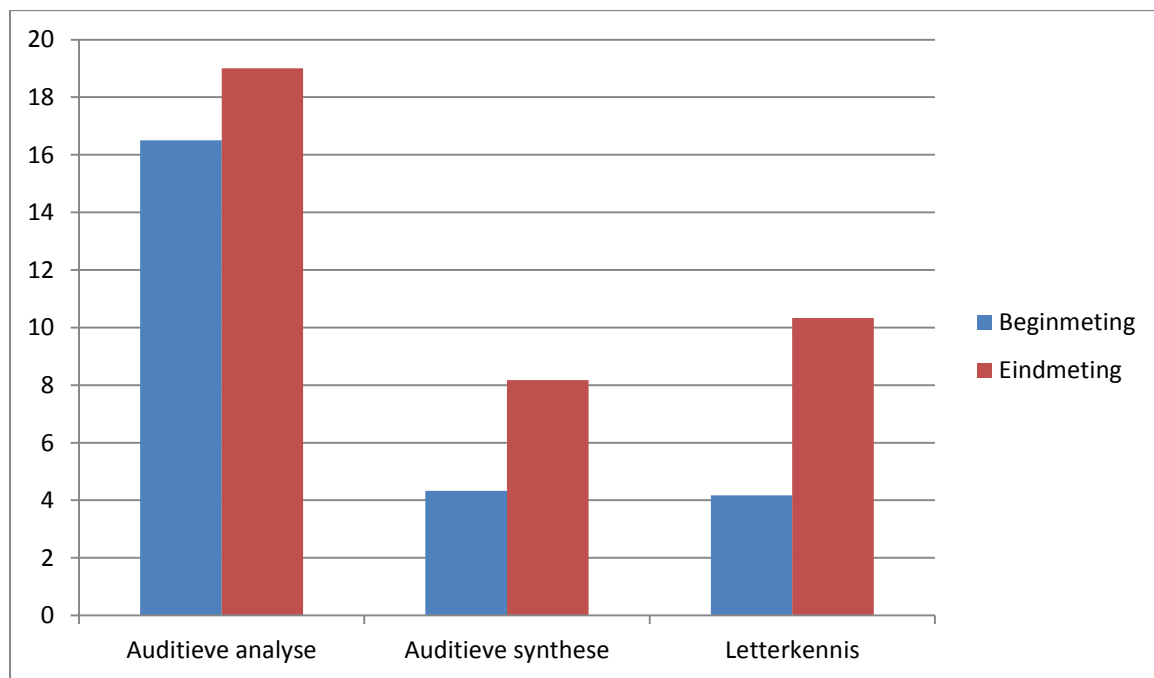
Vooral de gebieden betrokkenheid en actieve taalvaardigheid laten positieve groei zien en groeien van een gemiddelde score naar een sterke score. Ook het onderdeel welbevinden, dat al sterk scoorde, heeft een positieve groei doorgemaakt. Vanuit de cirkel van basisontwikkeling (Janssen-Vos, 2008) vormen betrokkenheid, emotioneel vrij zijn (welbevinden) en nieuwsgierigheid de basis voor kansen tot verdere ontwikkeling bij jonge kinderen.

4.1.5 Kwantitatieve analyse

De kwantitatieve data komt onder andere tot stand door uitvoering van gestandaardiseerde toetsen uit *Protocol Leesproblemen en Dyslexie voor groep 1 en 2* (Wentink, Verhoeven & Druenen, 2008). De afgenomen toetsen zijn:

- Toets auditieve analyse voor kleuters (Smits, 2002), waarmee vaardigheden in het auditief analyseren van woorden in losse klanken met een korte taak worden nagegaan. Maximale score hierbij is 20 (CF).
- Toets auditieve synthese voor kleuters (Smits, 2002), waarmee vaardigheden in auditief synthetiseren van klanken tot hele woorden met een korte taak worden nagegaan. Maximale score hierbij is 10 (CF).
- Letters benoemen voor kleuters (Smits, 2002), waarmee de letterkennis van de leerling met een korte taak worden nagegaan. Maximale score hierbij is 25 (CF).

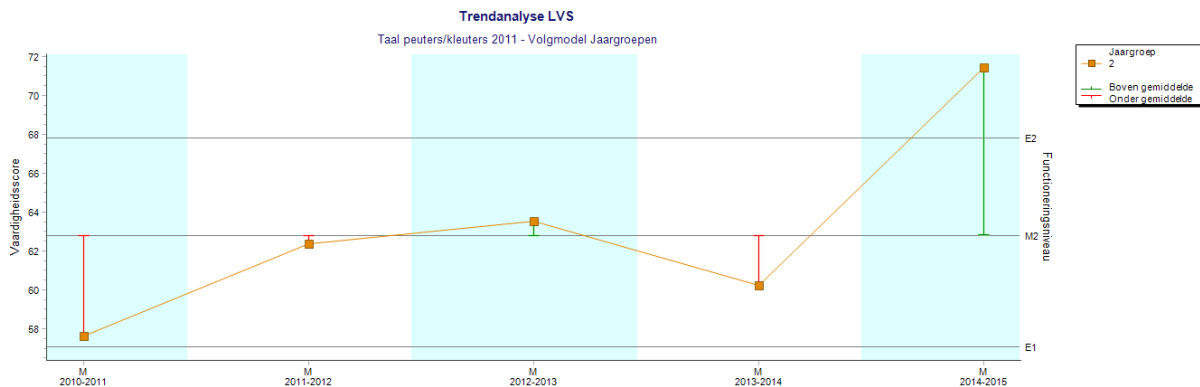
Bij aanvang van het onderzoek in december is een beginmeting onder de deelnemende leerlingen uitgevoerd. Aan het einde van het onderzoek in maart zijn dezelfde toetsen nogmaals afgenomen. De resultaten op groepsniveau zijn in onderstaande tabel samengevat. Een samenvatting van de individuele leerlinggegevens is opgenomen in bijlage 6.



Figuur 3 Begin- en eindmeting toetsing Protocol Leesproblemen en Dyslexie (Wentink, Verhoeven & Druenen, 2008)

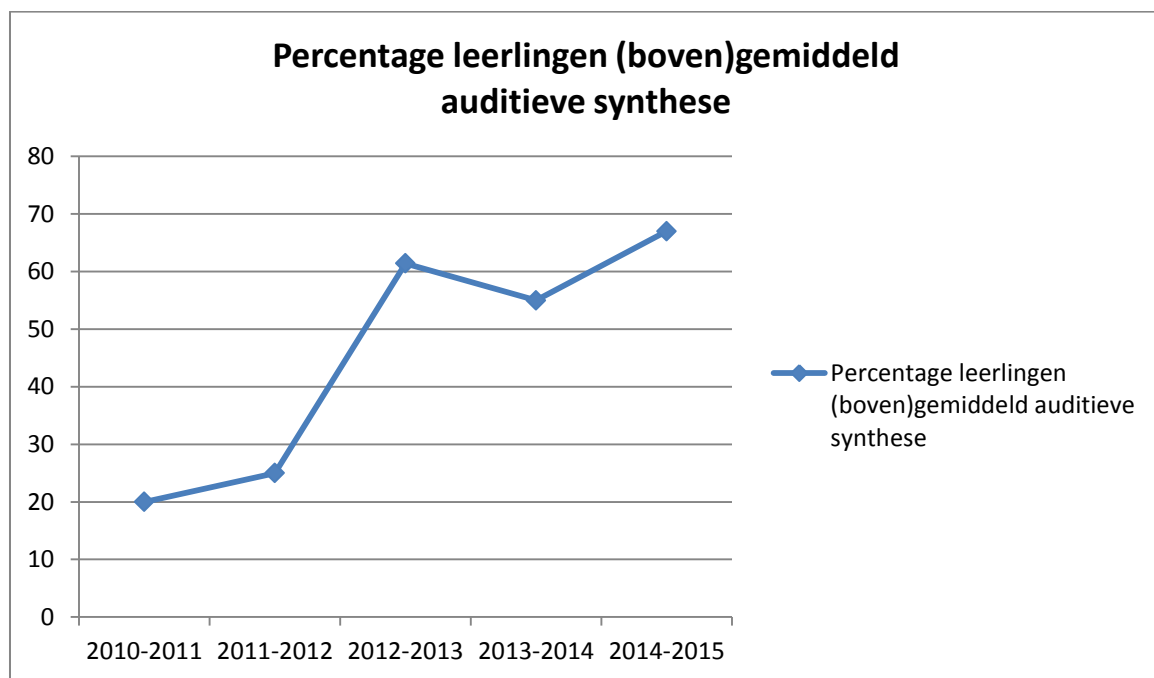
Omdat deze toetsen niet jaarlijks en niet onder alle leerlingen worden uitgevoerd, kan niet eenduidig worden geconcludeerd dat de groei in resultaten alleen door dit onderzoek komt.

Om een vergelijking te maken met voorgaande jaren is ook de toets *Cito taal voor kleuters M2* (Lansink, 2010) vergeleken. Onderstaande grafiek laat een duidelijke groei en boven gemiddelde score zien, ten opzichte van de vier voorgaande jaren.



Figuur 4 Trendanalyse Cito taal voor kleuters M2 (Lansink, 2010)

Hierbij is ingezoomd op de auditieve synthese, waarbij over de afgelopen vijf jaar onderstaande trend zichtbaar wordt ten aanzien van het percentage leerlingen met een gemiddelde of bovengemiddelde score (CF).



Figuur 5 Percentage leerlingen (boven)gemiddeld auditieve synthese over 5 jaren (Bron: Cito taal voor kleuters, 2010)

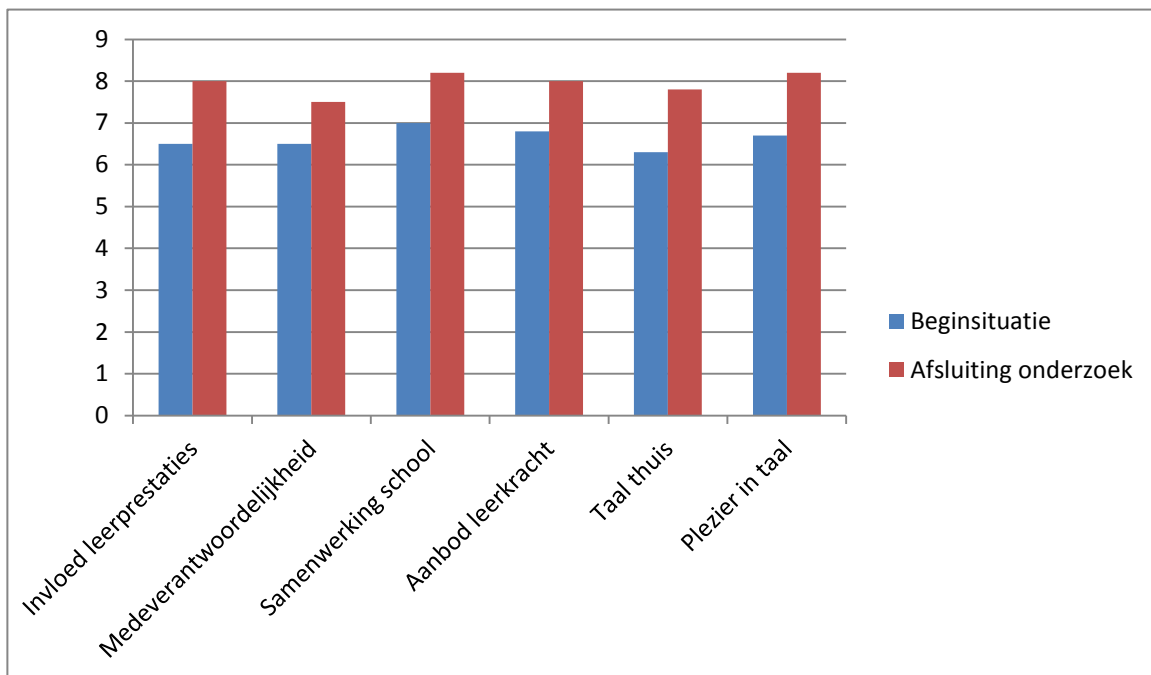
Bijna 70% van de huidige leerlingen scoort op het onderdeel auditieve synthese, onderdeel van het fonemisch bewustzijn, gemiddeld of bovengemiddeld. Dit is een stijging ten opzichte van de voorgaande vier jaren.

4.1.6 Schaalvragen

Aan de deelnemende ouders van het onderzoek is gevraagd om enkele onderdelen vanuit de interviews middels een schaalvraag te beoordelen met een score tussen 0 en 10 (bijlage 8). Er is hierbij ingezoomd op:

- De invloed die ouders voelen op de leerprestaties van hun kind(eren)
- De medeverantwoordelijkheid die ouders voelen over het leerproces van hun kind(eren)
- Samenwerking met school
- Aanbod van de leerkracht om thuis met taal bezig te kunnen zijn
- De mate waarin ouders samen met hun kind(eren) thuis met taal bezig zijn
- Het plezier dat kinderen aan taal beleven.

Zij hebben dit gedaan over de beginsituatie en na afloop van de onderzoeksperiode. Hieruit is het volgende beeld ontstaan:



Figuur 6 Schaalvragen onderdelen onderzoek ingevuld door deelnemende ouders

Voorafgaande aan het onderzoek lagen de beoordelingen op alle vlakken tussen de 6,3 en 7,0 en waren daarmee voldoende. Echter aan het einde van de onderzoeksperiode liggen alle scores tussen de 7,5 en 8,2. De invloed die ouders voelden ten opzichte van de leerprestaties van hun kind(eren) en het bezig zijn met taal thuis, scoorden over het algemeen het laagst, maar zijn beiden met 1,5 punt gestegen. Ook de samenwerking met school en het plezier dat kinderen aan taal besteden, is flink gestegen en scoren beiden gemiddeld boven de 8. Aan het einde van het onderzoek scoort geen enkele deelnemer individueel een onderdeel onvoldoende, terwijl dit bij aanvang gebeurde op de onderdelen: invloed leerprestaties, medeverantwoordelijkheid, taal thuis en plezier in taal.

Hoofdstuk 5

Beantwoording onderzoeksvraag

Dit hoofdstuk bevat conclusies met betrekking tot de onderzoeksvraag en de deelvragen op grond van de gevonden data. De onderzoeksvraag is beantwoord door antwoorden te zoeken op de deelvragen en vervolgens tot actie over te gaan. De opbrengst van het onderzoek wordt gepresenteerd en van daaruit worden verbeterpunten en aanbevelingen voor de toekomst gedaan.

5.1 Samenhang data analyse, theoretisch kader en onderzoeksvraag

5.1.1 Conclusies met betrekking tot de onderzoeksvraag

Met welk hulpmiddel kan ik de ouders educatief partner maken bij het verbeteren van het fonemisch bewustzijn bij een groepje leerlingen van groep 1-2?

De literatuur wijst uit dat er een duidelijk positief verband bestaat tussen ouderbetrokkenheid en taalprestaties van kinderen (Dearing et al., 2006). Betrokkenheid en actieve bemoeienis van ouders hebben een positief effect op het fonemisch bewustzijn, de beginnende geletterdheid van kleuters en het aanvankelijk lezen (Merlo et al., 2007).

In samenspraak met ouders, gefundeerd vanuit de literatuur zijn de verteltas, ouderhulpkaarten en de logeerknuffel ingezet als hulpmiddel om het fonemisch bewustzijn te stimuleren. Materialen om de interactie tussen kinderen en ouders in de thuissituatie te stimuleren en woordenschat, taalbegrip en leesbeleving te stimuleren (Berg et al., 2013).

Hoewel deze materialen niet enkel het fonemisch bewustzijn trainen, is er vooral voor deze materialen gekozen, omdat zij spelenderwijs de taalontwikkeling stimuleren. Volgens Yopp (2000) moet de fonemisch bewustzijn-interactie speels, plezierig en interactief zijn en de nieuwsgierigheid en het experimenteren met taal stimuleren. Daarnaast gaf de onderzoeksgroep in de interviews aan het belangrijk te vinden dat kinderen kind kunnen blijven en het oefenen thuis niet te schools mag worden. Tijdens de kwantitatieve analyse is ingezoomd op het fonemisch bewustzijn, in de vorm van auditieve analyse, synthese en letterkennis.

Bij aanvang van het onderzoek scoren de ouders middels een schaalvraag het aanbod hulpmiddelen voor thuisgebruik een 6,8. Aan het einde van het onderzoek is dit gemiddeld een 8. Over de ingezette hulpmiddelen formuleert de onderzoeksgroep de volgende plus- en verbeterpunten. Hierin is ook de mening van de leerlingen, afkomstig uit de evaluatieformulieren (CF) verwerkt.

Pluspunten	Verbeterpunten
Tastbare materialen zorgen voor betrokkenheid en plezier in taal.	Meer variatie en uitbreiding in het aanbod.
Doordat er meer toelichting is gegeven op de materialen, functioneert het beter.	Meer adviezen over het startend leesproces: met welke woorden kun je het best beginnen, welke boekjes bij de bibliotheek zijn geschikt et cetera.
Het aanbod in de tassen spreekt de leerlingen aan en is voldoende overzichtelijk.	
Ouderhulpkaarten zijn overal toepasbaar.	
Meer bewustwording ouderlijke rol met betrekking tot de (taal)ontwikkeling van hun kind.	
Oefenen gebeurt spelenderwijs.	

Ouders geven aan dat het plezier in taal bij de kinderen gestegen is van een 6,7 naar een 8,2.

Er kan geconcludeerd worden dat het structureel inzetten van hulpmiddelen als de verteltas, ouderhulpkaarten en logeerknuffels, voorafgegaan door een duidelijke uitleg van de leerkracht, bijdraagt aan meer betrokkenheid en plezier op het gebied van taal. Het zijn geschikte hulpmiddelen gebleken om betrokken ouders meer educatief partner te maken.

Hebben de hulpmiddelen tevens bijgedragen aan een verbetering van het fonemisch bewustzijn? De resultaten vanuit de kwantitatieve analyse wijzen hier op. De getoetste onderdelen auditieve analyse, auditieve synthese en letterkennis stijgen allen respectievelijk met 12,5%, 38,4% en meer dan 40%. Deze toetsen zijn echter alleen dit jaar bij de leerlingen van de onderzoeksgroep uitgevoerd in een begin- en eindmeting. Er kan geen vergelijking worden gemaakt met de overige leerlingen of voorgaande jaren, waardoor er niet eenduidig geconcludeerd kan worden, dat de stijging in het fonemisch bewustzijn enkel te wijten is aan de ingezette hulpmiddelen.

Door de Cito toets taal voor kleuters M2 (Lansink, 2010) over de afgelopen vijf jaar te analyseren en hierbij in te zoomen op het onderdeel auditieve synthese, wordt een duidelijke stijging zichtbaar. Ook hier spelen andere factoren mee, zoals groepssamenstelling, rijpheid voor leren en goed afgestemd taalonderwijs.

Door de stijging op beide onderdelen kan echter geconcludeerd worden dat het inzetten van ouders als educatief partner met de juiste hulpmiddelen, bij kan dragen aan een verbetering van het fonemisch bewustzijn bij leerlingen uit groep 1-2.

5.1.2 Conclusies met betrekking tot de deelvragen

Gaandeweg dit onderzoek is er een antwoord gekomen op de deelvragen. Deze antwoorden zijn in de verschillende hoofdstukken naar voren gekomen, maar worden hier toegelicht.

1. Hoe is de ouderbetrokkenheid op school op dit moment?

Om antwoord te krijgen op deze vraag is documentonderzoek gedaan. Het schoolplan, aanwezige beleidsplannen en enquêtes zijn onderzocht en geanalyseerd.

Het motto van onze school is “samen met plezier aan het werk”. In onze missie wordt omschreven dat wij een school willen zijn die:

- Op een **plezierige** manier kwalitatief goed onderwijs aanbiedt;
- Doelen stelt aan de te behalen **resultaten**;
- Ervan overtuigd is dat leren iets is wat je niet alleen, maar juist **samen** doet;
- Die vanuit **betrokkenheid** mensen persoonlijk laat groeien.

Al deze punten zijn richtinggevend geweest voor dit onderzoek. De titel van het onderzoek is er aan ontleend. De laatste twee punten geven een antwoord op de eerste deelvraag.

De school is zich er van bewust dat leren iets is wat je samen doet: met de leerkracht en met andere kinderen. Binnen dit proces van samenwerking vinden wij dat iedereen moet leren rekening te houden met elkaar door open te staan en eerlijk te zijn naar zichzelf en de ander.

Onderwijs is een onderdeel van de totale opvoeding van kinderen. Ouders vervullen bij het opvoeden een belangrijke rol. Daarom vinden we het belangrijk om voortdurend in contact te blijven met ouders. Door te informeren en te communiceren geven we hier vorm aan.

Het gaat voornamelijk om de samenwerking tussen leerkracht en kind. We erkennen als school dat ouders een belangrijke taak hebben in de opvoeding en dat hier goede communicatie tussen ouder en school bij gewenst is. De uitvoering is echter minimaal en eenzijdig. Zoals uit het onderzoek blijkt, hebben ouders naast opvoeding veel invloed op de ontwikkeling van hun kind en moeten school en ouders meer komen tot educatief partnerschap.

Betrokkenheid is gericht op de leerkracht, de leerling en de ouders. Een betrokken leerkracht handelt proactief, biedt de hulp die het beste bij de kinderen past en deelt informatie met anderen. Betrokken kinderen hebben aandacht voor elkaar, voor hun omgeving en hun werk waar ze mee bezig zijn. Betrokken ouders staan in goed contact met de leerkracht en zetten zich in voor de school. Wij willen als school proactief zijn, maar vanuit de interviews bleek dat ouders dit nog weinig terugzien. Ook het delen van informatie heeft volgens de ouders een hogere intensiteit en zou meer tweezijdig moeten zijn. Dit onderdeel is schoolbreed opgenomen tijdens vergaderingen waarin afspraken worden gemaakt over meer en betere proactieve communicatie met ouders.

Iedere drie jaar wordt er onder ouders een enquête gehouden (Scholen met succes, 2014). Bij de laatste afname in 2014 bleek dat ouders zich betrokken voelen. Dit uit zich echter vooral in ouderparticipatie. 96% van de respondenten geeft aan het contact met school zeer belangrijk te vinden voor een goede school. Na uitvoering van de interviews is hier verdere invulling aan gegeven om van ouderparticiperend meer educatief partner te worden. Deelvraag 2 gaat hier op door.

Op dit moment erkennen wij als school het belang van ouderbetrokkenheid, maar is er nog weinig beleid. De ouderbetrokkenheid wordt voornamelijk gevormd door ouderparticipatie. Wij zijn ons er als team van bewust, dat wij onze missie pas volledig kunnen uitdragen wanneer ook de rol en samenwerking met ouders hierin meer naar voren komen en in praktijk zullen worden gebracht. Dit schooljaar wordt er een nieuw schoolplan geschreven, waarbij dit onderzoek richtinggevend zal zijn voor het stuk ouderbetrokkenheid.

2a. Welke behoeftes aan ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er bij ouders?

2b. Welke behoeftes aan ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er bij leerkrachten?

De interviews en focusgroep naar aanleiding van de interviews zijn hierbij bepalend geweest. Ouders en leerkrachten voelen zich allen verantwoordelijk voor en erkennen hun invloed op de ontwikkeling van (hun) kinderen. Beide partijen spreken van een goede samenwerking op basis van wederzijds vertrouwen, eerlijkheid en een open houding. Omdat deze basisvoorwaarden reeds aanwezig zijn, kan er meer als partners worden samengewerkt. Ook het belang van taal wordt door alle partijen erkend en gezien als de basis voor alle ontwikkeling.

De deelnemers hebben vanuit deze basis een aantal verbeterpunten geformuleerd, waaruit blijkt welke behoeftes er rondom ouderbetrokkenheid en taalontwikkeling zijn:

- Meer contactmomenten en proactief werken, zodat er snel en eenvoudig terugkoppeling tussen leerkracht en ouders kan plaatsvinden.
- Door aan de start van het schooljaar de doelen per groep te presenteren en met regelmaat werkjes voorzien van uitleg mee naar huis te geven, wordt het beeld van de leerprestaties in de kleutergroep duidelijker.
- Leerkrachten zouden met regelmaat en goede communicatie meer talig thuisaanbod aan moeten bieden, waarbij moet worden ingespeeld op de onderwijsbehoeften van de leerlingen.

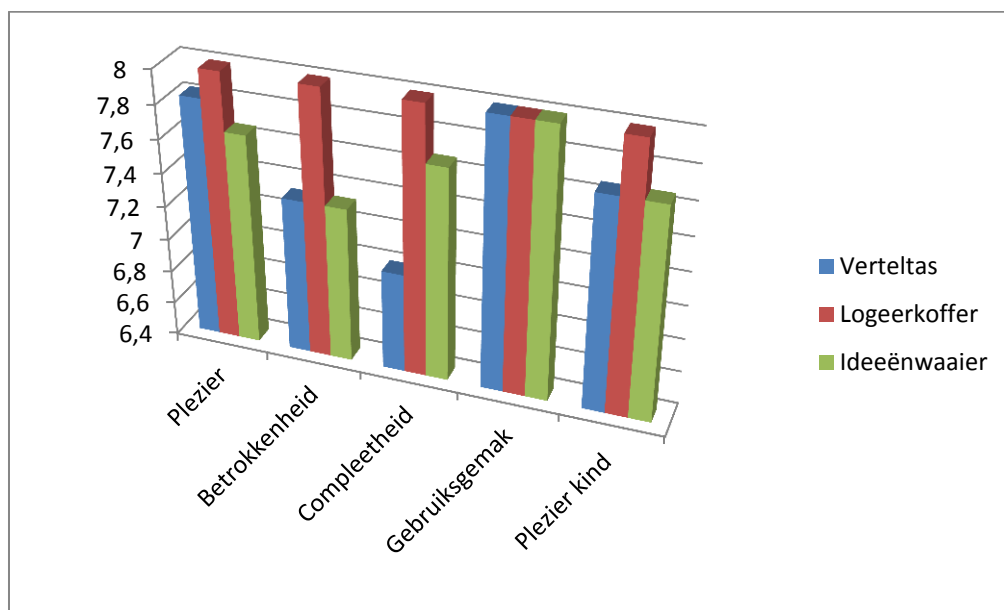
Zowel ouders als leerkrachten geven aan meer educatief partner te willen worden, waarbij er afstemming is over de opvoeding en de ondersteuning van het leerproces thuis. Uit onderzoek blijkt ook dat deze vorm van ouderbetrokkenheid de ontwikkeling en leeropbrengsten van het kind positief beïnvloedt (Marzano, 2003). Om invulling te geven aan deze behoeftes, is een actieplan opgesteld. Ouders krijgen hulpmiddelen aangereikt om thuis de taalontwikkeling van hun kind(eren) te stimuleren. Om partnerschap te waarborgen, hebben ouders in dit proces meegedacht, meebeslist en meegewerkt. Deelvraag 3 geeft antwoord op de invulling van dit partnerschap.

3. Welke hulpmiddelen met betrekking tot ouderbetrokkenheid bij taalontwikkeling zijn er al bekend?

Binnen educatief partnerschap zijn er verschillende praktijkvoorbeelden die een bijdrage leveren aan de ontwikkeling en het schoolsucces van kinderen. In hoofdstuk 2.5 worden drie van deze hulpmiddelen toegelicht, die zijn gepresenteerd aan en onderzocht door de ouders. We zijn tot overeenstemming gekomen om deze hulpmiddelen gedurende een periode van 10-12 weken via een roulatiesysteem in te zetten onder de deelnemers van de onderzoeksgroep. Binnen dit onderzoek zijn de volgende hulpmiddelen ingezet:

- Verteltassen: verliefd zijn, ziek zijn, schat zoeken, lieveheersbeestjes en seizoenen.
- Ouderhulpkaarten: in de vorm van een waaier met daarop ideeën om zowel thuis als onderweg spelenderwijs met taal bezig te zijn (bijlage 7).
- De logeerknuffel: een knuffel met een koffer vol verschillende soorten boeken en een plakboek om ervaringen te noteren.

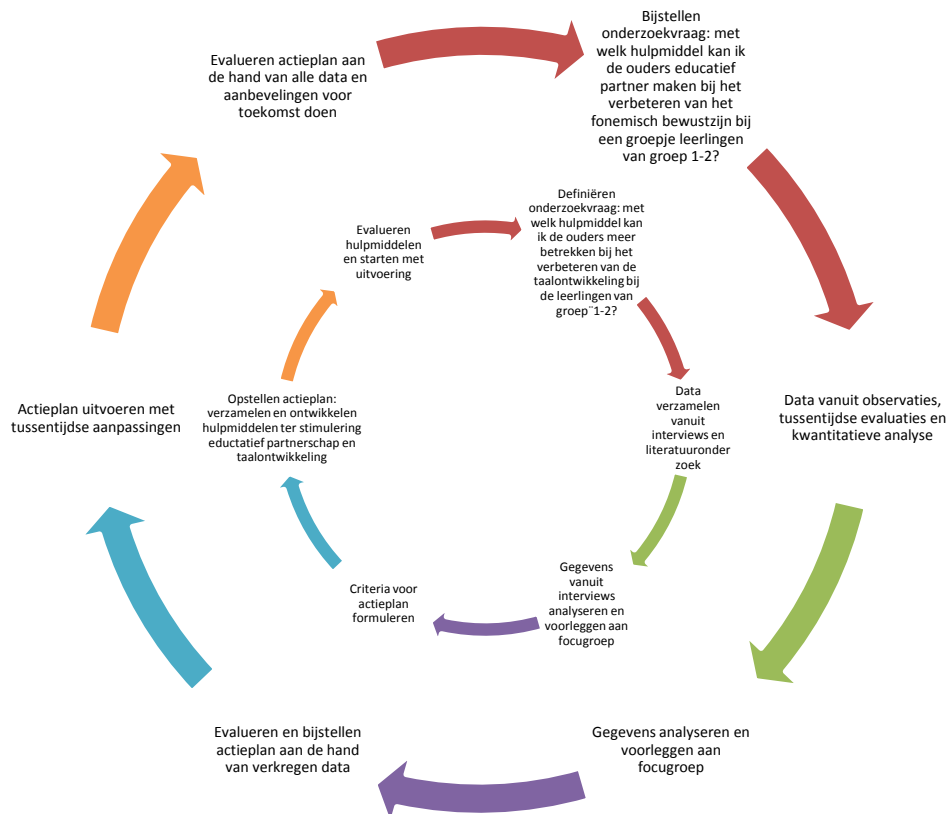
Alle materialen werden door de onderzoeksgroep positief gewaardeerd en zinvol bevonden om te introduceren en integreren in de gehele groep.



5.2 Opzet van het onderzoek

De opzet van dit actieonderzoek betreft een cyclisch karakter en wordt schematisch weergegeven in onderstaand figuur dat is ontleend aan Schumans model van actieonderzoek (Schuman, 2009). De binnenste cirkel vormt de eerst doorlopen cyclus; de buitenste cirkel de tweede cyclus.

Het doorlopen van beide cyclussen heeft me houvast gegeven om bij alle stappen van het onderzoek uitgebreid stil te staan, te analyseren en bij te stellen. Vanuit de ene stap werd de basis voor de volgende te maken stap gelegd. Op deze manier was het mogelijk gestructureerd te werken en geen stappen over te slaan.



Figuur 7 Cyclus van actieonderzoek (Bron: Schuman, 2009)

5.3 Evaluatie onderzoeksmethoden

De gekozen methodes zijn passend bij dit onderzoek en hebben veel sterke kanten. Er zijn echter ook valkuilen. en kansen die nog meegenomen hadden kunnen worden. In onderstaande SWOT analyse staan de sterke kanten, zwakke kanten, kansen en valkuilen van de onderzoeksmethoden beschreven.



5.4 *Aanbevelingen voor de toekomst*

Het onderzoek is succesvol verlopen. Zowel ouders als leerkrachten ervaren het belang en zien de waarde in van educatief partnerschap voor de (taal)ontwikkeling van (hun) kinderen. Zowel medeverantwoordelijkheid als samenwerking zijn positief gestimuleerd.

De volgende aanbevelingen worden door de onderzoeksgroep gedaan:

- Voer het actieplan uit voor de gehele groep en integreer de materialen. Behoud zeker:
 - Het geven van een duidelijke uitleg van de hulpmiddelen alvorens deze mee naar huis te geven.
 - De intensieve samenwerking tussen ouders en school, waarbij beide partijen samen uitwisselen en nadenken.
 - De kaart met ingeplande activiteiten om het hulpmiddel ook daadwerkelijk in te zetten.
- Breid uitleg uit en geef ouders adviezen over het startende leesproces: boekentips, uitspraak van letters et cetera.
- Betrek ouders meer bij het actieplan en zorg dat het nog meer een product van ouders en school samen wordt. Dit kan door ouders onder andere:
 - Zelf nieuwe materialen te laten ontwikkelen;
 - Bestaande materialen aan te vullen;
 - Ingezette materialen uit te leggen aan een nieuwe groep ouders.
- Blijf altijd alert of het kind plezier beleeft en blijft houden aan het thuis bezig zijn met een materiaal vanuit school. Kinderen moeten vooral kind kunnen blijven.

Hoofdstuk 6

Reflectie

6.1 Beschrijvende reflectie

Om tot dit onderzoeksverslag te komen, heb ik verschillende bronnen geraadpleegd, geanalyseerd en hierover gediscussieerd met critical friends en collega's. De basis was gelegd met een ruim voldoende onderzoeksvoorstel, maar aan de hand van de feedback van de beoordelaar en mijn eigen kritische beoordeling, heb ik dit herschreven. De onderzoeksvraag en deelvragen zijn aangepast. Vanuit mijn professioneel functioneren heb ik nieuwe bronnen en inzichten gezocht en geanalyseerd. Bij de onderzoeksmethoden heb ik lang stil gestaan. Ik heb deze als essentieel ervaren voor het onderzoek, omdat deze leidend zijn voor zowel het pad dat je gaat volgens als voor de data en resultaten.

De uitvoering van het onderzoek verliep volgens planning en schonk mij veel voldoening. Het was erg prettig om het enthousiasme en de betrokkenheid van kinderen, ouders en leerkrachten te zien.

De basisdimensies kritisch toepassen van kennis, gericht op ontwikkelingsmogelijkheden en onderzoekend handelen, herken ik hierin terug. Mijn critical friends hebben mij veelvuldig van feedback voorzien en zijn zeer betrokken geweest bij het onderzoeksproces. Op deze manier heb ik groei als professional en persoon ervaren.

6.2 Technische reflectie

Vooraf mijn interpersoonlijke, didactische en samenwerkende competentie kwamen bij de uitvoering van dit onderzoek naar voren. Ik moest telkens nieuwe vaardigheden en aanpakken gebruiken om tot kennis en uitwerking te komen. In sommige vaardigheden bleek ik al sterk te zijn, zoals vanuit mijn eigen professionele ontwikkeling de belangen van dit onderzoek te onderzoeken als in het zoeken, lezen en beschouwen van verschillende literatuur.

Ook kwam ik in aanraking met belemmerende factoren. Als introvert persoon vind ik het lastig om feedback aan anderen te vragen. Tijdens het schrijven van dit PGO heb ik me vaak onzeker gevoeld. De feedback die ik kreeg, heb ik echter direct omgezet in actie. Dit heeft gezorgd voor aanpassingen en bijstellingen van mijn verslag.

Hoofdstuk 1 werd erg uitgebreid, omdat ik zo duidelijk en goed mogelijk de aanleiding en probleemstelling wilde schetsen, met een duidelijke koppeling naar de triade, competenties en basisdimensies. Het schrijven van de onderzoeksmethodologie vond ik erg lastig. In mijn hoofd had ik een heel duidelijk plan over het hoe en wat, maar vond het erg moeilijk om dit te vertalen naar papier. Door deze methoden in hoofdstuk 5 te onderwerpen aan een SWOT-analyse, ben ik in staat gebleken deze zaken aan te pakken en kritisch te beschouwen.

6.3 Biografische reflectie

Mijn hoogste streven is dat al mijn leerlingen met plezier naar school komen en zich veilig voelen, zodat kinderen tot ontplooiing komen. Naast taalontwikkeling wilde ik met dit onderzoek bijdragen aan de ontwikkeling van zelfvertrouwen, emotioneel vrij zijn en nieuwsgierigheid (Janssen-Vos, 2008). Ik erken het belang van en zorg voor een uitdagende leeromgeving waarbij ik op zoek ga naar manieren om leerlingen uit te dagen tot leren waarbij ouders functioneel worden ingezet.

Door in dit onderzoek met name de competentie samenwerken centraal te stellen, heb ik zeker niet voor de makkelijkste weg gekozen. Ik heb me hierin kwetsbaar opgesteld door direct aan mijn zwakke punten en onzekerheden te werken. Ik vond het dan ook een zeer spannend proces. Door de samenwerking met critical friends en de theorie vanuit de module COM1 wist ik echter al dat negatieve feedback niet bestaat.

Mijn zelfvertrouwen en zelfbeeld zijn enorm gegroeid door het volgen van deze opleiding. Mede dankzij de opgedane en toegepaste kennis. Daarnaast ben ik trots op de wijze waarop ik dit proces heb doorlopen. Ook mijn critical friends prijzen de wijze waarop ik de studie heb doorlopen en mijn wijze van planning en organisatie. Toen ik begon aan deze opleiding was mijn zoontje tien maanden oud. Door goed te plannen, keuzes te maken en de steun van mijn gezin, heb ik de opleiding soepel en vlot kunnen doorlopen, zonder dat ik het idee heb gehad iets te hebben moeten missen in het opgroeien van mijn kleine man. Nu, zes weken voor

de geboorte van de tweede, heb ik een extra stukje motivatie gevonden om nog alles te geven en de opleiding succesvol af te ronden met deze laatste toets.

6.4 *Meta-reflectie*

Dit onderzoek heeft vooral veel gevraagd van mij met betrekking tot de competenties 2, 3, 6 en 7. Pedagogisch competent (competentie 2) ben ik van nature. Ook mijn didactische competentie (competentie 3) is sterk ontwikkeld, maar ik wilde nog meer leren inzoomen op zowel de persoonlijke onderwijsbehoeften als de resultaatgerichtheid van mijn leerlingen. Persoonlijk doel van dit onderzoek was om deze competenties te versterken en verder uit te diepen. Door tijd te nemen voor kindgesprekken, observaties en interviews met ouders, heb ik een veel duidelijker beeld gekregen over de (onderwijs)behoeften van de leerlingen. Hierdoor ben ik in staat gebleken een passend onderwijsaanbod te bieden, zowel voor in de klas als voor thuis. Competent in samenwerking (competentie 6) speelde in dit onderzoek een grote rol. In mijn onderzoeksmethodes heb ik gebruik gemaakt van interviews en gewerkt aan samenwerking tussen ouders en school. Samen is er een plan van aanpak opgesteld en zijn ouders richtinggevend geweest voor de richtlijnen van het onderzoek.

Het schrijven van het PGO bleek een voortdurend proces van reflecteren. Vanuit de opnieuw uitgevoerde LEOZ-scan bleek dat ik erg ben gegroeid in de competentie reflectie en onderzoek (competentie 7). Ik ben van nature al iemand die veel terugkijkt naar mijn eigen handelen. Tijdens de module heb ik bij iedere stap die ik maakte, bij iedere module die ik volgde en bij ieder artikel dat ik las, de afweging gemaakt voor het belang van mijn leerproces. Ook mijn critical friends en de focusgroep hebben mij vaak een spiegel voorgehouden.

6.5 *Kritische reflectie*

Inclusie en ouderbetrokkenheid zijn niet alleen onderwerpen die ik persoonlijk belangrijk vind, je komt ze in deze maatschappij overal tegen. Dat het ook binnen mijn praktijk belangrijke onderwerpen zijn spreekt vanuit onze visie “samen met plezier aan het werk”. De gevolgde modules, maar met name het onderzoek, hebben een betekenisvolle invulling geleverd aan mijn visie op inclusie en het waarderen van diversiteit.

De verworven kennis en theoretische achtergronden vanuit de CEN bijeenkomsten en de module TAA1 hebben mij aangespoord om mijn onderzoek in de richting van inclusie en systeemdenken te zetten. Dit heb ik gedaan door ouders meer educatief partner te maken van het taalonderwijs. Communicatie en samenwerking staan hierin centraal. Door de ouders en kinderen een stem te geven, merk ik meer vertrouwen in de samenwerking. Door mijn onderzoek heb ik een kleine bijdrage kunnen leveren aan de uitvoering van passend onderwijs binnen onze basisschool.

Nawoord

Voor mij geldt dat als je samen met plezier aan het werk gaat, je tot mooie resultaten kunt komen. Zonder de deelnemende kinderen en ouders was dit onderzoek nooit tot stand gekomen. Ook mijn critical friends, studiebegeleiders en collega's hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan dit eindproduct. Tenslotte dank aan mijn twee lieve mannen thuis, die me de ruimte en mogelijkheid hebben geboden om deze opleiding succesvol te volgen.

Ik wil iedereen heel hartelijk bedanken voor hun steun, medewerking en vertrouwen in mij en in dit onderzoek.

Literatuur

- Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Baar, K. de (1995). *Begeleiding van kinderen met leesproblemen*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Bakker, J., Denessen, E., Dennissen, M. & Oolbekkink-Marchand, H. (2013). *Leraren en ouderbetrokkenheid. Een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Ball, E.W., & Blachman, B.A. (1991). Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Reading Research Quarterly*, 26, 49-66.
- Berg, I. van den, Christiaanse, H., Dankers, L. & Groot-Ketelaars, E. (2013). *Succes! met ouders. WERKEN MET OUDERROUTINES in het onderwijs en opvang*. Drachten: Uitgeverij Eduforce.
- Boeije, H.R. (2005). *Analyseren en kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Brady, S., Fowler, A., Stone, B. & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergartners. *Annals of Dyslexia*, 44, 26-59.
- Bus, A.G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam-Meppel: Boom.
- Carroll, J.M., Snowling, M.J. & Hulme, C. (2003). The Development of Phonological Awareness in Preschool Children. *Developmental*, 39 (5), 913-923.
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3, 331-361.
- Cijvat, I. & Voskens, C. (2008). *Een onderzoek naar de rol van ouders in het primair onderwijs, deel literatuuronderzoek*. Amersfoort: CPS.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. en Weiss, H.B. (2006). Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), p.653-664.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. Nottingham: DfES Publications.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reaction to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Eskes, M. (2014). Effectief leesonderwijs in de middenbouw: geef jij het al!? *Nieuw meesterschap*, 4 (2) 10-16.
- Faires, J., Nichols, W.D. & Rickelman, R.J. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, 21 (3), 195-215.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2011). We moeten terug naar de eigenheid van het kind. *Kiddo*, 12 (1).
- Goorhuis-Brouwer, S. (2013). "Wij moeten niet meer aansluiten op de leefwereld van de kinderen maar op de Cito-toets". Geraadpleegd op 3 februari 2014 van voorschool.wordpress.com/2013/10/01/wij-moeten-niet-meer-aansluiten-op-de-leefwereld-van-de-kinderen-maar-op-de-cito-toets.

- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Aston: SEDL's National Center for Family and Community Connections with Schools.
- IRA & NAEYC. (1998). Joint Position Statement. Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. *Young Children*, 53 (4), 30–46.
- Janssen-Vos, F. (2008). *Basisontwikkeling voor peuters en de onderbouw*. Assen: Koninklijke Van Gorcum BV.
- Jenkins, J. R., & O'Connor, R. E. (2002). *Early identification and intervention for young children with reading/learning disabilities*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kagitcibasi, C., Sunar, D., & Bekman, S. (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income mothers and children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, 333-361.
- Klabbers, W. & Boosten, A. (2013). Een reflectieve-onderzoekende houding: een model voor reflectie als mogelijk hulpmiddel? *Nieuw Meesterschap*, 3 (2), 29-33. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Kleef, M. van & Tomesen, M. (2002). *Werken aan taalbewustzijn. Prototype voor het stimuleren van fonologisch bewustzijn in betekenisvolle contexten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Laevers, F. (2006). *Kijkwijzer voor een Procesgerichte Analyse van Onderwijsleersituaties*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals* (4e druk). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lansink, N. (2010). *Taal voor kleuters*. Arnhem: Cito.
- Loeve, D. (2000). *Van beginnende geletterdheid tot lezen. Ideeënboek voor groep 1, 2, en 3*. Drunen: Delubas.
- Marzano, R.J. (2003). *What Works in School, Translating Research into Action*. Alexandria: ASCD.
- Memelink, D.J. (2012). *Ontwikkelingsvolgmodel jonge kinderen*. Utrecht: Seminarium voor orthopedagogiek.
- Menheere, A. & Hooge, E. (2010). *Ouderbetrokkenheid in het onderwijs. Een literatuurstudie naar de betekenis van ouderbetrokkenheid voor de schoolse ontwikkeling van kinderen*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Merlo, L.J., Bowman, M. en Barnett, D. (2007). Parental Nurture Promotes Reading Acquisition in Low Socioeconomic Status Children. *Early Education and Development*, 18(1), p.51- 69.
- Onderwijsraad (2010). *Ouders als partner*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Patall, E.A., Cooper, H. en Robinson, J.C. (2008). Parental Involvement in Homework: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), p.1039-1101.
- PO-Raad (2010). *In tien jaar naar de top*. Utrecht: PO-Raad.
- Quickscan Taal in kaart (CPS Talencentrum, 2007)
- Schaerlaekens, A.M. (2009). *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

- Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties and their exclusion from mainstream schools*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Shankweiler, D. (1999). Words to meanings. *Scientific Studies of Reading*, 3, 113-127.
- Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G. (2006). *Literatuurstudie ouderbetrokkenheid in internationaal perspectief*. Nijmegen: ITS.
- Smits, A. (2002). *Signalering ontwikkeling beginnende geletterdheid*. Zwolle: Windesheim O.S.O.
- Stam, N. (2013). Samen werken of samenwerken? Het bevorderen van educatief partnerschap op PCBS De Ark. *Nieuw Meesterschap*, 3 (4) 3-7.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen: een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Struiksmā, A.J.C., Leij, A. van der & Vieijra, J.P.M. (1986). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen* (herziene 8^e druk). Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Torgesen, J. K. (1996). *Phonological awareness: A critical factor in dyslexia*. Baltimore: Orton Dyslexia Society.
- Verhoeven, L., Aarnoutse, C., Blauw, A. de, Boland, T., Vernooy, K. & Zandt, R. van het (1999). *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem: Cito.
- Vernooy, K. (2005). Verlengde instructie en zwakke lezers. *Zorgbreed*, 9.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat, leesstrategieën in samenhang*. Den Haag: School aan Zet
- Vries, P. de (2007). *Handboek OUDERS in de SCHOOL* (5^e druk). Amersfoort: CPS.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 1–21.
- Wentink, H., Verhoeven, L. & Druenen, M. van (2008). *Protocol Leesproblemen en Dyslexie. Groep 1 en 2* (5^e druk). Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Wiltink, H., Huijbregts, S., & Förer, M. (2002). *Fonemisch bewustzijn. Werkmap voor leerkrachten van groep 1 en 2 van de basisschool*. Amersfoort: CPS.
- Wit, C. de (2005). *Ouders als educatieve partner. Een handreiking voor scholen*. Den Haag: Q*Primair.
- Yopp, H.K. & Yopp, R.H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. Playful and appealing activities that focus on the sound structure of language support literacy development. *The Reading Teacher*, 54 (2), 130-143.

1. De vragen

Categorie Plan						
A. Visie						
1. De school heeft een uitgewerkte visie op taalvaardigheid.						
Helemaal niet mee eens	0		0	0	0	helemaal mee eens
2. De visie op taalvaardigheid is zichtbaar vertaald naar het onderwijs en de begeleiding van de leerlingen.						
Helemaal niet mee eens	0		0	0	0	helemaal mee eens
B. Beleid						
3. De school beschikt over een taalbeleidsplan met SMART en concreet geformuleerde doelen.						
Helemaal niet mee eens	0		0	0	0	helemaal mee eens
4. Op gezette tijden wordt gekeken of de gewenste resultaten bereikt worden en of het taalbeleid bijgesteld moet worden.						
Helemaal niet mee eens	0		0	0	0	helemaal mee eens
C. Resultaat						
5. De gestelde doelen en resultaten ten aanzien van taalbeleid worden behaald.						
Helemaal niet mee eens	0	0		0	0	helemaal mee eens
6. De resultaten van taalbeleid zijn te meten aan de vooruitgang van de taalvaardigheid van de leerlingen.						
Helemaal niet mee eens	0	0		0	0	helemaal mee eens

QUICKSCAN
Taal in kaart

Categorie Klimaat

D. Organisatie

7. De aangewezen mensen op school om taalbeleid vorm te geven zijn voldoende gefaciliteerd.

Helemaal niet mee eens 0 0 0 0 helemaal mee eens

8. Er is structureel overleg in teams, secties e.d. waarin taalbeleid regelmatig aan de orde kan komen.

Helemaal niet mee eens 0 0 0 0 helemaal mee eens

E. Cultuur

9. De schoolleiding zet de hoofdlijnen van het beleid uit en delegeert de verdere uitwerking aan het middenkader.

Helemaal niet mee eens 0 0 0 0 helemaal mee eens

10. Docenten zijn bereid van elkaar te leren, bijvoorbeeld door bij elkaar in de klas te kijken en elkaar feedback te geven.

Helemaal niet mee eens 0 0 0 0 helemaal mee eens

F. Communicatie

11. Bij overleg wordt er naast organisatorische aspecten van het werk, ook over inhoudelijke zaken gesproken.

Helemaal niet mee eens 0 0 0 0 helemaal mee eens

12. Het is gebruikelijk binnen teams onderling afspraken te maken over een gezamenlijke aanpak van het onderwijs en elkaar erop aan te spreken als zij zich daar niet aan houden.

Helemaal niet mee eens 0 0 0 0 helemaal mee eens

QUICKSCAN
Taal in kaart

Categorie primair proces

G. Onderwijs

13. Leerkrachten creëren taalrijke leersituaties in hun lessen (met aandacht voor interactie, context en taalsteun).

Helemaal niet mee eens 0 0 0  0 helemaal mee eens

14. Leerkrachten zijn zich bewust van mogelijke talige struikelblokken in hun eigen aanpak en in de gebruikte leermiddelen.

Helemaal niet mee eens 0 0 0  0 helemaal mee eens

H. Begeleiding

15. De school hanteert een diagnostisch instrument waarmee de taalvaardigheid van leerlingen in kaart wordt gebracht.

Helemaal niet mee eens 0 0 0  0 helemaal mee eens

16. Leerlingen met ernstige taalachterstanden krijgen begeleiding buiten de reguliere lessen.

Helemaal niet mee eens 0 0 0  0 helemaal mee eens

Categorie betrokkenen

I. Leerlingen

17. Het percentage leerlingen met een taalachterstand op mijn school is:

0	0	0	0	0
80-100%	80-60%	60-40%	40-20%	20-0 %

18. Leerlingen zijn zich bewust van hun eigen, al dan niet voldoende, taalvaardigheid.

0	0	0	0	0
<i>Helemaal niet mee eens</i>				<i>helemaal mee eens</i>

J. Personeel

19. Docenten zijn zich bewust van hun eigen rol bij de verbetering van de taalvaardigheid van hun leerlingen en zijn bereid hierop aangesproken te worden.

0	0	0	0	0
<i>Helemaal niet mee eens</i>				<i>helemaal mee eens</i>

20. (Vak)docenten zijn voldoende bekwaam om te werken aan de verhoging van de taalvaardigheid van hun leerlingen.

0	0	0	0	0
<i>Helemaal niet mee eens</i>				<i>helemaal mee eens</i>

K. Omgeving

21. De school heeft inzicht in welke externe instanties kunnen ondersteunen op welke aspecten (dyslexie, TVO etc).

0	0	0	0	0
<i>Helemaal niet mee eens</i>				<i>helemaal mee eens</i>

22. De school heeft contact met ouders over eventuele taalachterstanden van hun kinderen.

0	0	0	0	0
<i>Helemaal niet mee eens</i>				<i>helemaal mee eens</i>

QUICKSCAN
Taal in kaart

Aan de hand van deze QuickScan heb ik een vragenlijst opgesteld en deze in laten vullen door **groepsleerkracht** (ikzelf), **intern begeleider** en **directie**.

1a. In welke mate is er sprake van taalbeleid binnen onze school?

Een echte uitgewerkte visie op taalvaardigheid kan ik niet terugvinden. Binnen het schoolplan is echter een stuk taalbeleid opgenomen in de vorm van verbeterplannen omtrent technisch lezen, spelling en dyslexie. Deze verbeterplannen zijn SMART geformuleerd. Door middel van deze verbeterplannen zijn de resultaten op gebied van technisch lezen en spelling ook sterk vooruit gegaan.

Daarnaast is er een stukje teamscholing opgenomen en de aanschaf van nieuwe methodes voor voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen wordt beschreven. Deze stappen zijn reeds uitgevoerd. Het belang van taal wordt zeker gevoeld en bovengenoemde punten worden ook met het gehele team besproken en gezocht naar oplossingen die door het gehele team worden gedragen.

We hebben natuurlijk wel afspraken op schoolniveau (niet allemaal vastgelegd...) maar niet echt een beleidsstuk. Op schoolniveau is er heel weinig!

1b. Op welk niveau (leerling-groep-school) zie je dit voornamelijk terug?

Als ik kijk naar de verbeterplannen, worden alle niveaus bekeken. In enkele groepen was op groepsniveau een uitval te zien. Technisch lezen wordt beschreven van groep 3 t/m 8, waarin plaats is voor alle leerlingen; spelling voor groep 4 t/m 8. Alleen de kleuterbouw wordt hierin niet opgenomen, terwijl je deze in het stukje van technisch lezen best mee zou kunnen nemen. Op een ander niveau en een andere manier, maar de basis wordt hier gelegd.

In de groepen wordt veel aandacht besteed aan taal en worden er taalrijke leersituaties gecreëerd. Ook worden er door de leerkrachten groepsplannen opgesteld voor spelling en technisch/begrijpend lezen (bij kleuters voor taal) om zo preventief en curatief vorm te geven aan de taalontwikkeling van alle leerlingen.

Op leerling en groepsniveau zie je wat terug komen, maar dat is echt zoeken. Ik kijk dan bijvoorbeeld naar jullie voorschotbenadering, dat doen jullie, dat is ooit afgesproken, maar ik weet niet of dat ergens vast ligt in een beleidsplan. Op leerlingniveau hebben we natuurlijk de afspraak dat kinderen die achterliggen (CITO) extra begeleiding krijgen, maar ook dat staat ergens in de afsprakenlijst en het zorgplan, maar niet in een taalplan.

Het taalbeleid dat er nu is, ligt vooral verankerd in het gebruik van goede, up-to-date methodes.

Hierdoor krijgen de leerlingen alle kerndoelen aangeboden. Het is niet zo, dat wij een taalbeleidsplan hebben geschreven waarin staat hoe wij invulling geven aan het taalonderwijs. Je ziet dit dus terug doordat leerlingen in de groep werken met de taal- en spellingmethode, de technisch leesmethode en met Nieuwsbegrip.

2. Hoe belangrijk vind je taalbeleid voor de ontwikkeling van onze school?

Heel belangrijk. Taal is de basis van alles en zit verweven in alle vakken.

Taal is net als rekenen een kernvak. Ik neem aan dat ik taal breed moet zien, taal, spelling en lezen, en dan is dat gewoon een hele grote brok van je dagelijks handelen in de klas. De taligheid van kinderen lijkt ook achteruit te gaan gedurende de jaren. Feit is dat in onze school rekenen over het algemeen hoger scoort dan taal.

Taal, lezen en rekenen zijn de belangrijkste vakken op school. Als kinderen deze beheersen kunnen zij goed presteren bij andere vakken. De resultaten van taal en rekenen zijn nu prima, dus wat dat betreft is het formuleren van taalbeleid niet echt nodig.

Het kan wel helpend zijn om te bepalen welke keuzes we maken en waar we naartoe willen werken op het gebied van taalonderwijs.

3. Momenteel is er geen taalbeleidsplan. Welk belang hecht jij aan een taalbeleidsplan met SMART geformuleerde doelen?

Binnen onze school zijn verschillende beleidsplannen terug te vinden, onder andere een beleidsplan

voor meerbegaafdheid. In die context vind ik ook dat er een beleidsplan voor taal zou moeten zijn, omdat dit ten grondslag ligt aan al het andere. Nu is er het een en ander terug te vinden in het schoolplan, maar in een concreet beleidsplan vind je het eerder terug en wordt het daardoor sneller levend.

Ik heb gemerkt dat de doelomschrijving erg helpt

bij het bereiken van het doel. Wat dat betreft ben ik echt een voorstander van opbrengstgericht onderwijs! Het richten van leerkrachten is noodzakelijk om verbeteringen in te zetten! Ook wij moeten een duidelijk doel voor ogen hebben!

Zie het antwoord hierboven. Het zou goed zijn voor alle vakgebieden eens stil te staan bij wat we doen en waar we naartoe willen werken. Daar zou een beleidsplan helpend bij zijn.

4. Welke ontwikkeling op het gebied van taalbeleid zou jij graag zien in de nabije toekomst?

Wat ik bovenstaand al beschreef is dat ik soms de aansluiting met de kleuters enigszins mis. Hier zie ik een ontwikkelpunt.

Daarnaast hebben we sinds vorig schooljaar te maken met Poolse leerlingen (NT2). Dit was volkomen nieuw en zijn we ingerold en vooral intuïtief mee aan de slag gegaan. Met het toenemend aantal werknemers uit het buitenland bestaat de kans dat we hier in de toekomst vaker mee te maken zullen krijgen. Hier zie ik ook nog een uitdaging om het een en ander voor op papier te krijgen.

Dat is een moeilijke... We hebben veel ingestoken op lezen en spelling de laatste jaren. Wat heel mooi zou zijn is dat we meer mogelijkheden creëren om de kinderen in de groepen 1-4 (en misschien wel HOERA) kunnen ondersteunen in hun taalontwikkeling. Eigenlijk moet je daar thuis al mee beginnen, maar ja... Met de verteltassen kun je bijvoorbeeld bij de kleuters nog meer doen als je het vastlegt in beleid (dan moeten ouders wel!). In groep 3 denk ik aan ondersteuning van ouders op school bij het leesproces. Ook kan de talige kant van de doorgaande lijn groep 2-3 nog wat diepgang gebruiken. In de bovenbouw is er vooral wat moeite met werkwoordsspelling, maar dat is misschien te specifiek voor een beleidsplan.

-Onderzoeken hoe het zit met het niveau van woordenschat op onze school.

-Er is een breed aanbod aan projecten: als team moeten we eens bekijken waar we wel of geen aandacht aan schenken. Houden we het vooral bij het basisaanbod vanuit de methodes of willen we aanvullende projecten uitvoeren? Met een beleidsplan kun je beredeneerder keuzes maken.

Bijlage 2. Categorieënanalyse Taal voor Kleuters (Lansink, 2010)

Categorieënanalyse groep

Groep: **2 - 2**
Toets - taak: **Taal peuters/kleuters 2011 - M2**

Afname datum	Toetsscore / Vaard. score	Niveau norm. cor.	Signaal	PW s% afw	KL s% afw	K&R s% afw	ELW s% afw	SO s% afw	AS s% afw
05-02-2014	22 / 41	E	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te lage score					
04-02-2014	42 / 55	D	Opvallend	79 +20	60 -11	87 +21	83 +1	81 +7	40 -31
04-02-2014	50 / 64	B	Niet opvallend	82 +7	69 -16	100 +15	100 +7	85 -3	89 -1
04-02-2014	47 / 61	C	Niet opvallend	79 +8	82 +1	90 +10	87 -4	73 -12	77 -8
04-02-2014	49 / 65	B	Niet opvallend	61 -16	87 +2	90 +3	87 -7	100 +11	100 +9
05-02-2014	37 / 53	D	Niet opvallend	58 +4	62 -4	48 -11	100 +23	85 +16	49 -15
04-02-2014	45 / 59	C	Niet opvallend	76 +10	71 -6	77 +2	70 -18	100 +19	74 -7
04-02-2014	42 / 55	D	Zeer opvallend	84 +25	76 +5	74 +9	30 -52	73 -1	63 -8
04-02-2014	56 / 74	A	Niet opvallend	95 +8	87 -6	87 -9	100 +2	100 +5	100 +2
04-02-2014	52 / 64	B	Zeer opvallend	71 -4	89 +4	100 +15	100 +7	100 +12	63 -27
04-02-2014	54 / 70	A	Niet opvallend	82 -1	96 +6	87 -6	83 -14	100 +7	100 +4

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

Categorie label	Categorie	Aantal opgaven	Aantal ln boven gem.	Gem. afw. boven gem.	Aantal ln onder gem.	Gem. afw. onder gem.	Signaal
PW	Passieve woordenschat	15	7	12	3	-7	Niet opvallend
KL	Kritisch luisteren	15	5	4	5	-9	Niet opvallend
K&R	Klank en rijm	8	7	11	3	-9	Niet opvallend
ELW	Eerste en laatste woord horen	6	5	8	5	-19	Niet opvallend
SO	Schriftoriëntatie	8	7	11	3	-5	Opvallend
AS	Auditieve synthese	8	3	5	7	-14	Opvallend

Categorieënanalyse groep

Groep: **2 - 2**
Toets - taak: **Taal peuters/kleuters 2011 - E2**

Afname datum	Toetsscore / Vaard. score	Niveau norm. cor.	Signaal	PW s% afw	KL s% afw	K&R s% afw	ELW s% afw	SO s% afw	AS s% afw
04-06-2014	45 / 59	D	Zeer opvallend	95 +28	36 -42	100 +24	100 +12	85 +3	74 -7
04-06-2014	49 / 64	C	Niet opvallend	74 -1	91 +7	90 +5	100 +7	81 -7	77 -12
04-06-2014	57 / 79	A	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te hoge score					
04-06-2014	55 / 73	B	Niet opvallend	79 -7	96 +4	100 +6	100 +2	100 +6	89 -8
04-06-2014	45 / 60	C	Niet opvallend	71 +2	58 -21	77 -1	100 +11	100 +17	89 +6
04-06-2014	54 / 69	B	Zeer opvallend	95 +13	96 +7	77 -15	65 -31	100 +8	100 +5
04-06-2014	54 / 68	B	Opvallend	92 +11	87 -1	100 +10	83 -13	100 +9	77 -17
04-06-2014	53 / 71	B	Niet opvallend	89 +5	78 -13	100 +7	100 +3	92 -2	100 +4

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

Categorie label	Categorie	Aantal opgaven	Aantal ln boven gem.	Gem. afw. boven gem.	Aantal ln onder gem.	Gem. afw. onder gem.	Signaal
PW	Passieve woordenschat	15	5	12	2	-4	-
KL	Kritisch luisteren	15	3	6	4	-19	-
K&R	Klank en rijm	8	5	10	2	-8	-
ELW	Eerste en laatste woord horen	6	5	7	2	-22	-
SO	Schriftoriëntatie	8	5	9	2	-4	-
AS	Auditieve synthese	8	3	5	4	-11	-

Categorieënanalyse groep

Groep: **3 - 3**
Toets - taak: **Taal peuters/kleuters 2011 - M2**

Afname datum	Toetsscore / Vaard. score	Niveau norm. cor.	Signaal	PW s% afw	KL s% afw	K&R s% afw	ELW s% afw	SO s% afw	AS s% afw
30-01-2013	53 / 70	A	Niet opvallend	84 +1	89 -1	90 -2	100 +3	100 +7	89 -6
30-01-2013	53 / 69	A	Niet opvallend	89 +7	96 +7	100 +8	83 -13	81 -11	89 -6
30-01-2013	30 / 47	E	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te lage score					
17-01-2012	47 / 57	C	Opvallend	92 +29	76 +2	71 0	65 -20	88 +10	49 -27
30-01-2013	53 / 69	A	Niet opvallend	95 +14	69 -20	100 +9	100 +4	100 +8	89 -5
04-02-2013	45 / 57	C	Niet opvallend	71 +8	73 -2	65 -7	100 +14	85 +7	63 -14

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

Categorie label	Categorie	Aantal opgaven	Aantal ln boven gem.	Gem. afw. boven gem.	Aantal ln onder gem.	Gem. afw. onder gem.	Signaal
PW	Passieve woordenschat	15	5	12	-	-	-
KL	Kritisch luisteren	15	2	4	3	-8	-
K&R	Klank en rijm	8	2	8	2	-4	-
ELW	Eerste en laatste woord horen	6	3	7	2	-16	-
SO	Schriftoriëntatie	8	4	8	1	-11	-
AS	Auditieve synthese	8	-	-	5	-12	-

Categorieënanalyse groep

Groep: 3 - 3

Toets - taak: Taal peuters/kleuters 2011 - E2

Afname datum	Toetsscore / Vaard. score	Niveau norm. cor.	Signaal	PW s% afw	KL s% afw	K&R s% afw	ELW s% afw	SO s% afw	AS s% afw						
24-05-2013	58 / 86	A+	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te hoge score											
24-05-2013	57 / 79	A	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te hoge score											
24-05-2013	43 / 58	D	Zeer opvallend	50	-15	89	+13	29	-45	100	+12	100	+21		
16-05-2012	47 / 59	D	Zeer opvallend	92	+26	76	-1	87	+12	70	-18	88	+7	49	-31
24-05-2013	56 / 76	A	Niet opvallend	95	+6	82	-12	100	+4	100	+1	100	+4	100	+2
21-06-2013	44 / 58	D	Niet opvallend	76	+11	71	-5	74	0	83	-4	77	-3	77	-2

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

Categorie label	Categorie	Aantal opgaven	Aantal Iln boven gem.	Gem. afw. boven gem.	Aantal Iln onder gem.	Gem. afw. onder gem.	Signaal
PW	Passieve woordenschat	15	3	14	1	-15	-
KL	Kritisch luisteren	15	1	13	3	-6	-
K&R	Klank en rijm	8	3	5	1	-45	-
ELW	Eerste en laatste woord horen	6	2	7	2	-11	-
SO	Schriftoriëntatie	8	3	8	1	-3	-
AS	Auditieve synthese	8	2	12	2	-16	-

Categorieënanalyse groep

Groep: 4 - 4

Toets - taak: Taal peuters/kleuters 2011 - M2

Afname datum	Toetsscore / Vaard. score	Niveau norm. cor.	Signaal	PW s% afw	KL s% afw	K&R s% afw	ELW s% afw	SO s% afw	AS s% afw						
17-01-2012	50 / 63	B	Niet opvallend	71	-3	84	0	71	-13	83	-10	100	+13	100	+11
17-01-2012	44 / 57	C	Zeer opvallend	42	-20	78	+4	100	+30	100	+16	100	+23	37	-38
17-01-2012	46 / 60	C	Niet opvallend	71	+3	78	-1	84	+7	83	-6	88	+6	74	-8
19-01-2012	46 / 61	C	Niet opvallend	55	-15	76	-5	100	+20	83	-7	92	+8	89	+4
17-01-2012	57 / 76	A+	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te hoge score											
17-01-2012	48 / 59	C	Zeer opvallend	89	+23	82	+5	71	-4	30	-58	100	+19	74	-6
14-06-2011	31 / 48	E → E	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te lage score											
26-01-2011	41 / 54	D	Niet opvallend	79	+22	56	-12	52	-10	83	+3	65	-7	71	+4
17-01-2012	49 / 63	B	Niet opvallend	71	-2	89	+6	87	+4	87	-5	81	-5	86	-2
17-01-2012	49 / 61	C	Niet opvallend	66	-5	96	+15	87	+7	83	-8	92	+7	66	-19
17-01-2012	41 / 54	D	Zeer opvallend	79	+22	73	+4	61	-3	100	+20	81	+9	23	-46

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

Categorie label	Categorie	Aantal opgaven	Aantal Iln boven gem.	Gem. afw. boven gem.	Aantal Iln onder gem.	Gem. afw. onder gem.	Signaal
PW	Passieve woordenschat	15	4	18	5	-9	-
KL	Kritisch luisteren	15	6	6	3	-6	-
K&R	Klank en rijm	8	5	14	4	-8	-
ELW	Eerste en laatste woord horen	6	3	13	6	-16	-
SO	Schriftoriëntatie	8	7	12	2	-6	-
AS	Auditieve synthese	8	3	6	6	-20	-

Categorieënanalyse groep

Groep: 4 - 4

Toets - taak: Taal peuters/kleuters 2011 - E2

Afname datum	Toetsscore / Vaard score	Niveau norm. cor.	Signaal	PW s% afw	KL s% afw	K&R s% afw	ELW s% afw	SO s% afw	AS s% afw	
16-05-2012	55 / 75	A	Niet opvallend	76 -12	96 +3	100 +4	100 +2	100 +4	100 +2	
16-05-2012	53 / 70	B	Niet opvallend	58 -25	100 +10	100 +8	100 +3	92 -1	100 +5	
16-05-2012	52 / 69	B	Niet opvallend	76 -5	89 0	100 +9	83 -13	92 0	100 +6	
16-05-2012	44 / 58	D	Niet opvallend	68 +3	67 -10	100 +26	87 0	88 +8	60 -19	
16-05-2012	59 / 93	A+	-	Categorieënanalyse niet zinvol vanwege een te hoge score						
11-05-2011	43 / 58	D	Niet opvallend	58 -6	67 -9	87 +14	65 -21	77 -2	100 +22	
16-05-2012	48 / 61	C	Niet opvallend	61 -10	78 -3	74 -6	83 -8	100 +15	100 +15	
16-05-2012	52 / 66	C	Niet opvallend	84 +7	89 +3	77 -10	100 +6	88 -1	86 -5	
16-05-2012	42 / 56	D	Niet opvallend	82 +21	62 -10	65 -3	83 0	81 +5	63 -10	

s% = Percentage score geobserveerd, afw = Percentage score afwijking

Categorie label	Categorie	Aantal opgaven	Aantal Iln boven gem.	Gem. afw. boven gem.	Aantal Iln onder gem.	Gem. afw. onder gem.	Signaal
PW	Passieve woordenschat	15	3	10	5	-12	-
KL	Kritisch luisteren	15	4	4	4	-8	-
K&R	Klank en rijm	8	5	12	3	-6	-
ELW	Eerste en laatste woord horen	6	3	4	3	-14	-
SO	Schriftoriëntatie	8	5	6	3	-1	-
AS	Auditieve synthese	8	5	10	3	-11	-

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.

Bijlage 4. *Onderzoeksinstrument*
(Laevers, 2006)

Het objectief kunnen beoordelen van het gedrag van kleuters.

5 niveaus:

Zeer zwak = het globale niveau ligt ver onder het gemiddelde van leeftijdsgenoten.

Zwak = het globale niveau ligt onder het gemiddelde van leeftijdsgenoten

Gemiddeld = het globale niveau ligt op het gemiddelde niveau van leeftijdsgenoten

Sterk = het globale niveau ligt boven het gemiddelde van leeftijdsgenoten

Zeer sterk = het globale niveau ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdsgenoten.

Metingen:

De metingen van de procesvariabelen worden onderverdeeld in twee soorten:

- Metingen op vaste tijdstippen (afhankelijk van de lengte van de videofragmenten).
- Metingen op kritische momenten (als er buiten de vaste tijdstippen een opvallende handeling/gebeurtenis plaatsvindt, dient deze ook geregistreerd te worden).

Het screeningsinstrument is zo opgesteld dat voor beide metingen ruimte is voorzien, zonder de overzichtelijkheid hierbij in het gedrang te brengen.

A. Aanpakvariabelen / Contextvariabelen

10 actiepunten voor het kleuteronderwijs

De aanpakvariabele 'leerkrachtstijl' wordt tijdens de geobserveerde lessen in de mate van het mogelijke constant gehouden en beantwoordt aan de eisen van het ervaringsgericht onderwijs (voldoende stimulerend tussenkomen, gevoelig zijn voor de beleving van kleuters en hen in hoge mate autonomie verlenen). Vooral autonomie is in dit onderzoek van groot belang; creativiteit, zelfsturing, enz. kunnen anders immers niet objectief gemeten worden.

Omdat onregelmatigheden/opvallendheden de scores toch zouden kunnen beïnvloeden, wordt er op het meetinstrument toch ruimte voorzien om deze te noteren. Dit om een zo betrouwbaar mogelijke meting uit te voeren. Als basis hiervoor kan er gekeken worden naar de 10 actiepunten om de observatie in de juiste richting te sturen.

Actiepunt 1: De klasruimte in hoeken herschikken

Actiepunt 2: De opvulling van de hoeken grondig aanpakken

Actiepunt 3: Nieuwe materialen en activiteiten inbrengen

Actiepunt 4: Interesses ontdekken en aansluitende activiteiten bedenken en aanbieden

Actiepunt 5: Tijdens activiteiten betrokkenheidsverhogende impulsen geven

Actiepunt 6: Het initiatief uitbreiden en ondersteunen met regels en afspraken

Actiepunt 7: De relatie met elk kind en tussen kinderen verkennen en verbeteren

Actiepunt 8: Activiteiten aanbieden die kinderen helpen om gevoelens, waarden, relaties en waarden te verkennen

Actiepunt 9: Kinderen met emotionele problemen met gerichte interventies helpen

Actiepunt 10: Kinderen met specifieke ontwikkelingsbehoeften met gerichte interventies helpen

DE DIMENSIES

1. STIMULEREN: gaat over tussenkomsten die de activiteit verrijken, waardoor deze intenser wordt, boeiender.

- nodig je kinderen op een levendige manier uit om zich te uiten en over hun ervaringen te vertellen? (communicatie-stimulerend)
- voeg je tijdens activiteiten materialen toe en geef je (open) impulsen, hints, waardoor de kinderen weer een hele tijd voortkunnen? (actie-stimulerend)
- breng je informatie aan, licht je dingen toe en stel je vragen waardoor de kinderen aan het denken worden gezet, zich nog meer vragen gaan stellen, tot ontdekkingen komen? (denkstimulerend)

2. GEVOELIGHEID VOOR BELEVING: gaat over tussenkomsten die getuigen van aanvaarding en begrip voor de basisbehoeften en gevoelens van kinderen.

- ervaren de kinderen dat je ze serieus neemt en dat je hen als volwaardige personen respecteert?
- heb je oog voor hun behoefte aan aandacht?
- vinden kinderen warmte, genegenheid en zorg bij je?
- bevestig je de kinderen in hun zijn en in hun kunnen?
- bied je duidelijkheid over wat kan en wat niet, over het dagverloop, over wat jij denkt?
- ervaren kinderen bij jou begrip voor wat hen emotioneel bezighoudt en krijgen ze hulp om pijnlijke ervaringen te verwerken?

3. AUTONOMIE VERLENEN: gaat over tussenkomsten waarin kinderen de ruimte en de steun krijgen om tot zichzelf-sturende personen uit te groeien.

- geef je ruimte aan kinderen om activiteiten te kiezen die hen aanspreken en respecteer je hun keuzes?
- krijgen kinderen de ruimte om zelf te bedenken hoe ze bij een activiteit tewerk zullen gaan en om te experimenteren?
- wordt hen de kans geboden om een 'eigen' product te maken en mogen ze zelf aangeven wat voor hen "af" is?
- betrek je kinderen actief bij het zoeken van oplossingen voor conflicten?
- betrek je kinderen bij het bepalen van grenzen en afspraken en geef je aan waarom iets wel of niet kan?

De leerkrachtstijl tijdens de geobserveerde lessen wordt in de mate van het mogelijke statisch/constant gehouden en beantwoordt aan de eisen van het ervaringsgericht onderwijs (voldoende stimulerend tussenkomen, gevoelig zijn voor de beleving van kleuters en hen in hoge mate autonomie verlenen).

Autonomie is in dit onderzoek van zeer groot belang; creativiteit, zelfsturing, enz. kunnen anders immers niet objectief/betrouwbaar gemeten worden

B. De procesvariabelen

Welbevinden en betrokkenheid vormen de KERNAVARIABELEN.

Welbevinden				
- Kan genieten, kan plezier beleven - Is ontspannen en vertoont innerlijke rust - Vertoont vitaliteit - Staat open voor anderen - Is spontaan, durft zichzelf zijn				
1	2	3	4	5

Na 5 minuten	1	2	3	4	5
Na 10 minuten	1	2	3	4	5
Na 15 minuten	1	2	3	4	5
Kritisch moment	1	2	3	4	5

Niveau 1: ZEER ZWAK

Welbevinden ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Toont duidelijke kenmerken van ongemak; weent, klaagt en/of schreeuwt. Kijkt afkeurend, verdrietig of is in paniek. Vertoont boosheid of woede. Laat duidelijke tekenen van afkeuring blijken zoals met objecten werpen of andere kleuters pijn doen. Reageert niet op de omgeving, vermijdt contact met anderen en trekt zich terug. Doet zichzelf pijn; slaat met zijn hoofd, gooit zichzelf tegen de grond.

Niveau 5: ZEER GOED

Welbevinden ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Ziet er blij en opgewekt uit, glimlacht, straalt, schreeuwt het uit van plezier. Is spontaan, expressief en kan echt zichzelf zijn. Praat tegen zichzelf, speelt met geluiden, zingt binnensmonds. Is volledig op zijn/haar gemak; vertoont geen tekenen van stress. Is open en toegankelijk tegenover de buitenwereld. Is levendig en vol energie. Drukt zelfvertrouwen en zelfzekerheid uit.

Betrokkenheid				
- Is geconcentreerd - Is energiek - Vertoont complex gedrag en is creatief - Heeft een levendige mimiek en houding - Vertoont persistentie / heeft doorzettingsvermogen - Is nauwkeurig - Reageert snel - Verwoordt wat hij/zij doet - Vertoont voldoening				
1	2	3	4	5

Na 5 minuten	1	2	3	4	5
Na 10 minuten	1	2	3	4	5
Na 15 minuten	1	2	3	4	5
Kritisch moment	1	2	3	4	5

Niveau 1: ZEER ZWAK

Betrokkenheid ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Staart doelloos in het rond. Vertoont geen interesse voor wat er zich rondom hem/haar afspeelt. De lichaamshouding geeft te verstaan dat de kleuter niet bereid is om actief deel te nemen aan het klasgebeuren. Activiteiten worden snel en onzorgvuldig afgerond. De tijd gaat duidelijk traag voor deze kleuter.

Niveau 5: ZEER GOED

Betrokkenheid ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Is geconcentreerd, aanhoudend en tijdvergeten actief. Stelt zich open, neemt op een intense wijze waar en ervaart betekenissen. Is gemotiveerd en geboeid. Maakt in grote mate energie vrij en ervaart een sterke voldoening. Engageert zich ten volle in de situatie.

BELANGRIJKE OPMERKING I.V.M. DE KERNAVARIABLEN

Betrokkenheid en welbevinden kunnen zeer sterk fluctueren en een globaal cijfer hierop plakken doet dan ook geen recht aan de wijze waarop dit geïnterpreteerd dient te worden. Toch is het belangrijk dat deze steeds gescoord worden tijdens de screening, om een beter beeld te krijgen op hoe de kleuter zich verhoudt tot de context waarin hij de wereld tracht te verkennen en vaardigheden (competenties/talenten) opdoet. Vandaar net voor deze kernvariabelen de eerder genoemde twee scoringswijzes: om de x minuten en bij opvallende wijzigingen.

C. Outputvariabelen / Effectvariabelen

Actieve taalvaardigheid					
- Spreekt vlot, kan zich goed verstaanbaar maken - Gaat in gesprek met anderen - Brengt op een expressieve manier ervaringen onder woorden - Hanteert een gedifferentieerde woordenschat en complexe taalstructuur voor zijn leeftijd - Is gericht op het opdoen van ervaringen aan de hand van talig materiaal (bijv. verhalen luisteren, lezen, ...) - Heeft een ontwikkeld symboolbewustzijn (bij oudere kleuters) (*)					
1	2	3	4	5	

(*) Taalvaardigheid bij het omgaan met symbolen: schrift onderscheiden van andere tekens, interpreteren van tekens en symbolen, pictogrammen, verkeersborden, zelf lettertekens gebruiken.

NIVEAU 1: ZEER ZWAK

Competentie ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Is voor zijn/haar leeftijd verbaal heel zwak: slaagt er niet in om zonder hulp verbale uitingen van anderen te begrijpen of eigen ervaringen, belevingen en gedachten onder woorden te brengen. Hanteert een weinig complexe taal, met weinig gedifferentieerde woordenschat. Expressieve aspecten van taalgebruik worden in het beluisteren van taal niet waargenomen of zelf niet actief benut. Voor oudere kleuters: een zeer beperkt symboolbewustzijn, geen taalbeschouwing.

NIVEAU 5: ZEER GOED

Competentie ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Is verbaal heel sterk: slaagt erin vlot, precies en op een expressieve manier ervaringen, belevingen en gedachten onder woorden te brengen. Hanteert gedifferentieerde woordenschat en complexe taalstructuur. Heeft een ontwikkeld symboolbewustzijn. Voor oudere kleuters: beheerst (initiële) lees- en schrijfvaardigheden. Maakt ook taalbeschouwende reflecties.

Sociale competentie				
- Stelt zich open voor anderen - Is spontaan in de omgang met anderen - Vertoont empathie: * Kan zich in de gevoelens, intenties, waarnemingen en gedachten van anderen verplaatsen * Kan reacties van anderen begrijpen en gedragingen voorspellen * Beschikt over diverse 'sociale gedragingen' (bijv. hulp vragen, affectie uitdrukken, wensen duidelijk maken) * Voelt in een bepaalde situatie de meest gepaste tussenkomst aan				
1	2	3	4	5

NIVEAU 1: ZEER ZWAK

Competentie ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Is egocentrisch: niet gericht op anderen. Kan zich niet in de gevoelens en gedachten van anderen inleven. Kan niet adequaat inspelen op anderen. Is beperkt in omgangsvormen en komt zelden tot succesvolle interacties.

NIVEAU 5: ZEER GOED

Competentie ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Vertoont een grote betrokkenheid op de sociale werkelijkheid. Kan zich in gevoelens, behoeften en gedachten van anderen inleven, er rekening mee houden en ernaar handelen. Beheerst een brede waaier van sociale omgangsvormen en strategieën en weet ze met succes in te zetten.

Zelfsturing				
- Kan zich uit de slag trekken - Weet wat hij/zij wil, kan keuzes maken, kan zich een doel stellen, kan tot actie overgaan en handelingen tot een goed eind brengen - Beschikt over wilskracht - Heeft doorzettingsvermogen, geeft niet bij de eerste hindernis op - Kan afstand nemen en strategisch tewerk gaan - Maakt goed gebruik van mogelijkheden in zichzelf en de omgeving - Neemt initiatief - Kan zich aanpassen, is flexibel				
1	2	3	4	5

NIVEAU 1: ZEER ZWAK

Competentie ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Weet niet wat hij/zij wil, voor zichzelf een richting aan te geven en keuzes te maken. Heeft het moeilijk om acties mentaal op te roepen, zich daar bewust op te richten en ze uit te voeren. Brengt opdrachten zelden tot een goed einde. Ziet het verband niet tussen het eigen handelen en de gevolgen daarvan. Trekt geen lering uit ervaringen. Komt hulpeloos over.

NIVEAU 5: ZEER GOED

Competentie ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Weet goed aan de slag te gaan: weet wat hij/zij wil, kan zich een doel stellen, tot actie overgaan en de handelingen tot een goed eind brengen. Geeft niet bij de eerste hindernis op en kan doorzetten om zijn/haar doel te bereiken. Kan afstand nemen en strategisch tewerk gaan. Kan goed gebruik maken van de beschikbare mogelijkheden en zich aan veranderde omstandigheden aanpassen. Is een geboren initiatiefnemer.

Creativiteit				
- Kan originele ideeën bedenken over mogelijke doelen en initiatieven - Zet beschikbare middelen en materialen optimaal in om doelen/initiatieven te bereiken - Selecteert geschikte materialen die helpen een bepaald doel te realiseren - Verlegt zijn/haar grenzen, creëert nieuwe dingen - Heeft inspiratie				
1	2	3	4	5

NIVEAU 1: ZEER ZWAK

Competentie ligt ver onder het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Kiest er niet voor om te werken met nieuwe (voor hem/haar onbekende) materialen. De keuze van materialen is eentonig en is niet altijd effectief om het vooropgestelde doel te verwezenlijken. Kijkt naar het werk van de leerkracht of andere kleuteren, zonder de eigen inspiratie aan te spreken. Laat zich niet leiden door originele ideeën maar teert in plaats daarvan verder op wat reeds gekend is. Het resultaat van de arbeid omvat enkel de vooropgestelde criteria, zonder er een eigen bijdrage aan geleverd te hebben.

NIVEAU 5: ZEER GOED

Competentie ligt ver boven het gemiddelde niveau van leeftijdgenoten. Gebruikt nieuwe en onbekende materialen op een eigen, unieke en inventieve wijze. Maakt gebruik van een gevarieerd aanbod van materialen en slaagt erin deze ook effectief te gebruiken om het vooropgestelde doel te realiseren. Laat zich niet leiden door het werk van iemand anders, maar maakt in plaats daarvan gebruik van eigen ideeën. Het resultaat is een uniek werk, waar het eigen karakter/de unieke persoonlijkheid van de kleuter in te herkennen valt.

Voorbeeld ingevulde observatiewijzer



Beginmeting



Eindmeting

Welbevinden					
- Kan genieten, kan plezier beleven - Is ontspannen en vertoont innerlijke rust - Vertoont vitaliteit - Staat open voor anderen - Is spontaan, durft zichzelf zijn					
1	2	3		5	

Na 5 minuten	1	2	3		
Na 10 minuten	1	2	3		5
Na 15 minuten	1	2	3		5
Kritisch moment	1	2		4	5

Betrokkenheid					
- Is geconcentreerd - Is energiek - Vertoont complex gedrag en is creatief - Heeft een levendige mimiek en houding - Vertoont persistentie / heeft doorzettingsvermogen - Is nauwkeurig - Reageert snel - Verwoordt wat hij/zij doet - Vertoont voldoening					
1	2			5	

Na 5 minuten	1	2			5
Na 10 minuten	1	2			5
Na 15 minuten	1			4	5
Kritisch moment	1	2		4	5

C. Outputvariabelen / Effectvariabelen

Actieve taalvaardigheid				
- Spreekt vlot, kan zich goed verstaanbaar maken - Gaat in gesprek met anderen - Brengt op een expressieve manier ervaringen onder woorden - Hanteert een gedifferentieerde woordenschat en complexe taalstructuur voor zijn leeftijd - Is gericht op het opdoen van ervaringen aan de hand van talig materiaal (bijv. verhalen luisteren, lezen, ...) - Heeft een ontwikkeld symboolbewustzijn (bij oudere kleuters) (*)				
1			4	5

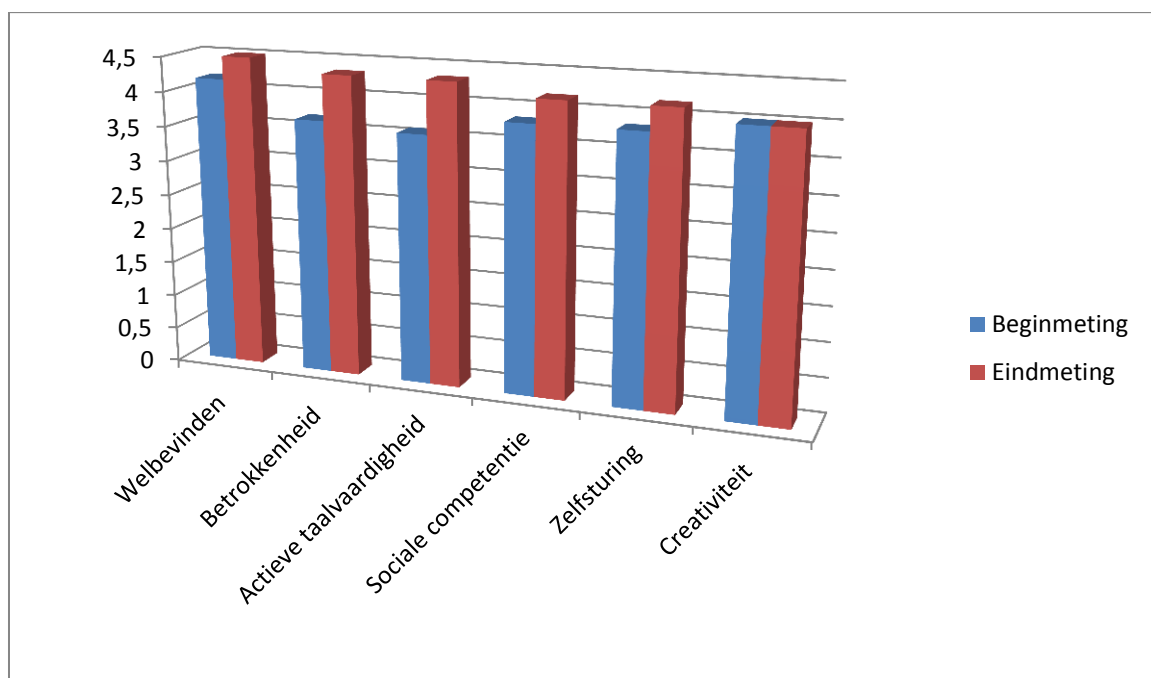
(*) Taalvaardigheid bij het omgaan met symbolen: schrift onderscheiden van andere tekens, interpreteren van tekens en symbolen, pictogrammen, verkeersborden, zelf lettertekens gebruiken.

Sociale competentie				
- Stelt zich open voor anderen - Is spontaan in de omgang met anderen - Vertoont empathie: * Kan zich in de gevoelens, intenties, waarnemingen en gedachten van anderen verplaatsen * Kan reacties van anderen begrijpen en gedragingen voorspellen * Beschikt over diverse 'sociale gedragingen' (bijv. hulp vragen, affectie uitdrukken, wensen duidelijk maken) * Voelt in een bepaalde situatie de meest gepaste tussenkomst aan				
1	2			5

Zelfsturing				
- Kan zich uit de slag trekken - Weet wat hij/zij wil, kan keuzes maken, kan zich een doel stellen, kan tot actie overgaan en handelingen tot een goed eind brengen - Beschikt over wilskracht - Heeft doorzettingsvermogen, geeft niet bij de eerste hindernis op - Kan afstand nemen en strategisch tewerk gaan - Maakt goed gebruik van mogelijkheden in zichzelf en de omgeving - Neemt initiatief - Kan zich aanpassen, is flexibel				
1	2	3		5

Creativiteit				
- Kan originele ideeën bedenken over mogelijke doelen en initiatieven - Zet beschikbare middelen en materialen optimaal in om doelen/initiatieven te bereiken - Selecteert geschikte materialen die helpen een bepaald doel te realiseren - Verlegt zijn/haar grenzen, creëert nieuwe dingen - Heeft inspiratie				
1	2	3		5

Het gemiddelde van de gehele groep ziet er in onderstaande grafiek als volgt uit:



Bijlage 5. *Logboek*

Kleurcode om het onderzoeksproces te kunnen volgen:

Overleg met IB'er, directie en/of groepsleerkrachten
Bijeenkomsten met het team
Interviews onder ouders en collega's
Focusgroep
Ontwikkeling en aanrijking materialen
Observaties en toetsing van de leerlingen
Persoonlijke professionalisering en activiteiten die niet onder één van de vorige categorieën zijn te rangschikken

Tijdspad onderzoek

Schooljaar 2013 – 2014

Oktober 2013	Module 'Visie op taalontwikkeling' van waaruit de QuickScan Taal in Kaart (CPS Talencentrum, 2007) wordt ingevuld. Onderwerp onderzoeksvoorstel wordt vastgesteld.
	Overleg met directie en intern begeleider over QuickScan (CPS Talencentrum, 2007) en onderwerp onderzoeksvoorstel.
November 2013	Eerste onderzoeksbijeenkomst.
December 2013	Verdiepen in literatuur over onderzoek doen. Vaststellen en bijschaven onderzoeksonderwerp.
Januari 2014	Bijwonen regioconferentie over ouderbetrokkenheid. Verdiepen in literatuur over taalontwikkeling en ouderbetrokkenheid.
Februari 2014	Tweede onderzoeksbijeenkomst. Opstellen onderzoeksvraag en deelvragen. Start maken met schrijven hoofdstuk 1 onderzoeksvoorstel. Verdiepen in literatuur betreffende onderzoek. Module taalverwerving en spraak-taalontwikkeling.
Maart 2014	Schrijven contextanalyse, doelstelling en onderzoeksvragen. Verdiepen in literatuur betreffende onderzoek. Start schrijven theoretisch kader.
	Overleg met intern begeleider over onderzoeksvraag en contextanalyse.
April 2014	Module aanvankelijk en voortgezet technisch lezen én begrijpend lezen. Derde onderzoeksbijeenkomst. Afronden schrijven hoofdstuk 1. Verdiepen in literatuur en verder met vormgeven theoretisch kader. Eerste opzet onderzoeksvoorstel sturen naar critical friends.
Mei 2014	Module spelling. Afronden theoretisch kader. Vormgeven hoofdstuk 3 onderzoeksvoorstel: onderzoeksmethodologie. Feedback critical friends verwerken. Herschrijven hoofdstuk 1 onderzoeksvoorstel. Herschreven versie opnieuw delen met critical friends.
	Overleg met intern begeleider over verloop onderzoeksvoorstel.
Juni 2014	Optimaliseren en completeren onderzoeksvoorstel na tweede feedback.

	Inleveren onderzoeksvoorstel.
Juli – augustus 2014	Vorbereiden interviews.

Schooljaar 2014 – 2015

September 2014	Onderzoeksvoorstel presenteren aan team.
	Selecteren leerlingen en ouders voor deelname onderzoek. Afname interviews onder ouders en leerkrachten. Kindgesprekken voeren met leerlingen groep 1-2
	Module dyslexie.
Oktober 2014	Analyseren en evalueren opbrengsten interviews. Coderen en samenvatten aan de hand van een codeboom.
	Focusgroep oprichten en eerste bijeenkomst organiseren. In de eerste bijeenkomst wordt het belang van taalontwikkeling uitgediept en wordt er nagedacht over de manier waarop ouders thuis met kinderen gericht met taalontwikkeling aan de slag kunnen. De uitkomsten vanuit de interviews worden toegelicht en er is ruimte voor discussie.
	Overleg met directie over bevindingen aan de hand van interviews en focusgroep.
	Module ouders en school.
November / December 2014	Verzamelen en ontwikkelen van materialen waar ouders thuis gericht mee aan de slag kunnen gaan.
	Beginmeting uitvoeren bij deelnemende leerlingen van groep 1-2 aan de hand van toets auditieve analyse en synthese voor kleuters en letters benoemen (Smits, 2002).
	Materialen aanreiken aan deelnemers en werkwijzen uitleggen en verdiepen. Verwachtingen worden afgesproken en er worden afspraken gemaakt over de onderzoeksperiode.
	Start onderzoeksperiode
Januari / Februari 2015	Observaties in de klas ten aanzien van het fonemisch bewustzijn aan de hand van observatiewijzer van Laevers (2006).
	Tussentijdse bijeenkomst met focusgroep om te informeren naar de

	stand van zaken en eventuele moeilijkheden te bespreken.
	Bijstellen materialen en werkwijzen aan de hand van tussentijdse evaluatie met focusgroep.
	Overleg met directie over stand van zaken.
Maart / April 2015	Eindmeting uitvoeren bij leerlingen van groep 1-2 aan de hand van toets auditieve analyse en synthese voor kleuters en letters benoemen (Smits, 2002). Een 10% winst ten aanzien van de beginmeting wordt beoogd.
	Eindevaluatie met focusgroep waarin bevindingen en ervaringen worden gedeeld en tips en tops worden geformuleerd.
	Bevindingen presenteren aan het team.
	Formuleren bevindingen, bijstellen en evalueren onderzoek. Aanbevelingen voor de toekomst schrijven. Conclusies worden geformuleerd aan de hand van verzamelde data.
Mei 2015	Afronden en inleveren onderzoek.
	Onderzoek presenteren aan focusgroep.
<i>Wegens zwangerschapsverlof zal dit in een wat later stadium plaatsvinden.</i>	Onderzoek presenteren aan team.
	Overleg met directie over implementatie in de praktijk.

Bijlage 6. *Toetsing Protocol Leesproblemen en dyslexie*
(Wentink, Verhoeven, & Druenen, 2008).

Vanuit het Protocol leesproblemen en dyslexie voor groep 1 en 2 (Wentink, Verhoeven, & Druenen, 2008) zijn de volgende toetsen afgenomen:

- Auditieve analyse voor kleuters
- Auditieve synthese voor kleuters
- Letters benoemen voor kleuters

Onderstaand een overzicht van de individuele leerlinggegevens vanuit een begin- en eindmeting, met afsluitend een groepsoverzicht.

Toets auditieve analyse voor kleuters

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: lIn. 1	Maximale score:	20	Naam: lIn. 1	Maximale score:	20
Groep: 2	Totale score leerling:	20	Groep: 2	Totale score leerling:	20
Leeftijd: 5j 5m	Groepsgemiddelde:	16,5	Leeftijd: 5j 9m	Groepsgemiddelde:	19
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: lIn. 2	Maximale score:	20	Naam: lIn. 2	Maximale score:	20
Groep: 2	Totale score leerling:	20	Groep: 2	Totale score leerling:	20
Leeftijd: 5j 11m	Groepsgemiddelde:	16,5	Leeftijd: 6j 2m	Groepsgemiddelde:	19
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: lIn. 3	Maximale score:	20	Naam: lIn. 3	Maximale score:	20
Groep: 2	Totale score leerling:	18	Groep: 2	Totale score leerling:	20
Leeftijd: 5j 4m	Groepsgemiddelde:	16,5	Leeftijd: 5j 6m	Groepsgemiddelde:	19
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: lIn. 4	Maximale score:	20	Naam: lIn. 4	Maximale score:	20
Groep: 1	Totale score leerling:	12	Groep: 1	Totale score leerling:	19
Leeftijd: 5j 0m	Groepsgemiddelde:	16,5	Leeftijd: 5j 3m	Groepsgemiddelde:	19
Datum: 04-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 5	Maximale score:	20	Naam: Lln. 5	Maximale score:	20
Groep: 2	Totale score leerling:	9	Groep: 2	Totale score leerling:	15
Leeftijd: 5j 2m	Groepsgemiddelde:	16,5	Leeftijd: 5j 5m	Groepsgemiddelde:	19
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 6	Maximale score:	20	Naam: Lln. 6	Maximale score:	20
Groep: 2	Totale score leerling:	20	Groep: 2	Totale score leerling:	20
Leeftijd: 5j 9m	Groepsgemiddelde:	16,5	Leeftijd: 6j 0m	Groepsgemiddelde:	19
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

Toets auditieve synthese voor kleuters

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 1	Maximale score:	10	Naam: Lln. 1	Maximale score:	10
Groep: 2	Totale score leerling:	0	Groep: 2	Totale score leerling:	7
Leeftijd: 5j 5m	Groepsgemiddelde:	4,3	Leeftijd: 5j 9m	Groepsgemiddelde:	8,2
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 2	Maximale score:	10	Naam: Lln. 2	Maximale score:	10
Groep: 2	Totale score leerling:	10	Groep: 2	Totale score leerling:	10
Leeftijd: 5j 11m	Groepsgemiddelde:	4,3	Leeftijd: 6j 2m	Groepsgemiddelde:	8,2
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 3	Maximale score:	10	Naam: Lln. 3	Maximale score:	10
Groep: 2	Totale score leerling:	8	Groep: 2	Totale score leerling:	8
Leeftijd: 5j 4m	Groepsgemiddelde:	4,3	Leeftijd: 5j 6m	Groepsgemiddelde:	8,2
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 4	Maximale score:	10	Naam: Lln. 4	Maximale score:	10
Groep: 1	Totale score leerling:	2	Groep: 1	Totale score leerling:	7
Leeftijd: 5j 0m	Groepsgemiddelde:	4,3	Leeftijd: 5j 3m	Groepsgemiddelde:	8,2
Datum: 04-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 5	Maximale score:	10	Naam: Lln. 5	Maximale score:	10
Groep: 2	Totale score leerling:	0	Groep: 2	Totale score leerling:	7
Leeftijd: 5j 2m	Groepsgemiddelde:	4,3	Leeftijd: 5j 5m	Groepsgemiddelde:	8,2
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 6	Maximale score:	10	Naam: Lln. 6	Maximale score:	10
Groep: 2	Totale score leerling:	6	Groep: 2	Totale score leerling:	10
Leeftijd: 5j 9m	Groepsgemiddelde:	4,3	Leeftijd: 6j 0m	Groepsgemiddelde:	8,2
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

Toets letters benoemen voor kleuters

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 1	Maximale score:	25	Naam: Lln. 1	Maximale score:	25
Groep: 2	Totale score leerling:	11	Groep: 2	Totale score leerling:	14
Leeftijd: 5j 5m	Groepsgemiddelde:	4,2	Leeftijd: 5j 9m	Groepsgemiddelde:	10,3
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 2	Maximale score:	25	Naam: Lln. 2	Maximale score:	25
Groep: 2	Totale score leerling:	8	Groep: 2	Totale score leerling:	16
Leeftijd: 5j 11m	Groepsgemiddelde:	4,2	Leeftijd: 6j 2m	Groepsgemiddelde:	10,3
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

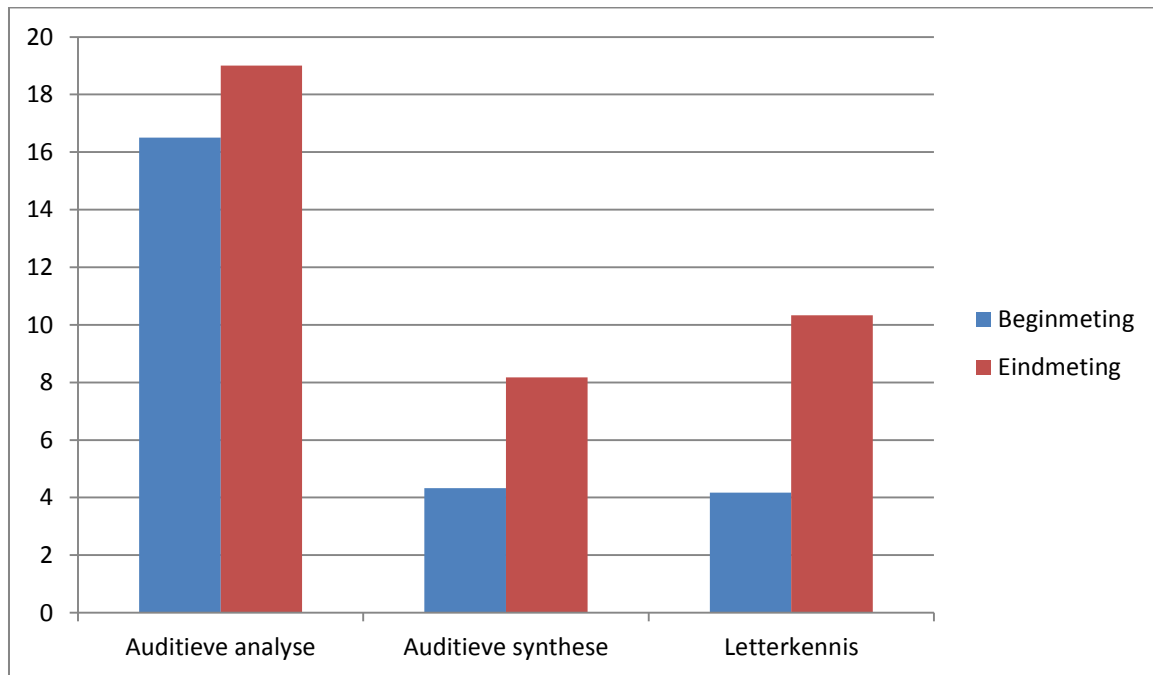
<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 3	Maximale score:	25	Naam: Lln. 3	Maximale score:	25
Groep: 2	Totale score leerling:	5	Groep: 2	Totale score leerling:	11
Leeftijd: 5j 4m	Groepsgemiddelde:	4,2	Leeftijd: 5j 6m	Groepsgemiddelde:	10,3
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 4	Maximale score:	25	Naam: Lln. 4	Maximale score:	25
Groep: 1	Totale score leerling:	4	Groep: 1	Totale score leerling:	9
Leeftijd: 5j 0m	Groepsgemiddelde:	4,2	Leeftijd: 5j 3m	Groepsgemiddelde:	10,3
Datum: 04-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 5	Maximale score:	25	Naam: Lln. 5	Maximale score:	25
Groep: 2	Totale score leerling:	3	Groep: 2	Totale score leerling:	8
Leeftijd: 5j 2m	Groepsgemiddelde:	4,2	Leeftijd: 5j 5m	Groepsgemiddelde:	10,3
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

<i>Beginmeting</i>			<i>Eindmeting</i>		
Naam: Iln. 6	Maximale score:	25	Naam: Lln. 6	Maximale score:	25
Groep: 2	Totale score leerling:	2	Groep: 2	Totale score leerling:	4
Leeftijd: 5j 9m	Groepsgemiddelde:	4,2	Leeftijd: 6j 0m	Groepsgemiddelde:	10,3
Datum: 03-12-2014			Datum: 03-03-2015		

Groepsgemiddelde



LETTERS IN DE SUPERMARKT



OPDRACHT:



Ga samen op zoek naar zoveel mogelijk producten in de supermarkt die **beginnen** met een ... **S**

Schrijf deze samen op.

LETTERS ZOEKEN



OPDRACHT:

We zijn op zoek naar de **b**. Kijk overal: op auto's, in etalages, in winkels.

Hoeveel **b**'s kan je vinden in 15 minuten?

Schrijf deze samen op.

ZOEKEN IN BOEKEN



OPDRACHT:



Lees samen een boek en ga op zoek naar woorden met de letter ... **k**.

Hoeveel woorden met de **k** staan er op de eerste bladzijde?



TAFELTJE DEKJE



OPDRACHT:

Dek samen de tafel en noem om de beurt een woord waarin je de letter

... **aa**... hoort. Wie vindt de meeste woorden en hoeft straks niet af te ruimen?



ZOEK DE STUKJES



OPDRACHT:

We zijn op zoek naar woorden die uit 2 lettergrepen (stukjes) bestaan, bijvoorbeeld **rug-zak**. Zoek overal!

Hoeveel van deze woorden kun je vinden in 10 minuten?



ONDERWEG



OPDRACHT:

Met welke letter begint jouw naam? Zoek zoveel mogelijk woorden die beginnen met deze letter als je onderweg bent van de ene naar de andere plek: met de auto, te voet of op de fiets. Welke woorden ben je tegengekomen op je reis?

Schrijf deze samen met papa of mama op als je weer thuis bent.

LETTERS IN DE SUPERMARKT



OPDRACHT:

Ga samen op zoek naar zoveel mogelijk producten in de supermarkt die **eindigen** op een ... **S**

Schrijf deze samen op.

LETTERS ZOEKEN



OPDRACHT:

We zijn op zoek naar de **t**. Kijk overal: op auto's, in etalages, in winkels.
Hoeveel **t**'s kan je vinden in 15 minuten?

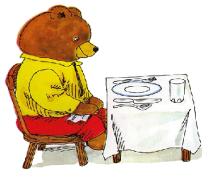
Schrijf deze samen op.

ZOEKEN IN BOEKEN



OPDRACHT:

Zoek samen een boek en ga op zoek naar woorden met de letter ... **m**.
Hoeveel woorden met de **m** staan er op de eerste bladzijde?



TAFELTJE DEKJE



OPDRACHT:

Dek samen de tafel en noem om de beurt een woord waarin je de letter

... **ee**... hoort. Wie vindt de meeste woorden en hoeft straks niet af te ruimen?

ZOEK HET VERSCHIL



OPDRACHT:

De letters **oo** en **o** lijken op elkaar, maar ze klinken anders. Luister maar: boos en bos. Ga op zoek naar woorden met een **oo** of een **o**. Van welke letter heb je de meeste woorden gevonden?

RIJMEELARIJ



OPDRACHT:

Zoek een ding in je slaapkamer, bijvoorbeeld **boek**. Noem tijdens het aankleden zoveel mogelijk woorden die rijmen op dit woord: **boek - hoek ...**

Hoeveel heb je er genoemd?

Evaluatieformulier onderzoek taal in combinatie met ouderbetrokkenheid

Beste ouders,

Voor u ligt het formulier ter evaluatie van de afgelopen onderzoeksperiode. De eerste vragen zijn schaalvragen, waarin u uw antwoord mag weergeven in een waardering van 0-10. Hierbij zal telkens eerst geïnformeerd worden naar de situatie voorafgaande aan het onderzoek, gevolgd door een inschaling van de situatie aan het einde van het onderzoek.

Vervolgens enkele open vragen voor suggesties, tips en tops.

Alvast dank voor het invullen en de samenwerking!

0 5 10

1.

Voorafgaande aan het onderzoek waardeerde ik mijn invloed op de leerprestaties van mijn kind als:

Waardering: _____

Aan het einde van het onderzoek waardeerde ik mijn invloed op de leerprestaties van mijn kind als:

Waardering: _____

Toelichting: _____

2.

Voorafgaande aan het onderzoek schaalde ik mijn medeverantwoordelijkheid voor het leerproces als volgt in:

Waardering: _____

Aan het einde van het onderzoek schaal ik mijn medeverantwoordelijkheid voor het leerproces als volgt in:

Waardering: _____

Toelichting: _____

3.

Voorafgaande aan het onderzoek waardeerde ik de samenwerking met school als:

Waardering: _____

Aan het einde van het onderzoek waardeerde ik de samenwerking met school als:

Waardering: _____

Toelichting: _____

4.

Voorafgaande aan het onderzoek waardeerde ik het aanbod van tips en materialen voor thuisgebruik door de leerkracht als:

Waardering: _____

Aan het einde van het onderzoek waardeerde ik het aanbod van tips en materialen voor thuisgebruik door de leerkracht als:

Waardering: _____

Toelichting: _____

5.

Voorafgaande aan het onderzoek waardeerde ik de mate waarin we thuis gericht met taal bezig zijn als:

Waardering: _____

Aan het einde van het onderzoek waardeerde ik de mate waarin we thuis gericht met taal bezig zijn als:

Waardering: _____

Toelichting: _____

6.

Voorafgaande aan het onderzoek waardeerde ik het plezier dat mijn kind aan taal beleeft als:

Waardering: _____

Aan het einde van het onderzoek waardeerde ik het plezier dat mijn kind aan taal beleeft als:

Waardering: _____

Toelichting: _____

7.

Welke materialen spraken u en uw kind het meeste aan? Waarom?

Zou u deze materialen structureel inzetten voor de gehele groep?

8.

Wat miste u in het onderzoek, de uitleg en de materialen?

9.

Wat heeft u gemerkt bij uw kind op het gebied van taal?

Wat heeft u gemerkt bij uw kind op het gebied van plezier, betrokkenheid en welbevinden?

10.

Welke tips of suggesties heeft u voor de toekomst?

11.

Zijn uw verwachtingen omtrent het onderzoek (deels) uitgekomen?

12.

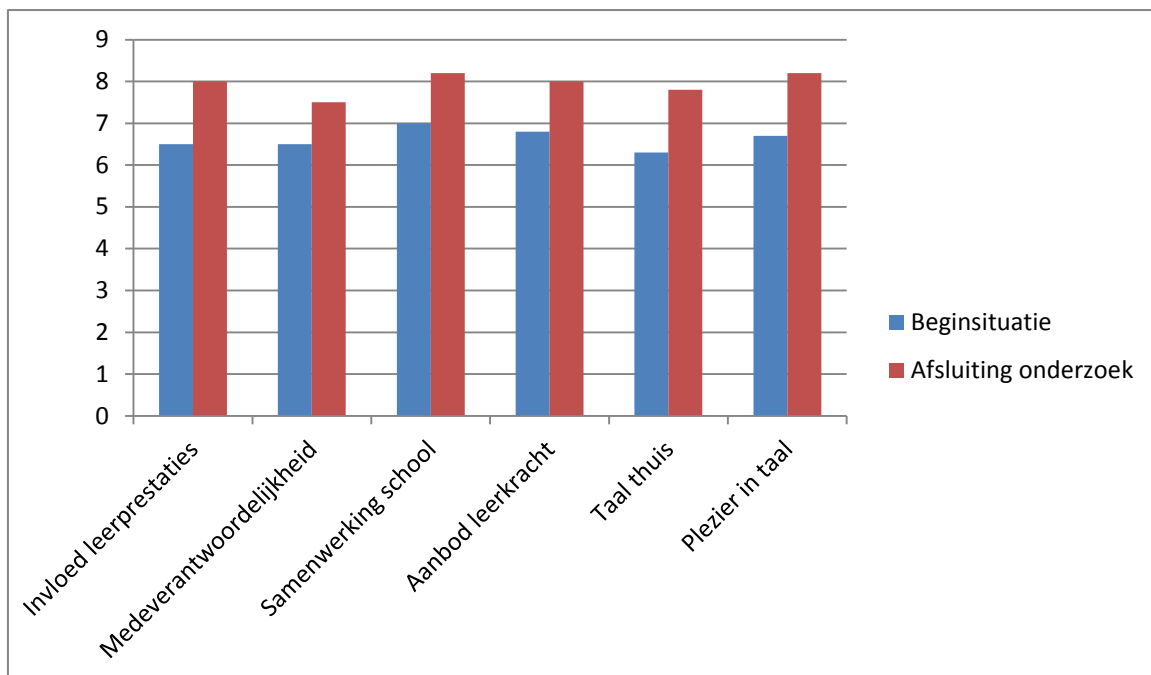
Overige opmerkingen:

De gemiddelde scores die ouders naar aanleiding van de schaalvragen aangeven, zijn weergegeven in onderstaande tabel:

Onderdeel	Score	Score	Score	Score	Score	Score	Totaal	Gemiddelde score
Invloed leerprestaties	5	7	7	7	6	7	39	6,5
	6	8	8	9	8	9	48	8
Medeverantwoordelijkheid	5	9	8	7	7	3	39	6,5
	6	9	8	8	7	7	45	7,5
Samenwerking school	7	8	7	7	6	7	42	7
	8	9	8	9	8	7	49	8,2
Aanbod leerkracht	6	7	8	6	8	6	41	6,8
	7	8	8	8	8	9	48	8
Thuis met taal	5	7	6	7	7	6	38	6,3
	7	8	8	8	8	8	47	7,8
Plezier in taal	5	9	6	7	6	7	40	6,7
	7	9	8	9	8	8	49	8,2

7 = aanvang onderzoek

7 = afsluiting onderzoek



Bijlage 9. *Vragen interviews*

- Denkt u dat u als ouder invloed heeft op de leerprestaties van uw kind?
 - Zo ja, hoe groot denkt u dat die invloed is?
- Bent u als ouder medeverantwoordelijk voor het schoolsucces van uw kind?
- Moeten school en ouders samenwerken om de leerprestaties van kinderen te verbeteren?
 - Wat vindt u belangrijk in de samenwerking tussen school en ouders?
- Heeft u een duidelijk beeld wat uw kind op dit moment leert op school?
 - Zo ja, hoe komt dit beeld tot stand?
 - Zo nee, wat zou helpend zijn om dit beeld te verduidelijken?
- Zou u meer betrokken willen zijn bij de ondersteuning van uw kind op het gebied van onderwijs?
 - Op welke manier zou u daar meer betrokken bij willen zijn?
- Krijgt u voldoende informatie en tips van de leerkracht om uw kind thuis te helpen?
 - Op welke wijze zou u meer informatie willen ontvangen?
 - Waarover zou u meer informatie willen ontvangen?
- Gaat u regelmatig met uw kind naar de bibliotheek om een boek te lenen?
- Waarom, denkt u, is het belangrijk de taalontwikkeling bij jonge kinderen te stimuleren?
- Wat zijn uw verwachtingen omtrent dit onderzoek?

Verteltas

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag
						
15 minuten		15 minuten		15 minuten		15 minuten

Prentenboek met tips van de ouderhulpkaart

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag
						
15 minuten		15 minuten		15 minuten		15 minuten

Ouderhulpkaart

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag
						
15 minuten		15 minuten		15 minuten		15 minuten

Logeerbeer

Maandag	Dinsdag	Woensdag	Donderdag	Vrijdag	Zaterdag	Zondag
						
15 minuten		15 minuten		15 minuten		15 minuten

Ik heb zowel feedback gevraagd aan mijn critical friends van de opleiding, als aan de directrice van mijn praktijkschool. De gegevens van deze personen zijn opvraagbaar.

De tekstuele opmerkingen die mijn critical friends hebben geplaatst, zijn verwerkt waar nodig. Daarnaast hebben zij verdiepende vragen gesteld. Hierdoor hebben onderzoek en reflectie meer diepgang gekregen. In deze toets heb ik de plaatsen waar inhoudelijke aanvullingen zijn gedaan door mijn critical friends gemarkeerd met een (CF).

Hieronder volgt een puntsgewijze opsomming van hun overige feedback:

- Aanleiding en relevantie zijn heel duidelijk omschreven en bewezen door theoretische verwijzingen.
- Ik vind dat hoofdstuk 1 goed in elkaar zit. Je laat hier duidelijk de triade terugkomen. Het is uitgebreid, maar wel heel duidelijk beschreven.
- Naar aanleiding van de probleemstelling heb je naar mijn mening een zeer goede, interessante en meetbare onderzoeksvraag weten te formuleren. Ook vind ik de daarbij passende deelvragen goed aansluiten.
- De onderzoeksvraag is smart geformuleerd en de deelvragen geven hier gezamenlijk een antwoord op. Enige vraagteken bij mij is of bij de deelvragen nog een uitvoerende deel moet worden aangevuld wat tot de 'actie' van het onderzoek leidt.
- Je verantwoording voor je onderzoek is erg sterk, dit doe je vanuit de school, de ouders, de leerlingen én jezelf.
- In deze uitwerking van je onderzoek zie ik duidelijk de triade terug. Je blijft kritisch naar de theorie en kijkt goed wat jij er mee kunt in jouw praktijk. Goed dat je kritisch blijft en niet zomaar dingen gaat doen omdat het in de theorie beschreven staat. Dit laat zien dat je een kritische houding hebt (ontwikkeld). Ook is er duidelijk te zien dat je je hebt verdiept in internationale literatuur en wat daaruit van toepassing is op jou en jouw praktijk.
- Je theoretisch kader is net als in de je onderzoeksvoorstel een solide verzameling van theoretische inzichten die met elkaar verbindt in een goed leesbare tekst.
- Het theoretisch kader is krachtig geschreven. Je vraagt je af of het niet te uitgebreid is. Maar er staat veel informatie over ouderbetrokkenheid in die samenhangen met je onderzoeks- en deelvragen.
- Ook een koppeling naar competenties, basisdimensies en CEN-thema's zijn terug te vinden in je PGO.
- Je verantwoordt je keuze voor de verschillende onderzoeksaanpakken heel duidelijk. Je triangulatie ziet er solide uit. Ik zie dat je nu ook direct een verantwoording naar de deelvragen terugkoppelt. Dit zorgt voor een directe verbinding tussen je deelvragen en je onderzoeksmethodieken.
- Je hebt gekozen voor veel diverse meetinstrumenten. Hierdoor was het voor mij als lezer goed (na)lezen over welk onderdeel antwoord wordt gegeven. Los van een opmerking die ik geplaatst heb, heb je dit wel zo duidelijk mogelijk gedaan. Uit je verschillende analyses kom je telkens uit op dezelfde geboekte vooruitgangen. Dit maakt je onderzoek betrouwbaar.
- Je gaf aan dat je nog woorden moest schrappen. Ik heb er naar gekeken en hier en daar een mogelijke tip gegeven. Echter ben ik van mening dat het toch jammer is dat er nog geschrapt moet worden. Je verwerking is zo sterk en duidelijk en naar mijn mening ook vrij volledig. Helaas is het een criteria die bepalend is.
- Wat betreft de bijlage, houdt het functioneel en overzichtelijk. Wordt het teveel dan leest niemand dat en maakt het denk ik je PGO niet sterker. Zorg anders voor samenvattingen van bepaalde dingen, bv in de vorm van de vragenlijst en de uitslag in grafiekvorm.
- In je conclusie laat je in een goed lopend verhaal zien dat door de deelvragen te beantwoorden (met de conclusies uit de data analyse) je cumulatief tot het beantwoorden van de hoofdvraag komt. De aanbevelingen die hieruit voortvloeien zijn sterk en onderbouwd. Je bent ook kritisch naar je eigen onderzoekskeuzes in de sterkte-zwakke analyse. Je hebt gekozen voor het SWOT model, deze is overzichtelijk en compact.

- Voor mij is het duidelijk waarom je voor je onderzoeks methoden hebt gekozen en hoe je die hebt uitgevoerd. Dit onderzoek ga ik mogelijk als naslagwerk gebruiken voor mijn eigen praktijk!
- Je bent in je onderzoek duidelijk niet binnen je comfort zone gebleven. Je beschrijft in je reflectie dat je hierdoor ook aan je eigen interpersoonlijke competentie (geven en ontvangen feedback, o.a.) hebt moeten werken. Dit vind ik knap en dapper, dit heeft ertoe bijgedragen dat dit onderzoek niet alleen een meerwaarde heeft voor je school, maar ook voor jezelf als professional. Mijn complimenten, Maartje.
- Maartje, ik kan allee maar waardering uitbrengen voor jouw werk. Ondanks dat je al een kleine rond hebt lopen en de tweede op komst is, heb je altijd veel discipline en inzet getoond in je studie. Knap hoor! Je hebt een super goed PGO neergezet waarop je zelf zeker super trots mag zijn.
- Maartje je hebt het weer goed gedaan. Wat een super interessant onderzoek om te lezen. Je maakt duidelijk dat er een verschil is tussen ouderparticipatie en ouderbetrokkenheid! Ik denk dat dat voor veel mensen binnen het onderwijs niet echt helder is.